



ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA



**POLITÉCNICO  
DE LISBOA**

**GESTÃO DE CONFLITOS INTERPESSOAIS EM  
JARDIM DE INFÂNCIA: AS ESTRATÉGIAS E O  
PAPEL DAS CRIANÇAS E DA EQUIPA  
EDUCATIVA NUMA ABORDAGEM AO MODELO  
*HIGH/SCOPE***

**Marta Patrícia Guimarães Ribeiro**

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

**2019**



ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA



**POLITÉCNICO  
DE LISBOA**

**GESTÃO DE CONFLITOS INTERPESSOAIS EM  
JARDIM DE INFÂNCIA: ESTRATÉGIAS E OS  
PAPÉIS DAS CRIANÇAS E DA EQUIPA  
EDUCATIVA NUMA ABORDAGEM AO MODELO  
*HIGH/SCOPE***

**Marta Patrícia Guimarães Ribeiro**

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

Orientadora: Profe. Doutora Rita Friães

**2019**

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família, mãe, pai, irmã e avós pelo apoio e incentivo ao longo deste tempo, foram das pessoas que me acompanharam de perto ao longo deste percurso. Obrigada por terem acreditado em mim desde o início deste sonho.

Ao António por nunca me teres deixado cair, por me dizeres as palavras certas nos momentos certos, por me teres incentivado a seguir um sonho, o meu coração. Obrigada por teres sido um grande pilar na minha vida.

À Raquel, à Ana Lúcia, à Tatiana pelos momentos de estudo e trabalho, pelos debates e partilhas de ideias, acredito que iremos ser nós, a nossa geração que vai fazer a diferença, só temos de acreditar, fazer e seguir o nosso coração.

À Catarina, à Daniela, à Inês e à Isabel por me terem aberto as portas e me deixarem entrar naquele que é um espaço tão mágico, a sala de atividades. Levo-vos no meu coração como exemplo de pessoas, obrigada por todos os valores que me transmitiram, por todos os momentos de crescimento ao vosso lado, pelas vossas apoio e alegria.

À Professora Rita Friães pela exigência, dedicação, compreensão e apoio ao longo de todo este percurso, do qual também fez parte.

A todas as crianças que se cruzaram comigo neste percurso, que me fizeram crescer ao encontrar obstáculos e a ultrapassá-los com a vossa ajuda. Estas crianças que são o futuro e que precisam de pessoas com o coração no sítio certo para as apoiar.

## RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática Profissional Supervisionada (PPS), Módulo II, numa organização socioeducativa, de natureza privada, que segue os princípios orientadores do modelo High/Scope. A prática supervisionada ocorreu numa sala de Jardim de Infância com um grupo de criança entre os 4 e os 5 anos. Este relatório tem como objetivo principal espelhar e retratar o percurso reflexivo durante aproximadamente quatro meses de intervenção pedagógica com uma componente investigativa.

A elaboração deste relatório partiu de uma análise aprofundada da organização socioeducativa e dos vários intervenientes, equipa educativa, grupo de crianças e suas famílias. No seguimento desta caracterização, partiu-se para a definição das intencionalidades a desenvolver com estes mesmos intervenientes. Tendo por base o registo das observações realizadas, surge o interesse por desenvolver uma investigação que permitisse compreender *como se processa a gestão de conflitos numa abordagem ao modelo High/Scope*, designadamente: (i) conhecer o papel das crianças e da equipa educativa nos momentos de gestão de conflitos interpessoais; (ii) identificar as estratégias das crianças e da equipa educativa nos momentos de gestão de conflitos interpessoais; (iii) perceber de que forma o ambiente educativo organizado numa abordagem ao modelo High/Scope suporta essa mesma gestão e (iv) conhecer a visão da organização socioeducativa no que concerne à gestão de conflitos interpessoais. Considerando a problemática e os objetivos traçados, optou-se pela realização de um estudo de caso, assente numa abordagem qualitativa. A recolha de dados passou pela combinação de diferentes técnicas e instrumentos. Para além da realização de momentos de observação participante e não participante, de onde resultaram inúmeros registos de observação, focados em momentos de gestão de conflitos, foram realizadas consultas de fontes documentais e duas entrevistas semidiretivas, uma à educadora responsável pela sala onde decorreu o estudo e outra à coordenadora pedagógica.

Os dados reunidos permitiram constatar que o tempo em que a criança se encontra em contacto com o modelo *High/Scope*, influencia a forma como gere e resolve conflitos interpessoais. As crianças, de um modo autónomo ou por iniciativa dos adultos, recorreram com frequência à partilha de ideias e sentimentos, bem como aos materiais disponibilizados no ambiente educativo, materiais esses que caracterizam o modelo pedagógico. Por último, importa salientar que a equipa educativa valoriza os momentos de gestão de conflitos como promotores para o seu desenvolvimento e aprendizagem da criança.

**Palavras chave:** Prática Profissional Supervisionada; Gestão de conflitos interpessoais; High/Scope; Papel da criança; Papel da equipa educativa

## ABSTRACT

The report presented here was prepared within the scope of the Curricular Unit (UC) of Supervised Professional Practice (PPS), Module II, which was held in a socio-educational organization of private nature, which follows the guiding principles of the High/Scope model. This supervised practice took place in a Private Kindergarten, with a group of children between 4 and 5 years old. This report has as main objective to present and describe the reflexive path taken during the four months of pedagogical intervention with and investigative component.

The preparation of this report was based on an in-depth analysis of the socio-educational organization and its various stakeholders, the educational team, the group of children and their families. Following this characterization, it was established the definition of intentionality to be developed with the previous stakeholders. Based on the record of the observations made, the interest arises to develop an investigation to understand how conflict management is handled in an approach to the High/Scope model, namely: (i) knowing the role of children and the educational team in the management of interpersonal conflicts; (ii) identify the strategies of the children and the educational team in the management of interpersonal conflicts; (iii) to understand how the educational environment organized in an approach to the High/Scope model supports this same management and (iv) to know the vision of the socio-educational organization regarding the management of interpersonal conflicts.

Considering the problem and the outlined objectives, it was decided to carry out a case study, based on a qualitative approach. Data collection has gone through the combination of different techniques and instruments. In addition to the realization of moments of participant and non-participant observation, which resulted in numerous observation records, focused on moments of conflict management, consultations were conducted on documentary sources and two semi-directives interviews, one to the educator responsible for the room where the study was carried out and another to the pedagogical coordinator.

With the data analysis and its discussion, it was possible to verify that the time that the child is in contact with the High/Scope model, influences the way in which they manage and solve interpersonal conflicts. Children, on an autonomous basis or on the initiative of adults, have often used the sharing of ideas and feelings, as well as the materials available in the educational environments, which characterize the pedagogical model. Finally, it should be noted that the educational team values these moments, considering that the child is stimulating and contributing to their development and learning.

**Keywords:** Supervised Professional Practice; Management of interpersonal conflicts; High/Scope; Children's role; Adult role.

## ÍNDICE GERAL

Introdução .....	1
1. Caracterização de uma ação educativa contextualizada.....	3
1.1. Meio .....	4
1.2. Contexto socioeducativo .....	4
1.3. Equipa educativa .....	6
1.4. Ambiente educativo .....	7
1.5. Grupo de crianças.....	14
1.6. Famílias das crianças.....	16
2. Análise reflexiva da intervenção .....	17
2.1. Intenções para a ação .....	18
2.1.1. Intenções para a ação com as crianças .....	19
2.1.1.1. Reconhecer as singularidades de cada criança e respeitar o seu ritmo de desenvolvimento .....	20
2.1.1.2. Envolver as crianças no planeamento de atividades, promovendo a participação ativa das mesmas .....	20
2.1.1.3. Criar e estabelecer uma relação de segurança, confiança e afetividade com as crianças .....	21
2.1.2. Intenções para a ação com as famílias .....	22
2.1.2.1. Estabelecer diálogo e mostrar-me disponível para qualquer esclarecimento.....	23
2.1.2.2. Partilhar os momentos e experiências vivenciadas pelas crianças .....	23
2.1.3. Intenções para a ação com a equipa .....	24
2.1.3.1. Cooperar na planificação, na organização e na dinamização de momentos com a equipa de sala, mas também com a equipa educativa da organização .....	24

2.1.3.2. Partilhar saberes e experiências que potenciem o crescimento comum da equipa .....	25
2.2. Processo de intervenção e avaliação das intenções .....	26
3. Investigação em JI.....	29
3.1. Identificação e fundamentação da problemática .....	30
3.2. Revisão da literatura.....	32
3.2.1. Definição do conceito de conflito interpessoal .....	32
3.2.2. O papel das crianças na resolução de conflitos interpessoais .....	33
3.2.3. Papel do adulto na prevenção e na resolução de conflitos interpessoais .....	35
3.2.4. O ambiente educativo <i>High/Scope</i> como promotor da prevenção e gestão de conflito interpessoal .....	38
3.3. Roteiro ético e metodológico .....	39
3.4. Apresentação e discussão dos dados .....	43
4. Reflexão sobre a profissionalidade .....	56
5. Considerações finais.....	59
Referências .....	62
Anexos.....	66
Anexo A. Portfólio individual .....	67
Anexo B. Entrevista à educadora cooperante – recolha de dados sobre a organização socioeducativa .....	295
Anexo C. Entrevista à coordenadora pedagógica – recolha de dados sobre a organização socioeducativa .....	295
Anexo D. Dados pessoais das crianças: Data de nascimento; Sexo; Nacionalidade; Idade da criança no início e no final da PPS. ....	310
Anexo E. Dados pessoais das crianças: nº de pessoas do agregado familiar; Frequentava a instituição no ano anterior; local de residência.....	311

Anexo F. Dados dos irmãos das crianças: Número de irmãos; Sexo; Idade; frequenta ou frequentou a instituição. ....	311
Anexo G. Dados dos pais das crianças: Profissão. ....	312
Anexo H. Portfólio da criança .....	313
Anexo I. Dados da investigação – Registo de observações.....	364
Anexo J. Entrevista à educadora cooperante – recolha de dados para a investigação .....	376
Anexo K. Entrevista à coordenadora pedagógica – recolha de dados para a investigação .....	382
Anexo L. Árvore categorial da análise de conteúdo dos registos de observação com o grupo de crianças.....	388
Anexo M. Árvore categorial da análise de conteúdo das entrevistas .....	392
Anexo N. Roteiro Ético .....	398

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1. Intenções para a ação pedagógica .....	19
Tabela 2. Árvore categorial da análise de conteúdo das entrevistas: Conceção de conflito interpessoais e Causas do conflito.....	44
Tabela 3. Árvore categorial da análise de conteúdo das entrevistas: Vantagens dos momentos de gestão de conflitos .....	45
Tabela 4. Árvore categorial da análise de conteúdo com o grupo de crianças: estratégias da criança com a intervenção do adulto .....	48

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1. Planta da sala. Fonte própria.....	10
Figura 2. Rotinas da sala. Adaptado do horário exposto na sala.....	11

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

COR	<i>Child Observation Record</i>
CP	Coordenadora Pedagógica
EC	Educadora Cooperante
JI	Jardim de Infância
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
NC	Nota de Campo
PCS	Projeto Curricular de Sala
PPS	Prática Profissional Supervisionada
RO	Registo de Observação
UC	Unidade Curricular



## INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática Profissional Supervisionada (PPS), Módulo II, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar. No âmbito do Mestrado foram realizadas duas práticas supervisionadas em contextos socioeducativos, em duas valências distintas: Creche e Jardim de Infância (JI). Em ambas as valências, que fomentam a passagem por este percurso, foi assumida uma postura de reflexão crítica sistemática e fundamentada essencial à prática de qualquer educador de infância, que se encontra espelhada no presente relatório.

Neste documento está refletida a experiência vivida ao longo de aproximadamente quatro meses numa sala de JI, num contexto socioeducativo de natureza privada, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. Este contexto socioeducativo alberga os princípios pedagógicos orientadores do modelo *High/Scope*: tanto a organização dos espaços, como a organização dos tempos refletem esses mesmos princípios.

O documento que se apresenta abarca os momentos de observação, registo, reflexão, planeamento e avaliação, aliados a uma parte investigativa com o referido grupo de crianças. Num primeiro momento, no decorrer da prática, foi elaborado um “portfólio individual” que espelha as observações significativas das crianças através das Notas de Campo (NC), reflexões diárias e semanais, as planificações semanais, as planificações das atividades e a reflexão sobre a profissionalidade (cf. Anexo A). No decurso do período de observação, participação e reflexão no contexto definiu-se a temática a explorar com este grupo de crianças – gestão de conflitos interpessoais. Esta surgiu em virtude de se ter observado momentos em que a voz das crianças era visivelmente valorizada e estimulada, percebendo-se existir uma participação ativa das mesmas na resolução de conflitos. Dado o contexto socioeducativo assentar a sua ação pedagógica no modelo *High/Scope*, afigurou-se pertinente compreender como se processa a gestão de conflitos numa abordagem a este modelo, designadamente: (i) conhecer o papel das crianças e da equipa educativa nos momentos de gestão de conflitos interpessoais; (ii) identificar as estratégias das crianças e da equipa educativa nos momentos de gestão de conflitos interpessoais; (iii) perceber de que forma o ambiente educativo organizado numa

abordagem ao modelo *High/Scope* suporta a gestão dos momentos de conflito interpessoal e (iv) conhecer a visão da organização socioeducativa no que concerne à gestão de conflitos interpessoais.

A presente investigação foi realizada através da metodologia de estudo de caso, seguindo uma abordagem de natureza qualitativa ou interpretativa, a qual estuda um fenómeno no seu contexto de vida real, com o intuito de o investigador recolher dados detalhados de situações, acontecimentos ou sujeitos (Yin, 2001; Aires, 2015). Para a recolha de dados recorreu-se à técnica de observação direta (participante e não participante), a duas entrevistas semidiretivas, conversas informais com a Educadora Cooperante (EC) e à consulta de fontes documentais. Como instrumentos privilegiou-se o registo escrito das observações significativas do grupo. Para a realização das entrevistas elaboraram-se dois guiões. No que diz respeito à análise dos dados recolhidos com as crianças e com os adultos privilegiou-se a análise de conteúdo.

Relativamente à organização do relatório, este inicia-se com uma “caracterização de uma ação educativa contextualizada”, capítulo em que se apresenta, designadamente uma caracterização do meio, do contexto educativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, do grupo de crianças e das famílias das crianças.

No capítulo seguinte, é realizada uma “análise reflexiva da intervenção”, sendo explicitadas as “intenções para a ação”, com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa. Ainda neste capítulo, é espelhado o “processo de intervenção e avaliação das intenções”.

No seguimento, da caracterização da ação educativa e após definidas as intencionalidades com todos os intervenientes, importa iniciar o capítulo da investigação com o grupo de crianças da sala. Neste capítulo é abordado, num primeiro momento, a “identificação e fundamentação da problemática”, seguida da “revisão da literatura” com conceitos de referência que sustentam a temática. Num tópico seguinte, o “roteiro ético e metodológico” que aborda as técnicas e os instrumentos, transversais à prática e com ênfase à investigação, bem como os princípios éticos transversais à componente da prática. No tópico seguinte é abordada a “apresentação e discussão dos dados” que sustentam a investigação.

No capítulo seguinte encontra-se a “reflexão sobre a profissionalidade” que abarca os valores e ideologias a destacar das componentes de creche e de JI, que serão a base para uma prática futura.

Por fim, tecem-se as “considerações finais” de todo este percurso, onde se faz um balanço final sobre todo o percurso vivenciado, se apresentam os principais contributos da investigação realizada, limitações e pistas de investigação futura.

Importa, ainda, referir que ao longo do período de intervenção foram tidos em conta os princípios éticos da profissionalidade referidos na Carta de Princípios para uma Ética Profissional definidas pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011). Para além destes, foram também tidos em conta os Princípios Éticos e Deontológicos apresentados por Tomás (2011) e as orientações práticas e os princípios descritos na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE, 2014). Assim, no que diz respeito à organização socioeducativa, aos elementos da equipa educativa, às crianças e às suas famílias, tanto na prática como na elaboração do portfólio individual e do presente relatório, foi mantido o anonimato através da omissão e codificação dos dados identificativos dos diferentes intervenientes. Mais especificamente, cada criança do grupo foi identificada com a primeira letra do nome, quando necessário com as duas primeiras letras do nome.

## **1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA**

De modo a dar início à concretização do presente relatório importa situar e caracterizar a intervenção educativa no que diz respeito à organização socioeducativa. Neste capítulo será apresentada uma caracterização reflexiva acerca do meio envolvente da organização, do contexto educativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, do grupo de crianças e das famílias das crianças.

De modo a recolher dados que sustentassem este tópico foram realizadas observações e registos escritos, análise documental, nomeadamente do Regulamento interno e do Projeto Curricular de Sala (PCS) e ainda entrevistas. Estas últimas foram realizadas à educadora cooperante e à Coordenadora Pedagógica (CP) da organização socioeducativa (cf. Anexos B e C, respetivamente), tendo sido ambas realizadas com o

intuito de obter mais informação acerca da organização socioeducativa. Especificamente, a entrevista à educadora cooperante teve, também, como foco a recolha de informação acerca da organização do espaço e do tempo da sala.

## **1.1. Meio**

A organização socioeducativa situa-se na freguesia de Carcavelos Parede, do concelho de Cascais, do distrito de Lisboa. Encontra-se localizada numa zona residencial, onde a maioria das crianças mora nas redondezas da organização. Esta situa-se num local com meios de transportes públicos acessíveis, nomeadamente autocarro e comboio, que facilitam a deslocação para a zona de Lisboa, de Cascais e de Sintra. Apesar destes meios de transportes serem acessíveis, a maior parte das crianças vem de transportes particulares. Perto da organização socioeducativa existe, ainda, um espaço verde público, bem como locais de apoio à comunidade, tais como uma associação de bombeiros voluntários, uma esquadra de Polícia de Segurança Pública (PSP) e uma farmácia.

## **1.2. Contexto Socioeducativo**

Fundada em 2006, é uma organização socioeducativa de natureza particular, com fins lucrativos, construída de raiz. De acordo com a narrativa da coordenadora pedagógica, a organização foi criada com o intuito de definir, organizar e criar espaços de acordo com as necessidades e os interesses das crianças. Para além disso, esta foi, também, construída com o objetivo de proporcionar espaços e ambientes de qualidade, a todos os níveis, às crianças e bebés que frequentam este espaço, tendo presente o respeito e a valorização da individualidade da criança (Site T, 2018). O projeto pedagógico da organização é, assim, “orientado para a progressiva autonomia da criança, o seu sucesso escolar e futura cidadania” (Site T, 2018). Baseia-se, essencialmente, em dois fundamentos, presentes na definição do papel da criança e do adulto: (i) a criança deve ter um papel ativo nas suas aprendizagens e na construção de conhecimento, através da interação com o meio envolvente; (ii) o adulto deve apoiar as crianças na construção da compreensão própria do mundo que as rodeia (Site T, 2018).

A organização socioeducativa tem como objetivos “criar um ambiente agradável e alegre onde crianças, educadores e famílias se sintam bem”, do qual este ambiente

“motivador” deve proporcionar a interação e a relação entre o adulto-criança e criança-criança (site T, 2018). Com estas relações, adulto-criança e criança-criança um outro objetivo, mencionado no site, é o de “caminharem juntos” a fim de um projeto comum – a aprendizagem. O último objetivo mencionado, nesta mesma fonte, refere-se à importância do “desenvolvimento mental, físico, social e emocional das crianças com vista a apoiar a sua realização pessoal e futura como cidadãos” (Site T, 2018). De forma a que a organização consiga proporcionar e alcançar os objetivos, referidos anteriormente, a equipa educativa deve dar importância à aprendizagem ativa, em paralelo com o envolvimento da família, da comunidade e com a dedicação dos educadores neste “projeto comum” (Site T, 2018).

Ao longo do período de intervenção pedagógica foi possível presenciar a prática destes objetivos, não só na sala de JI, como em toda a organização. A organização socioeducativa é composta por duas valências: creche e JI, acolhe crianças desde os 6 meses aos 6 anos de idade. A equipa educativa da organização socioeducativa orienta a prática pedagógica de acordo com os princípios pedagógicos do Modelo *High/Scope*. A promoção da aprendizagem ativa das crianças é, assim, um fundamento espelhado, na organização da rotina, do espaço e nas estratégias utilizadas pelos adultos deste contexto socioeducativo.

Tendo em conta o envolvimento da família esta é uma preocupação de todas as salas da organização educativa. Na narrativa da coordenadora pedagógica é referido que nos meses de épocas festivas, nomeadamente no mês do dia da mãe e no mês do dia do pai, as famílias são convidadas a ir à sala do seu educando, durante todo esse mês, dinamizar alguma atividade ou passar algum tempo com as crianças, com o intuito de as famílias se sentirem envolvidas.

Na entrada da organização socioeducativa encontra-se exposto o regulamento interno, bem como a planificação anual de atividades, comuns às salas, a calendarização letiva, com as respetivas interrupções e a calendarização mensal de alimentação. Especificamente, na entrada de cada sala encontra-se exposto a planificação semanal, proposta pela equipa de sala - educadora de infância e auxiliar técnica de ação educativa -, tendo em conta as necessidades e os interesses das crianças. Cada sala tem, ainda, um Projeto de Sala elaborado pela educadora de infância, responsável pelo grupo.

No PCS da sala de JI encontra-se mencionada uma caracterização da equipa de sala e do grupo de crianças. De seguida, são apresentadas estratégias a ter em conta e a aplicar pelos adultos da sala: na interação adulto-criança; espaços e materiais; rotinas; observação e registos diários; envolvimento parental e envolvimento da comunidade. Posteriormente, é apresentado o instrumento de avaliação utilizado: *Child Observation Record - COR*. Este tem por base os indicadores-chaves do desenvolvimento da criança, definidos no modelo pedagógico *High/Scope*. Trata-se, assim, de um instrumento organizado em oito categorias: abordagem à aprendizagem; desenvolvimento social e emocional; desenvolvimento físico e saúde; linguagem, literacia e comunicação; matemática; artes criativas; ciência e tecnologia; estudos sociais (PCS, 2018). A educadora elabora um relatório individual acerca das aprendizagens e do desenvolvimento de cada criança, mencionando registos de observação. A avaliação da criança é realizada duas vezes no mesmo ano letivo: a primeira é realizada e entregue às famílias no mês de janeiro, a segunda no mês de junho. Nesta organização socioeducativa a avaliação tende a “analisar o crescimento da criança”, bem como o “desenvolvimento profissional dos educadores” (Site T, 2018).

Considera-se, ainda, de destacar que ao longo do PCS é referida a importância da aprendizagem ativa da criança e do papel do adulto no apoio e nos desafios proporcionados à mesma, no decorrer do seu desenvolvimento e aprendizagem.

### **1.3. Equipa educativa**

A organização socioeducativa é composta por três equipas educativas de creche e quatro equipas educativas de JI, sendo que cada equipa de sala é constituída por uma educadora de infância e uma auxiliar técnica de ação educativa. Relativamente as estas equipas, apenas a educadora acompanha, preferencialmente, o grupo desde o berçário até ao último ano de JI, no caso das auxiliares técnicas da ação educativa estas vão trocando de grupo. Para além das equipas de sala existe, ainda, uma auxiliar polivalente que apoia as salas nas subidas e descidas de escadas da organização, nas horas de almoço no refeitório, bem como em momentos de necessidade. No presente ano letivo, as funções de coordenação pedagógica estão a ser assumidas por uma educadora de infância,

responsável por um grupo de crianças. Existe, ainda, uma diretora, um elemento da administração e elementos da cozinha – cozinheira e auxiliar de cozinha.

Através dos dados recolhidos na entrevista realizada à educadora cooperante e através das conversas informais e observações, realizadas ao longo deste tempo, é possível referir que entre os vários elementos da equipa educativa existe, constantemente a cooperação, a interajuda e o diálogo. Para além deste apoio, em momentos informais existem, também, momentos formais, tais como reuniões mensais com as equipas da instituição, onde ocorre a troca de ideias e estratégias de ação.

Todos os elementos da equipa educativa conhecem as crianças, sabem os seus nomes e quem são as suas famílias, contribuindo, assim, para um ambiente de harmonia no seio da equipa, mas também entre a equipa e as famílias. Especificamente, na sala de JI é de destacar a cooperação e a partilha de ideias e conhecimentos, entre a equipa de sala, de acordo com as observações diárias do grupo. Os diversos momentos de rotina são organizados e pensados em conjunto, pelos elementos da equipa de sala, através de reuniões/momentos realizados com frequência. No projeto educativo, o trabalho em equipa é caracterizado como rico, flexível e estimulante, de modo a permitir interações e atividades que concorram aos indicadores chave do desenvolvimento, seguido pelo modelo da organização. No PCS encontra-se referido que ambos os adultos são elementos de referência para as crianças, esperando-se que ambos apoiem e, simultaneamente desafiem as observações e os pensamentos das crianças. Considera-se importante destacar que na prática pedagógica da equipa de sala é tido em conta os interesses e as necessidades individuais da criança, mas também do grupo. Parte desta equipa educativa é ainda composta pelos professores de atividades curriculares e de atividades extracurriculares, que comparecem na escola a fim de dinamizarem atividades, com horas e dias definidos.

#### **1.4. Ambiente educativo**

O ambiente educativo – caracterizado pelo tempo, espaço e avaliação – é definido tendo por base o modelo pedagógico seguido pela organização. Tendo em conta o modelo pedagógico *High/Scope*, a participação ativa da criança é algo que orienta a prática educativa das equipas de sala. Assim, a equipa educativa orienta a abordagem pedagógica, tendo por base as aprendizagens-chave do modelo *High/Scope*, subdivididas

em quatro áreas, interligadas: (a) Interação Adulto-Criança; (b) Ambiente físico; (c) Horários e rotinas; (d) Observação da criança (Post & Hohmann, 2011; Hohmann & Weikart, 2009).

Neste tópico importa caracterizar o ambiente educativo do contexto e da sala de JI, especificando a organização do tempo e do espaço, incluindo os materiais e a forma de avaliação, tendo em conta a participação das crianças e dos adultos. No que diz respeito à organização socioeducativa, em relação aos tempos, os mesmos são estruturados/organizados, mas também flexíveis de acordo com os interesses e as necessidades das crianças (Hohmann & Weikart, 2009). Relativamente aos espaços da mesma, esta tem um edifício principal, com 3 pisos e uma cave. Começando por definir os espaços interiores da mesma: no primeiro piso encontram-se as salas de JI, uma casa de banho de crianças e uma para crianças e adultos com mobilidade reduzida; no segundo piso as salas de creche, a sala da direção e uma casa de banho de crianças; no terceiro, e último piso, existe um ginásio e um terraço; na cave encontra-se a cozinha, a sala de pessoal, uma casa de banho de adultos e o refeitório das crianças, designado, também, como sala polivalente. Existe ainda, um edifício, à parte do edifício principal, que tem uma sala de JI e uma casa de banho de crianças. Relativamente às salas, nesta organização educativa existem sete salas: três salas da valência de creche e quatro salas da valência de JI, segundo e primeiro piso, respetivamente. Relativamente às características comuns das salas, estas são preparadas e organizadas tendo em conta os seguintes fatores: conforto e a segurança psicológica e física dos bebés e crianças. A estrutura, flexível, destas salas tende a apoiar, essencialmente as explorações sensório-motoras e as escolhas particulares de cada criança, estimulando a autonomia das mesmas (Site T, 2018).

Para além dos espaços interiores, as crianças têm a oportunidade de explorar o espaço exterior do contexto socioeducativo. Neste espaço existe a separação do recreio de creche e de JI. Para além destas duas zonas existe, também, a zona de água e areia e a zona da horta pedagógica. Relativamente a esta última, cada sala tem um espaço para semear e plantar produtos alimentares, que depois serão confeccionados para as refeições dos adultos e das crianças. Deste modo, a organização do espaço exterior é pensada de forma a dar continuidade ao espaço interior (Site T, 2018). As áreas e os materiais disponibilizados no espaço exterior, tendem a proporcionar à criança, individualmente,

bem como ao grupo, “oportunidades de realizar experiências activas” (Site T, 2018). Relativamente ao tempo, a organização encontra-se aberta das 7h30 às 19h30, sendo que o horário de funcionamento das atividades letivas ocorre das 9h às 17h.

Nas salas de JI, de acordo com o modelo pedagógico seguido na organização socioeducativa, o espaço encontra-se organizado e estruturado em diferentes áreas de interesse, sendo as mesmas flexíveis, permitindo às crianças transportarem objetos e explorarem livremente (PCS, 2018). De acordo com Hohmann e Weikart (2009) e Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), as áreas de interesse de uma sala devem ter como característica primordial a flexibilidade, ou seja, os adultos da sala podem modificar e organizar o espaço e os materiais, ao longo do ano, de forma a “acomodar o desenvolvimento e evolução dos interesses das crianças” (Hohmann e Weikart, 2009, p. 171). O espaço deve ser um lugar de bem-estar, de prazer e alegria para as crianças, sendo também um espaço disponível para as suas vivências e experiências. Um espaço de qualidade deve, assim, conjugar o poder comunicativo estético, com o poder ético do respeito e da identidade de cada criança (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Especificamente na sala de JI, esta encontra-se organizada em sete áreas distintas: **área da casa**, onde ocorre a exploração do faz de conta através do jogo simbólico. Os materiais nesta área são, essencialmente roupas e adereços e utensílios/materiais de cozinha, de casa e do dia-a-dia, reais e brinquedos; **área das ciências**, destinada à exploração do mundo natural, promovendo o contacto com materiais ligados à ciência; **área da escrita e computador**, destinada ao contacto com a escrita e a leitura, através de diferentes materiais que proporcionam um contacto com letras e números, tais como pedras com letras e números, papel pautado e quadriculado. Nesta área começa também a introdução às novas tecnologias, nomeadamente o uso do computador; na **área das artes**, ocorre a exploração e criatividade da criança, com diferentes materiais e técnicas, relacionadas com a expressão plástica; **área dos livros**, destina-se ao contacto com os livros e à iniciação à escrita e leitura, num espaço acolhedor com um tapete e almofadas; **área dos blocos**, destinada à exploração de materiais, nomeadamente de madeira, no qual ocorre a exploração de diversos conceitos, nomeadamente de lateralidade, tamanho, quantidade, comprimento; **área dos jogos**, que consiste numa área de exploração em pequeno grupo de jogos relacionadas com diferentes áreas de conteúdo, como por

exemplo matemática e conhecimento do mundo, com o intuito de desenvolver, nomeadamente o raciocínio lógico e a motricidade fina (cf. Figura 1).

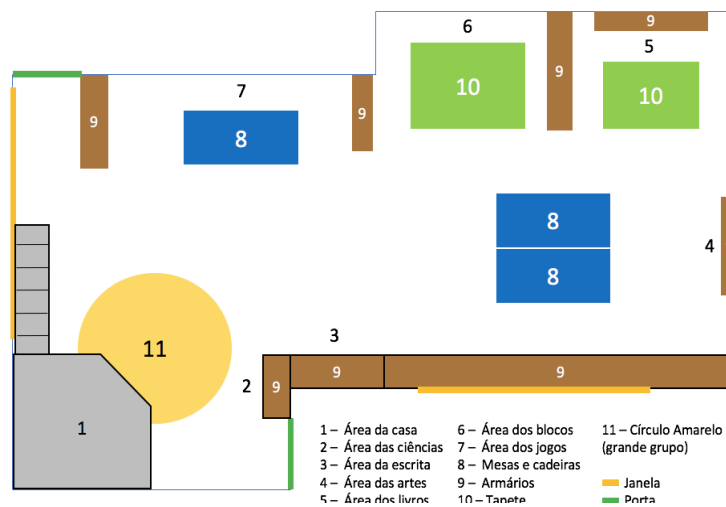


Figura 1. Planta da sala. Fonte própria.

Em cada uma destas áreas os materiais e objetos encontram-se ao nível das crianças, para que seja possível ocorrer uma exploração autónoma. O espaço das áreas encontra-se identificado com símbolos e palavras correspondentes a essa mesma área, por exemplo, a área dos livros tem um cartão com um livro e a palavra “livro”, ambos desenhados e escritos à mão. Especificamente, em cada área existem etiquetas com fotografias nos locais correspondente aos materiais/objetos, para que no momento de arrumar a criança, autonomamente saiba qual o sítio em que os deve colocar.

Para além disso, existe na sala uma prateleira individual para cada criança, com intuito de esta guardar as suas produções pessoais, das várias áreas de conteúdo, abordadas em momentos planificados e em momentos espontâneos/livres da criança. Considera-se pertinente referir, também, que, nesta sala existe uma grande quantidade de luz natural, uma vez que é composta por 3 janelas e uma porta de vidro, de acesso ao exterior.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) definem o tempo como tempo pedagógico, mencionando que este corresponde a uma “rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (p. 30). Segundo os mesmos autores, o tempo pedagógico deve incluir e respeitar o ritmo da criança individualmente, como o ritmo do pequeno grupo e do grande grupo.

Relativamente ao tempo pedagógico, nas salas de JI, este é organizado pelos adultos, tendo em conta os diferentes ritmos das crianças. A rotina destas salas, começa todas as manhãs com a dinâmica do *quadro das mensagens*, momento de grande grupo em que o educador e as crianças escrevem mensagens, organizadas, de acordo com o que vai acontecer ao longo da rotina. A dinâmica deste momento tem como intuito que a criança, autonomamente antecipe os momentos diferenciados da rotina.

A organização de um *dia tipo* consiste no acolhimento da criança na sala, por uma educadora, de seguida ocorre a realização do quadro das mensagens, em grande grupo com a educadora da sala, seguido do momento planejar-fazer-rever. Após este momento, ocorrem as dinâmicas de pequenos grupos, de grande grupo e tempo de exterior, por ordem diferenciada de acordo com o dia da semana. Posteriormente, ocorre a rotina da alimentação, seguida da rotina de higiene. As crianças que necessitam dormem a sesta, as que já não precisam vão para o exterior ou para as salas. Caso vão para a sala realizam a dinâmica planejar-fazer-rever. Neste momento as crianças das salas de JI que não dormem a sesta encontram-se todas juntas. No final deste tempo, as crianças organizam-se, novamente por salas, realizam a dinâmica de grande grupo, seguida da dinâmica de pequeno grupo, lanche e exterior (cf. Figura 2).

Horas	2ª -Feira	3ª -Feira	4ª -Feira	5ª -Feira	6ª -Feira
9:00 – 9:15	Acolhimento – Q. M. (9h – 9h15)				
9:15 – 11:00	Planejar/Fazer/Rever (9h15 – 11h)	Planejar/Fazer/Rever (9h15 – 11h)	Planejar/Fazer/Rever (9h15 – 11h15)	Planejar/Fazer/Rever (9h15 – 11h15)	Planejar/Fazer/Rever (9h15 – 11h)
11:00 – 11:30	Pequenos Grupos (11h – 11h45)	Exterior (11h – 11h15)	Grande Grupo (11h15 – 11h30)	Grande Grupo (11h15 – 11h30)	Pequenos Grupos (11h – 11h45)
11:30 – 12:00	Música (11h45 – 12h15)	Pequenos Grupos (11h15 – 12h)	Exterior (11h30 – 12h)	Exterior (11h30 – 12h)	Mindfulness (11h45 – 12h05)
12:00 – 12:45	Exterior (12h15 – 12h45)	Ginástica (12h – 12h40)	Inglês   Grande Grupo (12h – 12h45)	Inglês   Grande Grupo (12h – 12h45)	Exterior (12h15 – 12h45)
12:45 – 13:30	Almoço				
13:00 – 15:30	Sesta   Planejar – Fazer – Rever   Exterior (13h – 15h30)				
15:30 – 15:45	Grande Grupo – Tarde (15h30 – 15h45)				
15:45 – 16:30	Pequenos Grupos (15h45 – 16h30)	Pequenos Grupos (15h45 – 16h30)	Pequenos Grupos (15h45 – 16h30)	Pequenos Grupos (15h45 – 16h30)	Pequenos Grupos (15h45 – 16h30)
16:30 – 16:45	Lanche (16h30 – 17h)	Lanche (16h30 – 17h)	Lanche (16h30 – 17h)	Lanche (16h30 – 17h)	Lanche (16h30 – 17h)
16:45 – 18:00	Exterior	Exterior	Exterior	Exterior	Exterior

Figura 2. Rotinas da sala. Adaptado do horário exposto na sala.

Na dinâmica do *quadro das mensagens* ocorre a organização do tempo diário, previamente preparado pelo adulto, com o intuito de estruturar uma sequência de acontecimentos para que as crianças consigam prever o que irá acontecer, num momento seguinte (Hohmann & Weikart, 2009). Para além disso, existe uma linha do tempo com os vários momentos da rotina, organizados de forma sequencial. Quando necessário, a criança coloca uma mola no momento presente da rotina. Com isto, considera-se importante destacar dois momentos distintos que espelham o impacto destas duas estratégias – *quadro das mensagens* e linha do tempo – na organização do tempo para as crianças.

“**ET** vem ter com a educadora e pede para ir brincar para o recreio. A educadora refere que ainda não é o momento, recorrendo à linha do tempo, presente na sala. A educadora aponta para o momento em que estamos, verbalizando que, de seguida, vamos arrumar e só depois vamos ao recreio. **ET** começa a pedir às crianças para arrumarem, a educadora recorre novamente à linha do tempo e mostra a mola de madeira (marcador do momento presente), referindo que agora estamos no tempo de fazer e quando a mola passar para o tempo de rever é que temos de arrumar. **ET** observa a linha do tempo e vai brincar.”

*NC nº 1, do dia 23 de outubro – sala de atividades*

Posteriormente ao momento do *quadro das mensagens* ocorre o momento do planejar-fazer-rever. Este momento subdivide-se em três momentos distintos, num primeiro momento a criança planeia em que área(s) vai brincar, o que pretende fazer, com que objetos e com quem. Este é marcado pela interação entre a criança e os adultos e entre pares, com o intuito de a criança estruturar o que pretende realizar naquela manhã.

“A educadora coloca, no meio da roda, pedras com sílabas escritas, correspondentes às áreas da sala. À vez as crianças têm a oportunidade de juntar as sílabas da área que queriam ir brincar. Como estratégia, as crianças podem olhar para o nome escrito em cada área para visualizarem a palavra. Quando necessário a criança verbaliza, num primeiro momento, para que área quer brincar, como estratégia, a educadora retira algumas pedras, para que a criança tenha um menor número de pedras, contudo as que se referem à palavra encontram-se disponíveis. Após a área escolhida e “escrita” através da junção das pedras a educadora faz algumas perguntas

e/ou afirmações. Como por exemplo, o A escreveu, com as pedras, “livros”, a educadora refere “que boa escolha e o que vais fazer nessa área”. A refere que vai ver o livro, que trouxe para o projeto e mostrá-lo aos amigos.”

*NC n° 2, do dia 04 de outubro – sala de atividades*

De seguida, ocorre o momento de fazer, em que a criança coloca em prática as ideias que planeou. Durante o mesmo momento o adulto encontra-se, essencialmente em observação e de apoio das crianças, quando pedido pelas mesmas. Por fim, após o momento de arrumar a sala, as crianças reúnem-se em grande ou pequeno grupo para realizar o momento de rever. As crianças relembram verbalmente o que fizeram naquela manhã, existindo, assim, um momento de partilha, discussão e reflexão acerca do que tinham planeado e do que fizeram.

Em todos os momentos da rotina diária do grupo de crianças, encontram-se presentes ambos os elementos da equipa de sala, durante o qual realizam uma observação atenta e cuidada do grupo, de modo a elaborar registos das interações das crianças com os pares, mas também de cada criança, em momentos livre e em momentos de atividades planificadas. Cada um dos elementos da equipa educativa tem um caderno onde realiza o registo escrito dessas mesmas observações. Com base nestes registos, a educadora realiza a avaliação individual de cada criança. Para além do registo escrito, a equipa também regista fotograficamente esses momentos/interações. Os registos fotográficos são disponibilizados semanalmente numa plataforma, apenas acessível às famílias.

Na organização socioeducativa as educadoras utilizam, o referido anteriormente, instrumento de avaliação *COR*, o qual é seguido pela pedagogia abordada no contexto educativo – Modelo *High/Scope*. Diariamente, as educadoras registam as observações significativas dos momentos de exploração, de desafios e de conquistas das crianças. Esta forma de registo “estimula a autorreflexão do educador e provoca a discussão e o debate entre a equipa pedagógica” (Site T, 2018). Tendo por base os registos das observações a educadora analisa e planifica momentos, que visem o desenvolvimento integral da criança.

## 1.5. Grupo de Crianças

O grupo era composto por 13 crianças, maioritariamente do sexo masculino: 5 crianças do sexo feminino e 8 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. Posteriormente, durante o mês de outubro, entrou uma criança que não falava português, apenas inglês. O grupo de crianças passou a ser constituído por 14 crianças: 5 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Do grupo de crianças, 11 frequentavam a organização socioeducativa no ano letivo anterior, conseqüentemente faziam parte do mesmo grupo e foram acompanhados no ano anterior pela mesma equipa de sala. Relativamente à nacionalidade das crianças, todas têm uma nacionalidade: portuguesa, exceto **ET** que tem dupla nacionalidade (cf. Anexo D).

No que se refere às características deste grupo as crianças são autónomas, nomeadamente nos momentos de higiene e de alimentação. Porém, foi possível contactar que em momentos de gestão de conflitos recorrem com frequência ao adulto, de modo a que este os apoie no processo de gestão e resolução de conflitos. Assim, foram diversos os momentos presenciados em que os adultos da sala entrevistaram apoiando as crianças neste mesmo processo, contudo estas demonstraram-se autónomas, em determinadas situações, nesta mesma gestão.

“**E** vem ter comigo e pede-me ajuda porque não está a conseguir gerir um conflito com **C** e **M**. Digo-lhe que vamos falar com elas. Quando chego ao pé de **C** e **M** pergunto-lhes o que se passou e oiço-as a todas, cada uma conta à sua maneira o que aconteceu.”

*NC nº 2, do dia 10 de outubro – recreio*

“**F** vem ter com a educadora e refere que **A** está a chorar e que **G** o magoou. A educadora dirige-se ao grupo, baixa-se ao nível das crianças e questiona-as acerca do que aconteceu, tocando no local onde **A** se magoou. A educadora ouve ambas as crianças acerca do que aconteceu e questiona sobre a forma como podemos resolver a situação. No momento de conversa a educadora refere que às vezes, quando sentem que não estão a conseguir resolver com os amigos as situações, podem chamar um adulto para os ajudar, antes de mostrarem o seu ponto de vista com a força, reforçando que essa não será a melhor forma de o fazer.”

*NC nº 1, do dia 25 de outubro – sala de atividades*

Algumas crianças do grupo, já tentam resolver, de modo autônomo, com os pares os conflitos, verbalizando que não tiveram uma postura adequada e questionando o que é que o par precisa para que se sinta melhor.

Importa, também, destacar que o grupo está habituado a abordar a aprendizagem através da metodologia de trabalho de projeto (MTP), sendo a mesma utilizada nas salas da organização socioeducativa. Com frequência as crianças interrogam-se acerca do mundo que as rodeia e daquilo que lhes desperta um maior interesse. O papel da equipa educativa, nestes momentos, é essencialmente de motivar as crianças a procurarem respostas a essas mesmas questões. Estes momentos de questionamento ocorrem essencialmente em momentos de pequeno e grande grupo.

Diariamente, o grupo é levado a fazer escolhas, individuais, mas também que envolvam o grande grupo. Como por exemplo na dinâmica do planear, as crianças escolhem e propõem dinâmicas para planear, isto é, escolhem como e com que materiais dinamizam aquele momento de grande grupo. Outro momento, que se considera pertinente salientar, é na escolha da área onde querem brincar naquela manhã. Neste momento as crianças escolhem para onde vão, com quem e quais os materiais que vão explorar. Neste sentido, os adultos tendem a promover nas crianças o sentido de responsabilidade, nomeadamente quando a criança questiona se pode levar os brinquedos de casa para o exterior, os adultos referem que a escolha e as consequências que daí possam advir são da criança.

Através do planear-fazer-rever foi possível destacar que existem áreas de interesse para este grupo de crianças, estas escolhem, com frequência, a área da casa e a área dos blocos. Neste sentido, foi possível observar várias brincadeiras do faz de conta na área da casa, reproduzindo momentos do quotidiano. Na área dos blocos as crianças criam, com frequência, construções ligadas aos bonecos disponíveis, nomeadamente carros e animais. Considera-se, também, importante referir que a área dos livros foi a menos escolhida pelo grupo de crianças.

Nos restantes momentos, tanto no espaço interior como no espaço exterior, as crianças são autónomas na exploração e na manipulação de objetos e materiais, vistos os mesmos se encontrarem disponíveis e acessíveis ao seu manuseamento.

A nível motor todas as crianças do grupo demonstram conseguir saltar, correr, subir e descer para locais altos e baixos. Tanto na sala, como nos restantes espaços da organização socioeducativa as crianças são desafiadas a subir e a descer escadas como outras superfícies, nomeadamente o “avião” no recreio do JI.

Outro aspeto que se considera importante referir, neste tópico de caracterização do grupo, é a motricidade fina das crianças. Todas as crianças do grupo conseguem manusear os lápis de cor e de grafite, canetas de cor e esferográfica. Na sala, cada criança tem um cartão com o seu nome escrito, ao qual recorre quando necessário para escrever o seu nome. Contudo, algumas das crianças já não necessitam de recorrer a este para escrever o nome. O grupo de crianças apresenta, de um modo geral, interesse pela forma gráfica das palavras, recorrendo com regularidade aos adultos da sala para escrever palavras do seu interesse.

Por último, existe uma relação de harmonia e preocupação entre criança-adulto, mas também entre os pares. Apesar da entrada de uma criança a um grupo já existente e de existir o desafio ao nível da fala as crianças tendem a envolvê-la nas brincadeiras. Estas manifestam, com regularidade, empatia e preocupação pelos seus pares, mas também pelos adultos da sala.

## **1.6. Famílias das Crianças**

Após a caracterização do grupo de criança tornou-se fulcral observar e obter algumas informações acerca das suas famílias. Essas informações foram obtidas através de conversas informais com a educadora cooperante, mas também através da análise das fichas de inscrição de cada criança. Para uma ação de qualidade é importante caracterizar as famílias para que seja possível compreender e definir algumas características das crianças. As famílias são os “primeiros educadores”, é no seio familiar que se deve proporcionar à criança a oportunidade de desenvolvimento social e pessoal, bem como de aquisição de valores (Baptista, 2013). Berger (2001), citado por Magalhães (2007), “os pais, como primeiros educadores dos filhos, são, como tal, responsáveis pela sobrevivência da criança e por proporcionar um ambiente que facilita o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças” (p. 19). A família é, assim, um meio potenciador de desenvolvimento das características para a construção do *eu* de cada criança. Esta é

definida por Baptista (2013), “como a primeira instituição de educação e de socialização da criança” (p. 26).

Relativamente às famílias das crianças da sala foi através da análise das fichas de inscrição, de cada criança, que se conseguiu obter algumas informações. Relativamente ao agregado familiar, as famílias são, de um modo geral, constituídas por quatro ou cinco elementos: mãe, pai, irmão(s) (cf. Anexo E). No que se refere aos irmãos das crianças, maioritariamente estas têm um e dois irmãos, existindo três crianças que são filhas únicas e uma criança que tem três irmãos (cf. Anexo F). Apenas 4 crianças são irmãos mais velhos, sendo que as restantes crianças ou são irmãos mais novos ou não tem irmãos. O número máximo de irmão é assim de 3, sendo que a grande maioria dos irmãos frequenta ou frequentou o presente contexto socioeducativo. Maioritariamente, os irmãos são do sexo feminino e frequentam a valência do 1º ciclo (cf. Anexo F). No que se refere às profissões das famílias das crianças existe uma maior frequência na profissão de professor(a) e gestor(a) (cf. Anexo G).

Relativamente à participação das famílias no contexto existe, por preocupação e iniciativa da organização, o envolvimento destas ao longo do ano letivo. Tal como já foi referido, existe na entrada da organização um calendário com atividades comuns às salas. Nestes dias, as famílias são convidadas a ir às salas participar em atividades com o(s) seu(s) filho(s). O registo fotográfico e a elaboração do relatório do *COR* são duas formas, também, de envolvimento da família no desenvolvimento integral da criança.

Especificamente, na sala de JI presenciou-se a adaptação de uma criança nova ao grupo, a família desta teve a oportunidade de participar nos momentos da rotina, auxiliando a criança a envolver-se neste novo contexto, com o apoio da educadora e da auxiliar. Com o intuito de envolver e de mostrar às famílias a rotina e os momentos de exploração e de conquista das crianças, a educadora regista através da escrita e de fotografias estes momentos, que mais tarde irão suportar a elaboração do relatório *COR*.

## **2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO**

Com base na caracterização realizada anteriormente, importa definir as intenções para a ação a desenvolver com os diferentes intervenientes envolvidos. Assim, no

primeiro subcapítulo são apresentadas e explicitadas as intenções a ter com as crianças, com as suas famílias e com a equipa educativa. No subcapítulo seguinte, foi apresentado o processo de intervenção e uma análise crítica da prática pedagógica com as intencionalidades definidas anteriormente.

## **2.1. Intenções para a ação**

Com a caracterização do contexto socioeducativo foi possível ficar a conhecer as características do grupo de crianças da sala, das suas famílias e da equipa educativa. Desta forma, considera-se importante começar por realçar o papel do educador de infância no sentido de promover um trabalho pedagógico de qualidade. O educador deve, assim, na sua prática profissional relacionar aquilo que é expectável nos comportamentos e progressos da criança, “as orientações curriculares oficiais, liberdade para criatividade e exploração, e atenção aos interesses e necessidades de cada uma e de todas as crianças do grupo” (Portugal & Laevers, 2018, p. 7).

De acordo com Carvalho e Portugal (2017), o educador de infância deve guiar a sua prática pedagógica tendo por base as seguintes características, independentemente do modelo pedagógico adotado:

o respeito pela criança (como ser humano competente); uma abordagem aberta (espaço para a livre iniciativa e para a construção de “currículo emergente”); um ambiente rico (em diversidade e profundidade); a valorização do processo de representação (considerando que o objeto da educação, na sua essência, reside no desenvolvimento da capacidade para representar, ou seja, voltar a tornar presentes realidades ou eventos ao nível mental); a presença de comunicação, interação e diálogo (a dimensão social da educação); a forte e constante presença da observação (sendo a monitorização e avaliação essenciais para garantir a qualidade). (p. 14)

Tendo em conta os aspetos supramencionados e através da observação diária, atenta e cuidada, definiram-se intencionalidades a ter com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa, de sala e da organização socioeducativa (cf. Tabela 1).

Tabela 1

*Intenções para a ação pedagógica*

Intenções para a ação pedagógica	
Intervenientes	Intenções pedagógicas
Crianças	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer as singularidades de cada criança e respeitar o seu ritmo de desenvolvimento;</li> <li>- Envolver as crianças no planeamento, promovendo a participação ativa das mesmas;</li> <li>- Criar e estabelecer uma relação de segurança, confiança e afetividade com as crianças.</li> </ul>
Famílias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer diálogo e mostrar-me disponível para qualquer esclarecimento;</li> <li>- Partilhar os momentos e experiências vivenciadas pelas crianças.</li> </ul>
Equipa Educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cooperar na planificação, na organização e na dinamização de momentos com a equipa de sala, mas também com a equipa educativa da organização;</li> <li>- Partilhar saberes e experiências que potenciem o crescimento comum da equipa.</li> </ul>

*Nota.* Elaboração própria.

### **2.1.1. Intenções para a ação com as crianças**

Com as observações diárias e com a análise documental realizadas ao longo da PPS definiram-se intencionalidades a ter com o grupo de crianças. Nas observações diárias foram tidos em conta os princípios éticos da observação, tendo por base os direitos das crianças, das suas famílias e da profissão (APEI, 2011; Parente, 2012).

Desta forma, definiram-se as seguintes intenções a ter com o grupo de crianças da sala: reconhecer as singularidades de cada criança e respeitar o seu ritmo de

desenvolvimento; envolver as crianças no planejamento, promovendo a participação ativa das mesmas; criar e estabelecer uma relação de segurança, confiança e afetividade com as crianças.

#### 2.1.1.1. Reconhecer as singularidades de cada criança e respeitar o seu ritmo de desenvolvimento

A singularidade de cada criança só será reconhecida e respeitada caso seja realizada uma observação atenta e cuidada, por um adulto responsivo. Esta observação proporciona ao adulto um conhecimento e uma aprendizagem acerca de cada criança, permitindo um reconhecimento da mesma como um ser particular, com as suas singularidades, características e temperamento. Para além disso, permite, também, um reconhecimento acerca da forma como esta se relaciona e interage com os pares e com os adultos. Desta forma, torna-se possível ao educador “desenhar uma imagem do que a criança faz e como faz que pode ser partilhada com outras pessoas, nomeadamente com os pais” (Parente, 2012, p. 6).

Com a observação cuidada e atenta do grupo, mas também da criança, individualmente, o adulto é capaz de compreender a(s) criança(s) e de criar com ela(s) uma relação de confiança e de responsividade, tendo em conta os interesses e necessidades das mesmas (Parente, 2012). Assim, foi através desta observação que se iniciou o processo de reconhecimento das singularidades de cada criança, bem como das características do grupo, mantendo presente o respeito pelo ritmo de cada criança, ao longo dos vários momentos da rotina. Este respeito espelhou-se, essencialmente na planificação de atividades, uma vez que foram, como mencionado anteriormente, tidos em conta os interesses e as necessidades da criança e do grupo.

#### 2.1.1.2. Envolver as crianças no planejamento de atividades, promovendo a participação ativa das mesmas

A planificação e a organização dos vários momentos da rotina das crianças, nomeadamente das atividades, são feitas pelo educador, com a participação da criança. Estas têm por base os interesses e as necessidades das crianças, como um grupo, mas, também, da criança, como ser individual. Na educação de infância é crucial que o adulto defina e compreenda as crianças como “actores sociais plenos, competentes, activos e

com voz” (Tomás, 2007, p. 45). A participação da criança, segundo a mesma autora, apresenta-se como uma *condição absoluta*, com o intuito de respeitar e de promover os direitos das crianças.

A participação destas significa

incluir directamente [as crianças] nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam num processo híbrido. (Tomás, 2007, p. 49)

Desta forma, ao longo dos momentos de rotina foram observados e escutados os interesses, as ideias e as inquietações das crianças, servindo estes de base para as planificações das atividades desenvolvidas. Pretendeu-se que as crianças participassem de forma ativa na planificação e no desenvolvimento de momentos estruturados/planificados. Para além destes momentos, ao longo da prática foi realizado um portfólio do desenvolvimento e da aprendizagem de uma criança, com a participação e envolvimento da mesma, tendo por base as secções definidas no *COR* (cf. Anexo H).

#### 2.1.1.3. Criar e estabelecer uma relação de segurança, confiança e afetividade com as crianças

A interação adulto-criança de qualidade é necessária ser desenvolvida desde que a criança nasce. Vários estudos, ao nível da psicologia, referem que as crianças até à idade pré-escolar passam por três estádios de desenvolvimentos social e emocional “confiança versus desconfiança, autonomia versus vergonha e dúvida e iniciativa versus culpa” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 64). O apoio do adulto na partilha de experiência por parte da criança é fulcral para a construção de um ambiente social e emocional, que conduz à saúde mental e ao desenvolvimento e aprendizagem da criança. Para além disso, o apoio frequente e atento do adulto “é decisivo no florescimento das várias potencialidades da criança: crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social”

(p. 65). Por isso, no alicerce a este apoio surge a interação adulto-criança, na qual as relações e interações são o centro da pedagogia em participação.

As interações positivas entre os adultos e as crianças são a base para a aprendizagem ativa das mesmas. O adulto tem, assim, o papel de proporcionar às crianças um “clima psicologicamente protegido e saudável” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 6). Porém, este clima, também, deve ser definido como um clima de apoio, em que adultos e crianças partilham o controlo ao longo de todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com os mesmos autores, o adulto deve proporcionar à criança o equilíbrio entre: a exploração do ambiente, como aprendizes ativos e os limites de segurança no espaço. Primeiramente, a organização do espaço/ambiente educativo é realizada pelo adulto, oferecendo, através da disposição e organização dos materiais, um maior número de oportunidades de aprendizagem pela ação. Contudo, é necessário que na organização do espaço pedagógico o adulto valorize: o respeito pelas diferentes identidades das crianças; a flexibilidade do espaço, de modo a promover o desenvolvimento da autonomia e das escolhas das crianças; as respostas dadas pelas crianças na promoção da sua própria aprendizagem e desenvolvimento (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Pretendeu-se, assim, realizar uma observação atenta e cuidada, de modo a dar continuidade à segurança, confiança e afetividade criadas na relação com as crianças. Para promover esta continuidade, pretendeu-se, também, através da organização do ambiente educativo criar, de uma forma progressiva, uma relação de afetividade, segurança e confiança com o grupo de crianças, mas, também, com cada criança individualmente, tendo por base a responsividade às necessidades e aos interesses das mesmas.

### **2.1.2. Intenções para a ação com as famílias**

Com a definição das intenções com as crianças tornou-se importante, também, definir as intenções a ter com as suas famílias. Na prática pedagógica da equipa educativa encontram-se intencionalidades a desenvolver com as famílias, ao longo do ano. Marcondes e Singolo (2012) referem que a família e a escola são dois contextos fulcrais para o desenvolvimento e aprendizagem educação de infância. Os mesmos autores

referem, ainda, à importância destes dois contextos – escola e família – desenvolverem, juntos, estratégias que “asseguem melhores condições para o desenvolvimento pleno e integral da criança” (p. 91).

Deste modo, definiram-se as seguintes intencionalidades com as famílias: estabelecer diálogo e mostrar-me disponível para qualquer esclarecimento; partilhar os momentos e experiências vivenciadas pelas crianças.

#### 2.1.2.1. Estabelecer diálogo e mostrar-me disponível para qualquer esclarecimento

O diálogo entre os diversos intervenientes da equipa pedagógica é importante para uma prática qualidade. Igualmente, importante é o diálogo a estabelecer entre a equipa educativa de sala e as famílias das crianças. Este deve ser presente e constante, entre as famílias e a escola, centrando-se no crescimento e no desenvolvimento da criança, em que ambos os intervenientes “têm um interesse comum e promissor” (Post & Hohmann, 2011, p. 327).

No contexto formal de sala, a família deve ser envolvida e incluída como *parceira*, “numa comunicação bidirecional onde ambas as partes recebem e dão informação num espírito de partilha e reciprocidade” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 32). De acordo com Hohmann e Weikart (2009) é importante que o contexto permita a partilha de controlo com as famílias das crianças do grupo. Pretendeu-se, assim demonstrar abertura e disponibilidade para o diálogo com as famílias, valorizando os progressos e os desafios das crianças.

#### 2.1.2.2. Partilhar os momentos e experiências vivenciadas pelas crianças

A partilha diária com as famílias acontece através da comunicação verbal, mas, também, através da partilha de fotografias. As equipas de sala da organização socioeducativa registam através das NC e de registos fotográficos momentos, experiências, progressos e desafios das crianças, como um grupo e de cada criança, individualmente. As fotografias são disponibilizadas no site, numa zona restrita às famílias, para que presenciem estes mesmos momentos.

De acordo com Hohmann e Weikart (2009), é fulcral num momento da rotina que os adultos, atentos e responsivos, partilhem com as famílias histórias/momentos diários

da criança, de modo a ilustrar competências da mesma. Por outro lado, considera-se que o registo em fotografia potencia a que as famílias presenciem, mas também guardem registos destes momentos.

Desta forma, pretendeu-se registar, através da escrita e de fotografias, momentos que evidenciem o desenvolvimento e aprendizagem, da criança individualmente e como grupo. Estes registos foram disponibilizados, com frequência, à educadora cooperante de modo a partilhar na plataforma online com as famílias das crianças.

### **2.1.3. Intenções para a ação com a equipa**

A organização socioeducativa privilegia a partilha e a cooperação entre os diversos membros da equipa educativa. Roldão (2007) refere-se ao conceito de aprendizagem

como processo formativo permanente na actividade de um professor requer a sua ancoragem na reflexão colectiva, na análise e observação conjunta das situações concretas da ação docente para as discutir, na procura colaborativa de mais informações, geradora de novo conhecimento profissional, e na realização de acções de ensino e formatos partilhados. (p. 26)

Assim, definiram-se intencionalidades a desenvolver com a equipa educativa: cooperar na planificação, na organização e na dinamização de momentos com a equipa de sala, mas também com a equipa educativa da organização; partilhar saberes e experiências que potenciem o crescimento comum da equipa.

#### **2.1.3.1. Cooperar na planificação, na organização e na dinamização de momentos com a equipa de sala, mas também com a equipa educativa da organização**

O trabalho realizado em cooperação assume-se com um processo de articulação e de pensamento entra os vários elementos de uma equipa. De acordo com Hohmann e Weikart (2009), os membros da equipa educativa devem refletir e planear estratégias juntos, bem como a forma como estas se refletem no grupo de crianças. Para além disso, devem, ainda, “aprofundar a compreensão que têm, quer do currículo, quer de cada

criança individual” (p. 129). Para tal, cada elemento da equipa deve, individualmente, observar atentamente as crianças, nos vários momentos da rotina, e realizar anotações sobre essas mesmas observações. No momento de descrição é importante que o adulto distancie a sua opinião do que esta a observar, evitando juízos de valor. Após este momento, é fulcral que em equipa reflitam sobre os dados recolhidos e “juntam detalhes que haviam passado despercebidos e relacionam informação nova” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 144). Segundo Post e Hohmann (2011), um *programa de qualidade* é constituído por planificações diárias realizadas pelos elementos da equipa educativa de sala, “que discutem, interpretam e planeiam em torno das observações das crianças, utilizando os ingredientes da aprendizagem activa e as experiências-chave como quadro de referência” (p. 308). Com base nesta cooperação, a equipa de sala constrói conhecimento comum acerca do desenvolvimento e da aprendizagem do grupo de crianças da sala.

Deste modo, pretendeu-se cooperar na escolha e gestão de tarefas na organização socioeducativa, como na organização e dinamização de atividades com o grupo de sala. No decorrer da prática pedagógica pretendeu-se apoiar tanto a educadora como a restante equipa educativa na preparação e na realização de atividades e na organização do ambiente educativo.

#### 2.1.3.2. Partilhar saberes e experiências que potenciem o crescimento comum da equipa

O trabalho em cooperação potencia a partilha de saberes e de experiências, uma vez que cada membro da equipa educativa tem a oportunidade de dar o seu contributo pessoal e singular ao grupo. Para a construção de tempos em grupo é, fulcral, que existam, também, tempos de trabalho e de reflexão individual. Os momentos de partilha são, também, potenciais momentos para debates e resolução de problemas, comuns ou específicos de sala (Roldão, 2007).

Para um trabalho pedagógico de qualidade é fulcral que a equipa de sala potencie reuniões periódicas para a partilha de observações e conhecimentos sobre o grupo de crianças. Para além disso, é também importante que nestes momentos a equipa partilhe saberes e experiências de conhecimentos anteriores. Pretendeu-se, assim, com base na intencionalidade mencionada anteriormente, em momentos de partilha, partilhar saberes

e vivências, de modo a proporcionar um crescimento comum em equipa, contribuindo para o trabalho cooperativo da mesma.

## **2.2. Processo de intervenção e avaliação das intenções**

Neste ponto importa mencionar e refletir de que forma as intenções definidas e explicitadas, anteriormente foram concretizadas no contexto da PPS. Começa-se por destacar que ao longo de todo o processo de intervenção a observação, o registo e a reflexão foram três conceitos presentes diariamente e valorizados, de forma a responder às intencionalidades propostas.

As observações mais significativas que espelham os interesses, as necessidades, o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança devem ser registadas assim que possível, visto que “as recordações facilmente se tornam confusas e podem ser alteradas pelas atitudes e crenças do observador” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 24). A observação e o registo foram dois conceitos aliados que estiveram presentes em todos os momentos deste percurso. A observação permitiu um reconhecimento e apreciação do desenvolvimento e aprendizagem de cada criança. De acordo com Portugal e Laevers (2018), cabe ao educador de infância observar, pensar e refletir, de modo a proporcionar momentos estimulantes e com potencial para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo e da criança individualmente. Para além disso, nos momentos pensados e planificados, teve-se em conta o bem-estar emocional e a implicação das crianças nesses momentos. Para tal, ao longo da PPS foram promovidos momentos de partilha entre as crianças, tanto em grande como em pequeno grupo, com o intuito destas partilharem as suas ideias e opiniões que viriam a servir de base para a planificação de atividades. Contudo, esta recolha de informação tanto ocorreu em momentos planificados como em momentos espontâneos da rotina. No que se refere a estes últimos momentos, nomeadamente no tempo de brincar, considera-se que a observação ao grande grupo, aliada à observação e interação com uma criança ou várias, representou um dos grandes momentos potenciadores para a absorção dos interesses e das singularidades das crianças. Assim, ao longo da prática, tanto nos momentos de sala como em momentos de exterior, em momentos espontâneos de interação com os pares e/ou com os adultos, valorizou-se o reconhecimento das singularidades que definem aquele grupo e cada criança como

única. Considera-se, assim, que este foi o início para a concretização da primeira intenção definida para com o grupo de crianças.

Para além disso, no que diz respeito, ainda, a esta primeira intencionalidade, definida para com as crianças, existiu uma valorização do respeito pelo ritmo individual de cada criança, refletido nos momentos das atividades, onde as crianças dirigiam e mudavam o rumo da atividade, propunham ideias que eram abarcadas naqueles momentos de exploração, ou eram tidas em conta em momentos posteriores.

Reflexo disto foi a MTP desenvolvida com o grupo de crianças, em que a temática partiu dos interesses do grupo. Num primeiro momento através da observação das partilhas das crianças com os pares e com os adultos e num segundo momento através do questionamento acerca da temática e do que gostariam de saber sobre a mesma. A MTP potencia a participação ativa das crianças, proporcionando a participação das mesmas no seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem, fazendo escolhas e tomando decisões que influenciarão o caminho que irão percorrer. Para além disso, a presença de um educador de infância “flexível e sensível aos interesses das crianças e às suas necessidades educativas ao mesmo tempo que continua a ter um papel de líder e facilitador” (Katz & Chard, 2009, p. 101) promove o desenvolvimento de um trabalho de qualidade por parte das crianças. Com isto, Katz e Chard (2009) referem que as crianças começam a desenvolver responsabilidades pelas suas decisões e começam, também, a justificar/explicar as suas escolhas, demonstrando o seu ponto de vista. Assim, ao longo deste percurso promoveu-se, quer em grande grupo, quer em pequenos grupos, a partilha, o debate e o consenso na tomada de decisões do grupo.

Relativamente à terceira intencionalidade definida com o grupo de crianças, em todos os momentos da rotina promoveu-se uma relação de confiança, segurança e afetividade com o grupo. Desta forma valorizou-se estar ao nível da criança, isto é, baixar e criar uma relação mais próxima e não ser apenas um “gigante” deste espaço.

Ao longo de todo este processo, tanto no trabalho de projeto como nos restantes momentos vivenciados, as crianças participaram nas planificações e contribuíram para a concretização desses momentos. Isto é, nestes momentos, houve a preocupação de embarcar nas ideias das crianças, de serem estas a definir o que fazer e como fazer, de modo a realçar e a valorizar a sua participação ativa no seu desenvolvimento e

aprendizagem. Exemplo disso, foi a concretização do livro final para o projeto em que as crianças propuseram

“A refere que podíamos fazer uma lengalenga da sala, refiro que isso é mesmo uma boa ideia e questiono onde podemos colocar a lengalenga da sala para que todos possam ver? VG refere que “podemos fazer um livro para mostrar às famílias”.”

*NC nº 1, do dia 6 de dezembro de 2018 – sala de atividades*

No que diz respeito à primeira intencionalidade definida para com as famílias, nomeadamente o diálogo, este ocorreu em momentos espontâneos da prática, com enfoque para o acolhimento das crianças. No que concerne à segunda intencionalidade, a partilha dos momentos vivenciados pelo grupo, existiu a preocupação de expor os materiais desenvolvidos e explorados pelo grupo na sala e à entrada da organização socioeducativa, ao longo de toda a PPS. Assim, esta partilha e envolvimento das famílias ocorreu tanto através dos materiais expostos como com o registo fotográfico por parte da equipa de sala, que diariamente disponibilizava as imagens das crianças às suas famílias através de uma plataforma online.

Tal como já foi mencionado anteriormente, o educador de infância é responsável por proporcionar às crianças momentos que estimulem o seu desenvolvimento e aprendizagem. Contudo esses momentos pensados, refletidos e planificados têm por base as ideias, os interesses e as necessidades das crianças. Desta forma, as planificações concretizadas foram pensadas num primeiro momento como um processo individual e num segundo momento partilhadas com a equipa de sala, promovendo um trabalho colaborativo e de crescimento mútuo. Roldão (2007) valoriza que um trabalho colaborativo não requer, apenas momentos de partilha é necessário existir momentos individuais, isto é, tempos de trabalho individual. Neste sentido, a equipa de sala realizou reuniões semanais, onde eram partilhadas as observações e os registos realizados por cada adulto da sala, servindo estas para sustentar as atividades planificadas. A inclusão nesta prática semanal ocorreu desde o início da PPS, de forma a poder apoiar e desenvolver as atividades planificadas em conjunto com a equipa de sala. Para além disso, é de destacar a importância da partilha de saberes e experiências que ocorriam tanto nos momentos da rotina, como nos momentos formais (reuniões), indo, assim, ao encontro das duas

intencionalidades definidas com a equipa de sala. Assim, considera-se que a cooperação e a partilha de experiências e saberes são elementos base para o trabalho de equipa em sala com qualidade. Desta forma, tanto nestas reuniões, como na concretização das atividades como ainda em momentos espontâneos ao longo da rotina promoveu-se a partilha de ideias com a equipa de sala, mostrando disponibilidade e embarcando nos desafios propostos. Nomeadamente a dinamização do quadro das mensagens com o grupo de crianças.

Contudo, considera-se importante destacar que a primeira intencionalidade definida com a equipa educativa engloba também a equipa da organização. Ao longo do período da PPS ocorreu a participação e colaboração dentro da sala de atividades, com a equipa de sala, mas também com todos os elementos da organização socioeducativa, apoiando e mostrando disponibilidade para embarcar em qualquer aventura.

Por fim, após a reflexão acerca deste percurso, da forma como foi concretizado e quais os aspetos de destaque, considera-se que existiu um princípio transversal a todas as intencionalidades da prática, a valorização das vozes da criança e a escuta da mesma. Porém, não é possível ficar pela “escuta”, visto que a voz da criança existe no silêncio, isto é, os gestos, as escolhas, os movimentos e as ações das crianças também são voz, que deve ser valorizada, respeita e escutada por qualquer adulto, atento e responsivo (Trevisan, 2015). Assim, num contexto formal, é fulcral que esta valorização ocorra em paralelo com as famílias, considerando e destacando a importância destas para o ambiente educativo. O trabalho em equipa, realizado no interior de qualquer organização socioeducativa, mais especificamente na sala de atividades, onde acontecem a maior parte das explorações das crianças, deve proporcionar um ambiente positivo e de equilíbrio com uma equipa de sala que trabalha sobre objetivos comuns promovendo o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar daquelas crianças como um grupo e como seres individuais.

### **3. INVESTIGAÇÃO EM JI**

A parte investigativa da intervenção em JI, inicia-se neste capítulo. Num primeiro tópico explicita-se a emergência da problemática e fundamenta-se a pertinência da

mesma. Num segundo tópico – Revisão da literatura –, são abordados conceitos-chaves que sustentam a presente investigação e os referenciais teóricos que apoiam a análise e interpretação das dimensões consideradas no presente estudo. No tópico seguinte – Roteiro ético e metodológico – são abordadas as técnicas e os instrumentos utilizados para a recolha e análise de dados, bem como os princípios éticos transversais à prática. No último tópico são apresentados e discutidos os dados recolhidos ao longo da investigação, apresentando-se algumas das principais conclusões a que o estudo permitiu chegar.

### **3.1. Identificação e fundamentação da problemática**

Logo no início da PPS destacou-se que o registo das observações diárias recaia com frequência na gestão de conflitos interpessoais. Dessas observações foi possível evidenciar as estratégias abordadas pelos adultos da sala, mas também o papel e as estratégias utilizadas pelas crianças nos momentos de gestão de conflitos interpessoais. Assim, tendo por base as observações e, conseqüentemente as reflexões diárias, deu-se o mote para a presente investigação. Ao longo das primeiras semanas, destacou-se a importância do estudo da gestão de conflitos interpessoais com crianças em idades de JI. No JI, “a criança começa a moldar as competências e habilidades sociais, inserindo-se ou não em grupos de pares, desenvolvendo toda uma gama de comportamentos que a levarão a níveis de desenvolvimento superiores” (Silva, Veríssimo & Santos, 2004, p. 109). Assim, nestas idades a ocorrência de conflitos interpessoais surge de forma natural, relacionados com os desejos e vontades das crianças (Hohmann & Weikart, 2009). Por um lado, o conflito interpessoal pode ser analisado pelo adulto como algo perigoso, que poderá envolver atitudes ou gestos agressivos por parte dos intervenientes (Corsi, 2011). Por outro lado, este pode ser visto como “oportunidade para as crianças desenvolverem competências no domínio da resolução de conflitos” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 89).

Neste sentido, tendo em conta esta última perspectiva, as crianças do grupo em estudo, recorrem com frequência aos adultos da sala, apoiando-se nestes para a gestão de conflitos interpessoais.

“Ca e C recorrem à educadora e explicam-lhe o que se está a passar. A educadora vai ao encontro de ET e senta-se ao lado ao seu lado, na

presença de **Ca** e **C**, referindo que percebe que **ET** quer brincar com todos aqueles animais, mas **Ca** e **C**, também querem brincar ...”

*NC n<sup>o</sup>1, 22 de outubro de 2018, sala de atividades*

Nos vários momentos de gestão de conflitos interpessoais, com a intervenção dos adultos, estes recorrem à participação das crianças, promovendo que estas expliquem o que aconteceu e encontrem soluções para as situações, em que estas são os principais intervenientes.

“... A educadora dirige-se ao grupo de crianças, baixa-se ao nível das crianças e questiona o que aconteceu, tocando no local onde **A** se magoou. A educador ouve ambas as crianças acerca do que aconteceu e repete as ideias transmitidas pelas crianças. ... No final, **G** pergunta a **A** “o que precisas?” este reponde “nada” e dirige-se para a área dos livros.”

*NC n<sup>o</sup>1, 25 de outubro de 2018, sala de atividades*

“... a educadora pede para as crianças envolvidas, à vez, expressarem o que aconteceu e questiona o que terá levado **G** a ter aquela atitude. ... Após o momento de as crianças referirem que **G** bateu e de **G** referir que “bati porque o **A** não lhe deu a bola”, a educadora repete “bateste no **A** porque ele não te deu a bola. É isso?”. Neste sentido, a educadora refere, mais uma vez, a importância de não demonstrarmos a nossa opinião através da força física, ... No final a educadora pergunta como podemos resolver este acontecimento. **Em** propõe que “podem dar um abraço e pedir desculpa”. **A** e **G** levantam-se e **G** pede desculpa a **A**.”

*NC n<sup>o</sup>2, 31 de outubro de 2018, sala de atividades*

Com o registo das observações e respetiva reflexão, constatou-se que as estratégias abordadas pelos adultos e pelas crianças teriam por base o modelo pedagógico adotado pela organização socioeducativa. Dado o contexto socioeducativo que assenta a sua ação pedagógica no modelo *High/Scope*, afigurou-se pertinente compreender como se processa a gestão de conflitos numa abordagem ao modelo *High/Scope*, designadamente: (i) conhecer o papel das crianças e da equipa educativa nos momentos de gestão de conflitos interpessoais; (ii) identificar as estratégias das crianças e da equipa educativa nos momentos de gestão de conflitos interpessoais; (iii) perceber de que forma o ambiente educativo organizado numa abordagem ao modelo *High/Scope* suporta a gestão dos momentos de conflito interpessoal e (iv) conhecer a visão da organização socioeducativa no que concerne à gestão de conflitos interpessoais.

## **3.2. Revisão da literatura**

Com a definição da problemática a investigar, importa, neste tópico, abordar os conceitos teóricos que sustentam a temática, tendo como objetivo delinear e consolidar um quadro teórico que irá suportar a investigação. Num primeiro momento, neste capítulo, é abordado o conceito de conflito interpessoal, de seguida importa realçar a participação das crianças na gestão de conflitos interpessoais, posteriormente o papel do adulto na prevenção e na resolução de conflitos interpessoais e por fim, o ambiente educativo *High/Scope* como promotor da gestão de conflito interpessoal. Importa, assim, referir que tanto no papel das crianças como no papel do adulto é evidenciada uma abordagem ao modelo pedagógico *High/Scope*.

### **3.2.1. Definição do conceito de conflito interpessoal**

Na nossa sociedade, atualmente o conceito de conflito interpessoal apresenta ainda uma conotação negativa, assumido como um desvio do estado normal de atitudes e comportamentos, que podem estar associados à violência, à dor e à angústia e que a melhor ação será suprimi-los ou evitá-los, sempre que possível (Morgado & Oliveira, 2009). Porém, esta conceção tem vindo a sofrer alterações ao longo dos anos, vários autores apresentam uma perspetiva, atual e diferente, para este conceito. Neste sentido, Morgado e Oliveira (2009) mencionam que a “chave não está na eliminação do conflito mas sim na sua regulação, solução justa e não violenta” (p. 47).

Num ambiente educativo apoiante, os adultos devem encarar que as vontades e os desejos das crianças estão, intrinsecamente relacionados com os conflitos interpessoais, que ocorrem, diariamente de forma espontânea (Hohmann & Weikart, 2009; Cunha & Monteiro, 2018). A ocorrência do conflito interpessoal é algo inevitável num contexto escolar, de acordo com Galvão (2004), o conflito é definido como intrínseco e construtivo para a vida, tanto numa abordagem para a vida psíquica como para a dinâmica social. Assim, é considerado como “estado natural do homem”, inevitável à condição humana (Mendel, 1974, p. 13, citado por Morgado & Oliveira, 2009, p. 47). Ashby e Neilsen-Hewett (2016) defendem que, na infância, os conflitos estão intrinsecamente relacionados com o conceito de desentendimento e que se manifestam de diferentes formas, dependendo do contexto em que ocorrem e das idades das crianças envolvidas.

Os mesmos autores reforçam que o conceito de conflito está, essencialmente relacionado com alterações emocionais durante as quais um indivíduo se opõe a uma ocorrência envolvendo outro(s) indivíduo(s).

De acordo com Corsi (2011), para a definição do conceito de conflito interpessoal existem duas perspectivas. Numa primeira, este conceito é visto como um momento perigoso “que se confunde com afrontamento, rebeldia, crise, atos de egoísmo, brigas ou, ainda, como agressividade” (p. 280). Contudo, numa outra perspectiva, o conceito de conflito interpessoal é como “um movimento construtivo dos sujeitos e das suas identidades”, algo fulcral e necessário para a formação da vida social e psíquica das crianças. Com isto, Galvão (2004) apoia-se na conceção que o conflito não é sinónimo de violência. Por vezes, os meios ou os atos, adotados pelos indivíduos para a expressão ou resolução de conflitos, é que podem ser considerados violentos. Cunha e Monteiro (2018) acrescentam, ainda, que o conflito é definido como a perceção de discordância/oposição entre duas ou mais pessoas, relativamente aos seus interesses, necessidades, valores e da própria leitura da situação. Contudo, valorizam que esta discordância faz parte da riqueza que define o ser humano.

Morgado e Oliveira (2009) realçam, ainda, que “o conflito é tomado como uma dimensão natural e inevitável da existência humana que, se for conduzida eficazmente, pode construir uma oportunidade para os indivíduos construírem soluções mais positivas e mais pacíficas para os seus conflitos” (p. 43). Numa abordagem ao modelo *High/Scope*, os adultos devem encerrar uma situação de conflito como “oportunidade para as crianças desenvolverem competências no domínio da resolução de problemas interpessoais” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 89; Ashby & Neilsen-Hewett, 2016). Hohmann e Weikart (2009) reforçam que os adultos devem, ainda, estimular as crianças a resolverem o assunto em que estão envolvidas, em vez de as punir.

### **3.2.2. O papel das crianças na resolução de conflitos interpessoais**

Atualmente, no domínio da educação já existem conceções que corroboram a importância da infância e a importância de dar voz às crianças, “uma vez que estas são compreendidas enquanto sujeitos capazes de construir, transformar, produzir e reproduzir cultura” (Corsi, 2011, p. 279). Tomás (2007) vai mais além e acrescenta que as crianças

são “atores sociais, plenos, competentes, activos e com voz”, imprescindíveis e ativos na nossa sociedade. A participação da criança é um direito fundamental na infância, que visa reforçar os valores democráticos da nossa sociedade, contudo é, também, considerada como um meio de aprendizagem com valor em si mesmo.

Especificamente, a participação das crianças nos momentos de gestão de conflitos interpessoais, encontra-se associada à forma como as crianças manifestam os seus sentimentos mais intensos. Gradualmente, as crianças aprendem a gerir esses mesmos sentimentos, contudo precisam do apoio dos adultos para a descoberta de ferramentas que as apoiem nessa gestão (Brazelton & Sparrow, 2004). O período da educação de infância é o momento fulcral para o desenvolvimento da regulação emocional (Cadima et al., 2016; Vale, 2009). Vale (2009) refere que a principal tarefa deste contexto, mais especificamente do II, é a de as crianças desenvolver a “competência emocional para gerir as suas emoções que, por sua vez, se encontram diretamente relacionada com as interações sociais” (p. 130). Neste período, as crianças desenvolvem, em paralelo com outras competências, “competências fulcrais que apoiam a regulação e a expressão adequada das emoções” (Cadima et al., 2016, p. 235). O conceito de regulação emocional é definido como um processo de mudança dos estados emocionais com base em estratégias cognitivas e comportamentais (Cadima et al., 2016; Cole, Martin & Dennis, 2004). Cadima et al. (2016) acrescenta, ainda, que a regulação emocional “compreende um conjunto de processos através dos quais as emoções são redirecionadas, controladas, moduladas, inibidas ou modificadas, de forma a facilitar o funcionamento adaptativo num determinado contexto” (p. 236). Neste sentido, Vale (2009) refere que as relações sociais, entre as crianças, influenciam diretamente as suas emoções, que por sua vez irá influenciar as relações que estabelecem com os pares. O mesmo autor refere que a competência emocional encontra-se interligada aos conceitos de “compaixão, autocontrolo, justiça e senso de reciprocidade” (p. 130).

No momento da resolução de conflitos interpessoais a criança deve ter a oportunidade de estar envolvida na prática da resolução, desses momentos. Desta forma, os adultos devem proporcionar à criança a oportunidade de vivenciar e experienciar um clima e um contexto de apoio, para que, progressivamente comecem a definir-se como construtoras na resolução de problemas, comecem também a confiar nos adultos que as

estão a apoiar, a serem altruístas e empáticas e, por último, acreditem e valorizem as suas capacidades individuais, mas também coletivas, como um ser pertencente a um grupo (Hohmann & Weikart, 2009).

Com isto, a criança deve ter a oportunidade de se expressar num momento de resolução de conflitos e, conseqüentemente ser ouvida pelo adulto e pelas outras crianças. Com estas ações, valoriza-se o papel da criança enquanto construtora de conhecimento e cultura (Corsi, 2011). Neste sentido, no momento de gestão de um conflito interpessoal, com a intervenção do adulto, este deve encorajar a que as crianças falem umas com as outras, de forma a que expliquem o que pretendiam e o que poderá ter causado aquela situação. Com este apoio, por parte do adulto, as crianças ficam mais envolvidas e empenhadas na procura de uma solução para aquela situação (Hohmann & Weikart, 2009). Por conseguinte, as crianças “têm um papel ativo na construção das suas identidades” (Corsi, 2011, p. 281).

### **3.2.3. Papel do adulto na prevenção e na resolução de conflitos interpessoais**

Durante o período da educação pré-escolar as crianças vão desenvolvendo e aperfeiçoando a capacidade de comunicar e de recriar imagens mentais que lhes potenciam o desenvolvimento das competências sociais. Estas competências são “aprendidas e reforçadas principalmente através de processos interactivos” (Lino, 2006, p. 80). No contexto de JI, os processos interativos e relacionais, que ocorrem entre as crianças e com os adultos, têm um papel relevante no desenvolvimento da regulação emocional de cada criança (Cadima et al., 2016).

Os adultos que interagem com crianças, em idade pré-escolar, segundo Lino (2006), são um modelo de comportamento social adequado às normas da sociedade envolvente. Assim, estes adultos têm um papel fulcral na aquisição de competências sociais, por parte das crianças, devendo “alagar socialmente os seus estilos de interação, de forma a que eles possam ser utilizados como um instrumento útil na aprendizagem” (p. 81). De acordo com Cadima et al. (2016), os educadores que “oferecem níveis elevados de apoio emocional (ex., educadores sensíveis às necessidades das crianças), uma boa organização e apoio instrucional (ex., conversas cognitivas desafiantes” (p. 237) promovem e apoiam o desenvolvimento social de cada criança. Os educadores

*High/Scope*, segundo Lino (2006), destacam a importância do clima, que criam e proporcionam às crianças na sala de atividades, visto este ser fundamental para a promoção da moralidade das mesmas.

Lino (2006) salienta, ainda, que

os educadores e as pessoas que trabalham com crianças em idade pré-escolar devem preocupar-se em fornecer modelos de capacidade de interação, definir padrões para a interação na sala de atividades, proporcionar experiências que permitam à criança entrar num processo de aquisição e fortalecimento de capacidades e entendimentos sociais.  
(p. 81)

Contudo, apesar de o educador promover e proporcionar às crianças ferramentas para a regulação emocional, os conflitos entre as crianças são inevitáveis, devido às características individuais das crianças e à sua forma de perceber o mundo que a rodeia (Lino, 2006). Para Ashby e Neilsen-Hewett (2016), os adultos devem reconhecer as singularidades de cada criança no momento de resolução de conflitos e encarar cada conflito como único.

De acordo com Lino (2006), os educadores de infância que se apoiam no modelo *High/Scope* têm dois tipos de estratégias que lhes permite diminuir a frequência de conflitos entre crianças: estratégias de prevenção de conflitos e estratégias de resolução de conflitos. No que se refere ao primeiro tipo estratégia mencionada – **estratégias de prevenção de conflitos** – este subdivide-se em três estratégias: organização do ambiente físico; rotina diária consistente; papel do adulto como apoiante. Relativamente a esta última estratégia, o educador deve apoiar, observar e destacar as singularidades de cada criança, de forma a reconhecer e satisfazer os interesses e as necessidades de cada uma. No que se refere ao segundo tipo de estratégia – **estratégias de resolução de conflitos** – este subdivide-se em estratégias que o adulto poderá utilizar na mediação de um conflito entre crianças, nomeadamente: intervir para parar um comportamento que possa ser perigoso para a segurança da(s) criança(s); utilizar uma linguagem verbal que identifique os sentimentos e preocupações da(s) criança(s); pedir às crianças que apresentem

soluções; evitar o uso de linguagem de punição; antes de intervir, observar e perceber se as crianças são capazes de gerir o conflito, sem o apoio do adulto. Desta forma Hohmann e Weikart (2009), definem 7 passos que o educador deverá guiar na sua ação prática, num momento de resolução de conflitos interpessoais: 1º passo, “aborde a situação com calma”; 2º passo, “reconheça os sentimentos das crianças e recolher informação”, pedindo a todos os intervenientes para se expressarem; 3º passo, “defina o problema de acordo com aquilo que as crianças dizem”; 4º passo “peça ideias e soluções”; 5º passo “repita a/as solução/ões proposta/s e peça às crianças que tomem decisões sobre aquela a pôr em prática”; 6º passo “encoraje as crianças a levarem à prática as suas decisões”; 7º passo “esteja preparado para dar apoio no seguimento dos acontecimentos” (p. 618; Wertheim, Love, Peck & Littlefield, 2006).

Na concretização dos passos anteriores, o adulto tem o papel fulcral de mediar o momento da resolução de conflitos. A mediação é, assim, um processo de negociação, com a intervenção de um terceiro elemento – o educador – que age com neutralidade e imparcialidade à situação e, conseqüentemente às crianças envolvidas, a fim que as partes envolvidas desenvolvam estratégias e/ou soluções, em comunhão de interesses (Morgado & Oliveira, 2009). Por outras palavras, Lino (2006) refere que o adulto deve apoiar a criança a resolver os conflitos e, simultaneamente abordá-la “em função do seu nível de desenvolvimento e capacidade de compreensão das situações geradoras de conflitos” (p. 93). Com isto, a intervenção do educador como mediador de conflitos

vai no sentido de promover o desenvolvimento da criança do nível em que se encontra para o nível imediatamente a seguir, ajudando-a a descentrar-se, a perceber o outro como uma pessoa diferente, com diferentes gostos, ideias e opiniões, a favorecer a tomada de perspectiva do outro, incentivando a coordenação de perspectivas, propiciando a negociação de conflitos interpessoais. (Lino, 2006, p. 93)

Contudo, o clima emocional da sala e as relações estabelecidas entre as crianças e a(s) criança(s) e o adulto desempenha um papel fundamental na regulação emocional da criança, promovendo, progressivamente a autonomia da mesma (Cadima et al., 2016).

### **3.2.4. O ambiente educativo *High/Scope* como promotor da prevenção e gestão de conflito interpessoal**

O contexto formal é um espaço que deve estar preparado para acolher os conflitos interpessoais, mas também para apoiar a ocorrência desses mesmos conflitos (Galvão, 2004). Nas salas, organizadas e pensadas, de acordo com o modelo *High/Scope*, os adultos agem de forma a promover a aprendizagem ativa das crianças, isto é, promovem “experiências diretas e imediatas com objetos, pessoas, ideias e acontecimentos” (Hohmann & Weikart, 1995, citado por Lino, 2006, p. 77).

Nestes ambientes, as crianças constroem o conhecimento acerca do mundo que as rodeia, transformando as suas ideias e interações numa sequência lógica de pensamento e ação. Os adultos, atentos e sensíveis, devem proporcionar às crianças atividades intrinsecamente interessantes e estimulantes, ao mesmo tempo, proporcionando que estas comecem a retirar conclusões, a (re)organizar as suas ideias acerca do mundo que as rodeia. Num contexto em que o conflito e a sua resolução, com ou sem a intervenção do adulto, são “encarados como naturais, o que permite protagonismo aos intervenientes, enquanto que os valores da solidariedade, tolerância e igualdade são estimulados” (Morgado & Oliveira, 2009, p. 43).

De acordo com Lino (2006), os educadores, que norteiam a sua prática de acordo com os princípios do modelo *High/Scope*, têm a preocupação de planear e proporcionar às crianças atividades integradoras para os vários momentos da rotina. Esta promoção ocorre, assim, num contexto natural, nas salas de atividades, em que o educador, simultaneamente promove atividades integradoras do currículo. Contudo, os educadores tendem a proporcionar, também, às crianças a oportunidade de: partilharem materiais, espaço e a atenção dos adultos e das restantes crianças; falarem na sua vez e de ouvirem os outros; ouvir, perceber e respeitar que os outros podem ter ideias diferentes e contrárias das suas.

Morgado e Oliveira (2009) salientam que a criação e a organização de ambientes de aprendizagem seguros têm impacto na redução de conflitos interpessoais. Assim, a forma como são organizados deve promover a aprendizagem construtiva das crianças, isto é, a criação de ambientes positivos possibilita à criança gerir os seus comportamentos potenciando a disciplina e, simultaneamente o respeito e o afeto, necessários para que

esta partilhe as suas ideias e os seus sentimentos. Neste sentido, no que se refere à organização do ambiente físico da sala, este pode ser organizado pelo educador de infância como estratégia de prevenção de conflitos, tal como mencionado no tópico anterior. Dempsey e Frost (2002) salientam que a organização do espaço da sala, com características de uma sala de atividades aberta, isto é, sem fronteiras definidas irá influenciar a “probabilidade de estimular a agressividade e aumentar os níveis de actividade das crianças em idade pré-escolar” (p. 692). Assim, Lino (2006), salienta que a organização da sala em áreas com diversidade de materiais e adequados ao desenvolvimento do grupo de crianças, potencia a que estas se “envolvam em jogos e brincadeiras, sem precisarem de disputar espaços ou materiais” (p. 84). Contudo, a autora reforça, ainda, que uma rotina diária estruturada e consistente, com momentos que se repetem numa mesma sequência, todos os dias, potencia a que a criança faça escolhas e tome decisões, diminuindo a sua ansiedade e insegurança.

### **3.3. Roteiro ético e metodológico**

A presente investigação tem como objetivos primordiais de (i) conhecer o papel das crianças e da equipa educativa nos momentos de gestão de conflitos interpessoais; (ii) identificar as estratégias das crianças e da equipa educativa nos momentos de gestão de conflitos interpessoais; (iii) perceber de que forma o ambiente educativo organizado numa abordagem ao modelo *High/Scope* suporta a gestão dos momentos de conflito interpessoal e (iv) conhecer a visão da organização socioeducativa no que concerne à gestão de conflitos interpessoais. Tendo em conta a problemática e os seus objetivos optou-se pela realização de um **estudo de caso**, isto é, de uma “investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2001, p. 32). Dooley (2002) acrescenta, ainda que a investigação de estudo de caso é uma fonte para desenvolver ou desafiar teorias, para explicar situações, procurando soluções e para descrever e explorar um objeto ou fenómeno. Aires (2015) realça, ainda, que esta metodologia permite ao investigador recolher dados detalhados de situações, sujeitos ou acontecimentos.

De acordo com Meirinhos e Osório (2010), esta metodologia de investigação apresenta um carácter holístico que herda características de uma investigação de **natureza qualitativa**, seguindo as várias etapas que definem este estudo: recolha, análise e interpretação dos dados. Para a presente investigação, tal como refere Meirinhos e Osório (2010), recorreu-se a uma descrição detalhada do objeto em estudo, num contexto específico. Os mesmos autores realçam a importância de definir as técnicas e os instrumentos de recolha que o investigador irá utilizar, com o intuito de recolher “informação suficiente e pertinente” (p. 59).

A recolha de dados ocorreu ao longo de todo período de intervenção com a participação de todo o grupo de crianças. Nos momentos de gestão de conflitos observou-se e registou-se as vozes de todas as crianças do grupo, envolvidas nos nesses mesmos momentos (cf. Anexo I). Refere-se “vozes” das crianças e do adulto porque para além da linguagem verbal, tornou-se importante registar as ações, as opções e os gestos dos intervenientes. Tal como refere Trevisan (2015), “o entendimento da voz da criança não passa apenas pela escuta, uma vez que deverá pressupor-se que essa voz existe, frequentemente, no silêncio” (p. 151).

De modo a recolher as “vozes” das crianças e dos adultos recorreu-se, diariamente, à **técnica** de observação direta, algo que foi transversal ao longo de toda a intervenção pedagógica. A observação direta permite ao investigador uma “recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (Aires, 2015, p. 24). Nos momentos de observação pretendeu-se captar a realidade com objetividade, não considerando qualquer observação subjetiva. A par do registo das observações, importa destacar as conversas informais tidas com a educadora cooperante, acerca destes momentos e a realização de duas entrevistas semidiretivas. As entrevistas são uma das fontes de recolha de informação com maior importância num estudo de caso. Trata-se de uma técnica que permite ao investigador “captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 62). Realizou-se, assim, uma entrevista à educadora cooperante de modo a captar a visão do adulto que se encontra diariamente com o grupo de crianças alvo e uma entrevista à coordenadora pedagógica, com o intuito de caracterizar a visão institucional acerca da temática (cf. Anexos J e K, respetivamente). Para além destas, realizou-se a consulta de

fontes documentais - do PCS e das fichas de informações pessoais das crianças. Esta foi essencialmente para um maior conhecimento acerca do contexto, “acrescentar informação ou para validar evidências de outras fontes” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 62).

Ao longo da PPS a técnica de observação direta subdividiu-se em observação participante e não participante. Nos momentos de observação participante, o adulto tem o papel simultâneo de investigador e participante, com um maior envolvimento na situação. Enquanto que, nos momentos de observação não participante o investigador observa e absorve a informação que é transmitida pelas crianças, assumindo estas uma postura de participação e de autonomia, aquando envolvidas na situação (Tomás, 2011). Assim, importa realçar que o investigador não é um observador passivo, tal como é referido por Meirinhos e Osório (2010), este pode participar nos acontecimentos a serem estudados.

Numa fase inicial deste estudo, tornou-se fulcral escolher quais seriam os **instrumentos** de recolha de informação: registo escritos, fontes documentais e os guiões das entrevistas. Nos vários momentos de gestão de conflitos interpessoais tornou-se importante captar as vozes das crianças, mas, também, as dos adultos responsáveis, destacando as ideias, as estratégias, as ações e as conceções acerca daquele momento. Importa destacar que a voz das crianças e dos adultos foi recolhida através do registo escritos, após um momento de observação direta. Contudo, importa realçar que estes registos escritos ocorreram desde o início da PPS, apesar de nesse momento ainda não ter um objeto de estudo definido.

Numa investigação qualitativa é de destacar a importância de confronto de dados através de diferentes fontes de evidência – triangulação de dados (Yin, 2001). Dada a diversidade de dados recolhidos, tornou-se necessário definir um caminho para organizar, analisar e apresentar os dados. Para o efeito, recorreu-se à análise de conteúdo “técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador” (Silva & Fossá, 2013, p. 2). De acordo com Vala (1986), esta análise é definida como uma técnica de investigação que permite ao investigador realizar “uma descrição tão exaustiva quanto possível” dos acontecimentos observados. Assim, através da análise de conteúdo, o investigador realiza uma descrição sistemática, objetiva e

quantitativa dos dados observados e registados. Para a análise de dados, da presente investigação, definiram-se categorias que apoiam a organização e compreensão da informação recolhida, tanto dos registos de observação (RO) com o grupo de crianças como nas entrevistas semidiretivas. Assim, na presente investigação definiu-se, com base nas vozes das crianças e dos adultos, categorias e subcategorias que apoiassem a organização de dados, enveredando-se, desta forma, por um processo de análise indutivo. Com esta análise, foram elaboradas duas árvores categoriais: uma para a organização e análise dos dados de observação recolhidos em momentos de gestão de conflitos e outra para a organização e análise das respostas dadas pelas entrevistadas (cf. Anexos L e M, respetivamente).

Por fim, relativamente à dimensão ética esta teve um carácter transversal a toda a intervenção pedagógica. Ao longo de toda a prática seguiram-se um conjunto de princípios éticos que nortearam a ação, definidos e explicitados no que originou o roteiro ético (cf. Anexo N). Este convergiu tendo por base o cruzamento entre os princípios éticos e deontológicos apresentados por Tomás (2011), os princípios e compromissos propostos na carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011) e, por último, os princípios e orientações práticas descritos na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE, 2014). Neste sentido, definiu-se aqueles que seriam os princípios éticos que orientavam a prática e o compromisso com as crianças, com as famílias e com todos os elementos da comunidade (cf. Anexo N).

Em linhas gerais e transversais a toda a prática é possível destacar o respeito, a responsividade, a partilha e o apoio para com todos os elementos, anunciados anteriormente. Nos vários momentos vivenciados destaca-se a preocupação por explicitar os objetivos da prática, nomeadamente da presente investigação a todos os sujeitos envolvidos, crianças e as respetivas famílias e à comunidade educativa. Neste sentido, é de desatacar o respeito pela privacidade e confidencialidade relativamente aos dados recolhidas para a investigação e para a caracterização do contexto educativo. No que se refere à escolha de um grupo de crianças para a recolha de dados, considerou-se que não existia um critério de escolha de umas crianças em relação a outras, visto que todas têm o direito à participação, contudo as crianças teriam sempre a decisão de “não participar no estudo e sair quando assim o entendessem” (Tomás, 2011, p. 162). No decorrer da

prática pedagógica teve-se a preocupação de informar e partilhar com a equipa de sala os registos e as descobertas que iria avançando na temática a ser investigada. Contudo, nos momentos das entrevistas procurou-se demonstrar imparcialidade, de modo a não influenciar as respostas das educadoras. Tal aconteceu também nos momentos de gestão de conflitos, com o intuito de dar voz às crianças, estes que foram os principais intervenientes da investigação. Desta forma, pretende-se destacar que no final da investigação é importante devolver os resultados a todos os intervenientes.

### **3.4. Apresentação e discussão dos dados**

A presente investigação foi concretizada com um grupo de 14 crianças. Deste grupo, 3 crianças foram integradas neste contexto no presente ano letivo e, por este motivo, foi o primeiro contacto que tiveram com o modelo pedagógico *High/Scope*. Com isto, desde o início da PPS – 1 de outubro – até ao final da mesma – 18 de janeiro – recolheram-se dados, através da observação, relativamente aos momentos de gestão de conflitos interpessoais com a participação das crianças e com ou sem a intervenção do adulto (cf. Anexo I). Para além da recolha de dados através da observação foram realizadas duas entrevistas semidiretivas, uma à educadora cooperante e outra à coordenadora pedagógica da organização socioeducativa. Tal como já foi referido anteriormente foram criadas duas árvores categoriais, uma para a organização e análise dos dados observados e registados do grupo de crianças e outra para a análise do conteúdo das entrevistas (cf. Anexo L e M, respetivamente).

Num primeiro momento importa caracterizar o perfil das entrevistadas: educadora cooperante (EC) tem oito anos de experiência como educadora de infância e nos últimos dois anos e meio realizou a prática num contexto com abordagem ao modelo *High/Scope*; a coordenadora pedagógica (CP) tem sete anos de experiência e todos realizados em contexto *High/Scope*. No presente ano letivo iniciou as suas funções como coordenadora pedagógica e frequentou um curso *High/Scope* nos EUA. A primeira entrevista foi realizada com o intuito de recolher as conceções da mesma acerca da gestão de conflitos interpessoais, visto ser a educadora responsável pelo grupo de crianças em estudo. A segunda entrevista foi realizada com o objetivo de recolher a visão da organização socioeducativa no que diz respeito à gestão de conflitos interpessoais.

De modo a dar início ao estudo, considerou-se que seria fulcral recolher as conceções da educadora cooperante e da coordenadora pedagógica, relativamente ao conceito de conflitos interpessoais, tendo em conta que estas conceções iriam influenciar a predisposição e a interação do adulto na prática de gestão de conflitos interpessoais. Neste sentido, relativamente à conceção de conflitos interpessoais na narrativa da educadora cooperante (EC), esta realça que um conflito ocorre quando “duas crianças se mostram agressivas, rudes nos gestos e/ou palavras” e que derivam de diversos fatores externos, nomeadamente da “partilha de materiais ou diferença de opiniões”. Por vezes, estas são as formas encontradas pelas crianças para manifestarem os seus desejos, vontades e interesses naturais. A coordenadora pedagógica acrescenta, ainda, que esta conceção é definida como um “problema que ocorre numa relação entre duas ou mais crianças”. Num contexto formal, em que as relações e interações sociais são a base do funcionamento, em grande parte dos momentos, as crianças caminham lado a lado para objetivos comuns. Porém, a possibilidade de partilharem as suas ideias, aumenta a probabilidade para a “oposição de necessidades, de interesses, de valores, de leitura da situação” e, conseqüentemente aumenta, também, a possibilidade de ocorrência de conflitos interpessoais (Cunha & Monteiro, 2018, p. 3; Hohmann & Weikart, 2009).

Tabela 2

*Árvore categorial da análise de conteúdo das entrevistas: Conceção de conflito interpessoais e Causas do conflito*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>UE<sup>1</sup></b>
<b>Conceção de conflitos interpessoais</b>	<b>Associada a problemas comportamentais</b>	<b>Dificuldade na relação com o outro</b>	“problema que ocorre numa relação entre duas ou mais crianças” (CP)	1
		<b>Demonstração de agressividade</b>	“duas crianças se mostram agressivas” (EC)	1
			“rudes nos gestos e/ou palavras” (EC)	1
<b>Causas do conflito</b>	<b>Dificuldades de partilha</b>	<b>Partilha de materiais</b>	“derivar de vários fatores como a dificuldade de	1

<sup>1</sup> Unidade de enumeração

			partilha de materiais” (EC)	
	<b>Divergência com o outro</b>	<b>Divergência de opiniões</b>	“ou diferença de opiniões” (EC)	1

Nota. Excerto de tabela retirada do anexo M. Elaboração própria.

Na narrativa da educadora cooperante esta refere como **potencialidade da gestão de conflitos interpessoais**, as crianças desenvolverem a capacidade de serem “mais ponderadas” e apresentarem-se progressivamente com “uma maior predisposição para a procura de soluções” de um modo “natural e por iniciativa própria”. Em ambas as entrevistas, as educadoras reforçam a ideia de as crianças começarem a descentralizarem-se do *eu* e progressivamente irem reconhecendo “sentimento/emoções diferentes dos seus” (CP). A coordenadora pedagógica realça, ainda, que a participação das crianças no momento da gestão de conflitos promove que estas se sintam progressivamente mais “confiantes, competentes e capazes”, “apoiadas, valorizadas e veem os seus sentimentos e emoções reconhecidos” (CP). Tendo por base estas ideias, à medida que a criança se vai envolvendo nos momentos de gestão de conflitos vai, progressivamente adquirindo ferramentas que irão auxiliar na regulação das suas emoções – competência emocional – que se encontra intrinsecamente relacionada com as interações sociais, fundamentais para a capacidade de se relacionar com os outros (Vale, 2009).

Tabela 3

*Árvore categorial da análise de conteúdo das entrevistas: Vantagens dos momentos de gestão de conflitos*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>UE<sup>2</sup></b>
<b>Vantagens dos momentos de gestão de conflitos</b>	<b>Desenvolvimento e aprendizagem da criança</b>	<b>Promove o reconhecimento e sentimentos</b>	“há mais do que um ponto de vista num conflito e a reconhecer sentimentos / emoções diferentes dos seus” (CP)	2
			“demonstram ter mais sensibilidade em relação aos	

<sup>2</sup> Unidade de enumeração

			sentimentos do outro” (EC)	
			“sentem-se apoiadas, valorizadas e veem os seus sentimentos e emoções reconhecidos” (CP)	1
		<b>A criança demonstra-se predisposta a gerir um conflito interpessoal</b>	“uma maior predisposição para procurar soluções de problemas” (EC)	1
			“forma natural e por iniciativa própria” (EC)	1
		<b>A criança torna-se confiante</b>	“confiantes, competentes e capazes” (CP)	1

Nota. Excerto de tabela retirada do anexo M. Elaboração própria.

No que se refere ao grupo de crianças em estudo, na ótica da educadora cooperante os motivos que conduzem a um maior número de conflitos prendem-se com “partilha de brinquedos” e da “discordância de opiniões”. Porém, através dos momentos observados neste grupo de estudo, foi possível destacar que o motivo que originou um maior número de conflitos interpessoais foi a partilha de brinquedos, seguido do contacto físico.

No que concerne ao objetivo de perceber qual o **papel da criança na gestão de conflitos interpessoais**, importa começar por destacar que em todos os momentos de gestão de conflitos observados as crianças tiveram uma participação ativa tanto na gestão como na resolução desses mesmos conflitos. Nas narrativas, as educadoras referem que as crianças devem ter uma “participação ativa” (EC) nesta mesma gestão, destacando que as mesmas devem ter a oportunidade de “falar sobre o que sentem, pensam e sobre o que despoletou o conflito” (EC). A educadora cooperante reforça, ainda, que a criança deve ter a “oportunidade de partilhar os seus sentimentos” e “ouvir atentamente os sentimentos e opinião do outro”. A coordenadora pedagógica realça, que as crianças devem ter a oportunidade de “encontrar e testar as suas próprias soluções”. Chrispino (2007) destaca que a intervenção ativa da criança, nestes momentos de gestão, promove uma

“reorientação das relações sociais”, as crianças desenvolvem “novas formas de cooperar, de confiança e de solidariedade; formas mais maduras, espontâneas e livres de resolver as diferenças pessoais ou grupais” (p. 23).

Tendo por base a participação ativa da criança, no que se refere ao objetivo de identificar quais as estratégias das crianças na gestão de conflitos, com ou sem a intervenção do adulto, importa começar por referir que em todos os momentos observados, as crianças participaram ativamente tanto na gestão como na resolução do conflito, com ou sem a intervenção do adulto. Importa, assim, começar por distinguir que num momento de gestão de conflitos, foram observadas as estratégias utilizadas pela criança tanto nos **momentos da gestão de conflitos**, como nos **momentos para a resolução** desses mesmos conflitos. Nos **momentos de gestão de conflitos observados, com a intervenção do adulto**, as crianças desenvolveram dois tipos de estratégias: partilha de ideias e partilha de sentimentos. Contudo, a primeira estratégia – partilha de ideias – foi a que ocorreu com maior frequência, as crianças partilhavam as suas ideias/opiniões acerca do que aconteceu e do que poderia ter causado aquele conflito, estas partilhas ocorreram tanto por iniciativa das crianças como por iniciativa do adulto. No que se refere à abordagem de estratégias, por parte da criança, para a **resolução do conflito, com a intervenção do adulto**, esta recorre a materiais, ao questionamento aos pares e ao diálogo com os mesmos. Porém, a estratégia mais utilizadas pelas crianças, nos momentos observados, foi o questionamento aos pares acerca “do que precisavam”. Chrispino (2007) salienta que no processo gestão de conflitos os participantes, na presença do adulto (mediador), partilham as suas ideias e colocam questões com o intuito de chegarem a uma solução para aquele momento. Neste sentido, vários autores reforçam que a solução de “fechar” aquele conflito deve ser satisfatória para todas as partes envolvidas (Morgado & Oliveira, 2009; Chrispino, 2007). Este último autor, reforça, ainda, que a mediação “induz atitudes de tolerância, responsabilidade e iniciativa individual” na criança (p. 23).

Tabela 4

*Árvore categorial da análise de conteúdo dos registos de observação do grupo de crianças: estratégias da criança com a intervenção do adulto*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo (exemplos)</b>	<b>Freq.<sup>3</sup></b>
<b>Estratégias da criança com a intervenção do adulto</b>	<b>Partilhas no momento da gestão de conflitos (até ao momento da resolução)</b>	<b>Partilha de ideias</b>	“G começa a falar e L diz que não foi assim” (Registo nº17)	22
		<b>Partilha de sentimentos</b>	“T refere que estava a ficar irritado porque G estava a tirar as coisas do piquenique.” (Registo nº4)	9
	<b>Partilha ideias para a resolução do conflito</b>	<b>Recurso a materiais</b>	“A auxiliar propõe escrever o que cada um está a dizer. Cada criança, envolvida, à vez refere o que aconteceu” (Registo nº17)	2
		<b>Questionar os pares</b>	“B diz “pode perguntar o que precisas?” F pergunta “o que precisas” e B responde-lhe “um abraço e desculpa” (Registo nº8)	8
		<b>Falar com os pares</b>	“L refere “vou falar com ele” (Registo nº25)	2

Nota. Excerto de tabela retirada do anexo L. Elaboração própria.

Porém, também ocorram momentos de **gestão de conflitos em que o adulto não entreviu**, isto é, a criança não recorreu ao adulto para a apoiar na gestão de conflitos, nem o adulto sentiu a necessidade de intervir nessa mesma gestão. Nesses momentos, as crianças adotaram apenas um tipo de estratégia: partilha de ideias. No que se refere à resolução desses conflitos a criança utilizou como estratégia recorrer a materiais, nomeadamente a ampulhetas, que se encontram disponíveis no ambiente educativo.

“M, C e Ca querem ouvir música no discman, mas “os fones só dão para 2” M. M levanta-se e vai buscar a ampulheta dos 5 minutos e diz “agora ouve a C e depois a Ca”. Passado 5 minutos (tempo da ampulheta), M refere que agora é o tempo de Ca, C começa a dizer que não e M intervém referindo “quando este tempo acabar és tu outra vez, estas a ver isto (ampulheta) a passar”.”

<sup>3</sup> Frequência

No decurso de uma investigação realizada por Corsi (2011) sobre a importância de dar voz às crianças acerca da gestão e da resolução de conflito interpessoais uma das conclusões retiradas neste estudo refere-se à tendência das crianças reproduzirem aquilo que o adulto propõe na mediação de conflitos. Neste sentido, importa destacar que no presente estudo, as crianças que se envolveram nos conflitos mencionados anteriormente, já se encontravam neste contexto no ano anterior e, por este motivo, já se encontram predispostas para a partilha de ideias/opiniões e para a procura de soluções, sem o apoio direto do adulto. Na voz da educadora cooperante é de destacar que as estratégias utilizadas pelas crianças que já se encontravam no contexto educativo no ano anterior são diferentes das estratégias utilizadas pelas crianças que integraram pela primeira vez o contexto. Estas últimas num momento de gestão de conflitos procuravam uma resolução rápida das situações “as crianças novas têm uma postura algo diferente das dos pares ... as crianças novas têm maior tendência para dizer imediatamente desculpa, de forma a terminar imediatamente o problema” (EC). Enquanto que as crianças que já estão introduzidas neste modelo, pelo menos desde o ano anterior, na voz da educadora, demonstravam a “tendência de conversar prontamente acerca do que sentem” e de “conversar prontamente acerca ... do que aconteceu”. Para além da voz da educadora, foi possível, através da observação recolher dados que espelhassem esta mesma ideia, contudo também foi possível observar algumas mudanças, por parte dessas crianças, nos momentos de gestão de conflitos.

“Refiro que seria importante irmos falar com **F**, quando chegámos ao pé de **F** pergunto o que aconteceu com **B** e **F** refere que **B** pode ficar naquela área com ele e pede desculpa.”

RO 8 - 9 de novembro de 2018 – Sala de atividades

“A educadora questiona “como podemos resolver?”. **F** questiona **B** acerca do que precisa. **B** verbaliza que precisa de um abraço.”

RO n° 23 - 9 de janeiro de 2019 – Sala de atividades

Para além da importância da participação da criança, importa também destacar o **papel dos adultos** nesta mesma gestão de conflitos interpessoais. Relativamente ao

objetivo de identificar o papel da equipa educativa nos momentos de gestão de conflitos e quais as estratégias utilizadas, tendo por base os princípios do modelo *High/Scope*, na voz da educadora cooperante o adulto tem o “papel de moderado sem tomar partidos”, deve ser “apoiantes para todas as crianças” e “certificar-se que o conflito deixou de existir”. A esta questão, ambas as educadoras se centram no papel do adulto tendo por base o modelo pedagógico *High/Scope*, seguido pela organização socioeducativa, salientando que “o próprio modelo define os “6 passos” para a resolução de conflitos” (CP). Lino (2006) realça o papel do adulto como apoiante da criança de forma a que esta seja capaz de procurar soluções e resolver as situações de conflito interpessoais que se vai deparando. De acordo com Morgado e Oliveira (2009), o adulto é o terceiro elemento neutral na mediação de um momento de gestão de conflitos interpessoais. Contudo, valoriza que o adulto mediador, em momentos de gestão de conflitos, se guie pelos seguintes princípios: “voluntariedade das partes, da neutralidade e imparcialidade do terceiro (mediador) e na confidencialidade do processo” (Morgado & Oliveira, 2009, p. 48). Neste sentido, o papel do adulto como mediador da gestão de conflitos interpessoais “vai no sentido de promover o desenvolvimento da criança” (Lino, 2006, p. 93).

No que se refere à participação e intervenção dos adultos nos momentos de gestão de conflitos interpessoais observados, os adultos da sala participaram como moderadores na maioria destes, isto porque existiram dois momentos observados em que a equipa educativa de sala teve, apenas, o papel de observador e as crianças, autonomamente geriram e resolveram a situação. Contudo, na maioria dos momentos observados as crianças apelaram à participação do adulto, existindo outros, com menor frequência, em que os adultos da sala observaram e sentiram a necessidade de intervir. Considera-se, assim, que a observação cuidada é algo transversal a todos os momentos de gestão de conflitos e a todos os momentos da rotina. A observação é um processo fundamental na prática diária da equipa educativa da sala, esta permite ao adulto identificar as “singularidades de cada criança” e responder de forma individualizada à situação (Parente, 2012, p. 6). Formosinho (2006) realça, assim, que o apoio do adulto é transmitido tanto através da observação como através da interação e envolvimento na situação.

A educadora cooperante quando questionada acerca da intervenção do adulto, por iniciativa do mesmo, em momentos de gestão de conflitos, com este grupo de crianças, referiu que sente necessidade de intervir quando as crianças “revelam um maior sentimento de frustração, muitas vezes recorrem a gestos mais agressivos fisicamente”. Assim, nos momentos de intervenção do adulto foi possível observar um padrão de questões e de estimulação para a participação das crianças. Tal como já foi referido, o modelo pedagógico *High/Scope* define passos em que os adultos podem ter como base na prática da gestão de conflitos interpessoais, com o intuito de apoiarem as crianças nessa mesma gestão (Hohmann & Weikart, 2009; Lino, 2006).

Com isto, foi possível destacar a regularidade destes passos na intervenção dos adultos da sala nos momentos de gestão de conflitos observados. Contudo, estes não foram observados com a mesma frequência. Considera-se, assim, importante destacar a frequência do primeiro e do último passo, visto que estes ocorreram em todos os momentos da gestão de conflitos interpessoais observados.

“a educadora pede para pararem a brincadeira e se reunirem, com um tom de voz calmo, senta-se no chão da sala e as crianças sentam-se à sua volta, formando uma roda.” – 1º passo.

*RO nº4 – 11 de outubro de 2018 – Sala de atividades*

“No final, as crianças voltam para o parque e a educadora fica a observar o grupo.” – 7º passo.

*RO nº20 – 13 de dezembro de 2018 – Sala de atividades*

Apesar de estes dois passos terem ocorrido em todos os momentos de gestão de conflitos interpessoais, o primeiro ocorreu apenas naquele em que existiu a intervenção direta do adulto e por este motivo se justifica o desvio da frequência, dos momentos observado.

Para além destes, é de destacar a intervenção dos adultos da sala na recolha de informação e no reconhecimento dos sentimentos das crianças envolvidas (2º passo), dando-lhes a oportunidade de partilharem o que aconteceu e o que sentem.

“a educadora refere que percebe que **ET** queira brincar com todos aqueles animais, mas **Ca** e **C**, também querem brincar” RO nº5 – Sala de atividades

“em grande roda, a educadora pede para as crianças envolvidas, à vez, expressarem o que aconteceu e questiona o que terá levado **G** a ter aquela atitude.”

*RO n°7 – 31 de outubro de 2018 - Sala de atividades*

Neste sentido, importa também realçar o elevado número de vezes em que o adulto estimulou e encorajou a que as crianças procurassem e partilhassem formas de resolverem aquela situação (4º passo).

A educadora questiona como podemos resolver, ... **C** diz que tem uma ideia, ... **C** refere “pode ficar 5’ cada uma” – 4º passo.

*RO n°13 – 29 de novembro de 2018 – Sala de atividades*

Num momento seguinte o adulto repetiu as ideias encontradas pelas crianças, apesar de com menor frequência, e estimulou a que as crianças colocassem em prática essas mesmas ideias/soluções encontradas.

“**Em** referem que podem partilhar aquele espaço, a educadora refere “partilhar o espaço do avião, parece-me uma ótima ideia”.”

*RO n° 23 – 9 de janeiro de 2019 - Exterior*

“A educadora questiona de seguida, como podem resolver a situação do braço de **Em**, **B** questiona “o que precisas?”.”

*RO n°20 – 13 de Dezembro de 2018 - Exterior*

Contudo, numa análise mais detalhada, dos vários momentos de gestão de conflitos, é possível destacar que por vezes não se justificava o adulto espelhar concretamente cada um dos passos. Isto é, nos momentos de gestão de conflitos as crianças definiam o caminho a passar/seguir e por isso estas, tendo em conta a participação ativa que tinham, transmitiam as ideias sem necessitarem sempre que o adulto lhes pedisse que as partilhassem. Por outras palavras, considera-se que o desvio presente na frequência dos dados se justifica pelo facto de não ser fulcral o adulto espelhar todos os passos e, por vezes as crianças responderem/realizarem esses passos, de forma autónoma.

Nos momentos da gestão de conflitos interpessoais, em que o adulto mediador espelhava na sua ação os passos definidos pelo modelo *High/Scope*, este foi

desenvolvendo estratégias para a gestão e resolução daquele momento, que apoiam as crianças. O adulto envolvido recorreu, maioritariamente à partilha de ideias, isto é, promoveu a que as crianças partilhassem o que tinha acontecido e o que estavam a sentir. Este recorreu, também, à utilização de materiais, nomeadamente a ampulheta e registo de ideias num papel.

“A auxiliar propõe escrever o que cada um está a dizer. Cada criança, envolvida, à vez refere o que aconteceu”

*RO n°17 – 10 de dezembro de 2019 – Sala de atividades*

Contudo estas estratégias adotadas pelos adultos e pelas crianças são apoiadas pela presença desses materiais na organização do ambiente educativo. Assim, relativamente ao objetivo perceber de que forma o ambiente educativo organizado numa abordagem ao modelo *High/Scope* suporta a gestão de conflitos interpessoais começou-se por identificar nas vozes das educadoras quais os materiais da sala que iriam potenciar a gestão de conflitos: “as ampulhetas, a garrafa da calma, o cronómetro, a almofada das emoções” (EC) e “relógio da sala ou do telemóvel” (CP) que os adultos e as crianças recorrem com frequência para a gestão de conflitos. Quando questionadas acerca da acessibilidade das crianças a estes materiais, ambas referem que estes estão “acessíveis às crianças, etiquetados” (CP). Formosinho (2006) destaca que para além das crianças escolherem os materiais é importante que estes estejam “organizados e guardados de forma visível e acessível” (p. 58), para tal estes devem estar organizados em áreas de interesse identificadas.

Ainda no que se refere à **organização do espaço físico** este encontra-se organizado por áreas, “pensadas de forma a evitar conflitos e proporcionar um ambiente equilibrado e tranquilo”, em qualquer espaço os “adultos têm uma visão clara de todo o grupo” e as “crianças conseguem mover-se de uma área para a outra” (CP). O número de materiais existentes nas áreas, também, é considerado pela coordenadora pedagógica como forma de prevenção de conflitos interpessoais, visto existirem em número “suficiente para a utilização simultânea de várias crianças” (CP). No que se refere à organização do ambiente educativo, Formosinho (2006) afirma que “as áreas organizadas, com materiais visíveis, acessíveis, variados e interessantes convidam ao uso e convidam à fala” (p. 58).

No que se refere ao último objetivo, conhecer a visão da organização socioeducativa no que concerne à gestão de conflitos interpessoais, na narrativa da educadora cooperante, esta realça a importância dada às interações entre os vários elementos da equipa pedagógica. Neste sentido, refere que as interações entre os vários intervenientes poderão ser elementos facilitados nesta gestão de conflitos, referindo que a interação entre a equipa educativa deve ser “positiva”, com o intuito de se manter “um ambiente entre crianças e adulto crianças, sempre bastante positivo e apoiante”. Relativamente à abordagem deste tema com a equipa pedagógica, importa destacar que existem “formações anuais com toda a equipa” (CP) em que este tema é abordado, existe também “uma reunião mensal com a equipa de educadoras” (EC), momentos informais em que ocorrem a partilha de questões e situações que “em conjunto, encontramos soluções” (CP). A educadora cooperante acrescenta, ainda, que existem “documentos de apoio exposto” em cada uma das salas, para que os adultos recorram sempre que necessário. As educadoras centram-se numa abordagem positiva para a partilha destes momentos, destacando que esta partilha “reforça o trabalho em equipa e renova conhecimentos” (CP). Na ótica da educadora cooperante os momentos de partilha “proporciona a troca de opiniões, surgimento de novas ideias e estratégias, de casos específicos” (EC).

Num ambiente educativo em que a equipa pedagógica encara e valoriza os conflitos interpessoais, em que promovem a participação da criança na gestão destes momentos, valorizam paralelamente o diálogo, a voz e a escuta das crianças. Segundo Chrispino (2007), num ambiente em que o conflito é valorizado, intrinsecamente o diálogo faz parte da prática pedagógica. Com isto, as crianças, os principais intervenientes da situação, são incentivadas a partilharem o que pensam, a colocarem em prática as suas ideias por meio da comunicação e da assertividade.

Em síntese, no final do presente estudo é de destacar que o presente grupo de crianças, de um modo geral, partilha as suas ideias e sentimentos nos momentos de gestão de conflitos. Para além disso, é de destacar que partilham, também, ideias na procura de soluções para resolver os conflitos interpessoais. Contudo, as partilhas das crianças refletem a ação dos adultos da sala, nomeadamente da educadora cooperante, visto que

nos momentos em que se encontrou a mediar os conflitos interpessoais potenciava e estimulava a partilha por parte das crianças. Contudo, importa, também, focar que foi notória as diferenças na forma de gestão e resolução das crianças, tendo em conta o tempo em que se encontram neste contexto, em contacto com este modelo. Tanto a equipa de sala como as crianças, recorreram em alguns momentos de gestão e resolução de conflito interpessoais a materiais presentes no ambiente educativo, materiais esses que caracterizam o modelo pedagógico, nomeadamente as ampulhetas. Desta forma, a prática e a valorização do papel da criança por parte do adulto potencia a que estas “desenvolvam uma capacidade de controlo interno e aprendam a resolver os seus conflitos com os outros, utilizando formas de interação adequadas” (Formosinho, 2006, p. 85). Nas idades do presente grupo é importante que se envolvam nestes momentos de gestão de conflitos e que o adulto valorize a participação das mesmas, para que progressivamente estas consigam gerir e resolver de forma autónoma. De acordo com Formosinho (2006), naturalmente as crianças “deparam-se com problemas para resolver nos seus jogos, nas suas ações” (p. 57), problemas esses que são definidos como reais nesta fase vida sua criança, problemas que surgem de situações de interesse. Com isto, as crianças em estudo procuraram e desenvolveram tentativas de soluções para a gestão e resolução de conflitos interpessoais, apesar de os momentos observados e analisados terem de um modo geral a presença do adulto mediador. Apesar de em grande parte dos momentos, com a presença do adulto, as crianças resolverem de forma autónoma. Sendo a justificação encontrada para o facto de a educadora não refletir todos os passos definidos pelo modelo para estas situações. Neste sentido, Lino (2006) afirma que o adulto que apoia as crianças no momento da gestão de conflitos deve apoiar a criança de forma adequada à situação e ao seu nível de desenvolvimento e a sua capacidade de compreensão. Assim, importa realçar que com todo este processo, de gestão e de resolução de conflitos interpessoais, valorizado por parte do adulto, a criança está a estimular e a contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

#### **4. REFLEXÃO SOBRE A PROFISSIONALIDADE**

Neste capítulo importa mencionar parte das aprendizagens teóricas concretizadas ao longo deste percurso, bem como as aprendizagens realizadas nos dois momentos da PPS, tanto no contexto de creche como em contexto de JI. Neste sentido, importa apresentar os aspetos que se considera terem sido promotores para a descoberta e construção da profissionalidade como futura educadora de infância, em ambos os contextos: observação e escuta ativa da criança; trabalho colaborativo com a equipa e as famílias; relação indissociável dos conceitos cuidar e educar.

Considera-se, assim, que a observação e escuta, em ambos os contextos, permitiram o conhecimento das características dos grupos de crianças e, simultaneamente da singularidade de cada criança. De acordo com Parente (2012), a observação e a escuta permitem ao educador de infância “conhecer e aprender mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família” (p. 6). Carvalho e Portugal (2017) referem, ainda, que muitas das observações não são planeadas, isto é, ocorrem em momentos espontâneos ao longo do dia, mas que são ricas em informações que devem ser complementadas com as observações programadas, nomeadamente em momentos de atividades. Assim, estas potenciam ao educador de infância “mais detalhes sobre a forma como as crianças estão a aprender” (p. 24). Contudo, especificamente, em contexto de creche o educador de infância deverá promover observações cuidadas e intencionais, bem como a escuta ativa das crianças, a fim de “garantir que as rotinas de cuidados, as atividades e as experiências de aprendizagem planeadas e proporcionadas deem resposta às necessidades das crianças e das famílias” (Parente, 2012, p. 5). Consequentemente, a observação e escuta ativa das crianças nos vários momentos de interação durante o dia promovem ao educador de infância a realização de registos, desses mesmos momentos. Porém, o educador tem o papel fulcral de decidir e registar o que considera “relevante para a construir um retrato significativo das aprendizagens de cada criança” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 25). Ao longo deste percurso, promoveu-se na prática diária o registo escrito de observações de interações relevantes, de modo a destacar os interesses e as necessidades dos grupos de crianças. Com isto, foi possível planificar propostas de atividades que fossem ao encontro desses mesmos interesses e necessidades,

caracterizando cada grupo como único e cada criança com as suas individualidades. Para além destes registos sustentarem as propostas de atividades, foi também com base nestes, que diariamente e semanalmente se refletiu sobre a prática. De acordo com Oliveira e Serrazina (2002), os momentos de reflexão promovem uma evolução no desenvolvimento do educador de infância, permitindo ao mesmo “olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados podem atribuir ao que aconteceu” (p. 4). Os momentos de reflexão, fora do contexto de ação, promoveram uma consciencialização diferente da ação, de modo a destacar aspetos a melhorar e/ou valorizar na prática e a reformular um novo pensamento. Desta forma, em ambos os contextos de intervenção, parte da rotina começou a ser composta por reflexão acerca da prática, potenciando a descoberta de novas hipóteses, “descobrimo novos caminhos, construindo e concretizando soluções” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 4). Considerou-se, assim, que os momentos de reflexão foram um apoio na descoberta e evolução do desenvolvimento como futura profissional.

Relativamente ao trabalho colaborativo, este é algo que se destaca como positivo e progressivamente crescente ao longo deste percurso. Ao longo de toda a prática promoveu-se o diálogo/comunicação com a equipa de sala, com os vários elementos da organização socioeducativa e com as famílias das crianças, em ambos os contextos. Assim, parte da rotina foi também focada na comunicação e colaboração com todos estes elementos. Em ambos os contextos existiu uma abertura natural para a inclusão desta prática tanto nos momentos de sala, em intervenção com as crianças, como nos momentos de planificações semanais com as equipas de sala. Roldão (2007) refere que o trabalho colaborativo consiste na concretização de um articulado e pensado/refletido em conjunto, com o intuito de alcançarem um objetivo comum. Porém, este trabalho colaborativo não é realizado somente em equipa, torna-se fulcral a existência de momentos de trabalho individual, em que cada elemento da equipa “prepara ou aprofunda o trabalho coletivo” para que no momento seguinte exista a partilha e o diálogo para a construção de um trabalho conjunto (Roldão, 2007, p. 28). De acordo com Leite e Pinto (2016), as produções de materiais e as planificações, em conjunto potenciam entre os elementos da equipa mobilização e troca de saberes específicos, que favorecem “a qualificação

profissional e a melhoria dos processos educativos” (p. 74). Tanto com a equipa de sala de creche como com a equipa de JI, semanalmente foram realizadas reuniões, onde foram partilhados os registos significativos e conseqüentemente as propostas de atividades que tinham sido suscitadas desses mesmos registos. Para além disso, nestes momentos existiu uma partilha aprofundada de ideias e preocupações com o intuito de cada elemento pudesse dar a sua opinião, sustentada nas observações e registo, e que, desta forma, contribuísse para a procura de estratégias. Contudo, este trabalho de colaboração foi, também, potenciado junto das famílias das crianças, tendo sido este um desafio. Marcondes e Sigolo (2012) aludem que entre contexto familiar e o contexto escolar é necessário existir comunicação e colaboração com o intuito de promover ambientes ricos para as crianças. Estes dois contextos são, assim, de extrema importância para o desenvolvimento holístico da criança, devendo, em parceria definir estratégias que contribuam para este mesmo desenvolvimento. Contudo, de acordo com Zenhas (2010), esta elaboração de estratégias é diferenciada para cada um destes contextos. A mesma autora reforça, ainda, que ambos os contextos partilham objetivos comuns, relacionados com a criança, que só se torna possível de concretizar se existir “uma conjugação de esforços e uma intervenção coordenada” (p. 1), de acordo com as especificidades de cada contexto. Considera-se, assim, que em ambas as práticas esta ligação e colaboração com as famílias foi realizada através e com o apoio das equipas de sala, definindo, assim, como um percurso crescente de aprendizagem, visto ter sido, tal como aludi anteriormente, um desafio.

Por fim, relativamente aos conceitos cuidar e educar, considera-se que ambos estiveram presentes de forma indissociável, ao longo da prática, nos dois contextos. Porém, existe uma certa tendência de associar o conceito de cuidar ao contexto de creche e, por sua vez, o conceito de educar ao contexto de JI. O conceito de educar é algo complexo, visto envolver, segundo Dias (2012), diversos valores importantes para a sociedade, nomeadamente o respeito, a estima pelo outro, a solicitude (preocupação consigo e com o outro) e o reconhecimento do valor de si mesmo e do outro. Este conceito não se foca, somente, em cuidados corporais, isto é, em condições básicas, mas, também, em necessidades afetivas, que constituem a base para o desenvolvimento holístico da criança. Estas relações estabelecidas com o outro, de acordo com a mesma autora, serão

fundamentais para o desenvolvimento social, uma vez que irão condicionar a forma como a criança se manifesta, interpreta, relaciona e interage com os seus pares e com o seu mundo envolvente. Estas relações devem ser positivas e responsivas, por parte do adulto, visto que condicionam a forma como a criança se compreende, ao mesmo tempo que explora e descobre o outro e o mundo ao seu redor. De acordo com Nörnberg (2007), o conceito de cuidar, em contexto formal, implica que o educador de infância tenha sentimentos de compaixão, de ética da relação e de desprendimento, isto é, o educador deve estar com o outro e ser para o outro. Considera-se, assim, que o educador de infância, atento e responsivo, deve considerar e valorizar na sua prática pedagógica tanto as necessidades físicas, como as sociais, isto é, deve educar e cuidar da criança, surgindo a expressão *educuidar* (Dias, 2012). Desta forma, em ambos os contextos, através da observação atenta e cuidada e da escuta das crianças, o educador de infância poderá promover e adequar momentos, tanto ao nível dos cuidados como ao nível da educação. Contudo, em ambos os contextos, promoveu-se e valorizou-se a relação de afetividade, de proximidade e de respeito com todas as crianças, nunca descorando da responsividade com cada uma delas. Com isto, considera-se que seja importante realçar que as relações criadas e estabelecidas com cada uma das crianças, foram únicas e singulares, nos diferentes contextos, devido às singularidades que definem cada uma destas crianças.

Em suma, considera-se que os vários aspetos supramencionados foram descobertos, desenvolvidos e valorizados ao longo das duas PPS. Considera-se, assim, que estes apenas definem o início de um longo percurso que se aproxima. A observação, o registo e a reflexão fizeram parte da rotina desde o primeiro dia da PPSI e a partir desta foi possível alcançar todos os outros conceitos que definiram este percurso. Assim, o trabalho colaborativo em equipa, sustentando em momentos de reflexão individual, potenciou momentos de qualidade, valorizando os interesses e as necessidades das crianças e o conceito *educuidar*.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na fase final deste percurso académico, importa fazer referência ao conjunto de vivências, experiências, sentimentos e ideologias que foram adquiridos e experienciados

ao longo da componente teórica e prática e que fizeram parte deste percurso, do qual se destaca a descoberta de ferramentas apoiantes. Destas ferramentas destacam-se a observação, o registo e a reflexão, fazendo todas estas parte de um ciclo que deve ser enaltecido na prática do educador de infância, que permite tanto o conhecimento das singularidades da criança e do grupo como perceber se a intervenção, do adulto, é ou não adequada e individualizada para aquele grupo de crianças, em particular.

Das várias experiências e vivências importa, também, fazer referência à colaboração e à cooperação presente entre os elementos da equipa de sala, em ambos os contextos, considerando que nessas relações foi notório o envolvimento e a interajuda. Assim, considera-se que a relação entre os elementos da equipa tem influência na qualidade da intervenção com as crianças.

Algo que se considera transversal ao longo do percurso e que se valoriza é a oportunidade dada à voz e escuta das crianças. Para além de ser um direito a criança ter voz, é a partir desta oportunidade que o adulto se apercebe de novas ideias acerca da mesma e que poderá agir em determinadas situações de uma maneira diferente/adaptada. É de notar que esta valorização foi um aspeto fulcral para a presente investigação, a voz dada às crianças nos momentos de gestão de conflitos interpessoais, foi um aspeto valorizado pelos adultos do contexto socioeducativo.

No final desta investigação, importa realçar o “conflito” que apesar de ter ainda uma conotação negativa, deve ser visto como um momento potenciador para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A ocorrência de conflitos interpessoais é algo inevitável, contudo o adulto poderá adotar estratégias de prevenção na organização do ambiente educativo (Galvão, 2004; Lino, 2006). Porém, aquando a ocorrência destes momentos o adulto mediador poderá promover estratégias, nomeadamente a utilização de materiais, com o intuito de apoiar essa mesma gestão (Morgado & Oliveira, 2009). Progressivamente, quando estes momentos são encarados pelos adultos como momentos potenciadores, as crianças desenvolvem progressivamente estratégias, como partilhar as suas ideias e os seus sentimentos, de um modo mais autónomo (Corsi, 2011).

Como limitações do presente estudo considerou-se o tempo de intervenção curto e limitado. No seguimento do trabalho desenvolvido, considera-se que seria interessante realizar uma análise aprofundada de duas crianças ou de dois grupos de crianças, com

experiências anteriores de diferente natureza no que diz respeito ao contacto com a abordagem *High/Scope*, de modo a analisar as formas de gestão e resolução de conflitos interpessoais. Considera-se que também seria interessante estudar dois grupos de crianças da organização socioeducativa de diferentes idades, nomeadamente um grupo de três anos e um grupo de quatro e analisar as diferentes estratégias no que concerne a esta gestão.

Por fim, no final da presente investigação importa realçar que na infância é importante valorizar as crianças como “actores sociais, plenos, competentes, activos e com voz” (Tomás, 2007, p. 45). Com isto, é necessário realçar, também, a importância da presença de adultos que valorizem todos os momentos com potencial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, incluindo aqueles momentos que à partida não transpareçam esse potencial.

## REFERÊNCIAS

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ashby, N. & Neilsen-Hewett, C. (2016). Approaches to conflict and conflict resolution in toddler relationships. *Journal of Early Childhood Research*, 10(2), 145-161.
- APEI. (2011). Carta de princípios para uma ética profissional. Consultado a 4 de Novembro de 2018 em, <http://www.apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Baptista (2013). Os pais e a família no jardim de infância: Uma parceria na construção e desenvolvimento do currículo (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Portalegre). Consultado em [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5091/1/Dissertação\\_Relatório\\_Marta%20Baptista\\_Os%20pais%20no%20jardim%20de%20infância%20-%20uma%20parceria%20na%20construção%20e%20desenvolvimento%20do%20currículo.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5091/1/Dissertação_Relatório_Marta%20Baptista_Os%20pais%20no%20jardim%20de%20infância%20-%20uma%20parceria%20na%20construção%20e%20desenvolvimento%20do%20currículo.pdf)
- Brazelton, T. B. & Sparrow, J. D. (2004). *O Método de Brazelton: A criança e a disciplina* (4.ª ed.). (M. F. Morgado, Trad.). Lisboa: Editorial Presença.
- Cadima, J., Ferreira, T., Guedes, C., Vieira, J., Leal, T. & Matos, P. (2016). Risco e regulação emocional em idade pré-escolar: A qualidade das interações dos educadores de infância como potencial moderador. *Análise Psicológica*, 3(XXXIV), 235-248.
- Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2017). A creche e a convergência entre cuidados e educação. *Avaliação em creche: Crechendo com qualidade* (pp. 11-16). Porto: Porto Editora.
- Coelho, A. (2009). Intencionalização educativa em Creche. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(5), 1-12.
- Cole, P. M., Martin, S. E. & Dennis, T. A. (2004). Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333.
- Corsi, B. R. (2011). Relações e conflitos entre crianças na educação infantil: o que elas pensam e falam sobre isso. *Educar em revista*, 42, 279-296.

- Chripino, Á. (2007). Gestão do conflito escolas: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio avaliação e políticas públicas em educação*, 15(54), 11-28.
- Cunha, P. & Monteiro, A. P. (2018). *Gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Pactor.
- Dempsey, J. D. & Frost, J. L. (2002). Contextos lúdicos na educação de infância. *Manual de investigação em educação de infância*. In B. Spodek (Org.) (A. M. Chaves, Trad.) (pp. 687-724). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dias, D. (2012). O educuidar na creche e jardim-de-infância (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Setúbal, Setúbal). Consultada em <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/4316>
- Dooley, L. M. (2002). *Case Study Research and Theory Building*. *Advances in Developing Human Resources*, 4, 335-354.
- Formosinho, J. O. (2006). A construção social da moralidade pela criança pequena – O contributo do projecto na sua contextualização do modelo high/scope. *Educação pré-escolar a construção social da moralidade* (pp. 51-74). Lisboa: Texto Editores.
- Galvão, I. (2004). *Cenas do quotidiano escolar: conflitos sim, violência não*. Petrópolis: Vozes.
- Katz, L. G. & Chard, S. C. (2009). *A abordagem por projetos na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. & Pinto, C. L. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: Condições para a sua existência e sustentabilidade. *Revista Educação, Sociedade e Cultura*, 48, 69-91.
- Lino, D. (2006). A intervenção educacional para a resolução de conflitos interpessoais – Relato de uma experiência de formação da equipa educativa. *Educação pré-escolar a construção social da moralidade* (pp. 75-105). Lisboa: Texto Editores.
- Magalhães, G. (2007). *Modelos de Colaboração jardim de Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

- Marcondes, K. H. B. & Sigolo, S. R. R. L. (2012). Comunicação e Envolvimento: Possibilidade de Interconexões entre Família-escola?. *Paidéia*, 22(11), 91-99.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Morgado, C. & Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. *Exedra*, 43-56.
- Nörnberg, M. (2007). O lugar do cuidado na formação de professores. *Diálogo Canoas*, 11, 211-234.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor investigador, 1-15.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). *Organização das dimensões da pedagogia num ambiente educativo de coconstrução das aprendizagens. O Trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp.26-46). Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto. CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação Pré-escolar: sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29.
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2013). Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativas. *IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*. 1-14.
- Silva, R. V., Veríssimo, M. & Santos, A. J. (2004). Adaptação psicossocial da criança ao pré-escolar. *Análise Psicológica*, 1(XXII), 109-118.
- SPCE (2014). *Carta Ética: Instrumento de regulação ético-deontológico*. Consultado em <http://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>
- Trevisan, G. (2015). Aprendizagens na construção de pesquisa com crianças e sobre

- crianças. *Currículo sem Fronteiras*, 5(1), 142-154.
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem Idade”: participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Revista Contexto & Educação*, 78, 45–68.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Santos Silva & J. Madureira Pinto (eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: Os fios da competência socio-emocional. *Exedra*, 1(2), 129-146.
- Wertheim, E., Love, A., Peck, C. & Littlefield, L. (2006). *Skills for resolving conflict* (2.<sup>a</sup>ed.). Melbourne: Eruditions Publishing.
- Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Zenhas, A. (2010). “Porquês” e “comos” de uma relação família-escola. *Revista Ozarfaxinars*, 18, 1-8.

Dados da organização:

Site, 2018

Projeto Curricular de Sala, 2018-2019

## **ANEXOS**

## **Anexo A. Portfólio individual**



**ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA**



**POLITÉCNICO  
DE LISBOA**

# **PORTFÓLIO INDIVIDUAL DE JARDIM DE INFÂNCIA**

**Marta Ribeiro**

(Nº 2017143)

Trabalho apresentado no Prática Profissional Supervisionada (Módulo II),

2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Docente: Rita Friaes

**2018-2019**

## ÍNDICE

1. Caracterização de uma ação educativa contextualizada.....	11
1.1. Meio .....	3
1.2. Contexto Educativo.....	4
1.3. Equipa Educativa .....	6
1.4. Ambiente Educativo .....	7
1.5. Grupo de Crianças .....	14
1.6. Famílias das Crianças .....	16
2. Análise reflexiva da intervenção .....	17
2.1. Intenções para a ação .....	17
2.1.1. Intenções para a ação com as crianças .....	19
2.1.1.1. Reconhecer as individualidades de cada criança e respeitar o seu ritmo de desenvolvimento .....	20
2.1.1.2. Envolver as crianças no planeamento de atividades, promovendo a participação ativa das mesmas .....	20
2.1.1.3. Criar e estabelecer uma relação de segurança, confiança e afetividade com as crianças .....	21
2.1.2. Intenções para a ação com as famílias .....	22
2.1.2.1. Estabelecer diálogo e mostrar-me disponível para qualquer esclarecimento.....	23
2.1.2.2. Partilhar os momentos e experiências vivenciadas pelas crianças.....	23
2.1.3. Intenções para a ação com a equipa .....	24
2.1.3.1. Cooperar na planificação, na organização e na dinamização de momentos com a equipa de sala, mas também com a equipa educativa da organização .....	24
2.1.3.2. Partilhar saberes e experiências que potenciem o crescimento comum da equipa .....	25
3. Notas de campo, reflexões diárias e semanais .....	26

3.1. 1ª semana: 01 de outubro a 05 de outubro de 2018 .....	93
3.1.1. Notas de campo e reflexões diárias .....	93
3.1.2. Reflexão Semanal.....	101
3.2. 2ª semana: 08 de outubro a 12 de outubro de 2018 .....	103
3.2.1. Notas de campo e reflexões diárias .....	103
3.2.2. Reflexão Semanal.....	112
3.3. 3ª semana: 15 de outubro a 19 de outubro de 2018 .....	114
3.3.1. Notas de campo e reflexões diárias .....	114
3.3.2. Reflexão Semanal.....	121
3.4. 4ª semana: 22 de outubro a 26 de outubro de 2018 .....	124
3.4.1. Notas de campo e reflexões diárias .....	124
3.4.2. Reflexão Semanal.....	131
3.5. 5ª semana: 29 de outubro a 02 de novembro de 2018 .....	133
3.5.1. Notas de campo e reflexões diárias .....	133
3.5.2. Reflexão Semanal.....	138
3.6. 6ª semana: 05 de novembro a 09 de novembro de 2018.....	141
3.6.1. Notas de campo e reflexões diárias .....	141
3.6.2. Reflexão Semanal.....	148
3.7. 7ª semana: 12 de novembro a 16 de novembro de 2018.....	150
3.7.1. Notas de campo e reflexões diárias .....	150
3.7.2. Reflexão Semanal.....	158
3.8. 8ª semana: 19 de novembro a 23 de novembro de 2018.....	160
3.8.1 Notas de campo e reflexões diárias .....	160
3.8.2. Reflexão Semanal.....	168
3.9. 9ª semana: 26 de novembro a 30 de novembro de 2018.....	169
3.9.1. Notas de campo e reflexões diárias .....	169
3.9.2. Reflexão Semanal.....	176

3.10. 10ª semana: 03 de dezembro a 07 de dezembro de 2018.....	178
3.10.1. Notas de campo e reflexões diárias .....	178
3.10.2. Reflexão Semanal.....	184
3.11. 11ª semana: 10 de dezembro a 14 de dezembro de 2018.....	186
3.11.1. Notas de campo e reflexões diárias .....	186
3.11.2. Reflexão Semanal.....	193
3.12. 12ª semana: 17 de dezembro a 21 de dezembro de 2018.....	194
3.12.1. Notas de campo e reflexões diárias .....	194
3.12.2. Reflexão Semanal.....	197
3.13. 13ª semana: 07 de janeiro a 11 de janeiro de 2018 .....	199
3.13.1. Notas de campo e reflexões diárias .....	199
3.14.1. Notas de campo e reflexões diárias .....	203
4. planificações de atividades.....	204
4.1. Planificações 2ª semana: 8 a 12 de outubro .....	205
4.2. Planificações 3ª semana: 15 a 19 de outubro .....	210
4.3. Planificações 4ª semana: 22 a 26 de outubro .....	219
4.4. Planificações 5ª semana: 29 outubro a 02 de novembro.....	226
4.5. Planificações 6ª semana: 05 a 09 de novembro .....	230
4.6. Planificações 7ª semana: 12 a 16 de novembro .....	233
4.7. Planificações 8ª semana: 19 a 23 de novembro .....	237
4.8. Planificações 9ª semana: 26 a 30 de novembro .....	241
4.9. Planificações 10ª semana: 03 a 07 de dezembro.....	244
4.10. Planificações 11ª semana: 11 a 14 de dezembro.....	255
4.11. Planificações 12ª semana: 17 a 21 de dezembro.....	258
4.12. Planificações 13ª semana: 07 a 11 de janeiro .....	259
4.13. Planificações 14ª semana: 14 a 18 de janeiro .....	264
5. Reflexão sobre a profissionalidade .....	56

Referências.....	62
Anexos.....	66
Anexo A. Entrevista à coordenadora pedagógica.....	67
Anexo B. Entrevista à educadora cooperante.....	284
Anexo C. Dados dos irmãos das crianças: Número de irmãos; Sexo; Idade; frequenta ou frequentou a instituição.....	292
Anexo D. Dados pessoais das crianças: Data de nascimento; Sexo; Nacionalidade; Idade da criança no início e no final da PPS. ....	310
Anexo E. Dados dos pais das crianças: Profissão.....	312
Anexo F. Dados pessoais das crianças: nº de pessoas do agregado familiar; Frequentava a instituição no ano anterior; local de residência.....	310

# **1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA**

## **1.1. Meio**

A instituição na qual me encontro a realizar a Prática Profissional Supervisionada (PPS) situa-se na freguesia de Carcavelos Parede, do concelho de Cascais, do distrito de Lisboa. A escola está localizada numa zona residencial, sendo que grande parte das crianças mora nas redondezas da instituição.

A escola situa-se num local com meios de transportes públicos acessíveis, nomeadamente autocarro e comboio, que facilitam a deslocação para a zona na linha de Lisboa, de Cascais e de Sintra. Apesar destes meios de transportes serem acessíveis, maior parte das crianças vem de transportes particulares. Perto da escola existe, ainda, um espaço verde público, bem como locais de apoio à comunidade, tais como uma associação de bombeiros voluntários, uma esquadra de Polícia de Segurança Pública (PSP) e uma farmácia.

## **1.2. Contexto Educativo**

A instituição foi fundada em 2006, é uma organização educativa particular, com fins lucrativos, construída de raiz, de acordo os dados recolhidos na entrevista à coordenadora pedagógica, com o intuito de definir, organizar e criar espaços de acordo com as necessidades e os interesses das crianças. Para além disso, a escola foi construída com o objetivo de proporcionar espaços e ambientes de qualidade, a todos os níveis, às crianças e bebés que frequentam a instituição, tendo presente o respeito e a valorização da individualidade da criança (Site T, 2018). O projeto pedagógico da instituição é, assim, “orientado para a progressiva autonomia da criança, o seu sucesso escolar e futura cidadania” (Site T, 2018).

A instituição baseia-se em dois fundamentos, presentes na definição do papel da criança e do adulto: (i) a criança deve ter um papel ativo nas suas aprendizagens e na construção de conhecimento, através da interação com o meio envolvente; (ii) o adulto deve apoiar as crianças na construção na compreensão própria do mundo que as rodeia (Site T, 2018). Esta instituição é composta por duas valências – creche e jardim de infância – acolhendo crianças desde os 6 meses aos 6 anos de idade. Toda a equipa educativa da instituição orienta a sua prática com base nos princípios do Modelo pedagógico *High/Scope*.

A organização educativa tem como objetivos “criar um ambiente agradável e alegre onde crianças, educadores e famílias se sintam bem”, do qual este ambiente “motivador” deve proporcionar a interação e a relação entre o adulto-criança e criança-criança (site T, 2018). Com estas relações, adulto-criança e criança-criança um outro objetivo, mencionado no site, é o de “caminharem juntos” a fim de um projeto comum – a aprendizagem. O último objetivo mencionado no site refere-se à importância do “desenvolvimento mental, físico, social e emocional das crianças com vista a apoiar a sua realização pessoal e futura como cidadãos” (Site T, 2018). De forma a que a organização consiga proporcionar e alcançar os objetivos, referidos anteriormente, a equipa educativa deve dar importância à aprendizagem ativa, em paralelo com o envolvimento da família, da comunidade e com a dedicação dos educadores neste “projeto comum” (Site T, 2018). Ao longo das semanas de intervenção da PPS foi possível presenciar a prática destes objetivos, não só na sala de jardim de infância, como em toda a instituição. A promoção da aprendizagem ativa das crianças é um fundamento espelhado, na organização da rotina, do espaço e nas estratégias utilizadas pelos adultos da instituição.

Tendo em conta o envolvimento da família esta é uma preocupação de todas as salas da organização educativa. Através da entrevista à coordenadora pedagógica (cf. anexo A) foi possível obter a informação que nos meses de épocas festivas as famílias são convidadas a ir à sala do seu educando, dinamizar alguma atividade ou passar algum tempo com as crianças, de forma a que a família se sinta e seja envolvida no meio escolar, “sem barreiras”.

Na entrada da instituição encontra-se exposto o regulamento interno, bem como a planificação anual de atividades, comuns às salas, a calendarização léctica, com as respetivas interrupções, e a calendarização mensal de alimentação. Especificamente, na entrada de cada sala encontra-se exposto a planificação semanal, proposta pela equipa de sala - educadora de infância e auxiliar técnica de ação educativa -, tendo em conta as necessidades e os interesses das crianças. Cada sala tem, ainda, um Projeto Pedagógico de Sala elaborado pela educadora de infância, responsável pelo grupo.

No Projeto Pedagógico da Sala encontra-se descrito uma pequena caracterização da equipa de sala e do grupo de crianças. De seguida, são apresentadas estratégias a ter em conta e a aplicar pelos adultos da sala: na interação adulto-criança; espaços e materiais; rotinas; observação e registos diários; envolvimento parental e envolvimento da comunidade. Posteriormente, é apresentado o programa de sala tendo em conta às 10 áreas de conteúdo a desenvolver: abordagem à aprendizagem; desenvolvimento social e

emocional; saúde e desenvolvimento físico; linguagem, literacia e comunicação; matemática; artes criativas; ciências e tecnologias; estudos sociais; conhecimento do mundo e inglês. Por fim, ainda neste documento encontra-se descrito o instrumento de avaliação utilizado: *Child Observation Record - COR*. Este método de avaliação é composto categorias, baseadas nos indicadores-chave de desenvolvimento da criança, numa abordagem ao modelo pedagógico *High/Scope*. Ao longo do projeto educativo é de destacar a importância da aprendizagem ativa da criança e do papel do adulto no apoio e nos desafios proporcionados à criança, no decorrer do desenvolvimento e aprendizagem da mesma.

### **1.3. Equipa educativa**

A escola no qual estou a realizar a PPS é composta por três equipas educativas de creche e quatro equipas educativas de jardim-de-infância, sendo que cada equipa de sala é constituída por uma educadora de infância e uma auxiliar técnica de ação educativa. Relativamente as estas equipas, apenas a educadora acompanha, preferencialmente, o grupo desde o berçário até ao último ano de jardim de infância, no caso das auxiliares técnicas da ação educativa estas vão trocando de grupo. Para além das equipas de sala – educadora infância e auxiliar técnica de ação educativa – existe uma auxiliar polivalente que apoia as salas nas subidas e descidas de escadas na instituição, nas horas de almoço no refeitório, bem como em momentos de necessidade. Neste ano as funções de coordenação pedagógicas estão a ser assumidas por uma educadora de infância, responsável por um grupo de crianças, existe, ainda, uma diretora, um elemento da administração e elementos da cozinha – cozinheira e auxiliar de cozinha.

Com os dados da entrevista realizada à educadora cooperante e através das conversas informais e observações, realizadas ao longo deste tempo, é possível constatar que entre os vários elementos da equipa educativa existe, constantemente a cooperação, a interajuda e o diálogo. Para além deste apoio em momentos informais existe, também, momentos formais, tais como reuniões mensais com as equipas da instituição, onde ocorre a troca de ideias e estratégias de ação (cf. anexo B).

Todos os elementos da equipa educativa conhecem as crianças, sabem os seus nomes e quem são as suas famílias. Existindo, assim, um ambiente de harmonia na própria equipa, mas também entre a equipa e as famílias.

Especificamente, na sala de jardim-de-infância, onde me encontro a realizar a PPS é de destacar a cooperação e a partilha de ideias e conhecimentos, entre a equipa de sala,

de acordo com as observações diárias do grupo. Os diversos momentos de rotina são organizados e pensados em conjunto, pelos elementos da equipa de sala, através de reuniões/momentos com frequência. No projeto educativo, o trabalho em equipa é caracterizado como rico, flexível e estimulante, de modo a permitir interações e atividades que concorram aos indicadores chave do desenvolvimento, seguido pelo modelo da instituição. No projeto de sala encontra-se referido que ambos os adultos são elementos de referência para as crianças. Sendo que, ambos devem apoiar e, simultaneamente desafiar as observações e os pensamentos das crianças. Considero que seja importante destacar que na prática pedagógica da equipa de sala é tido em conta os interesses e as necessidades da criança individualmente, mas também como um grupo.

Parte desta equipa educativa, também é composta pelos professores de atividades curriculares e de atividades extracurriculares, que comparecem na escola a fim de dinamizarem atividades, com horas e dias definidos.

#### **1.4. Ambiente educativo**

O ambiente educativo – caracterizado pelo tempo, espaço e avaliação – é definido tendo por base o modelo pedagógico seguido pela instituição. Tendo em conta o modelo pedagógico *High/Scope*, a participação ativa da criança é algo que orienta a prática educativa das equipas de sala. Em complemento com a participação ativa da criança, a equipa educativa orienta-se, também, pelo conjunto das aprendizagens-chave, definidas em 4 áreas, interligadas, no modelo pedagógico: (a) Interação Adulto-Criança; (b) Ambiente físico; (c) Horários e rotinas; (d) Observação da criança (Post & Hohmann, 2011; Hohmann & Weikart, 2009). Desta forma, neste tópico importa caracterizar o ambiente educativo da instituição, mas, também, da sala onde se me encontro a realizar o estágio da PPS, mencionando a organização do tempo, do espaço, incluindo os materiais e a forma de avaliação, tendo em conta a participação das crianças e dos adultos.

Na instituição organizacional os tempos são estruturados/organizados, mas também flexíveis de acordo com os interesses e as necessidades das crianças (Hohmann & Weikart, 2009). Importa, assim, começar por caracterizar a organização educativa tendo em conta os seguintes aspetos: espaços, materiais e tempo.

A organização educativa tem um edifício principal, com 3 pisos e uma cave. Começando, agora, por definir os espaços interiores da mesma: no primeiro piso, desta organização, encontram-se as salas de jardim-de-infância e uma casa de banho de criança e uma para crianças e adultos com mobilidade reduzida; no segundo piso as salas de

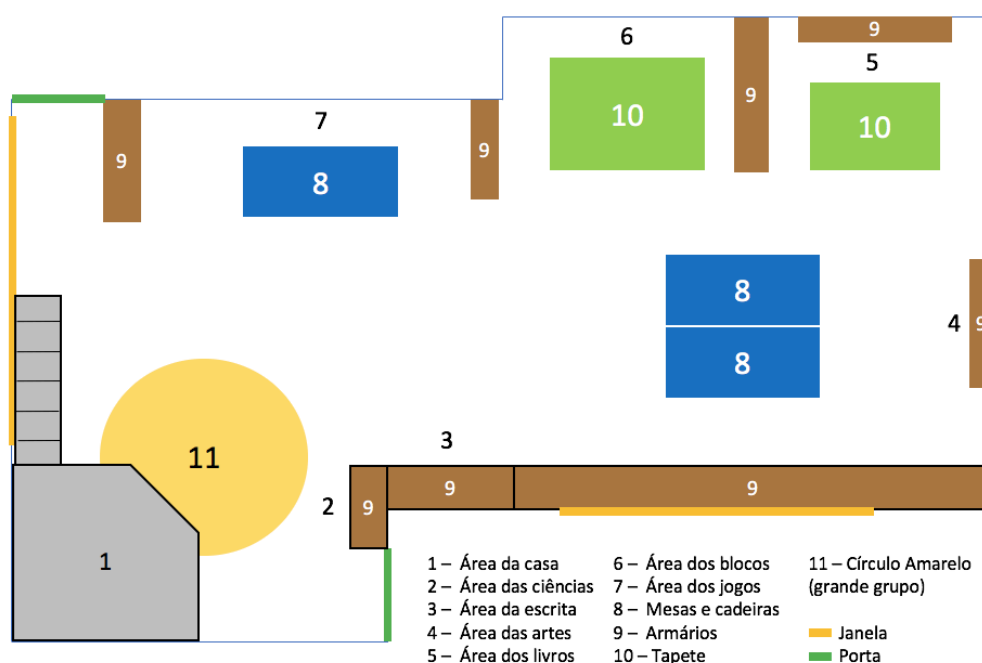
creche, a sala da direção e uma casa de banho de criança; no terceiro, e último piso, existe um ginásio e um terraço; na cave temos a cozinha, a sala de pessoal, uma casa de banho de adulto e o refeitório das crianças, designado, também, como sala polivalente. Existe ainda, um edifício, à parte do edifício principal, que tem uma sala de jardim-de-infância (JI). Relativamente às salas, nesta organização educativa existem 7 salas: 3 salas da valência de creche e 4 salas da valência de jardim-de-infância, segundo piso e primeiro piso, respetivamente. Relativamente às características comuns às salas, estas são preparadas e organizadas tendo em conta fatores importantes: conforto e a segurança psicológica e física dos bebés e crianças. A estrutura, flexível, destas salas tende a apoiar, essencialmente, as explorações sensório-motoras e as escolhas particulares de cada criança, estimulando a autonomia das mesmas (Site T, 2018).

Para além dos espaços interiores, as crianças, tem a oportunidade de explorar o espaço exterior, da organização. Neste espaço existe a separação do recreio de creche e do JI. Para além destas duas zonas existe, também, a zona de água e areia e a zona da horta pedagógica. Na zona da horta pedagógica cada sala tem um espaço para semear e plantar produtos alimentares, que depois serão confecionados para as refeições dos adultos e das crianças. Deste modo, a organização do espaço exterior é pensada de forma a dar continuidade ao espaço interior (Site T, 2018). As áreas e os materiais disponibilizados no espaço exterior, tendem a proporcionar à criança, individualmente, bem como ao grupo, “oportunidades de realizar experiências activas” (Site T, 2018). Relativamente ao tempo a instituição encontra-se aberta das 7h30 às 19h30, sendo que o horário de funcionamento de atividades letivas ocorre das 9h às 17h.

Nas salas de JI, de acordo com o modelo pedagógico seguido na organização educativa, o espaço encontra-se organizado e estruturado em diferentes áreas de interesse, sendo estas flexíveis e que permitem às crianças transportarem objetos e explorarem livremente (Projeto Pedagógico de Sala, 2018). De acordo com Hohmann e Weikart (2009) e Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), as áreas de interesse de uma sala devem ter como base a flexibilidade, ou seja, os adultos da sala podem modificar e organizar o espaço e os materiais, ao longo do ano, de forma a “acomodar o desenvolvimento e evolução dos interesses das crianças” (Hohmann e Weikart, 2009, p. 171). O espaço deve ser um lugar de bem-estar, de prazer e alegria para as crianças, deve ser um espaço disponível para as vivências e experiências de cada criança do grupo. Um espaço de qualidade deve, assim, conjugar o poder comunicativo estético, com o poder

ético do respeito e da identidade de cada criança (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Especificamente, na sala, onde me encontro a realizar o estágio da PPS, a sala encontra-se organizada, de momento, em sete áreas distintas: **área da casa**, onde ocorre a exploração do faz de conta através do jogo simbólico, os materiais nesta área são, essencialmente roupas e adereços e utensílios/materiais de cozinha, de casa e do dia-a-dia, reais e brinquedos; **área das ciências**, destinada à exploração do mundo natural, promovendo o contacto com materiais ligados à ciência; **área da escrita e computador**, destinada ao contacto com a escrita e a leitura, através de diferentes materiais que proporcionam um contacto com letras e números, tais como pedras com letras e números, papel pautado e quadriculado, nesta área começa também a introdução à novas tecnologias, nomeadamente o uso do computador; **área das artes**, ocorre a exploração e criatividade da criança, com diferentes materiais e técnicas, relacionas com a expressão plástica; **área dos livros**, destinada ao contacto com os livros e iniciação à escrita e leitura, num espaço acolhedor com um tapete e almofadas; **área dos bolcos**, destinado à exploração de materiais, nomeadamente de madeira, no qual ocorre a exploração de diversos conceitos, nomeadamente de lateralidade, tamanho, quantidade, comprimento; **área dos jogos**, que consiste numa área de exploração em pequeno grupo de jogos relacionadas com diferentes áreas de conteúdo, como por exemplo matemática, conhecimento do mundo, com o intuito de desenvolver, nomeadamente o raciocínio lógico e a motricidade fina (imagem 1).



Em cada uma destas áreas os materiais e objetos encontram-se ao nível das crianças, para que seja possível ocorrer uma exploração autónoma. O espaço das áreas encontra-se identificados com símbolos e palavras, simples correspondente a essa mesma área, por exemplo, a área dos livros tem um cartão com um livro e a palavra “livro”, ambos encontram-se desenhado e escrito à mão. Especificamente, em cada área existem etiquetas com fotografias dos materiais/objetos correspondentes a cada sítio, para que no momento de arrumar a criança, autonomamente saiba qual é o sítio em que os deve colocar.

Para além disso, existe na sala uma prateleira individual para cada criança, com intuito de esta guardar as suas produções pessoais, das várias áreas de conteúdo, abordadas em momentos planificados e em momentos espontâneos/livres da criança. Considero, que seja, também, importante referir que a sala tem uma grande quantidade de luz natural, sendo que é composta por 3 janelas e uma porta de vidro, de acesso ao exterior.

*Figura 3. Planta da sala.*

pedagógico, mencionando que este corresponde a uma “rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (p.30). Segundo estes mesmos autores, o tempo pedagógico deve incluir e respeitar o ritmo da criança individualmente, mas também o ritmo do pequeno grupo e o ritmo do grande grupo.

Relativamente ao tempo pedagógico, nas salas de jardim de infância, este é organizado pelos adultos, tendo em conta os diferentes ritmos das crianças, envolvendo-as, através da dinâmica do *quadro das mensagens*, com o intuito da criança, autonomamente conseguir antecipar os momentos diferenciados da rotina.

A organização de um *dia tipo* consiste no acolhimento da criança na sala, por uma educadora, de seguida ocorre a realização do quadro das mensagens, seguido do momento planear-fazer-rever. Após este momento, ocorrem as dinâmicas de pequenos grupos, de grande grupo e tempo de exterior, de ordem diferenciada de acordo com o dia da semana. Posteriormente, ocorre a rotina da alimentação, seguida da rotina de higiene. As crianças que necessitam dormem a sesta, as que já não precisam vão para o exterior ou para as salas. Caso vão para a sala realizam a dinâmica planear-fazer-rever, neste momento as crianças das salas de JI que não dormem a sesta encontram-se todas juntas. No final deste tempo, as crianças organizam-se, novamente por salas, realizam a dinâmica de grande grupo, seguida da dinâmica de pequeno grupo, lanche e exterior (imagem 2).

Horas	2ª -Feira	3ª -Feira	4ª -Feira	5ª -Feira	6ª -Feira
9:00 – 9:15	Acolhimento – Q. M. (9h – 9h15)				
9:15 – 11:00	Planear/Fazer/Rever (9h15 – 11h)	Planear/Fazer/Rever (9h15 – 11h)	Planear/Fazer/Rever (9h15 – 11h15)	Planear/Fazer/Rever (9h15 – 11h15)	Planear/Fazer/Rever (9h15 – 11h)
11:00 – 11:30	Pequenos Grupos (11h – 11h45)	Exterior (11h – 11h15)	Grande Grupo (11h15 – 11h30)	Grande Grupo (11h15 – 11h30)	Pequenos Grupos (11h – 11h45)
11:30 – 12:00	Música (11h45 – 12h15)	Pequenos Grupos (11h15 – 12h)	Exterior (11h30 – 12h)	Exterior (11h30 – 12h)	Mindfulness (11h45 – 12h05)
12:00 – 12:45	Exterior (12h15 – 12h45)	Ginástica (12h – 12h40)	Inglês   Pequeno Grupo (12h – 12h45)	Inglês   Pequeno Grupo (12h – 12h45)	Exterior (12h15 – 12h45)
12:45 – 13:30	Almoço				
13:00 – 15:30	Sesta   Planear – Fazer – Rever   Exterior (13h – 15h30)				
15:30 – 15:45	Grande Grupo – Tarde (15h30 – 15h45)				
15:45 – 16:30	Pequenos Grupos (15h45 – 16h30)	Pequenos Grupos (15h45 – 16h30)	Pequenos Grupos (15h45 – 16h30)	Pequenos Grupos (15h45 – 16h30)	Pequenos Grupos (15h45 – 16h30)
16:30 – 16:45	Lanche (16h30 – 17h)	Lanche (16h30 – 17h)	Lanche (16h30 – 17h)	Lanche (16h30 – 17h)	Lanche (16h30 – 17h)
16:45 – 18:00	Exterior	Exterior	Exterior	Exterior	Exterior

Figura 4. Rotinas da sala.

Na dinâmica do *quadro das mensagens* ocorre a organização do tempo diário, previamente preparados pelo adulto, com o intuito de estruturar uma sequência de acontecimentos para que as crianças consigam prever o que irá acontecer, num momento seguinte (Hohmann & Weikart, 2009). Para além disso, existe uma linha do tempo com os vários momentos da rotina, organizados de forma temporal. Sempre que necessário, a criança coloca uma mola no momento presente da rotina. Considero que seja importante destacar dois momentos distintos que demonstram o impacto destas duas estratégias – *quadro das mensagens* e linha do tempo – na organização do tempo para as crianças.

**ET** vem ter com a educadora e pede para ir brincar para o recreio. A educadora refere que ainda não é o momento, recorrendo à linha do tempo, presente na sala. A educadora aponta para o momento em que estamos, verbalizando que, de seguida, iríamos arrumar e só depois vamos ao recreio. **ET** começa a pedir às crianças para arrumarem, a educadora recorre novamente à linha do tempo e mostra a mola de madeira (marcador do momento presente), referindo que agora estamos no tempo de fazer e quando a mola passar para o tempo de rever e que temos de arrumar. **ET** observa a linha do tempo e vai brincar.

*NC nº 1, do dia 23 de outubro – sala de atividades*

Posteriormente, ao momento do *quadro das mensagens* ocorre o momento do planejar-fazer-rever. Este momento subdivide-se em três momentos distintos, num primeiro momento a criança planeia em que área(s) vai brincar, o que pretende fazer, com que objetos e com quem. Neste momento é marcado pela interação entre a criança e os adultos e entre pares, com o intuito de a criança estruturar o que pretende realizar naquela manhã.

A educadora coloca, no meio da roda, pedras com sílabas escritas, correspondentes às áreas da sala. À vez as crianças têm a oportunidade de juntar as sílabas da área que queriam ir brincar. Como estratégia, as crianças podem olhar para o nome escrito em cada área para visualizarem a palavra. Quando necessário, a educadora intervém e retira algumas pedras do meio, para que a criança tenha menor número de hipóteses de escolha. Após a área escolhida e “escrita” através da junção das pedras a educadora faz algumas perguntas e/ou afirmações. Como por exemplo, o A escreveu, com as pedras, “livros”, a educadora refere “que boa escolha e o que vai fazer nessa área”. A refere que vai ver o livro, que trouxe para o projeto, e mostrá-lo aos amigos.

*NC nº 2, do dia 04 de outubro – sala de atividades*

De seguida, ocorre o momento de fazer, em que a criança coloca em prática as ideias que planeou. Durante este momento o adulto encontra-se, essencialmente em observação e apoio das crianças, quando pedido pelas mesmas. Por fim, após o momento de arrumar a sala, as crianças reúnem-se em grande ou pequeno grupo para realizar o momento de rever. As crianças relembram verbalmente o que fizeram naquela manhã, existindo, assim, um momento de partilha, discussão e reflexão acerca do que tinham planeado e do que fizeram.

Em todos os momentos da rotina diária, do grupo de crianças, encontram-se presente ambos os elementos da equipa de sala, no qual realizam uma observação atenta e cuidada do grupo, de modo a realizar registo das interações das crianças com os pares, mas também individualmente, em momentos livre e em momentos de atividades planificadas. Cada um dos elementos tem um caderno onde realiza o registo escrito dessas mesmas observações – notas de campo. Com base nestes registos, a educadora realiza a

avaliação individual de cada criança. Para além do registo escrito, a equipa também regista fotograficamente esses momentos/interações. Os registos fotográficos são disponibilizados semanalmente numa plataforma, apenas acessível às famílias.

Na instituição as educadoras utilizam o método de avaliação *Child Observation Record – COR* – seguido pela pedagogia abordada na escola – Modelo *High/Scope*. As educadoras registam notas de campo, diárias, das observações que fazem, dos momentos de exploração, desafios e conquistas das crianças. Esta forma de registo “estimula a auto-reflexão do educador e provoca a discussão e o debate entre a equipa pedagógica” (Site T, 2018). Tendo por base os registos das observações a educadora analisa e planifica momentos, que visem o desenvolvimento integral da criança. O método de avaliação utilizado – *COR* – tem por base os indicadores-chaves de desenvolvimento da criança, definidos no modelo pedagógico *High/Scope*. O *COR* é, assim, organizado de acordo com oito categorias: abordagem à aprendizagem; desenvolvimento social e emocional; desenvolvimento físico e saúde; linguagem, literacia e comunicação; matemática; artes criativas; ciência e tecnologia; estudos sociais (Projeto Pedagógico de Sala, 2018). A educadora elabora, assim, um relatório individual acerca das aprendizagens e do desenvolvimento de cada criança, mencionando notas de campo. A avaliação da criança é realizada duas vezes no mesmo ano letivo: a primeira é realizada e entregue às famílias no mês de janeiro e a segunda no mês de junho. Nesta organização educativa a avaliação tende a “analisar o crescimento da criança”, bem como o “desenvolvimento profissional dos educadores” (Site T, 2018).

## **1.5. Grupo de Crianças**

No início da PPS, o grupo era composto por 13 crianças, maioritariamente do sexo masculino: 5 crianças do sexo feminino e 8 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. Posteriormente, durante o mês de outubro, entrou uma criança que não fala português, apenas fala inglês. Passando o grupo a ser constituído por 14 crianças: 5 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, sendo um grupo heterogéneo a nível das idades (cf. anexo C). Do grupo de crianças já 11 crianças frequentavam a instituição, fazendo parte do mesmo grupo de sala e acompanhados no ano anterior pela mesma equipa de sala – educadora e auxiliar.

Relativamente à nacionalidade das crianças, todas tem nacionalidade portuguesa, sendo a E nasceu em Londres, mas apesar disso tem nacionalidade portuguesa e ET nasceu

em Portugal, tendo dupla nacionalidade, visto que os pais não são portugueses (Cf. anexo D).

As crianças do grupo, de um modo geral são autónomos, nomeadamente nos momentos de higiene e de alimentação. Por outro lado, considero que em momentos de gestão de conflitos recorrem com uma grande frequência ao adulto, de modo a que este os apoie no processo de resolução de conflitos, entre pares. Foram diversos os momentos que tive a oportunidade de presenciar o apoio da educadora neste mesmo processo, sendo que em alguns momentos as crianças, no final já eram capazes de autonomamente proporem uma forma de resolução.

**E** vem ter comigo e pede-me ajuda porque não está a conseguir gerir um conflito com **C** e **M**. Digo-lhe que vamos falar com elas. Quando chego ao pé de **C** e **M** pergunto-lhes o que se passou e oiço-as a todas, cada uma conta à sua maneira o que aconteceu.

*NC n° 2, do dia 10 de outubro – recreio*

**F** vem ter com a educadora e refere que **A** está a chorar e que **G** o magoou. A educadora dirige-se ao grupo, baixa-se ao nível das crianças e questiona-as acerca do que aconteceu, tocando no local onde **A** se magoou. A educador ouve ambas as crianças acerca do que aconteceu e da forma como podemos resolver a situação. No momento de conversa a educadora refere que às vezes, quando sentem que não estão a conseguir resolver com os amigos as situações, podem chamar um adulto para os ajudar, antes de mostrarem o seu ponto de vista com a força, reforçando que essa não será a melhor forma de o fazer.

*NC n° 1, do dia 25 de outubro – sala de atividades*

Apesar de algumas crianças, já tentarem resolver entre pares os conflitos, verbalizando que não tiveram uma postura adequada e questionando o que é que o par precisa, de forma a que se sinta melhor.

Considero que seja pertinente destacar que o grupo está habituado a abordar a aprendizagem através da metodologia de trabalho de projeto, sendo esta metodologia é abordada nas várias salas da instituição. Com frequência as crianças interrogam-se acerca do mundo que as rodeia e daquilo que lhes desperta um maior interesse. O papel da equipa

educativa nestes momentos é essencial para motivar a criança a procurar respostas a essas mesmas questões. Estes momentos de questionamento ocorrem essencialmente em momentos de pequeno e grande grupo.

Diariamente, o grupo é levado a tomar decisões de escolhas, individuais, mas também que envolvam o grande grupo. Como por exemplo no momento de planear no *quadro das mensagens*, em que por vezes são as crianças que definem a dinâmica para realizar o planear, como quando escolhem a área que vão brincar no tempo de fazer, os materiais e a forma como os utilizam na(s) área(s) escolhida(s). Por vezes, em momento de transição, nomeadamente de irem brincar para o recreio as crianças questionam o adulto se podem levar os brinquedos de casa, sendo que o adulto lhes responde que a responsabilidade é da criança, perante o seu brinquedo.

Através do planear-fazer-rever foi possível perceber que existem áreas de interesse que são escolhidas com uma maior frequência pelo grupo de crianças. As crianças escolhem grande parte das vezes a área da casa e a área dos blocos, sendo que se envolvem em brincadeiras de grupos heterogéneos, ao nível do sexo. No decorrer da PPS foi-me possível observar várias brincadeiras do faz de conta na área da casa, reproduzindo momentos do quotidiano. Na área dos blocos reproduzem construções ligadas aos bonecos disponíveis, nomeadamente carros e animais. Considero, também, que seja importante referir que a área dos livros é a área menos escolhida pelo grupo de crianças.

Nos restantes momentos, tanto no espaço interior como no espaço exterior, as crianças são autónomas na exploração e manipulação de objetos e materiais, vistos estes se encontrarem disponíveis e acessíveis às crianças. As crianças saem da sala para ir à casa de banho sem pedir, constantemente, a aprovação do adulto, visto a casa de banho ser mesmo ao lado da sala.

A nível motor todas as crianças do grupo demonstram conseguir saltar, correr, subir e descer para locais altos e baixos. Tanto na sala, como nos restantes espaços da instituição as crianças são desafiadas a subir e a descer escadas como outras superfícies, nomeadamente o “avião” no recreio do II.

Outro aspeto que considero importante referir, neste tópico de caracterização do grupo, é a motricidade fina das crianças. Todas as crianças do grupo conseguem manusear os lápis de cor e de grafite, canetas de cor e esferográfica. Todas as crianças, à exceção de ET, visto que se encontra pela primeira vez num espaço formal, conseguem desenhar graficamente o seu nome, mesmo não sendo com a forma gráfica, totalmente correta.

Sendo que, algumas crianças já não necessitam de recorrer ao cartão com o nome, para o escrever.

O grupo de crianças apresenta, de um modo geral, interesse pela forma gráfica das palavras, recorrendo com regularidade aos adultos da sala para escrever palavras do seu interesse.

Por último, existe uma relação de harmonia e preocupação entre criança-adulto, mas também entre os pares. Apesar da entrada de uma criança à, relativamente pouco tempo, e de existir o desafio ao nível da fala, visto falarem idiomas diferentes, as crianças tendem a envolvê-lo nas brincadeiras. As crianças manifestam, com regularidade, empatia e preocupação pelos seus pares, mas também pelos adultos da sala.

## **1.6. Famílias das Crianças**

Com o início da PPS tornou-se fulcral observar e obter algumas informações acerca das famílias. Essas informações foram obtidas através de conversas informais com a educadora cooperante, mas também através da análise das fichas de inscrição de cada criança. Para uma ação de qualidade é importante caracterizar as famílias das crianças para que seja possível caracterizar as crianças. As famílias são os “primeiros educadores” das crianças, é o seio familiar que deve proporcionar à criança a oportunidade de desenvolvimento social e pessoal, bem como de aquisição de valores (Baptista, 2013). Berger (2001), citado por Magalhães (2007), “os pais, como primeiros educadores dos filhos, são, como tal, responsáveis pela sobrevivência da criança e por proporcionar um ambiente que facilita o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças” (p.19). A família é, assim, um meio potenciador de desenvolvimento das características para a construção do *eu* de cada criança, definida por Baptista (2013), “como a primeira instituição de educação e de socialização da criança” (p.26).

Relativamente às famílias das crianças da sala foi através da análise das fichas de inscrição, de cada criança, que consegui obter algumas informações acerca das famílias. Nomeadamente, quais as profissões das famílias, mas não foi possível saber as respetivas habilitações, visto que não eram mencionadas. Para além das habilitações, as idades dos pais, também, não eram referidas. As profissões que mais vezes foram mencionadas são as seguintes: professor(a) e gestor(a) (cf. anexo E).

Relativamente aos irmãos das crianças, maioritariamente as crianças tem um e dois irmãos, existem três crianças que são filhas únicas e uma criança que tem três irmãos. Desta forma, foi possível contatar que, de um modo geral, o agregado familiar é

constituído por 4 e 5 elementos: mãe, pai, irmão(s) (cf. anexo F). Apenas 4 crianças são os irmãos mais velhos, sendo que as restantes crianças ou são irmãos mais novos ou não tem irmãos. O número máximo de irmão é assim de 3, sendo que a grande maioria dos irmãos frequenta ou frequentou a instituição. Maioritariamente, os irmãos são do sexo feminino e frequentam a valência do 1º ciclo (cf. anexo C).

Relativamente à participação das famílias no contexto existe, por preocupação e iniciativa da organização, o envolvimento destes ao longo do ano letivo. Tal como já foi referido, existe na entrada da organização, um calendário com atividades comuns às salas. Nestes dias, as famílias são convidadas a ir às salas participar em atividades com o(s) seu(s) filho(s). O registo fotográfico e a elaboração do relatório do *COR* são duas formas, também, de envolvimento da família no desenvolvimento integral da criança.

Especificamente, na sala tive a oportunidade de presenciar a adaptação de uma criança nova ao grupo. A família teve a oportunidade de estar na sala, nos vários momentos da rotina, auxiliando a criança a envolver-se nesses mesmos momentos, com o apoio da educadora e da auxiliar. A educadora regista através da escrita e de fotografias as explorações, conquistas e momentos da rotina diária das crianças, de forma a recolher dados para a elaboração do relatório *COR*.

## **2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO**

### **2.1. Intenções para a ação**

Com a caracterização do contexto socioeducativo foi possível ficar a conhecer as características do grupo de crianças da sala, das famílias e da equipa educativa. Desta forma, considero importante o papel do educador de infância no sentido de promover um trabalho pedagógico de qualidade. O educador deve, assim, na sua prática profissional relacionar aquilo que é espetável nos comportamentos e progressos da criança, “as orientações curriculares oficiais, liberdade para criatividade e exploração, e atenção aos interesses e necessidades de cada uma e de todas as crianças do grupo” (Portugal & Laevers, 2018, p.7).

De acordo com Carvalho e Portugal (2017), qualquer modelo na educação de infância deve guiar a sua prática, tendo por base as seguintes características:

o respeito pela criança (como ser humano competente); uma abordagem aberta (espaço para a livre iniciativa e para a construção de “currículo

emergente”); um ambiente rico (em diversidade e profundidade); a valorização do processo de representação (considerando que o objeto da educação, na sua essência, reside no desenvolvimento da capacidade para representar, ou seja, voltar a tornar presentes realidades ou eventos ao nível mental); a presença de comunicação, interação e diálogo (a dimensão social da educação); a forte e constante presença da observação (sendo a monitorização e avaliação essenciais para garantir a qualidade) (p.14).

Tendo em conta os aspetos supramencionados e através da observação diária, atenta e cuidada, definiram-se intencionalidades a ter com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa, de sala e da organização socioeducativa (tabela 1).

Tabela 1

Intenções para a ação pedagógica

Intenções para a ação pedagógica	
Intervenientes	Intenções pedagógicas
Crianças	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer as individualidades de cada criança e respeitar o seu ritmo de desenvolvimento;</li> <li>- Envolver as crianças no planeamento, promovendo a participação ativa das mesmas;</li> <li>- Criar e estabelecer uma relação de segurança, confiança e afetividade com as crianças.</li> </ul>
Famílias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer diálogo e mostrar-me disponível para qualquer esclarecimento;</li> <li>- Partilhar os momentos e experiências vivenciadas pelas crianças.</li> </ul>
Equipa Educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cooperar na planificação, na organização e na dinamização de momentos com a equipa de sala, mas também com a equipa educativa da organização;</li> <li>- Partilhar saberes e experiências que potenciem o crescimento comum da equipa.</li> </ul>

### **2.1.1. Intenções para a ação com as crianças**

Com as observações diárias e com a análise documental realizadas ao longo da PPS definiram-se intencionalidades a ter com o grupo de crianças. Nas observações diárias foram tidos em conta os princípios éticos da observação, tendo por base os direitos das crianças, das suas famílias e da profissão (Associação de Profissionais de Educação de infância, s.d.; Parente, 2012).

Desta forma, definiram-se as seguintes intenções a ter com o grupo de crianças da sala: (a) reconhecer as individualidades de cada criança e respeitar o seu ritmo de desenvolvimento; (b) envolver as crianças no planeamento, promovendo a participação ativa das mesmas; (c) criar e estabelecer uma relação de segurança, confiança e afetividade com as crianças.

#### **2.1.1.1. Reconhecer as individualidades de cada criança e respeitar o seu ritmo de desenvolvimento**

As individualidades das crianças só serão reconhecidas e respeitadas caso seja realizada uma observação atenta e cuidada, por um adulto responsivo. A observação proporciona ao adulto um conhecimento e uma aprendizagem acerca de cada criança, permitindo um reconhecimento da mesma como um ser particular, com as suas individualidades, características, temperamento. Para além disso, permite, também, um reconhecimento acerca da forma como esta se relaciona e interage com os pares e com o adulto. Desta forma, torna-se possível ao educador “desenhar uma imagem do que a criança faz e como faz que pode ser partilhada com outras pessoas, nomeadamente com os pais” (Parente, 2012, p.6).

Com a observação cuidada e atenta do grupo, mas também da criança, individualmente, o adulto é capaz de compreender a(s) criança(s) e de criar com ela(s) uma relação de confiança e de responsividade, tendo em conta os interesses e necessidades das mesmas (Parente, 2012).

Assim, foi através desta observação que se iniciou o processo de reconhecimento das individualidades de cada criança, bem como das características do grupo, mantendo presente o respeito pelo ritmo de cada criança, ao longo dos vários momentos de rotina.

Este respeito espelhou-se e espelha-se, essencialmente na planificação de atividades, uma vez que foram, como mencionado anterior, tidos em conta os interesses e as necessidades da criança e do grupo.

### 2.1.1.2. Envolver as crianças no planeamento de atividades, promovendo a participação ativa das mesmas

A planificação e a organização dos vários momentos da rotina das crianças, nomeadamente das atividades são feitas pelo educador, com a participação da criança. Estas têm por base os interesses e as necessidades das crianças, como um grupo, mas, também, da criança, como ser individual. Na educação de infância é crucial que o adulto defina e compreenda as crianças como “actores sociais plenos, competentes, activos e com “voz”” (Tomás, 2007, p.45). A participação da criança, segundo a mesma autora, apresenta-se como uma *condição absoluta*, com o intuito de respeitar e de promover os direitos das crianças.

A participação destas significa

incluir directamente [as crianças] nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam num processo híbrido (Tomás, 2007, p.49).

Desta forma, ao longo dos momentos de rotina foram observados e escutados os interesses, as ideias e as inquietações das crianças, servindo estes de base para as planificações das atividades desenvolvidas. Pretendeu-se, assim, que as crianças participassem de forma ativa na planificação e no desenvolvimento de momentos estruturados/planificados.

### 2.1.1.3. Criar e estabelecer uma relação de segurança, confiança e afetividade com as crianças

A interação adulto-criança de qualidade é necessária ser desenvolvida desde que a criança nasce. Vários estudos, ao nível da psicologia, referem que as crianças até à idade pré-escolar passam por três estádios de desenvolvimentos social e emocional “confiança versus desconfiança, autonomia versus vergonha e dúvida e iniciativa versus culpa” (Hohmann & Weikart, 2009, p.64). O apoio do adulto à partilha de experiência por parte da criança é fulcral para a construção de um ambiente social e emocional, que conduz à saúde mental e ao desenvolvimento e aprendizagem da criança. Para além disso, o apoio frequente e atento do adulto “é decisivo no florescimento das várias potencialidades da

criança: crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social” (p.65). Por isso, no alicerce a este apoio surge a interação adulto-criança, na qual as relações e interações são o centro da pedagogia em participação.

As interações positivas entre os adultos e as crianças são a base para a aprendizagem ativa das mesmas. O adulto tem, assim, o papel de proporcionar às crianças um “clima psicologicamente protegido e saudável” (Hohmann & Weikart, 2009, p.6). Porém, este clima, também, deve ser definido como um clima de apoio, isto é, que os adultos e as crianças partilham o controlo ao longo de todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com os mesmos autores, o adulto deve proporcionar à criança o equilíbrio entre: a exploração do ambiente, como aprendizes ativos e os limites de segurança no espaço. Primeiramente, a organização do espaço/ambiente educativo é realizada pelo adulto, oferecendo, através da disposição e organização dos materiais, um maior número de oportunidades de aprendizagem pela ação. Contudo, é necessário que na organização do espaço pedagógico o adulto valorize: o respeito pelas diferentes identidades das crianças; a flexibilidade do espaço, de modo a promover o desenvolvimento da autonomia e das escolhas das crianças; as respostas dadas pelas crianças na promoção da sua própria aprendizagem e desenvolvimento (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Pretende-se, assim, realizada uma observação atenta e cuidada, de modo a dar continuidade à segurança, confiança e afetividade criadas na relação com as crianças. De modo a promover esta continuidade, pretendo, também, através da organização do ambiente educativo criar de uma forma progressiva uma relação de afetividade, segurança e confiança com o grupo de crianças, mas, também, com cada criança individualmente, tendo por base a responsividade às necessidades e aos interesses das crianças.

### **2.1.2. Intenções para a ação com as famílias**

Com a definição das intenções com as crianças é importante definir as intenções a ter com as famílias. Na prática pedagógica da equipa educativa encontram-se intencionalidades a desenvolver com as famílias, ao longo do ano. Marcondes e Singolo (2012) refere que a família e a escola são dois contextos fulcrais para o desenvolvimento e aprendizagem infantil. Os mesmos autores referem, ainda, a importância de estes dois contextos – escola e família – desenvolverem, juntos, estratégias que “asseguem melhores condições para o desenvolvimento pleno e integral da criança” (p.91).

Deste modo, definiram-se as seguintes intencionalidades com as famílias: estabelecer diálogo e mostrar-me disponível para qualquer esclarecimento; partilhar os momentos e experiências vivenciadas pelas crianças.

#### 2.1.2.1. Estabelecer diálogo e mostrar-me disponível para qualquer esclarecimento

O diálogo entre os diversos intervenientes da equipa pedagógica é importante para uma prática qualidade. Igualmente, importante é o diálogo a estabelecer entre a equipa educativa de sala e as famílias das crianças. O diálogo, presente e constante, entre as famílias e a escola centra-se no crescimento e no desenvolvimento da criança, em que ambos os intervenientes “têm um interesse comum e promissor” (Post & Hohmann, 2011, p.327).

No contexto formal de sala, a família deve ser envolvida e incluída como *parceira*, “numa comunicação bidirecional onde ambas as partes recebem e dão informação num espírito de partilha e reciprocidade” (Carvalho & Portugal, 2017, p.32). De acordo com Hohmann e Weikart (2009) é importante que o contexto permita a partilha de controlo com as famílias das crianças do grupo.

Pretende-se, assim demonstrar abertura e disponibilidade para o diálogo com as famílias, valorizando os progressos e desafios das crianças.

#### 2.1.2.2. Partilhar os momentos e experiências vivenciadas pelas crianças

A partilha diária com os pais acontece através da comunicação verbal, mas, também, através da partilha de fotografias. As equipas de sala da organização educativa registam através das notas de campo e de registos fotográficos momentos, experiências, progressos e desafios das crianças, como um grupo e de cada criança, individualmente. As fotografias são disponibilizadas no site, numa zona restrita às famílias, para que observem esses mesmos momentos.

De acordo com Hohmann e Weikart (2009) é fulcral num momento da rotina, os adultos, atentos e responsivos, partilharem com as famílias histórias/momentos diários da criança, de modo a ilustrar competências das mesmas.

Por outro lado, registar esses momentos em fotografias torna-se importante para que os pais fiquem com um registo e que em parte presenciem esses momentos. A disponibilização desse registo potência a que as famílias se sintam incluídas nas rotinas e nos momentos de sala.

Pretende-se, assim, registar, através da escrita e de fotografias, momentos que evidenciem o desenvolvimento e aprendizagem, da criança individualmente e como grupo. Estes registos são disponibilizados, com frequência, à educadora de modo a partilhar na plataforma online com as famílias. Contudo, quando possível pretende-se que sejam partilhados diretamente com as famílias, através de conversas informais.

### **2.1.3. Intenções para a ação com a equipa**

A organização educativa privilegia a partilha e a cooperação entre os diversos membros da equipa educativa. Roldão (2007) refere-se ao conceito de aprendizagem

como processo formativo permanente na actividade de um professor requer a sua ancoragem na reflexão colectiva, na análise e observação conjunta das situações concretas da ação docente para as discutir, na procura colaborativa de mais informações, geradora de novo conhecimento profissional, e na realização de acções de ensino e formatos partilhados (p.26).

Assim, definiram-se intencionalidades a desenvolver com a equipa educativa: cooperar na planificação, na organização e na dinamização de momentos com a equipa de sala, mas também com a equipa educativa da organização; partilhar saberes e experiências que potenciem o crescimento comum da equipa.

#### **2.1.3.1. Cooperar na planificação, na organização e na dinamização de momentos com a equipa de sala, mas também com a equipa educativa da organização**

O trabalho realizado em cooperação assume-se com um processo de articulação e de pensamento entra os vários elementos de uma equipa. De acordo com Hohmann e Weikart (2009), os membros da equipa educativa devem refletir e planear estratégias juntos, bem como a forma como estas se refletem no grupo de crianças. Para além disso, devem, ainda, “aprofundar a compreensão que têm, quer do currículo, quer de cada criança individual” (p.129). Para tal, cada elemento da equipa deve, individualmente, observar atentamente as crianças, nos vários momentos da rotina, e realizar anotações sobre essas mesmas observações. No momento de descrição é importante que o adulto distancie a sua opinião do que esta a observar, evitando juízos de valor. Após este momento, é fulcral que em equipa reflitam sobre os dados recolhidos e “juntam detalhem

que haviam passado despercebidos e relacionam informações novas” (Hohmann & Weikart, 2009, p.145). Segundo Post e Hohmann (2011), um *programa de qualidade* é constituído por planificações diárias realizadas pelos elementos da equipa educativa de sala, “que discutem, interpretam e planeiam em torno das observações das crianças, utilizando os ingredientes da aprendizagem activa e as experiências-chave como quadro de referência” (p. 308). Com base nesta cooperação, a equipa de sala constrói conhecimento comum acerca do desenvolvimento e da aprendizagem do grupo de crianças da sala.

Deste modo, pretende-se cooperar na escolha e gestão de tarefas na organização socioeducativa, como na organização e dinamização de atividades com o grupo de sala. Até ao momento tive a oportunidade de apoiar a educadora na preparação e na realização de atividades, na organização do ambiente educativo e na preparação e realização de atividades com toda a equipa socioeducativa.

#### 2.1.3.2. Partilhar saberes e experiências que potenciem o crescimento comum da equipa

O trabalho em cooperação potencia a partilha de saberes e de experiências, cada membro da equipa educativa tem a oportunidade de dar o seu contributo pessoal e singular ao grupo. Para a construção de tempos em grupo é, fulcral, que existam, também, tempos de trabalho e de reflexão individual. Os momentos de partilha são, também, potenciais momentos para debates e resolução de problemas, comuns ou específicos de sala (Roldão, 2007).

Para um trabalho pedagógico de qualidade é fulcral que a equipa de sala potencie reuniões periódicas para a partilha de observações e conhecimentos sobre o grupo de crianças. Para além disso, é fulcral que nestes momentos a equipa partilhe saberes e experiências de conhecimentos anteriores.

Pretende-se, assim, com base na intencionalidade mencionada anteriormente, em momentos de partilha partilhar saberes e vivências, de modo a proporcionar um crescimento comum em equipa, contribuindo para o trabalho em equipa.

### **3. NOTAS DE CAMPO, REFLEXÕES DIÁRIAS E SEMANAIS**

Ao longo das várias semanas, diariamente, fui observando e registando notas de campo relativamente às relações e às explorações das crianças da sala de JI. Nesses

registos encontram-se mencionados os interesses, as necessidades, as conquistas/descobertas e os desafios das crianças. Posteriormente, realizei reflexões diárias e semanais com base nesses mesmos registos. Para além das reflexões, estas notas de campo ajudaram-me a guiar e a definir “caminhos” para a concretização de atividades, fazendo com que as crianças tivessem um papel ativo nas atividades. Com base nestas notas de campo foi-me possível registar evidências, especificamente acerca da criança que estaria a realizar o portefólio individual de uma criança do grupo.

Este capítulo encontra-se organizado por semanas de intervenção, especificamente, cada semana encontra-se subdividida por dias com as respetivas reflexões diárias, seguida de uma reflexão semanal. De modo a organizar as notas de campo fui atribuindo cores correspondentes ao tema abordado, de acordo com a tabela seguinte.

Legenda da tabela de registos escritos	Planificação do dia
	Participação ativa
	Planear-fazer-rever
	Autonomia
	Gestão de conflitos
	Partilha e cooperação
	Estratégias
	Adaptação/inserção de uma criança
	Espaço
	Tempo
	Criança do portefólio

### 3.1. 1ª semana: 01 de outubro a 05 de outubro de 2018

#### 3.1.1. Notas de campo e reflexões diárias

01 de outubro de 2018				
Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Sala de atividades	Espaço e materiais da sala	A sala encontra-se dividida em diferentes áreas: casa, jogos, blocos, biblioteca, artes e escrita. Não existe um número limitado de crianças por área.	Caracterização do espaço

			Os materiais da sala encontram-se ao nível das crianças, de forma a que estas, autonomamente acedam aos mesmos, sempre que queiram.	
2		“Quadro das mensagens”	A educadora pede as crianças que arrumarem e se reúnam em roda, de forma a iniciarem a rotina do “quadro das mensagens”. Esse quadro encontra-se dividido em 6 quadros, limitados com linhas/tecidos móveis. No primeiro quadro encontra-se uma roda, com os dias da semana e uma mola presa no espaço correspondente, neste caso, segunda-feira. Nos restantes espaços, a educadora coloca, à vez, em conversa com as crianças, folhas com palavras e/ou imagens correspondentes ao que iriam fazer naquele dia, nomeadamente ir à horta. Nesta conversa as crianças dizem o que se irá passar ao longo do dia.	Planificação do dia
				Participação ativa
3			Num dos quadros a educadora coloca um papel a diz “Uma pessoa nova _ _ _ _ _” e questiona as crianças se sabem o que diz aquele papel. V lê o que está escrito no papel, nesse momento apresento-me e a educadora propõe que me seja atribuído um símbolo (que comece pela mesma letra do meu nome) tal como acontece com todas as crianças da sala. O símbolo que me foi atribuído pelas crianças foi “mão”.	Apresentação ao grupo
4			A educadora pega numa colher de plástico e segura-a em equilíbrio com uma bola na zona concava da mesma. De seguida, passa à criança que se encontra do seu lado esquerdo. Após a criança passar a colher em equilíbrio à criança seguinte pede para escolher a área para ir brincar. Neste instante, faz algumas questões e/ou afirmações após a escolha da criança, sobre o que iria realizar.	Dinâmica para planear

5		Jornal de sala	As crianças, individualmente desenham numa folha, dada pela educadora, um momento do fim de semana. De seguida, dizem o que desenharam a um adulto da sala, para que este registe debaixo do desenho. Algumas crianças copiam a frase escrita, outras escolhem duas palavras para copiarem.	Autonomia (iniciação à escrita)
6		Jornal de sala	A educadora tinha escrito num papel a palavra sábado e domingo. De forma autónoma, T escreveu essas palavras debaixo do seu desenho, mas não separou em duas palavras, parecendo uma só palavra. De seguida, a educadora, em conjunto com o T, tentou encontrar uma estratégia para fosse possível perceber que eram duas palavras distintas e que, por sua vez, no desenho se encontram dois momentos distintos. A educadora questiona o que podem fazer, despertando o interesse das crianças que se encontram à sua volta. T começa por explicar o que está no desenho, B intervém e refere que podem fazer setas a apontar para o desenho. VC refere que podem fazer uma caixa à volta da palavra. Com a mediação da educadora no diálogo, T, autonomamente decide fazer setas de forma a corresponder cada imagem à palavra.	Observação T
7		Aula de música	A professora de música leva para a sala um instrumento de metal e começa a explorá-los nos diferentes conceitos (presto; adágio; piano, crescendo e diminuendo) que tinham sido abordados com as crianças na aula anterior. De seguida, as crianças tiveram a oportunidade de tocar 2 andamentos diferentes à escolha, no instrumento, e de referir o andamento que estavam a utilizar.	
8		Contador de histórias	As crianças sentadas em roda perguntam à auxiliar de ação educativa se podiam	Decisão em grande grupo

			<p>fazer o “contador de histórias”. Uma criança levanta-se e retirado do saco do “contador de histórias” o cartão com o nome da criança que vai contar a história. A educadora entra na sala e refere “Oh tínhamos combinado ir à horta, as nossas couves e as nossas cebolas estão a precisar mesmo de ir para a terra”. O G intervém e refere que “as plantas são muito importantes”.</p> <p><u>Nota/contextualização:</u> Na semana anterior o grupo tinha ido ao mercado comprar legumes para plantar na horta da escola.</p>	
9		Potencialidades para a realização de um projeto	<p>Uma criança, que fazia parte do grupo no ano anterior, vai à escola visitar os amigos e conta que vai para outro país viver. Nesse instante as crianças começam a partilhar algumas experiências e fazem questões sobre curiosidades de diferentes países e do mundo.</p>	Participação ativa

02 de outubro de 2018				
Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Sala de atividades	Ampulheta (5')	Antes do momento de começar a arrumar a educadora refere que vai colocar a ampulheta dos 5 minutos. Após a ampulheta acabar a educadora pede a atenção do grupo e refere que agora já seria o momento de arrumar.	Estratégia de antecipação
2		“Fazer”	<p><b>Em, B, C, Ca e M</b> estão a brincar com plasticina, na mesa. Num determinado momento intervenho e questiono-as acerca do que estão a fazer. <b>B</b> responde que estão a brincar aos restaurantes e que eu sou a “cliente” e pede-me para me sentar.</p> <p><b>B</b> pega na tampa da caixa e refere que é o tabuleiro para colocar os “ingredientes” (de plasticina). <b>Em</b> encontra-se do lado oposto da mesa em relação a <b>B</b>, puxa o tabuleiro e diz que vai ficar com ele à sua frente. <b>B</b></p>	Gestão de conflitos

			<p>começa a falar num tom de voz elevado e acaba por se levantar e sentar-se num canto da sala. Questiono-as se não seria melhor falarmos para resolvermos a situação, <b>B</b> não se demonstrou recetiva a vir, novamente para a mesa.</p> <p>Regiro que quando estiver preparada podia vir ter connosco para conversarmos. Passado alguns instantes, <b>B</b> levanta-se e refere que está preparada. Nesse instante, refiro que compreendo que todas queiram usar aquele tabuleiro para colocar a plasticina, mas só temos 1 tabuleiro que tem de dar para todas. Posteriormente, questiono aquele grupo de crianças acerca de como podemos resolver aquela situação. Após algumas ideias, <b>Em</b> refere que podem colocar o tabuleiro no meio da mesa, acessível a todas. Refiro que ao colocarmos o tabuleiro no centro da mesa o tabuleiro fica acessível a todas. De seguida, peço a <b>Em</b> que coloque o tabuleiro onde estava a pensar, <b>B</b> refere “assim já dá”.</p>	
3			<p><b>C</b> e <b>E</b> decidem fazer um desenho. Para tal, dirigem-se ao armário com prateleiras, onde têm os materiais necessários para o que pretendem realizar.</p> <p>Na zona dos cestos das canetas, dos lápis e dos lápis de cera, encontra-se uma fotografia do material atribuído aquele local. Para que no final a criança seja capaz de colocar os materiais no sítio indicado, autonomamente.</p>	Autonomia

03 de outubro de 2018				
Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Sala de atividades	“Quadro das mensagens”	As crianças sentam-se em roda, a educadora começa a conversar com o grande grupo e refere num tom “baixo” e de surpresa que vão ter uma missão impossível para o dia de hoje. A educadora pega num papel, desenha uma lupa e escreve: “missão impossível”.	Planificação do dia

			Neste contexto, a educadora refere que temos de procurar informação para o novo projeto. Em grande grupo, as crianças decidem ir às outras salas perguntar se tem mapas do mundo e outros objetos que nos possam ajudar. A educadora propõe irem ao armário do ginásio onde são guardados alguns objetos da escola.	Participação ativa
2		“Planear”	No final do quadro das mensagens é realizada uma dinâmica para o “planear”. A educadora coloca no chão um relógio de papel e 12 cartões com os números escritos, correspondentes às horas. A educadora pede à criança, que esta à sua esquerda, para retirar um cartão e colocar o ponteiro pequeno (horas) no número correspondente, de seguida pede para colocar o ponteiro dos minutos num número à escolha. Por fim, pede para a criança referir em que área quer ir brincar.	Dinâmica para planear
3		“Fazer”	As crianças, em grande grupo, decidem quais os espaços da escola que iriam visitar para a recolha de dados/informações para o projeto. De seguida, as crianças organizam-se e dirigem-se às salas escolhidas.	Participação ativa
4	Ginásio	Procura de informação para o projeto	Na chegada ao ginásio, a educadora abre um armário com materiais da escola, colocando à disposição das crianças caixas de papel com diferentes materiais. No decorrer da exploração, A encontra um mapa mundo, levanta-se, expressando verbalmente o que acabou de encontrar. Afasta-se do grupo e abre o mapa, começando a sua exploração, algumas crianças do grupo levantam-se e vão ao encontro de A.	Participação ativa
5	Sala de atividades	Materiais para a recolha de informação para o projeto	Na chegada à sala as crianças colocam os materiais recolhido em cima da mesa. Algumas crianças abrem os mapas e começam a explorar os mesmos. <b>VG</b> “Onde está Portugal” <b>Eu</b> “Podemos procurar Portugal, boa ideia. Portugal começa por “P”, “P” de pai” <b>A</b> “Está aqui” <b>Eu</b> “Não, esse é o Paraguai”	Exploração de mapas

			<p><b>V</b> “Está aqui! É Portugal este?”</p> <p><b>Eu</b> “É sim! Esse é Portugal”</p> <p><b>VG</b> “Este diz pacífico”</p> <p><b>Eu</b> “Sim, esse é o oceano pacífico”</p>	
6	Sala de atividade exterior	Partilha e Registo “o que sabemos”	<p>Em pequenos grupos, coloquei no chão papel de cenário com canetas e alguns mapas mundos, que tinham recolhido num momento anterior.</p> <p>Comecei por explicar que iríamos registar no papel de cenário as informações que cada criança iria partilhar acerca do tema.</p> <p>Cada criança teve a oportunidade de partilhar o que sabia sobre os diferentes países e quais tinham sido as suas experiências, caso existissem.</p>	Participação ativa (partilha)
7	Refeitório		<p><b>B</b> acaba o segundo prato, levanta-se e vai buscar os copos de plástico e o jarro com água, de seguida distribui pelos amigos.</p> <p>No fim o jarro fica vazio e ainda falta encher alguns copos, <b>B</b> dirige-se à porta da cozinha e pede para encherem o jarro, volta para a mesa e continua a encher os copos que faltam.</p>	Autonomia

04 de outubro de 2018				
Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Sala de atividades	Quadro das mensagens	<p>A educadora reúne com o grupo presente e organizam e escrevem as mensagens correspondentes à rotina, daquele dia. <b>C</b> refere que hoje é dia de Yoga, “temos de colocar o cartão do yoga no quadro”. O <b>VG</b> refere que hoje o <b>L</b> não vem, por isso temos que colocar o cartão com o nome dele no quadro.</p> <p>De seguida, a educadora refere que ontem apenas um grupo realizou “o que sabemos acerca do projeto” enquanto o outro grupo estava no inglês e que hoje iríamos trocar os grupos. Pergunta ao grande grupo qual o pequeno grupo que ainda não participou no projeto e que irá participar hoje. As crianças</p>	Participação ativa

			referem qual o grupo e uma das crianças coloca o cartão do grupo no quadro.	
2		Planificar	A educadora coloca, no meio da roda, pedras com sílabas escritas, correspondentes às áreas da sala. À vez as crianças têm a oportunidade de juntar as sílabas da área que queriam ir brincar. Como estratégia, as crianças podem olhar para o nome escrito em cada área para visualizarem a palavra. Quando necessário, a educadora intervém e retira algumas pedras do meio, para que a criança tenha menor número de hipóteses de escolha. Após a área escolhida e “escrita” através da junção das pedras a educadora faz algumas perguntas e/ou afirmações. Como por exemplo, o A escreveu, com as pedras, “livros”, a educadora refere “que boa escolha e o que vai fazer nessa área”. A refere que vai ver o livro, que trouxe para o projeto, e mostrá-lo aos amigos.	Dinâmica para planear
3		Escolha do título para o projeto	No momento em que eu e a educadora começamos a pendurar os mapas recolhidos, pelas crianças no dia anterior, as crianças começam a envolver-se nesta dinâmica e começam a dar sugestões de onde pendurar e quais os materiais a pendurar. Nesse instante surge a questão de qual é o nome que podemos dar ao nosso projeto. F refere “os países do Mundo”, a educadora pergunta se todos concordam e as crianças responde que “sim”	Participação ativa (organização do material do projeto)
4		Lanche	As crianças sentam-se na mesa, VC começa a distribuir os iogurtes pelos colegas. À medida que vão acabado que comer o iogurte a educadora coloca o cesto de pão no centro da mesa e distribui o pão a cada criança.	Autonomia
5	Sala de atividades	Uma criança partilha a sua experiência para a recolha de informação	Em grande grupo, L partilha conhecimentos e experiências acerca de dois países escolhidos: França e Argentina. A educadora pega em duas folhas brancas e escreve no topo de cada folha o país e as informações recolhidas através da conversa.	Participação ativa (partilha de informação para o projeto)

		para o projeto		
--	--	----------------	--	--

### 3.1.2. Reflexão Semanal

Nesta primeira semana foram várias as observações realizadas aos momentos de rotina, bem como de dinâmicas e de brincadeira. Nestes diversos momentos existem inúmeros temas alvos de reflexão, sendo este o momento de início de uma nova etapa profissional e pessoal. Por sua vez, com uma nova leitura das observações registadas, diariamente, foi possível destacar um tema comum: a participação ativa das crianças.

Dos vários momentos vivenciados, esta semana, destaco um tema comum: a participação ativa das crianças, tanto em momentos mediados pelo(s) adulto(s) da sala (como por exemplo, o “quadro das mensagens”, o planear e o rever) como em momentos de rotina. Foram vários os momentos, nomeadamente na construção do “quadro das mensagens” (NC nº2, do dia 1; NC nº 1 do dia 3 e 4), em que o papel/participação da criança se torna fulcral para que aquele momento tenha significado, para a criança, individualmente, como para o grupo. A criança, desde o nascimento, que é definida como um ser com potencialidades, curiosidades e ávida a conhecer e interagir com o mundo que a rodeia (Lino, 2018). Um momento vivenciado, que espelha esta mesma definição, é na partilha de saberes acerca do tema do trabalho de projeto. Nesses momentos, as crianças partilharam as suas experiências e ideias/concessões acerca do que sabiam, levando, assim, ao diálogo em grande grupo. Ou seja, com estas partilhas algumas crianças questionavam o que as outras diziam, outras completavam/acrescentavam ideias. Considero, assim, que seja importante destacar que a criança é influenciada e influencia o mundo à sua volta. Por outras palavras, a criança tem uma participação ativa no seu próprio crescimento e desenvolvimento, como um ser individual, mas, também, no crescimento e desenvolvimento, não só das outras crianças, como das restantes pessoas (comunidade educativa, família) à sua volta. A criança é, assim, detentora do direito à participação, sendo o adulto responsável por reconhecer esse direito e atribuir à criança o “papel de atores e construtores da sua aprendizagem e desenvolvimento” (Lino, 2018, p.96).

Outra forma promotora da participação ativa da criança foi observada no decorrer de diversos momentos do trabalho de projeto, nomeadamente na procura de materiais, na construção da lista “o que sabemos” e na escolha do título para o projeto (NC nº 4 e 6 do dia 3; NC nº 3 do dia 4, respetivamente). De acordo com Oliveira-Formosinho e

Formosinho (2011), os aspetos essenciais para promover a participação ativa da criança, no dia-a-dia, são a observação, a escuta e a negociação.

Com as várias observações, ao longo da semana, levou-me a realçar, também, a autonomia deste grupo de crianças. Diariamente, as crianças, de um modo geral, realizam diversas ações autonomamente, sem o auxílio imediato do adulto, apenas, quando necessário e/ou pedido. Nos momentos de rotina da alimentação: almoço e lanche, as crianças participam e autonomamente vão buscar o que é necessário e distribuem pelo grande grupo. No momento do almoço uma das crianças vai buscar, a um local acessível à sua altura, os copos e o jarro da água, com a ajuda de um amigo ou sozinha, distribui água pelos copos, dando de seguida às outras crianças (NC nº 6 do dia 3). No momento do lanche, uma criança, escolhida à partida, distribui os iogurtes pelas restantes crianças. Este são dois momentos vivenciados em que a criança não precisa da “aprovação” do adulto para realizar a ação (NC nº 4 do dia 4). Considero que esta autonomia é, neste caso, proporcionada pela forma como o espaço se encontra organizado e adaptado, pelo adulto e pelo próprio grupo, de forma a que as crianças consigam desenvolver essa mesma autonomia. Na observação do almoço, os copos e o jarro encontram-se no carrinho das louças acessível à criança, para que esta, de forma autónoma, consiga realizar a ação que pretende. Na minha opinião, através das várias observações, ao longo da semana, a autonomia da criança surge através da liberdade e oportunidade proporcionada pelo(s) adulto(s), atento(s) e responsivo(s).

Em suma, uma vez mais, considero que a autonomia e participação ativa, dada a um determinado grupo de crianças, se encontra intrinsecamente ligado ao conceito de criança, que o adulto atento e responsivo tem presente, no dia-a-dia, na sua prática profissional.

## **Referências**

Lino, D. (2018). A abordagem pedagógica de Reggio Emilia para a creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 113-138). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A perspectiva pedagógica da Associação criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Orgs.), *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp.11-45). Porto: Porto Editora.

### 3.2. 2ª semana: 08 de outubro a 12 de outubro de 2018

#### 3.2.1. Notas de campo e reflexões diárias

08 de outubro de 2018				
Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1		Conversa com a auxiliar de ação educativa	Levo os materiais combinado com a educadora, na semana anterior e contextualizo a auxiliar do que tínhamos falados e do que estava pensado fazer com aqueles materiais.	Partilha e cooperação com a equipa educativa
2	Sala de atividades	Atividade “o meu mapa mundo a carvão”	<b>Grupo do carro (B, CA, E, G, F, L, T)</b> Começo por explorar com as crianças um mapa e realço os contornos que existem e separam as terras dos oceanos. De seguida, as crianças com o lápis de grafite desenham o seu mapa mundo. <b>F</b> “Desenhamos à nossa maneira?” <b>Eu</b> “Sim, cada um vai desenhar à sua maneira”.	Participação ativa
3		Reunião com a educadora	Na hora de almoço, reuni com a educadora de forma a organizarmos o projeto a desenvolver. Neste momento, partilhei, com a educadora, ideias de momentos a explorar e desenvolver com as crianças, ouvindo, também, sugestões para melhorar essas mesmas ideias.	Partilha e cooperação com a equipa educativa
4	Sala de atividades	Contador de histórias	O grande grupo relembra que na semana anterior tinham começado a dinâmica da saquinha das surpresas e que não tinham realizado esse momento. Quem tinha sido escolhido, tinha sido G. G vai buscar o livro, senta-se dentro da casa à janela e conta/”lê” a história “à sua maneira”. As crianças demonstram estar atentas, lembrando G no momento em que tem de virar as páginas. No final desta dinâmica, as crianças tem a oportunidade de se expressar e referir o que mais gostaram ou o que menos gostaram, o que fariam diferente, entre outras coisas.	Observação G

5		Atividade “o meu mapa mundo a carvão”	Grupo dos Dragões (A, M, C, F, VG, VC) Com este grupo comecei por utilizar a mesma estratégia: explorar um mapa mundo, realçando os contornos que existem na separação das terras e dos oceanos. M “fiz 6” Eu “são os 6 continentes?” M “sim” VG “Posso fazer os animais que dos continentes?” Eu “Sim, podes fazer o que já sabes de cada continente, se quiseres”	
---	--	---------------------------------------	--	--

#### Reflexão diária

Deste dia destaco a partilha e a cooperação entre a equipa educativa e a minha integração na mesma. Considero que um aspeto fundamental para um bom funcionamento da equipa é a cooperação (NC nº1 e 3). A disponibilidade de todos os membros ouvirem e partilharem os seus pontos de vista e ideias é uma mais valia para uma prática profissional de qualidade, junto das crianças.

Neste dia, considero que para além da importância da partilha/comunicação entre a equipa de sala é necessário existir com o mesmo foco a partilha/comunicação com as famílias. Em ambos estes contextos – escola-família – existem características específicas que devem ser respeitadas e valorizadas, mutuamente, ou seja, a escola deve respeitar e valorizar as especificidades de cada família, por sua vez as famílias devem fazer o mesmo em relação à escola.

De acordo com Bhering e Siraj-Blatchford (1999), referenciado por Marcondes e Sigolo (2012)

as famílias e as escolas são como ilhas, que para serem eficientes e produtivas, dependem dos produtos umas das outras. Quem auxiliará nos processos de troca dos produtos entre as ilhas serão os navios e barcos, que representam a comunicação, envolvimento e ajuda (p. 93).

Considerando, assim, que este envolvimento e comunicação se irá espelhar em todos os momentos do dia-a-dia, desde o acolhimento à despedida.

09 de outubro de 2018				
Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Sala de atividades	Tempo de fazer: pintar os	Reúno grupos de 3 ou 4 criança Em pequenos grupos, explorámos os mapas recolhidos pelas crianças, numa exploração pelas várias salas e espaços da organização socioeducativa. Após algum tempo de	Participação ativa

		cartões de azul	<p>exploração e de trocas de ideias entre o grupo, questionei qual era a cor predominante no mapa, que estávamos a explorar. <b>G</b> responde a cor azul, o <b>VG</b> refere “e colamos o mapa aqui”.</p> <p>Com outros grupos utilizei uma estratégia diferente, porque já tinham visto os amigos a pintar a placa de azul, deste modo questionei “porque acham que vamos pintar de azul? Ao olharmos para este mapa qual é o espaço maior?”. A refere “Azul! É a cor da água”.</p>	Mudança de estratégia
2		Exploração de um livro	<b>C</b> vem ter comigo diz que o <b>VC</b> não a deixa ver o livro que levei para a sala, para a recolha de informação para o projeto. Respondo-lhe que devíamos ir falar com <b>VC</b> e perceber o que se passa. Quando chegamos ao pé de <b>VC</b> perguntei o que se tinha passado, <b>VC</b> diz “queria ficar a ver esta página e a <b>C</b> não quer esta”. No momento em que <b>VC</b> está a falar <b>C</b> dispersa e vai a correr para a fila do lanche.	Gestão de conflitos
3	Sala de atividades	Escolha dos países	<p>As crianças sentam-se à volta da mesa. A educadora refere que vai dizer os países de apenas um continente e as crianças levantam a mão para votar. Os votos serão registados e exploramos os países com o maior número de votos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Moçambique e Egipto;</li> <li>• Itália e França;</li> <li>• Índia e Japão;</li> <li>• Brasil e México;</li> <li>• Nova Zelândia e Austrália;</li> <li>• Polo Norte e Polo Sul.</li> </ul>	Participação ativa
<b>Reflexão diária</b>				
<p>Neste dia destaco o envolvimento e participação das crianças no trabalho de projeto. Ao longo destes dias senti uma grande preocupação em envolver ao máximo as crianças e de ter sempre em conta os seus interesses no desenvolver de atividades, nomeadamente nas atividades do trabalho de projeto (NC nº1 e 3).</p> <p>Na pedagogia da infância é fulcral que o educador veja “a criança como uma pessoa com agência” (Oliveira Formosinho &amp; Formosinho, 2011, p.32). Valorizando a pedagogia-em-participação é possível considerar que as crianças se desenvolvem em atividades e projetos, que permitem conhecer e experienciar diferentes modos de aprender, nomeadamente através da experimentação (Oliveira Formosinho &amp; Formosinho, 2011).</p>				

10 de outubro de 2018				
Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Sala de atividades	Atividade dos passaportes	<p>Previamente preparei um cesto para cada criança, com os materiais que iriam utilizar na atividade seguinte.</p> <p><b>Grupo do carro (B, CA, E, G, F, L, T)</b> As crianças sentaram-se nos lugares à escolha com um cesto de materiais à frente. Quase de uma forma imediata começaram a explorar o que estava dentro do cesto referindo, nomeadamente: “temos bandeiras” <b>B</b>; “uma tesoura para recortar” <b>CA</b>; “E de colar” <b>F</b>.</p> <p>No final do tempo, deste pequeno grupo, a educadora refere que temos de ir almoçar, que já esta na hora, <b>F</b> refere que ainda não acabou a capa do passaporte, a educadora tranquiliza-o referindo que iremos ter outra altura para o acabar.</p> <p>Os materiais do cesto: tesoura, bandeiras (para recortar), cola batom, passaporte (feito em cartão).</p>	<p>Estratégia</p> <p>Promoção da autonomia</p>
2	Recreio	Brincar	<p><b>Em</b> vem ter comigo e pede-me ajuda porque não está a conseguir brincar com <b>C</b> e <b>M</b>, <b>Em</b> refere que está triste porque não a deixam entrar na brincadeira. Pergunto-lhe o que acha de irmos falar com elas.</p> <p>Quando chego ao pé de <b>C</b> e <b>M</b> pergunto-lhes o que se passou e oiço-as a todas, cada uma conta à sua maneira o que aconteceu. Repito o que aconteceu e questiono como podem resolver aquela situação. <b>M</b> refere que “podemos brincar todas juntas”. <b>Em</b> refere “mas vocês não queria”, repito as ideias das crianças e questiono se a solução de <b>M</b> “brincarem todas juntas é uma boa opção”.</p>	Gestão de conflitos
<b>Reflexão diária</b>				
Para a atividade deste dia, a educadora propôs-me aplicar a estratégia dos cestos para a organização dos materiais, especificamente na organização dos materiais para a atividade dos				

passaportes. Esta estratégia leva a que a criança comece a antecipar o que vai fazer e como vai fazer. Nesta dinâmica as crianças têm à sua disposição todos os materiais que precisam para a realização da atividade e, autonomamente apercebe-se da ordem que tem de utilizar os materiais e da forma como irão fazê-los (NC nº1).

No momento em que a educadora me propôs esta estratégia explicou-me que era usual utilizarem com grupos de crianças de jardim de infância, tendo em conta o modelo seguido na sua prática profissional.

Para mim, foi muito interessante aplicar esta estratégia e vivenciar a forma como estava a promover a autonomia das crianças. Gradualmente, a criança começa a ser capaz de não recorrer ao adulto sempre que precisa, pensando primeiro, experimentando e de seguida, se necessário, recorre ao adulto. A criança começa a desenvolver a autonomia e aperceber-se que, diariamente, tem à disposição ferramentas, deixadas ou não pelo adulto, que a levam a ser “livre” e capaz de tomar as suas próprias decisões.

11 de outubro de 2018				
Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Sala de atividades	Fazer	<p>Quase todas as crianças estão a brincar na área da casa. Esticaram uma toalha no chão, no centro da sala, e referem que estão a fazer um piquenique, espalhando pratos e comidas. <b>G</b> começa a esconder os brinquedos e <b>T</b> começa a falar num tom de voz elevado. Passado algum tempo, a educadora sente a necessidade de intervir e questiona o que se está a passar. As crianças em cima da casa começam a falar ao mesmo tempo que continuam a brincar, a educadora pede para pararem a brincadeira e se reunirem, com um tom de voz calmo, senta-se no chão da sala e as crianças sentam-se à sua volta, formando uma roda.</p> <p>A educadora pede que à vez as crianças partilhem o que estava a acontecer, <b>T</b> refere que estava a ficar irritado porque <b>G</b> estava a tirar as coisas do piquenique. A educadora repete as ideias de <b>T</b> e questiona como podem resolver esta situação, <b>T</b> refere “podemos brincar todos juntos, mas o <b>G</b> não pode</p>	Gestão de conflitos

			<p>esconder as coisas”. A educadora repete a ideia/sugestão de <b>T</b>, <b>L</b> acrescenta “podemos perguntar o que precisas?” <b>G</b> pergunta a <b>T</b>, este responde um abraço.</p>	
2		<p>Desenhar letras com o corpo (grande grupo)</p>	<p>O espaço encontra-se arrumado e amplo para a atividade.</p> <p>A educadora tem na mão um saco de pano e no seu interior encontram-se quadrados com letras plastificadas.</p> <p>A educadora escolhe uma criança para ser a primeira a retirar a letra do saco. <b>G</b> retira a letra do saco e todas as crianças fazem essa mesma letra, de diferentes formas. Apesar de existirem algumas crianças a fazerem da mesma maneira. Uma das crianças faz a letra com o corpo e refere “é a letra em pequeno”, ou seja, minúscula.</p> <p>Após algumas crianças retirarem as letras, a educadora introduz uma variante: fazerem uma letra em conjunto. <b>A</b> retira a letra “<b>V</b>” as crianças começam a fazer a letra individualmente. Como estratégia pedi para as crianças se colocarem num lado da sala, enquanto que <b>A</b> ficaria no outro lado. Sugeri que se deslocasse com os pés e pensasse que estava a desenhar a letra “<b>V</b>”, de seguida as crianças podiam-se colocar nas linhas desenhadas pelos pés de <b>A</b>. Algumas crianças começaram a colocar-se no sítio. A educadora intervém e refere para experimentarem a pares. Todas as crianças, da sala, se colocam a pares e “desenham” a letra “<b>V</b>” com o corpo.</p> <p>Ao longo de toda a atividade a educadora deu feedbacks positivos as crianças, realizando a atividade e observando, individualmente cada criança, dando sugestões e valorizando estratégias, realçando-as ao grande grupo.</p>	<p>Estratégias das crianças</p>

3	Sala de atividades (exterior)	Atividade dos passaportes	<p>Grupo do Dragão (A, M, C, F, VG, VC)</p> <p>Cada criança tem à sua disposição um cesto com os materiais necessários para a atividade. Começo por questionar quais são os materiais que se encontram dentro do cesto, as crianças começam por referir que tem “bandeiras” e que são para recortar porque tem uma tesoura. De seguida, começo por questionar onde iremos colocar as bandeiras. As crianças referem que será no cartão (passaporte), de seguida questiono-as se sabem o que é este “livro”. Começo por referir que este documento é pessoal, cada pessoa tem um documento destes e que não dá para passar/emprestar a ninguém. <b>M</b> refere que quando nascemos temos um cartão com os nossos dados pessoais e que agora temos um passar nos identificar quando saímos do país. Neste seguimento questiono se sabem o nome do documento, a educadora começa por referir “P”.</p>	<p>Estratégia</p> <p>Promoção da autonomia</p>
4	Recreio	Hora da sesta	<p>F é uma criança que ainda dorme a sesta, uns dias em casa outros dias na escola. No momento em que é chamado para ir para a cama, entra na sala e vira a ampulheta referindo “Quando esta ampulheta acabar tu chamas-me”.</p>	<p>Promoção da autonomia</p>
<b>Reflexão diária</b>				
<p>Uma estratégia, frequentemente utilizada para a gestão do tempo, neste contexto, é a utilização de ampulhetas para a antecipação de momento, bem como para a duração de outros.</p> <p>Em momentos de sala, a educadora utiliza este material no final do momento de fazer, referindo que faltam alguns minutos para começarem a arrumar e, por esse motivo, irá virar a ampulheta. No momento de arrumar essa estratégia também é utilizada. As crianças ficam atentas ao tempo que já passou e que ainda tem. Por vezes, são elas que referem que já acabou o tempo ou que está quase a acabar.</p> <p>Neste dia, considerei muito interessante ver o reflexo destas ações do adulto numa criança, que começou a frequentar a instituição, pela primeira vez, no início do ano letivo. F vai dormir a sesta, mas antes disso, ao passar pela sala de atividades vira a ampulheta e refere que no momento em que a ampulheta acabar o adulto pode ir chamá-lo à sesta para ele acordar (NC nº4). Neste momento, F demonstrou, na minha opinião, ter adquirido a função daquele material e da forma como este o poderá ajudar na gestão do tempo.</p>				

**12 de outubro de 2018**

Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Sala de atividades	Tempo de planear: O que queremos saber (países do projeto)	<p>Anteriormente ao tempo de planear, pelo facto de as crianças estarem todas reunidas para as questionar acerca do que gostavam de saber acerca de cada país no projeto que estamos a desenvolver, em sala.</p> <p>Começo por mostrar as bandeiras e refiro “por exemplo no México, não tem nenhuma curiosidade” e daí surgem algumas questões:  “O que é que eles comem lá?” <b>VG</b>  “A comida da Índia é diferente da de cá?” <b>M</b>  “Como é que se lê na Nova Zelândia e em Itália?” <b>E</b> “e em todos os países?” <b>G</b>  “Como se come?” <b>C</b>  “Como se fala no Japão?” <b>B</b>  “Quais são os animais do Brasil?” <b>E</b></p>	<p>Planificar com a criança</p> <p>Participação ativa</p>
2		Tempo de fazer: Terminar os passaportes	<p>As crianças que ainda não acabaram os passaportes encontram-se a terminá-los, na mesa.</p> <p><b>E</b> vem ter comigo e mostra-me o seu passaporte, referindo “coloquei o Polo Norte aqui em cima porque o Norte é em cima e o Polo Sul coloquei aqui em baixo”.</p>	
3		Tempo de fazer: Terminar o mapa mundo	<p>As crianças acabam o trabalho do mapa mundo. As crianças colam o mapa mundo em aguarelas na plana de cartão pintada de azul.</p> <p>Após a colagem, a educadora propõe expormos os mapas na sala, presos nos candeeiros. As crianças aceitam e cada uma refere em que candeeiro gostava de ter o seu mapa mundo exposto.</p>	Participação ativa
4		Atividade das cadeiras em grupo	<p>As cadeiras encontram-se em forma de círculo, na sala, com as bandeiras coladas nas costas.</p> <p>No decorrer da atividade as crianças desenvolvem estratégias.</p> <p><b>VG</b> e <b>L</b> sentam-se um em cima do outro, na mesma cadeira. Nos momentos seguintes, maior parte do grupo começa a adotar a mesma estratégia.</p>	Definir a ordem do países a abordar nas próximas semanas

			<p>Com a diminuição do número de cadeiras, a educadora refere que vai dar uma pista como estratégia “E se colocassem em pé?”, nos momentos a seguir as crianças colocam-se em pé, agarrando-se uma aos outros, para não caírem.</p> <p>Num momento em que a música ainda não está a tocar, <b>A, VG, L, T</b> começam a definir/decidir qual a cadeira (bandeira) que se querem sentar, de forma a ser o próximo país escolhido.</p> <p>No momento em que é revelada a cadeira com o mais número de pessoas (quando sentados) ou o maior número de pés (quando estão em pé) e revelado, também, o país a investigar as crianças começam a saltar e manifestar alegria pelo país escolhido, independentemente de estarem ou não sentados ou em pé nessa cadeira.</p>	
5	Recreio	Mindfulness	<p>As crianças sentam-se em roda, no chão. A professora começa por apresentar às crianças novas no grupo, com apoio das restantes, o que costumam fazer naquelas aulas.</p> <p>De seguida, apresenta uma boneca que simboliza a calma e o silêncio. Neste sentido passa um saco com uma pedra, intitulando-a como a pedra da calma, para cada criança retirar uma.</p> <p>Após algum tempo de conversa, a professora toca numa taça, referindo que vamos fazer 1 minuto de silêncio, agarrando na nossa pedra e que só podemos falar quando tocar a taça outra vez.</p> <p><b>F</b> é uma criança agitada e nova no grupo (foi a 1ª vez a participar numa aula de mindfulness) e, após a atividade refere que utilizou a estratégia de serrar a boca para não falar.</p> <p><b>C</b> diz que colocou a pedra perto da boca, para não falar.</p>	<p>Observação F</p> <p>Observação C</p>
6	Recreio	Brincar	<p><b>VG</b> vem a correr ter com a educadora e refere que está uma coisa no céu, apontando. A educadora vai com ele e <b>VG</b> refere “está um X desenhado no céu”.</p>	<p>Observação VG</p>

7		Brincar	Em cima do avião, no parque, <b>F</b> refere aos amigos para fazerem silêncio porque vai ficar calmo com a sua pedra. Retira a pedra do bolso senta-se e levanta-se, logo de seguida, referindo já está.	Observação F
---	--	---------	--	-----------------

### **Reflexão diária**

Deste dia, destaco a atividade planificada para a escolha da ordem dos países que iriam ser explorados nas semanas seguintes. Considero que esta atividade teve o envolvimento total das crianças, desde o início que demonstraram perceber que a cadeira a sair da roda correspondia à ordem dos países e no momento em que referia o próximo país a ser explorado, as crianças mostravam-se corporalmente e verbalmente entusiasmadas (NC nº4).

No decorrer da atividade alguns pequenos grupos de crianças começaram a definir estratégias, visto existir um objetivo comum.

Na minha opinião estas atividade de cooperação, com um objetivo comum, proporcionam um grande envolvimento e interesse do grande grupo de crianças.

### **3.2.2. Reflexão Semanal**

No final desta semana, considero que seja importante refletir acerca da metodologia de trabalho de projeto e da forma como estou a conseguir envolver as crianças neste caminho, ainda no início. Assim, importa pesquisar e investigar sobre aspetos essenciais acerca desta metodologia e confrontar com a minha prática através dos registos das observações, nestes momentos específicos, ao longo da semana.

De acordo com Gambôa (2011), a educação formal apresenta como um dos objetivos criar “sujeitos criativos, críticos e eticamente formados” (p.52). Para além disso, refere, também, que existe uma condição essencial para a construção de agentes ativos no desenvolvimento e aprendizagem, nomeadamente o pensamento reflexivo e experimental. Assim, na minha opinião, considero as crianças como agentes ativos que são o ponto de partida, do desenvolvimento e do final de qualquer acontecimento/ação no espaço e que orientam a prática profissional de qualquer docente (Dewey, referido por Gambôa, 2011).

Assim, existem alguns contextos formais que desenvolvem com o grupo de crianças a metodologia de trabalho de projeto. Esta metodologia é, assim, intencional, surge quando o grupo ou, apenas, uma criança enfrenta uma determinada situação, agindo de forma planeada e deliberada. No contexto onde me encontro a realizar a PPS é habitual explorarem a metodologia de trabalho de projeto. Neste trabalho de projeto, vivenciado por mim desde o ponto de partida, surgiu da experiência de uma criança, no qual as

restantes demonstraram curiosidade, levantando questões e afirmações, o que originaram o presente projeto. Tal como refere Gambôa (2011),

para que a situação se torne educativa deve despertar a curiosidade e o interesse dos alunos, incitando a uma atividade de procura. Mas para que tal ocorra é preciso que a mesma situação contenha em si *problematicidade*, isto é, gere incerteza, dúvida, e esta interrogação seja experienciada pelos alunos como sua (p.56).

Vasconcelos et al. (2011) referem que a metodologia de trabalho de projeto apresenta uma abordagem pedagógica centrada em problemas e/ou num estudo em profundidade de um tema ou tópico. Esta metodologia é realizada em grupo, tendo como foco a intervenção de todos os participantes, desde o início do projeto, no seu decorrer e no final do mesmo, ou seja, na escolha do mesmo, na pesquisa, na planificação e na intervenção de resposta a questões/problemas encontrados (Leite, Malpique & Santos, 1989). Neste momento, no início do projeto, as 13 crianças do grupo encontram-se envolvidas, na semana anterior decidiram procurar materiais que as ajudassem a encontrar respostas. Assim, todas participaram na pesquisa de materiais que nos poderiam ajudar, pela instituição, esta semana escolhemos e planificámos do que iríamos fazer. Desta forma, tornou-se fulcral planificar as próximas semanas, as crianças escolheram, através de votações 2 países a abordar por continente (NC nº 3 do dia 9). Num outro momento, através da dinâmica de um jogo escolheram, de forma aleatória ou não, decidimos a ordem dos países a abordar nas próximas semanas (NC nº 4 do dia 12). Num outro momento tiveram a oportunidade de expressar e partilhar o que gostariam de descobrir acerca de cada país (NC nº 1 do dia 12).

Desta forma, considero que um trabalho de projeto exige uma atitude reflexiva e investigativa da parte das crianças, mas, também do adulto que as acompanha. No centro desta metodologia, considero que se encontra a pesquisa, o espírito crítico, mas também os seus intervenientes (adultos e crianças). O adulto tem, assim, o papel de mediar e de fazer realçar os interesses das crianças. As crianças, devem, assim, acompanhar e participar em todo o processo do projeto, nomeadamente na escolha do tema, tópico e do que querem saber, na planificação, na procura e na avaliação. Ao lado das crianças encontra-se o educador que participa, também, ajuda na organização, na orientação e é o mediador em alguns momentos. O educador é também aquele que proporciona momentos ricos e lúdico de forma a manter o interesse e o prazer das crianças.

## Referências

- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. R. (1989). Trabalho de projecto I – Aprendendo por projetos centrados em problemas. Porto: Afrontamento.
- Marcodes, K. H. B. & Sigolo, S. R. R. L. (2012). Comunicação e envolvimento: Possibilidades de interconexões entre família-escola?. *Paidéia*, 22(51), 91-99.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Orgs.), *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp.11-45). Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos et al. (2011). Trabalhar por projetos na educação de infância. *Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens integrar metodologias* (pp. 6-25). Lisboa: Ministério da Educação e Ciência e Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

### 3.3. 3ª semana: 15 de outubro a 19 de outubro de 2018

#### 3.3.1. Notas de campo e reflexões diárias

15 de outubro de 2018				
Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Sala de atividade	Adaptação	Hoje recebemos na sala uma criança nova, <b>ET</b> . A mãe de <b>ET</b> ficou na sala com ele a explorar e a brincar com as outras crianças. <b>C</b> vem ter comigo e refere que “o menino novo fala outra língua”. Neste momento <b>C</b> senta-se no meu colo e começo a explicar-lhe que não existe uma única maneira de falarmos/comunicarmos com as outras pessoas. Nesse momento, pergunto se quer jogar e convidar <b>ET</b> para jogar connosco. <b>C</b> responde que sim, levanta-se, fazendo gestos chamando <b>ET</b> para o pé de nós.	Adaptação de uma criança a um novo contexto
2			<b>ET</b> vai brincar para a área dos blocos e senta-se de costas para a mesa, onde a mãe de encontra sentada. Num determinado momento começa a olhar, à procura da mãe, no momento em que a encontra mantem	

			contacto visual com a mesma e continua a brincar.	
3		Tempo de planear: planear com os olhinhos	A educadora roda a caneta para escolher a primeira pessoa a planear. Nesse momento começa a manipular os olhinhos “conversando” com a primeira criança. Neste momento a educadora muda o tom de voz, criando uma “conversa” animada com as crianças.	Dinâmica para planear
4	Recreio	Jogo do peixinho	As crianças, autonomamente organizaram-se e maioritariamente escolheram ser os peixinhos do jogo. Neste momento, explico que não podem ser todas peixinhos e que vamos ter de escolher 5 peixinhos, B sugere escolhermos à sorte com “pim pam pum”. Após a escolha dos peixinhos iniciamos o jogo.	
5	Sala de atividades	Conversa sobre um projeto antigo	A educadora pede para as crianças se reunirem porque tem um assunto importante para falarem, as crianças sentam-se em roda. A educadora pede às crianças para olharem para baixo da mesa e lhe dizerem o que vêem. As crianças referem que o chão está cheio de bocados de papel, que as crianças estiveram a recortar. A educadora refere que no ano anterior fizeram um projeto sobre o papel. Pede ao grupo que partilhem o que aprenderam sobre o fabrico de papel com as crianças nova, ao grupo. As crianças referem algumas ideias e a educadora começa a mediar o grupo. No final a educadora propõe criarem uma caixa de desperdícios e no final de cada atividade/momento coloquem os papéis e outros materiais nessa caixa.	Sensibilização das crianças para a poupança
6		Visita de crianças de outra sala	Um grande grupo de crianças de outra sala da instituição vêm à sala onde me encontro a realizar a PPS II e perguntam se os podemos ajudar no projeto que se encontram a desenvolver.	Envolvimento da comunidade

			As crianças, das duas salas, sentam-se em roda. O grupo de crianças começa a fazer perguntas sobre o tema, surgindo, assim, diálogo e partilha entre os grupos.	
<b>Reflexão diária</b>				
<p>Hoje foi o dia de adaptação para uma criança nova ao grupo. A criança ficou, apenas, uma hora e meia na sala, sempre acompanhada da mãe, começando a interagir com as outras crianças e com os adultos da sala. <b>ET</b> ficou grande parte do tempo junto da mãe, quando se afastava da mesma para brincar/interagir com as outras crianças e com os brinquedos tentava manter o contacto visual com a mãe, procurando-a em alguns momentos (NC nº1).</p> <p>Considero que esta forma de adaptação, em que o adulto de referência está presente nos primeiros dias/momentos da criança num novo contexto. O momento de adaptação depende de criança para criança e da disponibilidade da pessoa que está a acompanhar a criança. Na minha opinião, esta forma de adaptação é essencial para que a criança não se sinta “perdida” e “deixada” num contexto que não conhece. Desta forma, a família acaba sente-se acolhida/envolvida pela instituição e, por sua vez, com alguma segurança visto presenciar alguma dinâmica da rotina do grupo, na qual a criança já faz parte (NC nº2) (Vale, 2012).</p>				

<b>16 de outubro de 2018</b>				
<b>Nº</b>	<b>Local</b>	<b>Momento/ Contexto</b>	<b>Observações</b>	<b>Tema</b>
1	Sala de atividades	Tempo de planear	A educadora coloca no meio da roda um quadro branco de íman e uma caixa de letras. De seguida, <b>VC</b> começa a verbalizar o que achava/iria acontecer, a educadora refere que <b>VC</b> vai explicar e começar o planear. <b>VC</b> retira uma letra, sem olhar, do interior da caixa e diz uma palavra que comece com aquela letra, de seguida planeia onde quer ir brincar, no tempo de fazer.	Observação <b>VC</b>
2		Tempo de fazer	A educadora pede às crianças que quando se aperceberem que <b>ET</b> está a sair da sala para o tentarem ajudar a voltar. A educadora explica, também, que ele ainda se está a habituar à nossa rotina.	Conversa em grande grupo
3			<b>ET</b> começa a caminha para a porta e <b>C</b> vai ter com ele, segura-lhe no braço e diz “não <b>ET</b> , não podes sair. Vamos brincar ali”. <b>ET</b>	Observação <b>ET e C</b>

			não demonstra reação, acabando por ficar no mesmo sitio.	
4	Recreio	Brincar	<b>ET</b> vem ter comigo, segura-me na mão e puxa-me para perto do escorrega, nesse momento pede-me ajuda para subir o escorrega. Após subir o escorrega olha para mim e segue para brincar.	Observação <b>ET</b>
5	Sala de atividades	Construção da teia “o que queremos saber” – Projeto os países do mundo	Construção da teia “o que queremos saber?” No chão coloco um papel de cenário grande e as bandeiras utilizada no jogo das cadeiras. Em grande grupo, sentado à volta do papel de cenário explico que vamos fazer uma teia com as bandeiras e que vamos registar o que queremos saber/descobrir de cada país.	Aprendizagem ativa

#### Reflexão diária

Deste dia destaco o envolvimento e preocupação das crianças, do grupo já existente, com a criança nova, ao grupo. As crianças não comunicam na mesma língua verbal, mas comunicam e adaptam-se à linguagem não verbal. De um certo ponto de vista fiquei surpreendida, pensei que pelo facto de não falarem a mesma língua verbal que as crianças se sentissem mais inibidas no acolhimento da criança. Mas a verdade é que a interação entre as crianças está a acontecer, nomeadamente em alguns momentos de rotina, de atividades e de brincadeira de forma muito natural (NC nº3).

Na minha opinião, através destas vivências, consegui retirar que as crianças têm uma forma muito espontânea e natural de acolherem as outras crianças e que apesar de não falarem a mesma língua verbal, tentam comunicar através da mesma, utilizando, também, a linguagem não verbal (Holz, 2012).

#### 17 de outubro de 2018

Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Sala de atividades	Tempo de fazer	<b>F</b> está a brincar com um objeto no braço, fazendo um som com a boca. <b>ET</b> começa a imitá-lo produzindo esse mesmo som e esticando o braço. <b>F</b> dirige-se a <b>ET</b> e diz “mão, no” com uma dição diferente, apontando para o braço.	Observação <b>F</b> e <b>ET</b>

2		Aula de Inglês	No momento da aula de Inglês as crianças sentam-se em roda e <b>ET</b> começa a tentar entrar na área da casa. A educadora aborda-o e explica-lhe que agora não poderá ser o momento para brincar e que temos de nos sentar. <b>ET</b> começa a querer chorar e a educadora leva-o para fora da sala, visto estar a ocorrer a aula de Inglês, para conseguirem conversar e explicar-lhe o que está a acontecer.	Observação <b>ET</b>
3	Refeitório	Almoço	No momento de descer para almoçar <b>ET</b> começa a chora. A educadora conversa com ele, ao colo e consegue que desçam para o almoço. <b>ET</b> não se senta à mesa, fica em pé, andando de um lado para o outro e pede, com frequência para subirem. A educadora vai falando/traduzindo o que <b>ET</b> pede. <b>A</b> propõe que almocem na sala de forma a ajudar <b>ET</b> . A educadora refere se uma boa ideia e pergunta às restantes crianças se concordam.	Participação ativa

#### Reflexão diária

Estes dias de adaptação, sinto que, também, está a ser um desafio para mim. Apesar de **ET** se estar a integrar bem no grupo nos momentos de fazer, ainda não esta presente em momentos de rotina, como em roda para comer a fruta ou em atividades (NC nº2). Para além destes momentos, o momento do almoço em que temos de nos deslocar para outro espaço, o refeitório, **ET** demonstra desconforto e começa a chorar pedindo constantemente para ir para cima (sala) (NC nº3). Durante o almoço surge a intervenção verbal de várias crianças de forma a tentarem ajudar **ET**, mas houve uma que se destacou, na minha opinião. **A** refere que se calhar seria bom para **ET** comermos lá em cima, ou seja, na sala, visto não estar confortável naquele espaço. A educadora concordou com esta afirmação e refere que íamos fazer isso.

Na minha opinião, foi muito interessante ver as crianças a tentar resolver esta situação, demonstram-se, assim, preocupadas pelo facto de **ET** não estar bem (NC nº3).

#### 18 de outubro de 2018

Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
----	-------	----------------------	-------------	------

1		Tempo de fazer: chapéus de cozinheiro	No tempo de fazer, à vez, as crianças foram construindo chapéus de cozinheiros porque iríamos cozinhar. <b>F</b> acaba de realizar o seu chapéu e diz que já acabou, a educadora refere que falta escrever o nome. <b>F</b> de forma quase imediata diz “não sei escrever o meu nome”, que estava sentada na mesa a brincar, ouve a afirmação de <b>F</b> e <b>B</b> responde de forma espontânea “nós conseguimos tudo”.	Observação B
2	Sala de atividades	Grande grupo: atividade da piza	<b>B</b> e <b>E</b> distribuem as taças pelos lugares das crianças. De seguida, refiro que vamos fazer piza e pergunto qual o ingrediente principal, <b>B</b> refere “farinha”. Nesse momento coloco a primeira taça em cima da balança e peço à primeira criança que coloque farinha na taça, até chegar à quantidade certa. A professora de Inglês, ao mesmo tempo vai dizendo em inglês o nome dos ingredientes, as quantidades e as ações que vamos realizando. As crianças têm à disposição os ingredientes e colocam os que acharem necessários na piza.	
		Inglês		
3		Almoço	A auxiliar traz a comida e o que for necessário para as crianças almoçarem na sala. As crianças sentam-se à volta da mesa e <b>ET</b> vai para a área da casa brincar. A educadora vai aquecer o almoço que <b>ET</b> trouxe de casa, como estratégia, e mostra-lhe pedindo para vir sentar na mesa com os amigos, mas <b>ET</b> acaba por se sentar no chão e começar a brincar, a educadora coloca ao seu lado um prato com cenouras, trazidas de casa e <b>ET</b> começa a comer.	Estratégia proposta por <b>A</b>

#### Reflexão diária

Hoje as crianças almoçaram na sala, o que para mim foi uma enorme surpresa. Apesar de no dia anterior a educadora ter concordado com a ideia dada por uma criança, fiquei na dúvida se na prática era possível concretizar essa mesma ideia. No momento em que me apercebi que aquilo estaria mesmo a acontecer achei muito interessante, pelo facto de se aplicar uma estratégia para ajudar uma criança e, também, por essa estratégia ter vindo de outra criança.

Isto faz com que as crianças se sintam e percebam que as suas ideias e partilhas são tidas em consideração pelos adultos e que o facto que alguém não estar bem o adulto e as restantes crianças têm a preocupação de fazer algo para as ajudar.

Através das minhas vivências é possível constatar que esta dinâmica de almoçarem na sala, tem muito haver com a pedagogia seguida pela instituição e pela disponibilidade da equipa pedagógica, especificamente da equipa de sala.

19 de outubro de 2018				
Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Casa de banho	Interação Educadora- -criança	A educadora esta na casa de banho com ET e ajuda-o a puxar as calças para cima, ET diz “Catarina, i love you”.	Observação ET
2	Sala de atividades	Atividade “quantos queres”	As crianças sentam-se em roda, no chão. No meio da roda coloquei um saco de pano com um cato no interior, um copo com milho e um copo com pimento. De forma a escolher a criança que ia começar utilizei, como estratégia, irmos por ordem alfabética. A primeira criança escolhe o número um a dez, após sair o número a criança escolhe uma das quatro cores. No momento em que sai a primeira imagem “boca” questiono as crianças, o que acham que poderá significar essa imagem. As crianças referem “vamos cozinhar comida mexicana”, A refere “vamos provar” e eu refiro que A vai provar e se o restante grupo vir tem de fazer segredo. F acaba por dizer “é milho”. A responde “já sabia”. De seguida, escolhe uma criança, para perguntar “quantos queres”.	
3			<u>Sentido: Visão</u> Mostro um quadro de uma artista mexicana e as crianças verbalizam o que vêem, elementos, cores, etc. G “tem uma pantera” A “tem um colar com um pássaro”	Observação G e A

			Nesse momento questiono “sabem o nome deste pássaro?” A “é um beija-flor, eles voam muito rápido”	
4			<u>Sentido: Audição</u> Antes de colocar a música refiro que VG vai ter de identificar se é “presto” ou “piano” (conceitos trabalhados na aula de música) VG “é presto”	Observação <b>VG</b>
5			<u>Sentido: Tato</u> M colocou a mão dentro do saco, refiro que o que está dentro do saco é algo frágil. Após retirar a mão do saco, questiono M se o que está la dentro é frio, quente, qual é a sua textura: lisa ou rugosa.	Observação <b>M</b>
6	Recreio	Brincar	<b>ET</b> começa a dizer que quer a bola que as crianças estão a jogar, referindo-se ao grupo como “childrens”. <b>VG</b> refere “ele pode dizer friends”.	Observação <b>VG</b>
7	Sala de atividades	Pesquisa de informação: México e Itália	As crianças estiveram separadas pelos 2 pequenos grupos. Grupo do dragão – México Grupo do carro – Itália Para ambos existiu uma linha orientadora, saber que língua falam, comida típica e como se escreve algumas palavras. De seguida os grupos podiam procurar o que quisessem desses países.	
<b>Reflexão diária</b>				
<p>Neste dia dinamizei a atividade “quantos queres” relacionada com a “viagem” ao México. Considero que as crianças estiveram envolvidas, de tal forma que, por vezes, respondiam na vez dos outros. Considero que esta atividade leva a que as crianças fiquem a conhecer os diferentes elementos de determinado país ao mesmo tempo que tem um contacto direto com os mesmos, ou seja, não estivemos apenas a falar ou a ver em livros e computadores, as crianças tiveram a oportunidade de tocar e, por vezes, de saborear.</p> <p>Considero que para eles também terá sido um desafio terem que vendar os olhos e tocar num saco sem olhar (NC nº 2-5).</p>				

### 3.3.2. Reflexão Semanal

Esta semana importa refletir acerca da adaptação/inserção de uma criança num grupo existente. Para além de refletir acerca da criança que entra, importa, também, refletir o impacto que esta entrada poderá provocar no grupo.

A entrada da criança na educação de infância, na minha opinião, promove a autonomia e a identidade pessoal da criança. Importa, assim, pensar que a adaptação/inserção de uma criança a um contexto formal, não engloba apenas a criança, é importante pensar na família dessa mesma criança e no grupo, já existente na sala. Segundo Rinaldi (2002), o contexto formal deve ter a preocupação de integrar a família, para além da criança, de forma a interligar os diversos sistemas. De acordo com Vale (2012), “acolher as famílias num contexto da Educação Infantil é o caminho para uma inserção tranquila e saudável” (p.120). Vale (2012) realça, assim, a importância de as famílias se

sentirem seguras e satisfeitas, evitando construções de mensagens de duplo sentido, que prejudiquem a construção de novas relações por parte da criança. A instituição, neste momento, se responsabilizará pelo processo de inserção que considera a manutenção (ou criação) de uma relação segura e de confiança. (p. 121)

No contexto formal, onde me encontro a realizar a PPS II as famílias têm a oportunidade de se sentirem incluídas passando algum tempo nos espaços da instituição, acompanhando as rotinas e momentos do grupo (NC nº1, do dia 15). Neste sentido, importa, assim, desenvolver rotinas na educação de infância para que a criança se consiga orientar na relação tempo-espaço do contexto formal. Uma rotina de qualidade é, assim, um instrumento facilitador para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Ao longo da semana, senti como desafio conseguir envolver esta criança nas rotinas já estabelecidas. No momento da rotina de alimentação, nomeadamente como comer a fruta e almoçar, **ET** não se sentou com o grande grupo, indo brincar num espaço da sala ou pedindo para ir para o exterior. Uma estratégia utilizada pela equipa de sala, e na minha opinião importantíssima, foi falar com a criança, demonstrar-lhe empatia e explicar-lhe que existem diferentes momentos na nossa rotina (NC nº 2, do dia 17).

Para além da criança e da família importa pensar o impacto positivo ou menos positivo espelhado no grupo existente. Segundo Holz (2012), um grupo que já convive a um determinado tempo tem específicos “ritmos e rituais” (p.134). Considero que neste

momento a equipa de sala tem um grande desafio pela frente: atender ao grande grupo, mas, também, conseguir focar-se naquela criança, individualmente. Acho importante que a educadora comece, desde o início, a criar um vínculo afetivo com essa criança. Penso que no caso de ET esse vínculo já está contruído, isto porque no final desta primeira semana de adaptação ET verbalizou sentimentos que já possui pela educadora (NC nº 1 do dia 19). De acordo com Schmitt (2011), citado por Holz (2012),

a atenção individual precisa ocorrer, e a sua qualidade depende também da confiança que os adultos depositam nas crianças e no espaço que ele organiza. Exige deste profissional não apenas o planeamento das ações em que ele estará presente, mas também nas situações em que estará distanciado. (p. 134)

Ao longo da semana as crianças demonstraram preocupação em incluir ET na rotina, apesar de não falarem o mesmo idioma. Vários foram os momentos vivenciados, em que as crianças participaram na tentativa de ajudar ET a participar na rotina. Para mim, existiu um momento, neste contexto, que me marcou. ET demonstrou não estar à vontade na descida para o almoço, acabando por descer ao colo da educadora (NC nº3 do dia 17). Num momento de diálogo ao almoço, uma criança sugeriu almoçarem na sala (NC nº 3 do dia 17). As restantes crianças concordaram e esta sugestão foi adotada pela equipa de sala (NC nº3 do dia 18).

Em suma, no momento de adaptação/inserção de uma criança é importante que o contexto formal tenha em conta a família, mas também o grupo existente. Considero, assim, que estes momentos são um grande desafio para a equipa de sala, mas que o apoio e a relação de qualidade dos membros da equipa irão facilitar esse mesmo processo.

## **Referências**

- Rinaldi, C. (2002). Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In L. Gandini & C. Edwards (Orgs.), *A abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Vale, I. C. O. (2012). Educação infantil: um olhar para a inserção. In A. S. Coutinho, G. Day & V. Wiggers (Orgs.), *Práticas pedagógicas na educação infantil: Diálogos possíveis a partir da formação profissional* (pp. 117-127). Brasil: Oikos e Nova

Harmonia.

Holz, R. E. (2012). O período de inserção de um bebê na creche: uma aproximação em um grupo já constituído. In A. S. Coutinho, G. Day & V. Wiggers (Orgs.), *Práticas pedagógicas na educação infantil: Diálogos possíveis a partir da formação profissional* (pp. 128-141). Brasil: Oikos e Nova Harmonia.

### 3.4. 4ª semana: 22 de outubro a 26 de outubro de 2018

#### 3.4.1. Notas de campo e reflexões diárias

22 de outubro de 2018				
Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Sala de atividade	Tempo de fazer:	<p><b>Ca</b> e <b>C</b> estão na área dos blocos a brincar com os dinossauros (caixa dos animais). <b>ET</b> senta-se e começa a explorá-los, quando se apercebe que <b>Ca</b> e <b>C</b> também estão a brincar com esses brinquedos levanta-se e leva a caixa de brinquedos dos dinossauros para cima da mesa. <b>CR</b> e <b>C</b> dirigem-se à mesa para retirar alguns bonecos. <b>ET</b> começa a dizer “não” e a segurar a caixa, de forma a que estas não consigam retirar brinquedos.</p> <p><b>Ca</b> e <b>C</b> recorrem à educadora e explicam-lhe o que se está a passar. A educadora vai ao encontro de <b>ET</b> e senta-se ao lado ao seu lado, na presença de <b>Ca</b> e <b>C</b>, referindo que percebe que <b>ET</b> quer brincar com todos aqueles animais, mas <b>Ca</b> e <b>C</b>, também querem brincar, por isso é importante partilhar os brinquedos da sala com as restantes crianças, questionando-os como podem resolver de forma a todos poderem brincar com os animais da caixa. <b>C</b> refere que “podem brincar todos juntos”. A educadora refere que é uma boa ideia, repetindo que podem brincar todos juntos, mas antes tem de escolher quais os animais que cada um vai brincar. Mostra a caixa a <b>ET</b> e pede-lhe que escolha quais os animais que gostava de brincar, de</p>	Gestão de conflitos

			seguida questiona <b>C</b> e <b>Ca</b> , quais os dinossauros, da caixa, que querem brincar.	
2		Tempo de fazer	<b>A</b> está na área dos blocos fazer construções, <b>C</b> passa e toca com o pé numa construção destruindo uma parte. <b>C</b> pede desculpa e refere “não faz mal, pois não” <b>A</b> responde-lhe “tens que ter mais cuidado”.	
3		Tempo de fazer: colagem da pesquisa na caixa	Duas crianças de cada grupo colaram as informações recolhidas de cada país, na semana anterior, e colaram na face da caixa correspondente.	
4	Sala de atividades	Grande grupo	Na semana anterior, as crianças, em pequenos grupos, exploraram dois países: México e a Itália. Cada grupo à vez teve a oportunidade de explorar o que tinha aprendido sobre cada país, bem como referir algumas dificuldades que se tenham deparado no momento de pesquisa.	
5		Grande Grupo	Após o momento de apresentação, <b>T</b> refere que podíamos fazer questões à outras pessoas da escola (adultos) e que às pessoas da rua também. <b>A</b> auxiliar sugere fazermos uma banca à porta da escola, de forma a questionarmos as pessoas que passassem.	Partilha de informação
6		Grande Grupo	Acrescento a ideia de <b>T</b> no a papel de cenário “onde podemos procurar” e questiono-as onde podemos colocar essa mesma folha, sugerindo colocar debaixo da teia “o que sabemos”, as crianças concordam. Após colar o papel de cenário, é possível perceber que algumas informações ficam tapadas com o móvel com livros. Nesse momento, eu a educadora, com a ajuda de algumas crianças mudamos o espaço da área dos livros, colocando o móvel noutra posição.	Flexibilidade do espaço

		Jornal de sala sobre os “países do mundo”	As crianças fazem um desenho acerca do que mais gostaram de descobrir e/ou fazer na semana anterior, acerca dos países abordados: Itália e México”. De seguida, dizem o que desenharam e o adulto escreve. As crianças escolhem duas ou três palavras para copiar, sendo que algumas crianças (mais velhas) copiam a(s) frase(s) inteira(s).	
<b>Reflexão diária</b>				
<p>Neste dia, considero que seja importante destacar a flexibilidade do espaço físico da sala. Após a necessidade de alteração de um espaço, foi interessante observar e participar em mais uma mudança no espaço, que poderá ocorrer a qualquer momento, ao longo do ano.</p> <p>Considero que uma característica importante no espaço é a fácil mobilidade dos materiais físicos, que definem os espaços e as áreas da sala. O facto de existirem móveis pequenos e de fácil transporte, facilita assim este processo, tal como aconteceu hoje (NC nº6).</p> <p>Na organização das áreas do espaço da sala uma característica essencial, segundo Hohmann e Wekart (2009), é a flexibilidade. Ao longo do ano, o espaço e os equipamentos sofrem alterações de forma a corresponder ao desenvolvimento e evoluções das crianças.</p>				

<b>23 de outubro de 2018</b>				
<b>Nº</b>	<b>Local</b>	<b>Momento/ Contexto</b>	<b>Observações</b>	<b>Tema</b>
1	Sala de atividades	Tempo de fazer	<b>ET</b> vem ter com a educadora e pede para ir brincar para o recreio. A educadora refere que ainda não é o momento, recorrendo à linha do tempo, presente na sala. A educadora aponta para o momento em que estamos, verbalizando que, de seguida, iríamos arrumar e só depois vamos ao recreio. <b>ET</b> começa a pedir às crianças para arrumarem, a educadora recorre novamente à linha do tempo e mostra a mola de madeira (marcador do momento presente), referindo que agora estamos no tempo de fazer e quando a mola passar para o tempo	Linha do tempo

			de rever e que temos de arrumar. <b>ET</b> observa a linha do tempo e vai brincar.	
2		Momento de partilha entre a equipa	A educadora, a auxiliar e eu reunimo-nos para partilhar algumas ideias e para todas ficarmos a par da planificação esta semana.	Partilha de informação em equipa

### Reflexão diária

Hoje, a educadora sentiu a necessidade de recorrer à linha do tempo para explicar ao **ET** (criança em adaptação). A linha do tempo é composta por imagens dos vários momentos de rotina das crianças, que se encontram organizadas numa sequência temporal. No momento presente de rotina encontra-se uma mola de madeira a marcar esse mesmo momento. Neste dia a educadora mostrou a **ET** o momento em que nos encontrávamos e qual seria o momento que a criança pretendia que tivessem, mas que ainda faltava (NC nº1).

Considero que seja importante potenciar momentos na rotina que as crianças em idade pré-escolar comecem a desenvolver capacidades para a compreensão do conceito de tempo. As crianças, nestas idades, encontram-se muito focadas no presente, mas, apesar disso, começam a ser capazes de relembrar o passado e de pensar sobre um futuro próximo (Hohmann & Wekart, 2009).

A “linha do tempo” é, assim, um instrumento que pretende desenvolver a noção temporal das crianças, bem como a autonomia das mesmas.

### 24 de outubro de 2018

Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Sala de atividades	Tempo de fazer	Na sala existem um espaço (móvel) onde são colocados os materiais e objetos do projeto, trazidos ou desenvolvidos no decorrer de atividades. Ao chegar à sala com um livro, de grandes dimensões em altura, acerca dos animais de vários sítios do mundo coloquei-o nessa mesma área. <b>T</b> traz um livro para a sala e dirigirem-se a mim referindo “Marta, trouxe este livro	Recolha de materiais do projeto

			sobre o nosso projeto, queres ver? Depois vou deixar aqui no sitio do projeto”, refiro que sim. De seguida, pego no meu livro e digo “ <b>T</b> também trouxe um livro para o nosso projeto.” Nesse momento algumas crianças olham para mim e para o <b>T</b> , aproveito esse momento para referir “amigos já repararam que o <b>T</b> trouxe mais um livro para o nosso projeto. E Eu também trouxe um livro para o nosso projeto”.	
2		Tempo de fazer	<b>T</b> pede senta-se no chão, na área dos livros, pedindo-me para ler o livro com ele. Cada página tem um mapa mundo a duas cores: verde e vermelha, a cor verde representa os continentes, a vermelho encontra-se definido os espaços onde se encontram aqueles mesmos animais nos continentes. Após a exploração desse mapa <b>T</b> refere “Marta aqui é a Ásia, aqui é a Oceânia, aqui é África, aqui é a Europa, aqui a América do Norte e esta do Sul”.	Observação T
3		Tempo de fazer	<b>Em, B, C e VG</b> vem ter comigo e com <b>T</b> à área dos livros, sentam-se e começam a explorar os animais que observam, pedindo-me que lesse algumas curiosidades dos mesmos. Pouco tempo depois, a auxiliar refere que é tempo de arrumar e que irá virar a ampulheta para começar a contar o tempo. Proponho que vamos arrumar as áreas e que podemos levar o livro lá para fora e explorá-lo.	Exploração do livro “grande”
4		Grande grupo: completar a teia “o que queremos saber” sobre o projeto	As crianças reúnem-se, em grande grupo, na área dos livros e observam a teia “o que sabemos?”. Nesse momento questiono as crianças acerca do que gostavam de saber acerca de alguns países, que ainda não tinham questões atribuídas/registadas.	Partilha
<b>Reflexão diária</b>				

Deste dia destaco a mudança do espaço físico e a forma como a criança contribui para as mudanças desse mesmo espaço.

Na sala, com o início do projeto, foram realizadas algumas mudanças do espaço físico. Logo no início do projeto, as crianças recolheram pela instituição materiais que nos pudessem ajudar na recolha de informação para o projeto, esses materiais foram colocados, num primeiro momento, em cima da mesa. Posteriormente a educadora questionou as crianças onde poderíamos guardas esses mesmos materiais. No final, acabamos por retirar materiais que estavam em cima de um móvel, acessível às crianças e colocou-se os materiais do projeto nesse espaço.

Neste dia, a criança trouxe um livro com informações para o projeto referindo que no final de explorarmos o livro, o ia deixar no espaço, onde colocamos os materiais do projeto (NC nº 1 e 2).

Considero que seja, importante destacar a importância do espaço físico do projeto para as crianças. **T** não é a primeira criança a trazer livros para a sala e a deixá-lo naquele espaço. Para mim, as ações das crianças ao trazerem livros e materiais para a sala reflete o envolvimento e interesse das mesmas no projeto, a decorrer.

25 de outubro de 2018				
Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Sala de atividades	Tempo de fazer	<b>F</b> vem ter com a educadora e refere que “o <b>A</b> está a chorar porque o <b>G</b> o magoou”. A educadora dirige-se ao grupo de crianças, baixa-se ao nível das crianças e questiona o que aconteceu, tocando no local onde <b>A</b> se magoou. A educador ouve ambas as crianças acerca do que aconteceu e repete as ideias transmitidas pelas crianças. No momento de conversa a educadora refere, também, que “quando sentem que não estão a conseguir resolver com os amigos as situações, podem chamar um adulto para os ajudar, antes de mostrarem o seu ponto de vista com a força” reforçando que essa não será a melhor forma de o fazer. No final, <b>G</b> pergunta a <b>A</b> “o que precisas?” este	Gestão de conflitos

			reponde “nada” e dirige-se para a área dos livros.	
2		Filosofia	<p>A educadora senta-se na mesa, em grande grupo, com as crianças e coloca em cima da mesa uma caneta, uma pedra, um microfone e um caixa vermelha em forma de coração.</p> <p>Neste sentido questiona o grande grupo, pegando na caneta, questionando “isto é uma caneta?” as crianças respondem que sim, a educadora refere que para esta questão/pergunta só existe uma resposta, “uma caneta”. Fazendo o mesmo para a pedra e concluindo o mesmo.</p> <p>De seguida mostra a caixa e questiona “o que é isto?” algumas crianças referem “um coração”, outros “uma caixa” e “uma caixa vermelha”. A educadora retira, assim, a conclusão com as crianças que para algumas perguntas existem várias respostas.</p> <p>À medida que as crianças vão desenvolvendo as suas ideias.</p>	
3		Reunião com as famílias	<p>A educadora inicia a reunião com as famílias mostrando a montagem de um filme sobre as rotinas das crianças, desde o início do ano.</p> <p>Posteriormente, a educadora entrega às famílias o projeto de sala e começa por falar quais as principais diferenças do ano anterior, referindo quais as atividades que são dinamizadas por professores fora da instituição e quais os momentos em que ocorrem. A educadora explica também o que as características dos momentos e dinâmicas em pequenos e grandes grupos.</p> <p>As famílias tiveram a oportunidade de colocar questões.</p>	Envolvimento das famílias
<b>Reflexão diária</b>				
Neste dia destaco a importância da partilha da equipa de sala com as famílias das crianças. Considero que seja importante as famílias estarem a par do que acontece durante				

dia das crianças e que se sintam esclarecidos acerca das atividades e das intencionalidades da equipa de sala com o grupo de crianças.

Para além destas partilhas, diariamente a equipa de sala e as famílias partilham informações acerca das crianças. Esta comunicação acontece, maioritariamente no início e/ou no final dos dias. Por vezes ao longo do dia esta comunicação também acontece, nomeadamente em momentos de adaptação de crianças.

Considero que a comunicação, entre a equipa de sala e as famílias, deve ser o mais clara possível, para que não exista ambiguidade nos temas de conversa (Post & Hohmann, 2011).

### **3.4.2. Reflexão Semanal**

Com as várias observações e registos, ao longo da semana, considero que seja importante refletir acerca da flexibilidade do espaço físico da sala.

A sala encontra-se organizada por áreas, de forma a apoiar as diferentes brincadeiras das crianças. As áreas da sala encontram-se identificadas com a palavra chave e com uma imagem, ilustrativa e simples, por exemplo a área dos blocos, tem um cartão com a palavra “Blocos” e com uma construção de 3 blocos, desenhados. As áreas encontram-se visivelmente limitadas para que as crianças percebam onde acaba e começa a área seguinte. Um aspeto que considero relevante é o facto de os materiais, em cada uma das áreas, encontrarem-se acessíveis às crianças, para que esta, autonomamente possam explorar e realizar as suas atividades e/ou produções, nomeadamente na área das artes as crianças tem as tintas, os pincéis e os bibes num móvel ao seu alcance. Cada uma destas áreas, para além de identificadas com os nomes, encontram-se etiquetadas, com fotografias reais dos materiais, ou seja, na área da escrita, o local do cesto dos lápis tem uma fotografia no espaço correspondente.

Hohmann e Weikart (2009) consideram que definir as áreas na sala promove a iniciativa, a autonomia e as relações sociais das crianças. Visto que cada uma das áreas tem os materiais acessíveis, a criança sabe quais os materiais disponíveis e onde os encontrar.

De acordo com os mesmos autores, “a organização do espaço, quando caracterizada pela consistência e permanência, permite que a criança possa antecipar onde quer ter uma actividade e o que fazer com os materiais que lá se encontram” (p.165). As crianças, podem, assim, concentrar-se no processo e nas interações da atividade que pretendem desenvolver.

Considero, assim, que uma característica essencial para a definição das áreas, no espaço da sala, é a flexibilidade das mesmas. Os adultos da sala e as crianças podem fazer mudanças no espaço e nos equipamentos, de modo a potenciar o desenvolvimento e os interesses das crianças. Num momento desta semana, a equipa de sala sentiu a necessidade de alterar a posição de alguns equipamentos no espaço, tendo em conta a visibilidade de materiais expostos na parede (NC nº6 do dia 22).

No seguimento da flexibilidade do espaço e dos equipamentos, considero que seja essencial, de acordo com os interesses das crianças definir espaços que vão ao encontro dos interesses e necessidades do grupo. No início do projeto, as crianças começaram a levar livros e materiais de apoio à pesquisa do projeto. Desta forma, foi modificado um espaço da sala, em que as crianças colocaram os materiais que recolheram nas restantes salas da organização, os materiais que traziam de casa, bem como os materiais que foram desenvolvidos ao longo das atividades do projeto.

Para além da flexibilidade do espaço e dos equipamentos considero que seja importante a visibilidade e possibilidade de locomoção das crianças de uma área para outra. Esta visibilidade faz com que as crianças, no momento em que se levantam, consigam observar os amigos nas restantes áreas e possibilita que os adultos da sala possam, a qualquer momento, localizar cada criança (Hohmann & Weikart, 2009).

Em suma, para mim é essencial que o espaço físico de uma sala de atividades tenha a característica de flexibilidade e para isso é necessário que os equipamentos sejam de fácil mobilidade e que permitam a visibilidade de um local para outro.

## **Referências**

- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

### 3.5. 5ª semana: 29 de outubro a 02 de novembro de 2018

#### 3.5.1. Notas de campo e reflexões diárias

29 de outubro de 2018				
Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Sala de atividade	Tempo de fazer	Após a dinâmica do quadro das mensagens, no momento de planejar o Vasco G referiu que iria para a área dos blocos com o Afonso fazer uma construção para os bonecos que o Afonso trouxe.	Observação VG
2			No quadro das mensagens foi colocada uma mensagem que referia que na área da escrita estariam materiais disponíveis para a pesquisa para o projeto acerca dos países Austrália e Brasil. B vem ter comigo e refere que gostava de pesquisar sobre o Brasil.	
3			T refere existem 2 torres Eiffel. L diz que não “só existe uma e é em Paris”, T responde-lhe “Não. Existe uma em França e outra em Paris”. Neste momento intervenho e digo o que acham de vermos o livro do A que tem uma torre Eiffel no mapa, nesse momento aponto e refiro “aqui é França, vêm? E Aqui, dentro de França temos Paris. A torre Eiffel está aqui.”	Observação T e L
4	Sala de atividade (JIA)	Recreio	B esta a brincar com os carros e começa a fazer conjunto de carros, questiono-a porque esta a fazer conjuntos e se esta a utilizar algum critério para os separar. B responde-me que não, nesse momento digo-lhe “já reparaste que aqui colocas-te os carros que são praticamente todos brancos?”. B sorri e responde “e aqui vou colocar os vermelhos e aqui os pretos”.	Observação B
5	Sala de atividades	Apresentação dos países: Austrália e Brasil	V diz que a imagem da cidade de Sidney tem muita água à volta e que é um país muito quente. Nesse momento A intervém e refere que o Egipto é um país muito quente e que não tem água.	Observação V e A

### Reflexão diária

No decorrer da apresentação dos países explorados na semana anterior considerei interessante a relação de ideias feita pelas crianças. No momento de apresentação sobre a Austrália, na imagem da cidade de Sidney aparece ao redor o oceano. V questiona-se como é que este país tem tanta água e é um país quente, deixando a dúvida no grupo. A refere que o Egito é um país quente e que não tem muita água, permanecendo a dúvida (NC nº5). Nesse momento não foi dada nenhuma resposta, mas foi dada a hipótese pelo adulto de investigarmos qual a relação existente para este fenómeno.

Achei interessante a relação feita pelas crianças, relativamente à temperatura de um determinado espaço e a quantidade de água presente. Para além disso, as crianças conseguiram partilhar o que sabiam acerca de outros países que não foram, ainda, explorados em sala, mas que já tem informações sobre os mesmos.

30 de outubro de 2018				
Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Sala de atividade	Tempo de fazer	<p>T está na área dos livros, abre uma página com um mapa do planeta terra e aponta para cima e refere “este é o polo sul”, aponta para baixo e “refere é o polo Norte”.</p> <p>Nesse momento refiro, eu acho que não, no outro dia vimos que em cima é o polo Norte e em baixo o polo Sul.</p> <p>VG passa e questiono-o o que acha. VG senta-se ao lado de T e refere “aqui (apontando para cima é o polo Norte e aqui (apontando para baixo) é o polo sul”. T repete as palavras de VG</p>	Observação T e VG
2		Conversa sobre o projeto	<p>Partilhei com a equipa de sala, a reunião que tinha realizado com os professores da disciplina de CDEI. Nesta conversa os professores mencionaram que o que estávamos a realizar em sala com as crianças não era um projeto, um projeto teria de aprofundar um tópico e que “os países do mundo” seria demasiado abrangente.</p>	Partilha e cooperação

3		Tempo de arrumar	<p>As crianças encontravam-se agitadas e a falar num tom elevado, durante toda a manhã.</p> <p>Através de uma conversa, foi proposto à crianças arrumar ao som de uma música com sons da natureza e que não podiam falar com ninguém para se concentrarem no que estavam a fazer.</p> <p>Nesse momento, como estratégia, baixamos os estores da sala, de forma a proporcionar um ambiente mais calmo.</p>	Estratégia para arrumar
---	--	------------------	---	-------------------------

#### Reflexão diária

Neste dia transmiti a informação à equipa de sala acerca do projeto que estava a desenvolver com o grupo, em parceria com a equipa de sala. Assim, transmiti a informação relativa ao porquê de não se tratar de um projeto. Os professores referiam que se tratava de um tema muito abrangente e que o objetivo de um trabalho de projeto é focarmo-nos num tópico mais específico. Ao trabalharmos e explorarmos apenas alguns países do mundo, mais especificamente 2 de cada continente, poderíamos estar a criar estereótipos referentes aos temas que estamos a abordar (NC nº2).

De acordo com Vasconcelos et al. (2011), a metodologia do trabalho de projeto parte do estudo aprofundado de um tópico ou tema, tal não estava a ser respeitado no trabalho a desenvolver.

A reunião decorrida com os professores da equipa de CDEI foi fulcral para me fazer refletir e perceber os pontos de vista que os leva a ter aquela opinião.

31 de outubro de 2018				
Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Sala de atividade	Quadro das mensagens	<p>Previamente preparei o quadro das mensagens com as mensagens correspondentes à rotina do dia de hoje. Na preparação coloquei, em algumas mensagens, pistas das crianças que iriam revelar essa mesma mensagem.</p> <p>No decorrer da dinamização surgiu a seguinte pista:</p>	Observação C e CR

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Menina;</li> <li>• primeira letra do nome é C e tem 9 letras – C _____.</li> </ul> <p>Neste momento tanto a CR como a C referem que tem são meninas, começam com a letra C e tem 9 letras. Como estratégia sugeri que fossem ambas buscar os cartões de sala com o nome e que contássemos as letras. No final concluímos que CR tem 8 letras e C tem 9.</p>	
2	Recreio	Brincar	<p><b>G</b> bate em <b>A</b>, <b>A</b> vem ao encontro da educadora, mas não está a conseguir acalmar nem expressar o que aconteceu. Visto o tempo de recreio estar a acabar a educadora pede que as crianças se reunirem, naquele momento na sala.</p> <p>No momento em grande roda, a educadora pede para as crianças envolvidas, à vez, expressarem o que aconteceu e questiona o que terá levado <b>G</b> a ter aquela atitude. As crianças começam a expressar-se e a falar umas em cima das outras, nesse momento a educadora fala do respeito, que é necessário respeitar o outro para, também, sermos respeitados. Após o momento de as crianças referiram que <b>G</b> bateu e de <b>G</b> referir que “bati porque o <b>A</b> não lhe deu a bola”, a educadora repete “bates-te no <b>A</b> porque ele não te deu a bola. É isso?”. Neste sentido, a educadora refere, mais uma vez, a importância de não demonstrarmos a nossa opinião através da força física, sendo que já desenvolvemos diferentes maneiras de descarregarmos essa energia em nós, quando experienciamos esses momentos. No final a educadora pergunta como podemos resolver este acontecimento. <b>Em</b> propõe que “podem dar um abraço e pedir desculpa”. <b>A</b> e <b>G</b> levantam-se e <b>G</b> pede desculpa a <b>A</b>.</p>	Gestão de conflitos

### Reflexão diária

Neste dia tive a oportunidade de preparar o quadro das mensagens e de dinamizar o mesmo. As crianças sentaram-se em roda, como habitual, comecei por abordar as mensagens por ordem. Para a realização deste quadro utilizei como estratégias colocar pistas na mensagem referente à pessoa que iria desvendar a mesma. No momento de leitura de uma das pistas, surge a dúvida de qual seria a criança correspondente ao que está descrito na pista, sendo que duas crianças referiam ser elas a revelar. Nesse momento utilizei uma estratégia, já utilizada pela educadora para uma criança, aqui utilizei essa mesma estratégia para duas crianças, de forma a que no fim chegassem à conclusão de qual seria a criança da pista (NC nº1).

Na minha opinião, a adoção de estratégia faz com que a criança tirem as suas conclusões, considerando este facto uma mais valia. A criança ao experienciar e concluir determinadas situações tem um maior impacto para o seu desenvolvimento e aprendizagem. O facto de eu não responder qual a criança com 9 letras e sugerir serem elas a contar e a descobrirem qual o número de letras de cada um dos nomes é um aprendizagem que fazem, que lhes poderá ficar marcado, do que se eu chegasse e lhes disse-se “C tens 9 letras e CR só tens 8, logo é a C”. Agora, e no futuro espero ter e desenvolver esta ideia, ou seja, de levar as crianças a descobrirem e desvendarem as suas aprendizagens e o seu desenvolvimento, apesar de considerar que o educador é um “andaime” para estas descobertas (Coelho, 2009).

### 02 de novembro de 2018

Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1		Tempo de fazer:	G entra na sala com uma pequena “revista” sobre os Morcegos da Índia, referindo que quando exploramos esse país no nosso projeto podemos saber um pouco mais deste animal.	Observação G
2	Sala de atividade	Tempo de fazer	A educadora N foi à sala falar sobre a sua experiência de voluntariado em Moçambique. Nesta conversa a educadora mencionou aspetos como: o que comiam, com maior frequência na cidade que ficou em moçambique; os brinquedos e as brincadeiras que as crianças daquela cidade realizavam; os diferentes tipos de	Partilha de experiências de uma educadora numa cidade

			casas que existiam naquela cidade; a autonomia das crianças nas saídas para a escola e para outros espaços. No final, mostrou a casca de um fruto transformado em instrumento para que as crianças pudessem explorar. Levou, também, dois instrumentos, tipo tambores, que as crianças exploraram e ficaram com esses mesmos instrumentos na sala.	em Moçambique
			Ao longo da conversa a educadora mostrou fotografias e vídeos, de fonte próprias, às crianças, de momentos e vivências numa cidade, em Moçambique.	

### **Reflexão diária**

Numa conversa informal, entre parte da equipa pedagógica à hora de almoço surgiu o país que estaríamos a abordar na presente semana. No decorrer da partilha de ideia que estaríamos a abordar, a educadora N refere que fez voluntariado numa cidade em Moçambique. A educadora, de sala, pergunta-lhe se seria possível ir à sala falar e mostrar algumas fotografias sobre a sua experiência, referindo, se possível, algumas informações às perguntas das crianças, escritas na teia referentes àquele país. A educadora N refere que poderá levar fotografias e vídeos, mas também alguns instrumentos típicos da cidade em que esteve. Para as crianças, considero que o facto de não ter sido só falar, mas de poderem visualizar e tocar em elementos típicos daquela cidade teve um impacto positivo no envolvimento das crianças, no decorrer da descoberta de informações acerca de aspetos de uma cidade do país a explorar (NC n°2).

Na minha opinião, considero que seja um mais valia a partilha de ideias entre as educadoras. A partilha, mas também disponibilidade de ajudar são aspetos que considero presente, com grande impacto, na equipa pedagógica da instituição, onde me encontro.

### **3.5.2. Reflexão Semanal**

Esta semana considero que seja importante refletir, novamente acerca da metodologia de trabalho de projeto, mas desta vez não focar tanto no processo, mas o que é o início/ponto de partida numa abordagem a esta metodologia. Considero importante refletir, também, acerca do impacto da metodologia de trabalho de projeto no desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças.

A metodologia de trabalho de projeto pode ser desenvolvida em qualquer nível educativo, desde o pré-escolar como no 1º ciclo do ensino básico. Sendo que, com grupos de crianças de 3 anos, começam a ser introduzidas algumas orientações para o trabalho de projeto, para que em futuras práticas profissionais, estas crianças consigam participar de uma forma ativa (Vasconcelos et al., 2011). No decorrer da prática desta metodologia é importante que o educador tenha a capacidade de ter um olhar no grupo de crianças que se encontra a desenvolver o projeto, mas também no grande grupo como um todo. Para além disso deve potenciar o desenvolvimento do grupo na sala de atividades, ou seja, “a sala de actividades como fonte de suporte para a criança em situação de aprendizagem – um “sistema de actividade” no qual decorrem interacções múltiplas” (Vasconcelos et al., 2011, p.8). Os mesmos autores consideram, ainda, que a metodologia do trabalho de projeto pode ser aplicada e realizada com crianças e adultos independentemente do modelo pedagógico seguido, pela equipa de sala. Na minha opinião, concordo com as ideias dos autores, apesar disso, acrescento, apenas, que as estratégias utilizadas pelos adultos da sala, no decorrer dos trabalhos de projeto, são influenciadas pelas concessões e pelo modelo seguido, por estes mesmos adultos de sala.

A metodologia de trabalhos de projeto é considerada por Vasconcelos et al. (2011) uma abordagem pedagógica centrada em problemas que consiste num estudo aprofundado de um tema ou tópico. Tal considero que não estava a acontecer na sala de atividades no trabalho de projeto a desenvolver. Todas as partes que constituem um trabalho de projeto, nomeadamente, partir do interesse/curiosidade das crianças, a realização das teias e a participação das crianças com ideias e na planificação atividades, estão a ser cumpridas e desenvolvidas, mas o foco dado ao projeto é muito abrangente. Logo na análise ao nome atribuído ao projeto “os países do mundo” é possível perceber o seu grau de abrangência. Para além disto, os professores no dia da reunião focaram, também, o aspeto dos estereótipos que poderíamos estar a transmitir às crianças. Por outras palavras, levar as crianças a pensar que naquele país só se come aquela comida típica que abordamos ou, então, que em moçambique os brinquedos são todos à base de produtos reutilizados e não, existem sítios, nesse mesmo país, que as crianças tem dinheiro para comprarem brinquedos e materiais designados “caros”.

Para as crianças, a abordagem a esta metodologia “poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (p.8). Bruner, citado por Marques (2002), menciona o conceito de aprendizagem em espiral, referindo que “qualquer ciência pode se aprendida pela criança em qualquer idade, pelo

menos nas suas formas mais simples, desde que seja relevante culturalmente e se utilizem procedimentos adaptados aos estilos cognitivos e às necessidades das crianças” (p.2).

Na abordagem a esta metodologia pedagógica assume-se que todas as crianças envolvidas participem ativamente nos diferentes momentos, nomeadamente na pesquisa, na planificação de momentos, na realização e intervenção de forma a responderem às questões colocadas no início do projeto, bem como na divulgação e avaliação do mesmo (Vasconcelos et al., 2011). Considero, assim que a participação de cada criança, de forma individual, é fulcral para o desenvolvimento do projeto, com este método de descoberta as crianças aprendem a cooperar umas com as outras. Começam a desenvolver a capacidade de ouvir os outros e a ter em conta os diferentes pontos de vista, percebendo que todos juntos são um grupo e que todos participam com o aquilo que podem/conseguem ou querem. Com isto começam a perceber que a participação, ou a ausência desta, irá influenciar o grupo.

No decorrer desta metodologia existe, assim, a partilha e a cooperação mútua, em vez da competitividade entre as crianças do grupo, o educador é assim essencial para em alguns momentos destacar a importância de serem um grupo às crianças (Folque, 2014).

Para mim, a abordagem a esta metodologia é importante para a descoberta e exploração dos interesses e curiosidades das crianças, mas mais importante, ainda, é que esta desenvolva ferramentas que a ajudem a criar alguma autonomia quando deparada com um tópico/questão/problema. Desta forma, considero que o apoio do adulto, atento e responsivo, leva a que a criança, em alguns momentos, consiga alcançar um patamar acima do que pretendia/conseguiria, caso estivesse sozinha.

Em suma, foi difícil o facto de perceber que estava a trabalhar segundo a metodologia de trabalho de projeto, mas que não era um trabalho de projeto. Todos os aspetos focados pelos professores fizeram-me sentido e por isso, em conjunto com a equipa de sala ficou decidido que iríamos dar continuidade a este “projeto”, porque era um interesse das crianças, e não faria sentido acabá-lo de um momento para o outro. Por outro lado, sinto a necessidade de encontrar um novo projeto, de acordo com todas as suas características para desenvolvê-lo com o grupo de crianças interessado.

## **Referência**

Coelho, A. (2009). Intencionalização educativa em Creche. Revista Iberoamericana de Educación, 49/5, 1-12.

Vasconcelos et al. (2011). Trabalhar por projetos na educação de infância. Trabalho por

projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens integrar metodologias (pp. 6-25). Lisboa: Ministério da Educação e Ciência e Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Folque, M. A. (2014). Contextualização do estudo. *Aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (pp. 41-64). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

### 3.6. 6ª semana: 05 de novembro a 09 de novembro de 2018

#### 3.6.1. Notas de campo e reflexões diárias

05 de novembro de 2018				
Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Sala de atividades	Quadro das mensagens	A educadora começa a dinamização do quadro das mensagens referindo que irá dar pistas, em inglês, da pessoa que irá “ler” a mensagem.	Integração de ET na rotina
2		Tempo de fazer	F chega à sala com um morcego na mão, levou para a sala um morcego, G com o seu morcego na mão refere “não são iguais! Devem ser de países diferentes, quando explorarmos a Índia podemos ver”.	Dúvidas potenciadoras para um projeto
3			B esta nas áreas das artes a pintar a caixa dos brinquedos de casa e questiona-me “Marta “Corpo” e “Porco” rima?” Num primeiro momento digo-lhe que “sim”, num segundo momento respondo que “não” e explico-lhe não terminam da mesma forma, um é “po” outro é “co”.	
4	Refeitório	Almoço	A faz-me uma adivinha e no final refere que as duas últimas palavras rimam. Nesse momento a educadora questiona, porque é que rimam. VG refere porque a última letra é igual. A educadora refere então “Vasco” e “Gato” rimam. VG refere que não a educadora menciona, “mas terminam as duas com a letra “o” ”.	
5	Sala de atividades	Grande grupo:	Previamente organizei os materiais de desperdício em cestos, fazendo corresponder 1 cesto a cada criança.	

		construção de brinquedos em grande com materiais recicláveis	De seguida, introduzi a atividade perguntando se lembravam dos brinquedos e brincadeiras apresentadas na sexta feira pela educadora Natacha. Após a exploração individual do cesto G refere que vai ter dificuldade em fazer um boneco porque só consegue utilizar aquele material como é na verdade.	
<b>Reflexão diária</b>				
<p>Com as várias observações que tenho realizado ao longo das semanas da PPS acerca do interesse das crianças acerca das palavras que rimam ou não e porquê, achei importante preparar e dinamizar uma atividade nesse mesmo contexto. Essa atividade também iria ser utilizada como foco para perceber se existia interesse por parte das crianças para a realização de um trabalho de projeto. Considero que várias foram os momentos observados que pudessem despertar um trabalho de projeto, mas acabo por ter alguns receios que o tópico possa ser trabalho como um projeto.</p> <p>Para além desse receio, algo que considero ser muito importante na minha prática, no presente e no futuro, é estar atenta aos interesses/vozes das crianças e não “cair” no erro de desenvolver com eles algo que não tem, assim, tanto interesse. Desta forma, pretendo planear uma atividade para observar esse interesse ou falta do dele.</p>				

<b>06 de novembro de 2018</b>				
<b>Nº</b>	<b>Local</b>	<b>Momento/ Contexto</b>	<b>Observações</b>	<b>Tema</b>
1	Sala de atividades	Tempo de fazer	L e VC estão a brincar com o E. Começam a correr pela sala e a educadora refere que não é o momento certo para fazerem isso, e questiona como podem explicar e ajudar o ET. L refere que podem dizer STOP.	Verbalizar com ET
2		Tempo de grande grupo: leitura da história	As crianças sentaram-se em roda, no chão, e comecei por referir que este livro tinha 2 histórias. E que este livro era um livro de histórias tradicionais. A educadora intervém e questiona as crianças se sabem o que é, dando uma breve explicação. De seguida, conto a história e no final realizo a	Exploração sensorial de um elemento da história

		“Corre, corre, cabacinha”	<p>dinâmica da saquinha das surpresas. Coloquei no saco duas cabaças. Todas as crianças tiveram a oportunidade de explorar o saco, referido o que achavam que era (características).</p> <p>L refere que é de madeira.</p>	
<b>Reflexão diária</b>				
<p>Neste dia tive a oportunidade de ler/animar uma história às crianças. No final da história planei fazer a dinâmica da saquinha das surpresas, transportando um elemento da história para o momento presente e real. Considero que o elemento surpresa e lúdico é um ponto a favor na dinamização e exploração de atividades.</p> <p>Esta dinâmica foi realizada num momento em grande grupo, no período da manhã. Todas as manhãs está planeado existir um momento de grande e pequeno grupo de modo a que as crianças estruturam e experimentem diferentes dinâmicas de exploração. Considero que os pequenos grupos são uma mais valia para o desenvolvimento e aprendizagem dos grupos. Com a realização dos pequenos grupos, na minha opinião, espelha-se um maior respeito do ritmo de cada criança, de acordo com a sua aprendizagem e desenvolvimento.</p>				

<b>07 de novembro de 2018</b>				
<b>Nº</b>	<b>Local</b>	<b>Momento/ Contexto</b>	<b>Observações</b>	<b>Tema</b>
1	Sala de atividades	Quadro das mensagens	VG projeto sobre rimas;	Observação VG
		Tempo de arrumar: transição entre o tempo de fazer e o tempo de rever	<p>Antes do tempo de fazer acabar, a auxiliar pede a atenção das crianças e refere que vai virar a ampulheta dos 5min. E que no final as crianças têm de começar a arrumar.</p> <p>No final desse tempo, a auxiliar, pede a atenção das crianças, pedindo que “congelem”, nesse momento pede que coloquem os braços para cima e “em 3, 2, 1, vou virar a ampulheta. Bora equipa, todos a arrumar”.</p>	Dinâmica de gestão do tempo
2		Tempo de fazer	<p>No planear G refere que quer ir para a área da escrita pesquisar coisas para o projeto</p> <p>Pede para pesquisar no computador qual é o animal típico do japão.</p>	Pesquisa de informação

3		Recreio	Algumas crianças vão com a educadora buscar uma bola ao parque da creche e encontram uma mesa com água e começam a brincar com a água. Uma das crianças questiona “quem é que colocou esta água aqui?” a educadora questiona “será que alguém colocou ou caí de algum sítio?”. As crianças referem que pode ter sido	
4		Recreio	<p>C e C pedem-me para construirmos juntas uma casa na área com os blocos, no parque. Nesse momento B e F pedem para brincar comigo, coloco a hipótese de brincarmos todos juntos, as crianças referem que é uma boa ideia.</p> <p>Para a construção da casa C e CR começaram a construir o “chão” separando-as por filas de 4 cores diferentes. De seguida, F e B começam a construir e não se apercebem de forma imediata a organização das amigas. C começa a dizer “não é assim” num tom alto, intervenho e refiro “os amigos não perceberam C, é importante explicar-lhes”.</p> <p>No final da construção do chão começam a colocar peças à volta, de uma forma aleatória, em pé. B refere “tive uma ideia, podemos colocar às peças à volta iguais à cor do chão”. As restantes crianças vão buscar peças das cores correspondentes.</p>	Exploração de blocos

#### Reflexão diária

Hoje destaco um momento de exploração das crianças acerca de fenómenos que acontecem no mundo à sua volta. A curiosidade pelo mundo envolvente é uma das maiores características das crianças nestas idades (Hohmann & Weikart, 2009). Foram vários os momentos em que esta característica teve em destaque ao longo das minhas observações, mas hoje, num momento de brincar no recreio as crianças focam sua atenção num recipiente cheio de água. Para nós, adultos, é, apenas, um simples recipiente com água, para as crianças poderá ser o início de uma grande descoberta. Neste momento as crianças colocaram hipóteses acerca do que teria acontecido para aquele recipiente estar cheio de água. Neste momento considero que seja necessária, também, a presença de um adulto, atento e responsivo apoie

o envolvimento da criança no *continuum experiencial* e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua, dispondo a criança tanto do direito à participação como do direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte da educadora. (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 18)

08 de novembro de 2018				
Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Sala de atividades	Tempo de grande grupo: piquenique de Outono	As crianças sentam-se em roda para dinamizar uma atividade. A educadora refere que estão muito agitadas, proponho assim realizarmos a dinâmica do sino. Inicialmente explico em que consiste aquele momento e de seguida em silêncio passo o sino à criança que está ao meu lado direito.	Transição de momentos
2			VC levou para a sala um saco de castanhas, a auxiliar refere que podíamos ir pedir à cozinheira para as fazer. No momento do piquenique as crianças sentam-se em roda, em cima de uma manta descalças. A educadora passa uma caixa de castanhas cozidas e cada criança retira uma. De seguida, passou um ouriço de castanhas, para a criança que estava ao seu lado, e este foi passando pelas crianças do grupo.	
3		Tempo de grande grupo	Vasco G. apresentou, através de um cartaz com informação recolhida e trabalhada com a família, o país Estados Unidos da América, destacando alguns aspetos, tais como comida, música e um monumento. Guilherme refere que aquela “é a estatueta de Portugal” (apontando para o cartaz do VG.). O VG. responde-lhe “não, está é a estatueta de lá”	Observação VG
4		Tempo de grande grupo:	Dinamização da atividade dos paus japonese	

		<p>Atividade “pauzinhos do japão”</p>	<p>A crianças estão sentadas em roda, no chão. Sento-me com o grupo e refiro que agora vamos fazer uma viagem ao japão. Começo a abanar o saco de pano, com os pauzinhos japoneses no interior e questiono as crianças o que acham que pode ser tendo em conta o barrulho no seu interior. A refere que são “paus de madeira” F refere que são paus de comer sushi”. De seguida passo o saco e cada criança retira 2 pauzinhos do saco.</p> <p>No momento de exploração do material, dou algumas indicações de diferentes formas de explorar o material, C refere que podemos explorar os pauzinhos batendo no chão. Nesse instante chamo a atenção do grupo “amigos olhem a maneira que a C esta a fazer”.</p> <p>No seguimento da atividade coloco uma música gravada, com diferentes ritmos para que as crianças explorem esses ritmos ao mesmo tempo ouvem.</p> <p>Após a exploração dos ritmos com a música gravada, divido o grupo em 2 e realizo o jogo do maestro. Inicialmente explico o jogo dando indicações de como se vai realizar o jogo. No momento final, metade do grupo queria repetir e outra metade quis brincar, de forma a tentar equilibrar fizemos o jogo novamente apenas com metade da música gravada.</p> <p>Após o jogo, A propõe comer-mos o pão com os pauzinhos, a educadora refere que é uma boa ideia, mas o pão deve ser complicado, mas que amanhã podemos almoçar, com os pauzinhos.</p>	
<b>Reflexão diária</b>				
<p>Neste dia, coloquei em prática uma estratégia de concentração/calma antes de as crianças iniciarem uma atividade. Num momento em grande grupo, depois de um momento de fazer ou depois de um momento de recreio as crianças encontram-se, de uma forma geral, com</p>				

grandes movimentos e num tom de voz elevado. No momento de dinamização de um grande grupo torna-se importante que as crianças se foquem numa determinada atividade, mas considero que seja um choque as mudanças de momentos de rotinas, quando é necessário passar de um extremo ao outro. Desta forma, refleti e partilhei com a equipa de sala que seria interessante abordar algumas estratégias com o grupo de crianças e perceber qual seria o impacto no grupo. Assim, planeei uma atividade de “calma” que seria para realizar numa destas mudanças de rotina, quando sentisse que seria pertinente e hoje foi esse dia. Num momento de roda em grande, as crianças estavam um pouco agitadas, então lancei-lhes o desafio do sino: teriam de passar o sino, na roda, sem o sino tocar. Assim, que o sino começou a passar as crianças começaram a fazer silêncio, focando a ação dos amigos, visto que se tratava de um “desfio”. Considero que as palavras que usamos em sala também tem um grande impacto na forma como a criança se envolve e se foca na atividade.

09 de novembro de 2018				
Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Várias salas de atividades do JI	Durante a manhã	Eu e as restantes estagiárias da organização tivemos a oportunidade de dinamizar um momento alusivo à época: lenda de são martinho.	
2	Parque	Depois do almoço	<b>B</b> vem ter comigo a chorar, referindo que <b>F</b> não a deixa brincar no espaço do avião (brinquedo do parque). Refiro que seria importante irmos falar com <b>F</b> , quando chegámos ao pé de <b>F</b> pergunto o que aconteceu com <b>B</b> e <b>F</b> refere que <b>B</b> pode ficar naquela área com ele e pede desculpa. Nesse momento questiono porque é que disse naquele momento à <b>B</b> que não podia? Acrescento, ainda que <b>B</b> ficou triste e que tinha estado a chorar, questiono-os como podemos resolver para ninguém ficar triste visto que já esta resolvida a questão do espaço. <b>F</b> responde “mas eu já disse desculpa”, <b>B</b> diz “pode perguntar o que precisas?” <b>F</b> pergunta “o que precisas?” e <b>B</b> responde-lhe “um abraço e desculpa”.	Gestão de conflitos
<b>Reflexão diária</b>				

Ao longo do período de estágio, existe tempos e momentos de envolvimento com as crianças das restantes salas da organização socioeducativa. Porém, hoje tive a oportunidade de me dirigir a cada grupo de crianças, de jardim de infância, e de dinamizar um momento alusivo à época: a lenda de São Martinho. Considero que foi um momento interessante e de envolvimento com todas as crianças de Jardim de infância, mas, por outro lado, senti que se por vezes se trata sempre do mesmo. Isto é, todos os anos ocorrem/existem estes momentos festivos e, conseqüentemente existem também dinamizações e atividades que “rodam” à volta da mesma ideia. Por outro lado, o grupo de crianças não é o mesmo e também tem a oportunidade de experienciar aquele momento. Neste momento, sinto que ainda não tenho uma “posição” sobre os momentos festivos, em contexto formal. Mas, considero que seja importante realçar que na presente organização socioeducativa não ocorrem, por exemplo, o início do outono e vamos todos apanhar folhas de outono e fazer desenhos com as folhas de outono. Isto acontece, apenas se partir de um interesse/curiosidade das crianças. Algo que me identifico bastante.

### **3.6.2. Reflexão Semanal**

Ao longo da PPS algo que estrutura o dia-a-dia das crianças e algo que me apoia a entrar neste grupo de crianças foi o facto de existir uma rotina estruturada, mas flexível ao longo do dia.

No espaço onde me encontro a realizar a PPS, visto seguirem o modelo pedagógico High/Scope, os adultos apresentam uma visão própria acerca das rotinas diárias das crianças. De acordo com Hohmann & Weikart (2009), a rotina diária “proporciona assim às crianças a segurança e sequência previsíveis de acontecimentos, transições suaves de um período de atividades para o seguinte e consistência nas expectativas e apoio dos adultos ao longo do dia” (p. 226). Isto é, o facto de existir uma rotina estruturada, facilita a compreensão, por parte da criança, do que irá acontecer ao longo daquele dia, nomeadamente o que vai acontecer, o que já fizeram e o que ainda falta fazer.

Numa abordagem ao modelo High/Scope importa destacar que a rotina é estruturada, mas também flexível, adaptável aos interesses e necessidades do grupo de crianças. Assim, os vários momentos da rotina diária ocorrem numa sequência previsível, em que os adultos estruturam, de um modo geral, momentos planificados e pensados. Torna-se fulcral, assim, que o adulto seja capaz de compreender que não poderá prever

com exatidão aquilo que as crianças vão fazer ou dizer, ou as decisões/escolhas que estas irão fazer.

Durante este período de estágio, tive a oportunidade de dois instrumentos estruturantes da rotina, que potenciam que as crianças se sintam segura ao longo do dia. O primeiro instrumento que destaco é o “quadro das mensagens” em que todas as manhãs, as crianças organizavam mensagens correspondentes ao que iria acontecer ao longo do dia. Essas mensagens eram por vezes escritas pelas crianças com o apoio do adulto, outras vezes eram escritas pelo adulto. Para além da “escrita”, as mensagens também poderiam ter símbolos que auxiliasse as crianças a identificar de uma forma quase imediata o que iria acontecer. O segundo instrumento que destaco é a “linha do tempo”, isto é uma linha temporal com os vários momentos “fixos” da rotina das crianças, como por exemplo: acolhimento, tempo de pequeno grupo, tempo de grande grupo, almoço, lanche e exterior. Considero que estes dois instrumentos são um apoio nos momentos de separação das crianças com as famílias. Na minha ótica, considero que tenha impacto, o facto de as crianças visualizarem os vários momentos de rotina que vão passar e que existe, posteriormente, um momento de reencontro com essa mesma família. O facto que isso acontecer, de uma forma estruturada, todos os dias, também irá apoiar a que as crianças se sintam segura e confiante na utilização desses instrumentos.

De acordo com Araújo (2018),

a abordagem ao modelo high/scope sustenta a necessidade de se atender cada criança de forma personalizada, enquanto se desenvolve um horário diário que acomode o mais possível todas as crianças do grupo. Neste sentido, os horários e rotinas consideram dois princípios básicos: a convivência da previsibilidade e da flexibilidade, e a incorporação permanente do conceito de aprendizagem ativa. (p. 84)

Em suma, considero que esta rotina estruturada, mas também flexível potencie às crianças oportunidades de diárias para partilharem e demonstrarem os seus interesses. Consequentemente, esta rotina proporciona ao adulto a oportunidade de (re)conhecer os interesses sobre cada criança, a cada dia que passa.

## Referências

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança* (5.ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho J. (2011). I. A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Orgs.), *O trabalho de projeto na Pedagogia-em-participação* (pp.11-45). Porto: Porto Editora.

Araújo, S. B. (2018). A abordagem HighScope para a educação e cuidados em creche. *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 71-92). Porto: Porto Editora.

### 3.7. 7ª semana: 12 de novembro a 16 de novembro de 2018

#### 3.7.1. Notas de campo e reflexões diárias

12 de novembro de 2018				
Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Sala de atividades	Quadro das mensagens	A educadora inicia o quadro das mensagens questionando o grupo sobre ideias para a festa de natal e a prenda para entregar às famílias. Refere que tinha pensado fazermos uma vela com um copo de vidro de iogurte e colocávamos um papel vegetal à volta. As crianças começam a dar ideias para o papel vegetal à volta da vela, uns referem recortar, ou dizem que podemos colocar palavras, outros desenhos.	Participação ativa
2		Tempo de fazer	V chega de manhã, vem ter comigo e refere “Marta trouxe este livro para o projeto. É sobre os animais”. Respondo-lhe que o livro é muito interessante e que no tempo de fazer podemos explorar o livro na área dos livros. Nesse momento V aponta para uma parte do mundo e refere “aqui é o Japão”, de seguida digo-lhe “acho que não é aí, penso que seja mais a cima. O que achas de irmos há área dos	Participação ativa

			blocos, onde temos o planisfério e procurarmos o Japão?”	
2			A educadora refere “1, 2, 3, 4”, <b>B</b> refere “A Galinha mais o pato”	Brincar com as palavras
3			A educadora refere que “Horta e porta rimam” <b>B</b> repete as palavras e acrescenta “Horta e porta ... e bolota”	
	Ginásio	Ginástica	<p>Na subida para a ginástica <b>E</b> refere que tem namorado.</p> <p>A educadora pede a <b>VG</b> e a <b>E</b> para reunir e falar sobre um assunto muito sério e importante. A educadora questiona o que se anda a passar com o assunto de serem namorados. Refere que existe momentos para tudo na vida, tal como na nossa rotina temos os momentos de fazer, os momentos de pequenos grupos e os momentos de grande grupo. Refere que é importante as coisas acontecerem nos momentos certos e que atualmente não é o momento de termos namorados, até porque “essa brincadeira pode ultrapassar o respeito pelo corpo do outro”.</p> <p>No final da conversa, a educadora refere que vai ter de falar com o grande grupo, mas que não vai mencionar os nomes das crianças envolvidas, por uma questão de respeito.</p>	Gestão de conflitos
4	Sala de atividades	Tempo de grande grupo: atividade conjuntos	Num primeiro momento as crianças relembram quais as formas geométricas encontradas na sala tendo em conta as bandeiras, na aula de inglês. Após as crianças referirem as forma, proponho realizarem-mos uma atividade de conjuntos, tendo em conta as formas geométricas abordadas.	

			<p>Após questionar se a bandeira do Brasil tem algum triângulo, A e G respondem que sim. Peço a A para explicar onde encontramos o triângulo, A refere se cortarmos ao meio vemos dois triângulos. E se contarmos esses triângulos mais pequenos ainda vemos outros mais pequenos”</p> <p>B pede uma tesoura, L está com a caixa das tesouras na mão e refere “B toma esta, tu queres está (tesoura cor de rosa). B responde que já não quer aquela tesoura porque já tem uma.</p>	Questões de género
<b>Reflexão diária</b>				
<p>Neste dia foi interessante observar num momento o grande estereótipo das cores de menina e das cores de menino. As crianças nesta idade ainda se encontram muito direcionada para a atribuição de brincadeiras e objetos diferenciadas consoante o género da criança, apesar de este tópico não se espelhar com frequência neste grupo de crianças.</p> <p>Por vezes, nestas idades as cores a atribuição e definição de cor dependem do género das crianças, ou seja, uma menina escolhe ou lhe é atribuída pelos pares a cor rosa, tal como aconteceu hoje no grupo entre L e B (NC nº4). Enquanto que para os rapazes é muito associada a cor azul. Algo que considero, também, interessante, tendo em conta este tópico a ser abordado com as crianças é o aspeto físico, por exemplo, um rapaz de saia ou com uma camisola cor de rosa, deixa de ser um rapaz. Por vezes, e não querendo, as crianças já vêm formatas com estes estereótipos por influência do meio envolvente. Considero que nestas idades é das melhores alturas para abordar este assunto.</p>				

<b>13 de novembro de 2018</b>				
<b>Nº</b>	<b>Local</b>	<b>Momento/ Contexto</b>	<b>Observações</b>	<b>Tema</b>
1		Tempo de fazer: Jogo do bingo	T esta na área dos jogos, apenas a observar os materiais. Questiono-o se quer jogar um jogo comigo. T diz que sim e refere que quer jogar ao bingo dos animais. Vai buscar os materiais e senta-se na mesa da área dos jogos.	Observação T

			T retira a primeira da roleta e coloca no tabuleiro, de seguida procura o cartão com o número correspondente e lê “Ema” e eu refiro “Boa T, é isso mesmo Ema, aquele animal do Brasil”. De seguida, retira o cartão e diz “crocodilo”. Refiro “si, começa por C, mas não é crocodilo”, “Can...” T refere “canguru”.	
2		Tempo de rever	As crianças sentam-se em grande grupo, no chão, para rever. Explico que temos um novo instrumento para rever, uma roda das áreas, à medida que vamos revendo colocamos uma mola no espaço correspondente à área.  À uma criança que refere que teve a brincar na área da casa e começa uma conversa sobre animais, referindo que alguns são mamíferos. A educadora refere “sabiam que as rãs e os sapos são ... como é que se diz ...” A responde “são anfíbios”.	Rever as atividades da manhã  Observação A
<b>Reflexão diária</b>				
Do dia de hoje destaco a dinâmica do tempo de rever, após as crianças terem estado a brincar nas diversas áreas da sala. Todos os dias, após o momento de fazer as crianças tem o tempo de fazer, no qual através de uma dinâmica organizada pela educadora ou através de propostas, as crianças, em grande grupo ou em pequeno grupo revem o que fizeram naquele momento da manhã.  Considero esta prática interessante pelo facto de cada criança refletir acerca de um momento da rotina, no qual se encontra com total opção de escolha, ou seja, vai para a área que pretendem e coloca a suas propostas em prática.				

<b>14 de novembro de 2018</b>				
<b>Nº</b>	<b>Local</b>	<b>Momento/ Contexto</b>	<b>Observações</b>	<b>Tema</b>
1	Sala de atividades	Tempo de fazer	“Guaxini come minhocas, vai procurar no lixo” (relembra o animal que queria explicar no dia anterior, mas não se lembrava do nome)	Observação T

2			<p>Jogar o Bingo, dinâmica de congelar, abrir os olhos, equipa toda a apanhar</p> <p>VC não apanha nenhuma peça, ficando sentado na mesa. Nesse momento questiono-o o que se passa, mencionando que seria importante apanhar as peças, tal como os amigos estavam a fazer, para podermos continuar a jogar. VC levanta-se e debruça-se e começa a brincar no chão com uma bola do bingo.</p> <p>Entretanto, os amigos apanharam as peças e, apenas, restavam as que estavam à volta da cadeira de VC, refiro nesse momento que não seria justo os amigos apanharem as peças todas. Aquelas peças, perto do VC, seriam apanhadas por ele. As restantes crianças sentaram-se e VC começou a apanhar as peças do chão, num determinado momento olha para mim e começa a atirar as peças para debaixo do móvel, nesse instante não verbalizo e afasto o móvel e refiro que as peças tem de ser colocadas dentro da cesta, porque sem as peças dentro da cesta o jogo não pode continuar.</p>	Gestão de conflitos
3			Rodo a ampulheta para brincarem mais 5 min., de seguida terão de começar a arrumar.	Gestão do tempo
4			Aviso que a ampulheta já acabou, M levanta-se e refere “vou virar a ampulheta para arrumarmos”.	Gestão do tempo

#### Reflexão diária

A gestão do tempo é algo muito marcado na sala de jardim de infância, tendo por base o modelo pedagógico seguido. Na sala são utilizados, com frequência alguns materiais que antecipem algum momento e regularizem outros momentos.

Considero que seja importante, nestas idades a antecipação de momentos, ou seja, antes do momento de arrumar seja possível transmitir às crianças que o tempo de brincar (tempo de fazer) se encontra a chegar ao fim. A utilização de instrumentos para a antecipação destes

momentos, nomeadamente a utilização de ampulhetas de diferentes dimensões, considero que seja uma ótima opção e que ao longo do tempo vai se refletindo nas crianças, como aconteceu hoje. Após acabar o tempo da ampulheta, M refere que vai virar agora a ampulheta para “controlar” o tempo de arrumar. Isto é um dos grandes exemplos de como as atitudes do adulto, maneira de estar e de fazer as coisas, entre outras coisas, se refletem nas crianças.

15 de novembro de 2018				
Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Sala de atividades	Tempo de rever	<p>A educadora reúne em grande grupo para falar com as crianças acerca do assunto namorados.</p> <p>A educadora começa por referir que já falou com algumas crianças sobre esse assunto e que é importante não haver esse tipo de brincadeira, porque não são brincadeiras de crianças. Menciona, então, que existe tempo para tudo e que no tempo de criança brincam, mas não trabalham, isso é em adulto, por exemplo. Logo namorar vai ser numa fase mais adulto e não agora. Refere também que essas brincadeiras podem ultrapassar o respeito pelo corpo do outro.</p>	Gestão de conflitos (educadora)
2		Refeitório	<p><b>F</b> verbaliza para <b>B</b> descer mais rápido as escadas, de acesso ao refeitório. No final da escada, <b>F</b> senta-se e começa a chorar. Vou ao encontro de <b>F</b>, baixo-me ao seu nível e questiono-o o que aconteceu para ficar assim. <b>F</b> refere que <b>B</b> também está envolvida, nesse momento <b>B</b> aparece e peço-lhe para se aproximar porque é importante resolvermos as coisas.</p> <p>Oiço o que cada criança tem a dizer e realço as palavra de <b>F</b> quando refere “ela podia colocar a mão aqui (corrimão) e descer a correr” nesse momento verbalizo, também, que “não sabia que isso estava na cabeça do <b>F</b> e que descer as escadas a correr não é opção, isso não pode</p>	Gestão de conflitos (estagiária)

			acontecer, é perigoso” no decorrer da conversa realço também a importância pelo respeito do tempo da outra criança. Questiono como podemos resolver agora a situação, <b>F</b> pede desculpa a <b>B</b> e levanta-se para ir almoçar.	
<b>Reflexão diária</b>				
<p>Deste dia destaco dois momentos distintos, mas com o tema em comum: gestão de conflitos.</p> <p>Num primeiro momento a educadora tenta gerir um determinado assunto, envolvendo o grande grupo, de forma a alertar todas as crianças para o que não pode vir a acontecer (NC nº1). O segundo momento, envolve, apenas, duas crianças, <b>F</b> queria descer mais rápido as escadas, ficando irritado por <b>B</b> não descer as escadas a correr.</p> <p>Apesar de serem momentos diferentes, considero que seja importante olhar para as situações de conflitos como potenciadoras para o desenvolvimento de competências no domínio da resolução de problemas interpessoais (Hohmann &amp; Weikart, 2009).</p> <p>A abordagem à resolução de problema é uma estratégia a longo prazo que os adultos apoiantes estimulam que as crianças utilizem e desenvolvam desde a 1ª infância até ao resto das suas vidas. Considero que seja importante o adulto, centrar e focar as suas energias a estimular as crianças a resolver os assuntos que estão envolvidas (Hohmann &amp; Weikart, 2009).</p>				

<b>16 de novembro de 2018</b>				
<b>Nº</b>	<b>Local</b>	<b>Momento/ Contexto</b>	<b>Observações</b>	<b>Tema</b>
1	Sala de atividades	Tempo de fazer	<b>F</b> chega à sala com uma centopeia, dentro de uma caixa e propõem explorarem mais sobre esse animal. A educadora disponibiliza o computador e, em conjunto, as crianças e a educadora exploraram características desse animal.	Participação ativa
2		Tempo de fazer	<b>M</b> , <b>C</b> e <b>Ca</b> estão na área dos blocos a fazer construções com os blocos para os animais que trouxeram de casa. Num momento de escolha dos animais, que cada uma das crianças irá manusear e interpretar <b>Ca</b> e <b>M</b> querem “ser” a tartaruga. <b>M</b> diz que “não	Gestão de conflitos

			<p>quero brincar mais porque não posso ser a tartaruga”. Neste sentido, visto só existir um boneco, refiro que percebo que cada uma queira brincar com aquele boneco, mas só existe uma tartaruga, logo temos de arranjar uma solução e lanço a questão “como podemos fazer?”. <b>M</b> refere que “quero ser a tartaruga sempre”, <b>Ca</b> “podemos partilhar”, questiono-as “como podemos fazer isso?” <b>M</b> “podemos virar a ampulheta grande e primeiro brinco eu e depois brincas tu”, nesse momento refiro “então quando viramos a ampulheta é a <b>Ca</b> a brincar com a tartaruga?”, <b>Ca</b> responde “sim, depois da <b>M</b> brincar sou eu”.</p>	
3	Sala de atividades	Tempo de grande grupo: atividade “construção de monumentos”	<p>Em grande grupo, na mesa, e coloco as imagens impressas dos monumentos no centro da mesa.</p> <p>Em grande grupo ocorre a exploração das imagens acerca de monumentos de alguns países que já foram explorados e de outros países que ainda nos faltam explorar.</p> <p><b>VG</b> refere “esta é a torre piza”, nesse momento questiono acerca da inclinação da torre piza “a torre piza é torta ou direita? Alguém sabe?” <b>L</b> responde que é direita, <b>VG</b> refere “construíram torta” nesse momento refiro que os dois têm razão, inicialmente foi construída direita e com o passar do tempo começou a inclinar, mas que podíamos explorar melhor, depois da atividade, esta ideia.</p>	
			<p>A educadora senta-se ao lado do <b>VG</b> e refere que vai fazer, também, um monumento com o barro, mencionando que teve uma ideia. <b>VG</b> olha e refere “ah isso não vale” a educadora refere “ah, já percebeste como vou fazer. Assim, parece uma fotografia (2D)” <b>VG</b> refere “sim, parece igual à imagem”. O <b>VG</b> utiliza a mesma estratégia que a educadora para a construção do monumento.</p>	Observação <b>VG</b>

4		Antes do lanche	<b>VG</b> levanta-se e agarra-me na mão “Marta, vêm cá” e puxa-me para o mapa que se encontra no chão da sala. <b>VG</b> e <b>L</b> estão a explorar o mapa mundo. <b>VG</b> diz “encontrei o Japão, a Austrália e a Índia”, após esta inferência refiro “são alguns países do nosso projeto” <b>VG</b> “aqui está o Brasil, Moçambique e Itália” Questiono de seguida “e onde está França?” <b>VG</b> “não encontro” <b>Eu</b> “vou te dar uma pista, está perto de Portugal (aponto com o dedo para uma área específica, focando a sua atenção numa determinada zona do mapa)	Observação <b>VG</b>
5			<b>E</b> “Marta, sabias que a capital de Portugal é Lisboa”.	Observação <b>E</b>

### **Reflexão diária**

Ao longo do período de estágio foram vários os momentos em que a educadora se disponibilizou a concretizar as ideias das crianças e hoje, nesta manhã, as crianças ocuparam uma parte do tempo de fazer com a exploração de um animal trazido para a sala. A manhã do dia de hoje foi, assim, marcada pela exploração de um animal trazido por uma criança para a sala.

Considero, interessante a abertura e disponibilidade da educadora para abranger as ideias das crianças. Para os profissionais, que seguem o método curricular High/Scope, existem princípios básico do currículo pré-escolar, no qual a “aprendizagem pela ação” se encontra no centro dos restantes princípios. A aprendizagem pela ação consiste na exploração inata, por parte das crianças, das questões/interrogações que se vão confrontando ao descobrir o mundo à sua volta. A partir do momento em que o adulto se envolve e proporciona à criança a possibilidade desta exploração, a criança “envolve-se invariavelmente em experiências-chaves – interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (Hohmann & Weikart, 2009, p.5).

Na sala, onde me encontro a realizar a PPS, a “aprendizagem pela ação” encontra-se espelhada nas ações das crianças e na abertura dos adultos, que apoiam essa aprendizagem, bem como na forma como o espaço e os materiais estão organizados.

### **3.7.2. Reflexão Semanal**

Esta semana considero que seja importante refletir acerca da temática gestão de conflitos interpessoais. Ao longo do período de intervenção as minha notas de campo

incidiram com maior frequência neste tópico, por este motivo considero que seja importante refletir acerca do papel/intervenção do adulto num momento de gestão de conflitos interpessoais.

Nestas idades considero que seja importante que o adulto estimule a criança a encontrar estratégias para a resolução de conflitos com os pares. O adulto deve refletir e olhar para os momentos de conflitos como momentos potenciadores para o desenvolvimento de competências de resolução de conflitos interpessoais. Apesar de alguns momentos serem de maior pressão para o adulto é essencial que este foque a sua atenção e energia na criança, de forma a promover que esta se disponibilize a resolver o assunto, que se encontra envolvida. Hohmann e Weikart (2009) consideram que o adulto deve resolver os conflitos com as crianças “de forma direta, firme e paciente” (p.90). Se o conflito interpessoal envolveu comportamentos perigosos ao nível físico, o adulto deve falar com a criança e evitar fazer julgamentos, referindo-se, verbalmente à ação e não à criança, ou seja, deve referir que a ação de bater magoa a pessoa, faz doer, por outras palavras bater é errado e não referir-se que a criança não pode bater. Apesar de sabermos que a criança não pode bater é importante pensar nas palavras e na forma de o dizermos, visto que estas têm impacto na criança. Promover o diálogo também é algo muito importante, as crianças devem ter a oportunidade de contar a sua versão da história, assim, ambas as partes devem ser ouvidas. Nesse processo, o adulto deve encorajar a criança a expressar-se ao seu par. Caso não seja o adulto a intervir de espontânea vontade, mas seja uma das crianças a vir pedir ajuda é importante referir que temos de ir ao encontro do par envolvido. Por vezes, considero que também seja importante as crianças tentarem resolver os problemas entre elas. Tal como refere Hohmann e Weikart (2009),

quando uma criança vem a correr fazer queixas de outra . . . a melhor reacção será a de guiar a criança de volta à outra parte envolvida, esperar que ambas as crianças falem sobre o que aconteceu e que apresentem algumas ideias sobre como resolver o problema. ELAS chegam a acordo sobre a situação, ELAS reconhecem aquilo que devem fazer face a essa situação e ELAS acolhem aquilo que acontece em seguida (p.90).

Desta forma, considero que seja importante dar voz e ouvir as crianças, no momento da resolução de conflitos, mas também qual a visão/opinião das mesmas acerca do tema. Ouvir e escutar as crianças significa “valorizar a sua cultura, suas resoluções e

explicações acerca do seu cotidiano, ou seja, considerar as crianças como atores sociais de pleno direito” (Corsi, 2011, p.293). Tal como aconteceu num momento em sala em que duas crianças queriam o mesmo brinquedo e sozinhas tentaram arranjar uma solução para partilharem o brinquedo, uma das crianças propôs virarem a ampulheta para controlarem o tempo que cada uma iria brincar (NC nº 2 do dia 16 de novembro).

Em suma, quando as crianças, desde cedo, começam a ser estimuladas, pelo adulto, a praticar a resolução de conflitos, na idade adulta apresentam um maior número de competências interpessoais que necessitam para viverem e sobreviverem no mundo real.

### Referências

- Corsi, B. R. (2011). Relações e conflitos entre crianças na educação infantil: o que elas pensam e falam sobre isso. *Educar em revista*, 42, 279-296. Brasil: UFPR.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## 3.8. 8ª semana: 19 de novembro a 23 de novembro de 2018

### 3.8.1 Notas de campo e reflexões diárias

19 de novembro de 2018				
Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Sala de atividades	Quadro das mensagens	Previamente preparei o quadro das mensagens com a educadora, colocando mensagens e pistas das crianças que irão desvendar essas mesmas mensagens.	Planificação do dia
2		Quadro das mensagens	A mensagem nº5 tinha escrito “História “O Olharapo”. Após desvendar a mensagens, A refere “Sapo” rima com “Olharapo”, nesse momento questiono o porquê de sapo rimar com “olharapo”, VG responde que termina com a mesma letra. Questiono, então que olharapo, sapo e fato rimam porque terminam todos com a letra “o”. Nesse momento questiono como podemos ficar a saber se as palavras que terminam com a mesma letra rimam? A refere que	Início do projeto

			podíamos fazer um projeto sobre rimas. Nesse momento pergunto ao grande grupo o que acham sobre a ideia de <b>A</b> , as restantes crianças respondem que sim. Refiro que vou escrever num papel para colocarmos no quadro das mensagens “As palavras que acabam com a mesma letra rimam?”.	
3	Sala de atividades	Tempo de grande grupo: Leitura da história “o olharapo”	No momento da leitura da história <b>A</b> refere que as frases iniciais rimam “se o olharapo vem e tu estás em casa sem ninguém”.	
<b>Reflexão diária</b>				
<p>Deste dia, destaco um momento que tenho vindo a presenciar, observar e a participar – o quadro das mensagens. Todas as manhãs, o grupo de criança reúne-se com os adultos da sala para colocarem mensagens correspondentes à rotina, daquele próprio dia (NC nº1 e 2). As mensagens colocadas no quadro correspondem a desenhos e a palavras, como por exemplo encontra-se escrito “grande grupo” com um desenho de um grupo de crianças em pé com um adulto. Estas mensagens que são utilizadas todos os dias, encontram-se plastificadas, as restantes mensagens são escritas com imagens e/ou palavras, sendo que por vezes no momento do quadro são as crianças que escrevem algumas palavras que faltam. Este instrumento encontra-se ao nível e acessível às crianças, com o objetivo de a criança autonomamente conseguir prever o que vai acontecer. Desta forma, em qualquer altura do dia a criança, caso a criança tenha estado ou não no momento da dinâmica do quadro das mensagens, poderá recorrer ao mesmo e saber o que vai acontecer, naquele dia. Este instrumento é organizado previamente pelo adulto, existindo várias formas de o fazer. Os adultos da sala poderão colocar as mensagens todas no quadro e colocar pistas referente à criança que irá desvendar essa mensagem ou, então, em conjunto com as crianças é referido o que vai acontecer naquele dia, alguns momentos as crianças já são capazes de prever.</p>				

<b>20 de novembro de 2018</b>				
<b>Nº</b>	<b>Local</b>	<b>Momento/ Contexto</b>	<b>Observações</b>	<b>Tema</b>
1	Sala de atividades	Acolhimento	Mãe de <b>VG</b> questiona se na sala falámos do presidente do EUA, porque em casa <b>VG</b>	Observação <b>VG</b>

			disse “eu sei que o presidente do EUA é o Trump”	
2		Tempo de fazer	Num momento da manhã, a educadora questiona o grupo acerca da ideia de fazermos algumas alterações nas áreas da sala. <b>VG</b> propõe mudarmos a área dos blocos com a área dos livros, a educadora refere que essa possa ser uma boa ideia.  A educadora refere, também, que vamos criar uma nova área, a “área do computador”, visto as crianças pedirem com frequência para pesquisar no.	Flexibilidade do espaço
3			Após a mudança da área dos blocos com a área dos livros, algumas crianças permaneceram algum tempo na área dos livros.	
4		Grande grupo: Filosofia	Comecei por recontar a história com o grupo de crianças.  De seguida, o professor de filosofia segue a sessão. Pede a uma criança para fazer o resumo da história <b>A</b> refere que o “olharapo” era um macaco, E diz que não concorda e explica “o olharapo não é um macaco, é um macaco”.  O professor questiona se sabem o que é o olharapo, se é real ou imaginário. Através da partilha com a grupo de criança o professor promoveu a discussão acerca do que é real e do que é imaginário, pedindo às crianças exemplos para estes dois conceitos.	Real vs imaginário

#### Reflexão diária

Hoje destaco dois momentos distintos, primeiramente a flexibilidade do espaço da sala de atividades, num segundo momento a sessão de filosofia.

Relativamente ao primeiro momento as crianças com alguma frequência pedem para pesquisar nos computadores acerca de temas que surgem no dia-a-dia e por este motivo a equipa de sala sentiu que seria necessário e interessante criar uma área do computador. Apesar da criação de uma nova área, as restantes áreas, também, foram modificadas. Ocorreu, assim, a troca entre a área dos blocos com a área dos livros, as crianças permaneceram algum

tempo nesta área. Ao longo destas semanas a área dos livros foi a menos explorada, até ao momento pelas crianças, existindo em contraste uma grande adesão pelas crianças à área dos blocos. A forma como os adultos equipam e organizam o espaço tende a potenciar a aprendizagem ativa das crianças. A definição das áreas de interesse organizadas, estruturadas e equipadas é a base do processo de planear-fazer-rever, característico do modelo seguido pela organização educativa (Hohmann & Weikart, 2009). Apesar das áreas serem definidas pelo adulto com base nos interesses e nas necessidades das crianças, estas são flexíveis e podem ser modificadas sempre que os adultos e as crianças sentem que se torna necessário. Assim, considero, também pertinente a voz das crianças nestes momentos de escolhas e decisões (NC nº2).

Num segundo momento, considero que seja importante refletir sobre a sessão de filosofia. No início o professor começou por relembrar com o grande grupo os sinais que tinham definido, numa sessão anterior, serem utilizados para expressarem as suas ideias. Neste momento também achei interessante o facto de o professor utilizar como estratégia o questionamento. Segundo Carvalho e Santos (2018), a filosofia para crianças em idade pré-escolar “fomenta a inserção das pessoas na realidade que elas próprias constroem ao pensarem e agirem” (p.2).

21 de novembro de 2018				
Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Sala de atividades	Tempo de fazer	VG pede para ir com ele para a área dos livros ver a caderneta de animais que trouxe. Nos momentos de descoberta pede para ver os animais na internet.	Observação VG
2		Tempo de grande grupo: Teia o que sabemos	Em grande grupo, sentados na mesa a educadora relê o livro do olharapo, visto no primeiro dia estarem poucas crianças presentes. Num momento a seguir coloco um papel de cenário em cima da mesa e questiono o grupo acerca do que sabem sobre rimas. “Acaba no mesmo som e na mesma letra” VG; “Algumas rimas acabam com a mesma letra outras não” A; “Se não acabar com a mesma letra não rima” L; “As coisas	Partilha: o que sabem sobre rimas

		que acabam com a mesma letra e o mesmo som rimam” G; “Isabel com mel rima” VC; “Eu encontro rimas na minha memória” F; “Encontramos rimas nas histórias” L; “As rimas precisam de ser iguais” F; “Para rimar tem de acabar com a mesma letra” B; “O rato roeu a rolha do rei da Rússia. É uma rima” M; “Nas canções há rimas” T; “Eu conheço uma música que tem rimas. Onde está o gato dentro do sapato” Em; “nos jogos também há rimas” C.	
3	Tempo de grande grupo: Inglês	<p>L está sentado em roda e G senta-se ao seu lado. Nesse momento L refere que T se ia sentar naquele lugar. G levanta-se e começa a falar num tom de voz elevado “não vou mais para aí e resolvo, assim, o problema”.</p> <p>Visto ir começar a dinamização de Inglês, a educadora sai da sala com G para terem uma conversa.</p> <p>Nessa conversa a educadora pede a G que expresse e verbalize o que se passa, o que sente. G partilha que “não tenho amigos, na escola eles não querem ser meus amigos”.</p> <p>Visto não ser a primeira vez que G refere esta ideia, a educadora refere que vamos realizar uma reunião em grande grupo e que vão escrever, agora, num papel os tópicos a abordar na reunião, questionando o que G gostava de transmitir aos amigos. A educadora e o G escrevem os seguintes tópicos: “ter mais atenção às palavras que usamos”, “respeitar os outros” e “quem são os amigos do G”.</p>	Gestão de conflitos
4	Depois do almoço	A educadora reúne o grande grupo e contextualiza, superficialmente, que teve uma conversa com G e questiona se G quer dizer o que vamos fazer/falar em grande grupo. G diz “fiz uma folha com a C (educadora)”, a educadora refere e pensamos numa pergunta muito	Gestão de conflitos

		importante para o G e escreve numa folha “Amigo – Quem é amigo do G?” em baixo coloca as palavras “sim” e “não”. Em silêncio as crianças assinalam a sua resposta, todas as crianças respondem assinalam com um X à exceção de Em. Após todas as crianças responderem a educadora questiona E se não mesmo amiga de G, Em justifica-se referindo “Eu brinco poucas vezes com o G, logo não é o meu amigo preferido”.	
<b>Reflexão diária</b>			
<p>Neste dia, tive a oportunidade de presenciar uma estratégia da educadora num momento de gerir um conflito com o grupo de crianças. A educadora, num primeiro momento falou com G e tentou perceber o que se passava com G e porque forma estaria a reagir daquela maneira. Em conversa, num dos momentos G refere que não tem amigos, a educadora questiona-o como podemos resolver esse problema, propondo fazer um guião para falarem e resolverem em grande grupo. A educadora regista num papel tópicos, para abordar na conversa em grande grupo, com o apoio de G, centrando-se um dos tópicos nos amigos de G (NC nº4). Considero, a estratégia da educadora muito interessante face a inclusão de G na procura de uma resolução do problema, mas, também, na construção de um guião estruturado para abordar com o grande grupo. De acordo com Hohmann e Weikart (2009), “quando as crianças são incluídas na resolução do problema ficam mais envolvidas e empenhadas para fazer com que a solução resulte” (p.94).</p>			

<b>22 de novembro de 2018</b>				
Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Sala de atividades	Tempo de grande grupo: teia “o que queremos saber”	Em grande grupo, as crianças sentam-se em roda no chão e questiono-as o que gostavam de saber sobre o novo projeto. “As palavras estranhas rimam?” G; “Quais as palavras que rimam?” F; “Quais as palavras que parecem que rimam, mas não rimam?” L, A, T; “Para rimar tem de acabar com o mesmo som ou com a mesma letra?” B, E; “Como é que as coisas rimam?” VG; “Como é que as rimas	Partilha: o que querem saber sobre rimas

			existiram” A; “As palavras que começam iguais rimam?” L; “onde existem rimas?” Ca.	
2		Tempo de grande grupo: Inglês	<p><b>G</b> levanta-se e começa a tocar no corpo do <b>L</b>, <b>L</b> começa a rir, num primeiro momento a rir, de seguida pede para parar. Nesse momento intervenho e peço a <b>G</b> que pare e respeite o seu amigo, <b>G</b> começa a rir e digo-lhe que não está preparado para resolver esta situação, assim sendo precisa de sair e pensar no que está a acontecer.</p> <p><b>G</b> sai da sala e peço-lhe para pensar e refletir sobre o que se passou. Passado algum tempo vou ao seu encontro, pergunto-lhe o que aconteceu, porque o fez e o que podemos fazer agora. Refletimos juntos, verbalmente, sobre o que aconteceu, <b>G</b> refere que “vou perguntar ao <b>L</b> o que precisa e pedir desculpa”. <b>G</b> dirige-se a <b>L</b>, mantenho-me afastada, <b>G</b> e <b>L</b> conversam e dão um abraço e fico a observar a situação.</p>	Gestão de conflitos

#### Reflexão diária

Neste dia passei pelo desafio de gerir um conflito com uma criança do grupo. **G** é uma criança que para demonstrar a sua opinião apoia-se na força física, utilizando o seu corpo. Num momento, ao brincar com **L** começa a tocar-lhe em zonas do corpo, sendo que **L** pede para parar. No momento em que me apercebo da situação intervenho e, tal como **L**, proponho que pare. **G** olha para mim e começa a rir, por mais que continue a dizer que seria importante parar e respeitar o outro **G** continua a rir. Nesse momento senti que estava a levar o tom voz e disse “**G**, tu não me estar a respeitar, tal como eu já não te estou a conseguir respeitar, visto que já estava a falar mais alto que o normal. Por isso peço-te que saias e que penses e quando eu e tu estivermos preparados vamos conversas. Neste momento nem eu, nem tu, estamos preparados para conversar e resolver isto que acabou de acontecer”. Passado algum tempo fui falar com **G**, **G** refere que temos que respeitar o corpo dos outros, repeti as suas palavras e acrescentei que também devemos respeitar o espaço do outro (NC n<sup>o</sup>2).

No momento desta gestão e após considero que foi importantíssimo falar e partilhas com a equipa de sala o que aconteceu, de modo a perceberem o que tinha acontecido, o meu

ponto de vista e o de G naquele momento, bem como perceberem as minhas atitudes, visto não estarem envolvidas naquele momento.

### 1.5. Notas de campo dia 23 de Novembro

Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Sala de atividades	Tempo de fazer: carimbar os passaportes	VG escreve a palavra “Portogal” no passaporte do projeto sozinho, sem qualquer referência visual. Vêm me mostrar e digo-lhe e digo-lhe apenas que tem de trocar uma letra, mas de resto que está tudo bem.	Observação VG
2		Tempo de fazer	A pergunta-me se pode ir para a área das arte e utilizar as caixas de papel, se que encontram em cima da mesa. Refiro que as caixas foram trazidas pela educadora, que devíamos perguntar à educadora. A educadora diz que sim, questiono A sobre o que pensar fazer/construir com as caixas, A refere que vai fazer uma cerca para a ovelha (peluche) que trouxe de casa.	
<b>Reflexão diária</b>				
<p>Todas as crianças do grupo têm voz nas suas escolhas, ou seja, em qualquer altura do dia a criança tem a oportunidade de escolher o que fazer e como fazer, apesar de em momentos de pequeno e de grande grupo as crianças participarem em momentos planeados pelos adultos da sala, tendo por base os interesses das crianças. Com isto, gostava de realçar a importância que é dada à voz das crianças, deste grupo, em vários momentos da rotina. Tal como aconteceu no momento de organização do espaço, em que a voz das crianças é tida em conta em todos os momentos da rotina, nomeadamente no tempo de planear e de fazer. A criança escolhe onde, o quê e como quer explorar/brincar naquele momento da manhã (NC nº2). As crianças são parte da sociedade atual, logo devem ser tidas em conta, mas também ouvidas “enquanto atores sociais que participam na vida democrática de hoje” (Peleman, 2015, p.15). Segundo este mesmo autor, as crianças não são apenas alvo de estudo para o adulto, em que este formula opiniões e propostas acerca e para a criança.</p>				

### 3.8.2. Reflexão Semanal

Ao longo desta semana, bem como ao longo do período de estágio, tenho vindo a observar a forma como a equipa de sala ouve, e tem em conta, a voz das crianças nos vários momentos planificados, mas, também, nos momentos de rotina.

Desta forma, considero que seja importante fazer referência à rotina das crianças, à forma como estas participam e são ouvidas pela equipa de sala. A rotina deste grupo de crianças é estruturada, mas também flexível. Todos os dias, as manhãs iniciam-se com a dinâmica do quadro das mensagens, sendo este um momento estruturado em que ocorre a leitura de mensagens correspondentes aos momentos da rotina. Apesar de esta dinâmica acontecer todos os dias a forma de dinamizar ocorrer de maneiras diferentes. Após este momento ocorre, sempre, a dinâmica de planear em que área, cada criança, pretende brincar naquela manhã, destacando neste momento a voz da criança. Na organização deste momento é necessário, segundo Peleman (2015), ter em conta as vozes das crianças e que estas partam dos seus interesses, desejos e pensamentos para escolherem o que pretendem explorar naquele momento “livre”. Desta forma, destaco o facto de o ambiente de aprendizagem das crianças proporcionar a oportunidade de se relacionarem umas com as outras. O mesmo autor estende a sua ideia referindo, ainda, que uma participação democrática ocorre no momento em que as crianças e as suas famílias são incluídas nas decisões e situações que fazem parte e influenciam as suas vidas. Neste seguimento, a Convenção sobre os direitos da criança da unicef (2004) sublinha, no primeiro ponto do artigo 12 que a criança tem o direito de se expressar sobre as questões que lhe dizem respeito, sendo que essas mesmas opiniões devem ser tidas em conta. Desta forma, na rotina do grupo de crianças existem um momento que espelha essa mesma liberdade: o tempo de fazer. Após o momento de planear, ocorre o momento do tempo de fazer em que a criança tem liberdade de escolher o que fazer, com quem fazer e como fazer. Reflexo disto, foi um momento em que A pede para ir brincar para a área das artes, apesar de não ter planeado ir explorar essa mesma área, e construir um objeto com os materiais que pretendeu, questionando em alguns momentos o adulto (NC nº2, do dia 23 de novembro).

Outro momento que considero importante e que espelha a voz das crianças é o momento de planear atividades estruturadas. As crianças “devem ser consideradas e ouvidas enquanto atores sociais que participam na vida democrática de hoje” (Peleman, 2015, p.15). Libório (2018) refere a criança tem a necessidade de se expressar e que no

momento em que a escutamos é possível destacar a sua individualidade. No decorrer da PPS tenho vindo a observar e participar, em conjunto com a equipa de sala, nas planificações de atividades estruturadas, sendo que a planificação criada, por nós, não é estanque, mas sim algo que a equipa alterar e modifica, sempre que as crianças propõem novas ideias e opiniões. Considero, assim, com base no que já tive a oportunidade de presenciar, que a criança não se encontra no centro, uma vez que não deve ser considerada como um alvo que absorve saberes transmitidos por um adulto. Para mim, a criança encontra-se e caminha ao lado do adulto, a criar significados e a construir saberes.

Em suma, apesar de me ter focado em alguns momentos da rotina para espelhar a forma como a equipa de sala tem em conta a voz da criança, considero importante realçar que esta é tida em conta pela equipa de sala e da organização socioeducativa em todos os momentos da rotina.

## Referências

Carvalho, M. C. & Santos, A. I. (2018). O “porque” traz coisas especiais e dá perguntas.

A filosofia para crianças no jardim de infância. *Cadernos de educação de infância*, 114, 2-5.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Libório, O. (2018). O que vamos fazer hoje? A voz das crianças no planeamento.

*Cadernos de educação de infância*, 114, 11-15.

Peleman, B. (2015). Quando as crianças dizem o que pensam: as suas ideias sobre a qualidade das atividades de tempos livres. *Infância na Europa: o quotidiano das crianças*, 29, 15-17.

Unicef (2004). A convenção sobre os Direitos das crianças.

### 3.9. 9ª semana: 26 de novembro a 30 de novembro de 2018

#### 3.9.1. Notas de campo e reflexões diárias

26 de novembro de 2018				
Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Sala de atividades	Tempo de fazer	T está na área das artes a refere à educadora “Tiago e gu, rima”.	Observação T

2		Tempo de grande grupo: “para onde foi o olharapo”	As crianças desenharam o sítio onde achavam que o olharapo teria ido. No momento de explicar a proposta de atividade, refiro que todos vão ter ideias diferentes e registos diferentes.	
3	Sala de atividades	Tempo de pequeno grupo: jornal de sala	<p>Eu a educadora partilhámos com grupo de crianças o que tínhamos pesquisado acerca do polo norte e do polo sul. As crianças tiveram a oportunidade de partilhar, também, o que sabiam.</p> <p>T “os ursos polares são carnívoros”</p> <p>G “daí de cima (polo norte) até cá em baixo (polo sul) é muito longe”</p> <p>VG “os ursos polares e os pinguins podem se encontrar se nadarem de um polo para o outro”.</p> <p>De seguida, a educadora propõe que cada criança faça a sua representação do mundo e que identifiquem o polo norte e o polo sul e o que acharam mais interessante do projeto.</p>	
<b>Reflexão diária</b>				
<p>Deste dia destaco a dinâmica do jornal de sala, visto que este material/instrumento tem vindo a sofrer alterações ao longo do tempo.</p> <p>Num primeiro momento no jornal de sala as crianças, através de um registo gráfico, representavam o que tinha acontecido no fim de semana, sendo que algumas já conseguiam distinguir e representar, separadamente, momentos do dia de sábado e momentos do dia de domingo. De seguida, as crianças dizem, oralmente o que registaram, o adulto escreve e de acordo com a fase de desenvolvimento a criança copia duas palavras ou a frase.</p> <p>Após o início do projeto do mundo, esta dinâmica foi adaptada ao que estávamos a fazer, as crianças começaram a registar graficamente aspetos relacionados com o projeto, que tinham desenvolvido e descoberto na semana anterior. Neste dia, as crianças tiveram a oportunidade de representar aspetos relacionados com o polo norte e o polo sul (NC nº3). Seguido da mesma dinâmica, a criança explica o que desenhou, o adulto regista e a criança copia as palavras ou a frase.</p>				

Considero que com esta dinâmica a criança começa a estruturar o seu pensamento tendo em conta a dimensão temporal, a criança começa a ser capaz, gradualmente, de distinguir acontecimentos anteriores.

<b>27 de novembro de 2018</b>				
<b>Nº</b>	<b>Local</b>	<b>Momento/ Contexto</b>	<b>Observações</b>	<b>Tema</b>
1	Sala de atividades	Acolhimento	B chega à sala e vem ao meu encontro com um livro de rimas “Marta, trouxe um livro de rimas, algumas rimam outras não”.	
2		Tempo de fazer: preparação da sala para a divulgação do projeto	A educadora começa a organizar a sala, as crianças começam a ir ao seu encontro questionando se podem ajudar. Num determinado momento, quase todas as crianças já se encontravam envolvidas na organização e preparação do espaço para a divulgação do projeto. As crianças, em conjunto com a equipa de sala, organizam 4 estações, previamente definidas: livros, comidas, jogos e esculturas. Em cada uma das áreas encontram-se expostos os materiais que foram desenvolvidos ao longo do projeto, nomeadamente o jogo do bingo e esculturas de barro.	
3		Tempo de grande grupo: divulgação do projeto	As crianças organizaram-se pelas mesas e o grupo de crianças convidados organiza-se também em 4 grupos. Nas várias estações as crianças tiveram a oportunidade de observar, explorar e/ou registar o que pretendiam.	Divulgação do projeto
<b>Reflexão diária</b>				
<p>Neste dia ocorreu a divulgação do projeto dos países às crianças de outra sala. Nos dias anteriores as crianças escolheram qual seria o grupo de crianças a vir à nossa sala, criaram um convite e organizam, em conjunto com os adultos da sala, quais seriam os materiais do projeto a apresentar ao grupo de crianças. Devido à diversidade de materiais, chegou-se à conclusão que seria interessante criarmos 4 áreas distintas com diferentes objetos, sendo estas definidas de acordo com os materiais que foram desenvolvidos ao longo do projeto.</p>				

Desta forma, as crianças distribuíram-se pelas diferentes mesas, cada criança teve oportunidade de escolher qual a mesa/área que gostava de estar a representar, dinamizar.

Anteriormente, ao momento da divulgação as crianças preparam o espaço da sala, no tempo de fazer, com o apoio dos adultos da sala (NC nº2). Considerei interessante as crianças irem-se envolvendo aos pouco na organização/preparação do espaço, há medida que sentiam que queriam parar com o que estavam a brincar.

<b>28 de novembro de 2018</b>				
<b>Nº</b>	<b>Local</b>	<b>Momento/ Contexto</b>	<b>Observações</b>	<b>Tema</b>
1		Tempo de planejar	As crianças planeiam com a roda das áreas. Cada criança coloca uma mola na(s) área(s) que pretendem brincar naquele momento da manhã.	Planejar
2	Sala de atividades	Tempo de fazer	T vem ter comigo e pede-me para pesquisar no computador informações sobre tigre e hipopótamos. VG e A questionam T o que está a fazer, T explica o que está a fazer e questiona se podemos ver vídeos sobre hipopótamos.	
<b>Reflexão diária</b>				
<p>Deste dia destaco a dinâmica do planejar e o tempo de fazer. As crianças, todas as manhãs, planeiam o que vão realizar naquela manhã, no tempo de fazer. Considero que o tempo de planejar é importante para que a criança comece a estruturar/organizar o seu pensamento, não definindo apenas em que área(s) irá brincar, mas planeando, também, com quem, com que materiais e como irá concretizar.</p> <p>O tempo de fazer, também definido com o tempo de trabalho é o momento em que a criança desenvolve e aplica as suas intenções, brinca e resolve problemas. Neste tempo, as crianças desenvolvem uma sequência de ideias, que planearam anteriormente, e confrontam-se com novas ideias que concretizam, escolhendo no momento como e onde desenvolver essa ideia. A criança transforma os seus planos em ideias concretas, começa a sentir que é “construtoras da sua vida” (Hohmann &amp; Weikart, 2009, p.296).</p>				

29 de novembro de 2018				
Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Sala de atividades	Tempo de fazer	<p>L vem me pedir ajuda porque o F bateu-lhe. L refere que o F lhe bateu nas costas, peço-lhe para ver as costas e não lhe pediu desculpa nem perguntou o que precisava. Refiro que seria importante irmos falar com ele. Quando nos aproximamos de F refiro que L veio ter comigo e repito o que L me contou, questiono o que aconteceu a F. F responde que lhe pediu desculpa, nesse momento L refere que ele não pediu. Nesse momento repito o que terá acontecido, colocando a hipótese de F ter pedido, mas L não ter ouvido, questiono-os como podemos fazer para que os amigos oiçam sempre que necessário o que os amigos querem transmitir/dizer. L refere “podemos ir ter com os outros e dizer”. Refiro que acho uma boa ideia, devemos ir ter com os outros e perceber se eles nos estão a ouvir e dizer, neste caso, “desculpa”. F pergunta a L “o que precisas?” L responde “um desculpa e um abraço”. F pede desculpa e dão um abraço.</p>	Gestão de conflitos
2	Sala de atividades	Filosofia	<p>A educadora cria uma tabela com 3 colunas e refere “aqui temos escrito: “real”, “imaginário” e “não sabemos”. A educadora propõe que cada criança diga um nome e que coloquem o papel na coluna que acham.</p> <p>C escolhe “dinossauros” e colocou no imaginário, T “não podias por aí, eles já existiram”, apontando com o dedo o sítio em que C “deveria” colocar o papel. Nesse momento a educadora refere que é a opinião da C.</p>	Imaginário vs real
<b>Reflexão diária</b>				
<p>Deste dia destaco o grande grupo da tarde, no momento da filosofia. As crianças debateram-se com palavras que fazem parte do mundo real e outras que fazem parte do imaginário. Para além disso, debateram-se com as opiniões dos amigos e da forma de eles</p>				

vêm as coisas. Sinto que para algumas crianças, esta última parte foi complicada. Algumas crianças já têm ideias concretas acerca de determinados assuntos, desta forma, essas crianças sentiam que tinham de transmitir essas ideias aos amigos (NC nº2).

A filosofia, nestas idades, pretende reunir as inquietudes das crianças, através de procedimentos intencionais promotores do pensamento. Com a partilha de ideias individual de cada criança, à partida são apenas suas, mas num momento seguinte são colocadas e expostas num espaço comum de diálogo e reflexão (Carvalho e Santos, 2018).

30 de novembro de 2018				
Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Sala de atividades	Transição da sala para o exterior	Na entrada da sala está uma maria café, as crianças começam A e B baixam-se ao nível do chão e começam a chamar-me. B refere que devíamos levá-la para a natureza, nesse instante outras crianças aproximam-se. As crianças pegam na maria café e levam-na lá para fora e colocam-na na terra perto da árvore.	
2	Parque	Tempo de exterior	Um grupo de crianças, nomeadamente A e G estão à volta da uma maria café, no parque. Eu encontro-me a observar o grupo de criança, mas afastada do grupo que está perto da árvore, sendo que os vejo, de costas, mas não oiço as suas conversas. Num determinado momento, G bate no braço de A e A vem ter comigo a chorar. Nesse momento aproximo-me de A e peço a G para contar o que aconteceu. G começa a falar num tom de voz elevado e refere que A bateu-lhe, antes de ele bater. Nesse momento questiono A sobre o que se passou, A refere apenas que G lhe bateu, nesse momento sou mais concreta na questão e pergunto-lhe se ele também tinha batido a G. A fica em silêncio e de	Gestão de conflitos A e G

			<p>seguida diz que só empurrou a mão de <b>G</b> porque ia magoar a maria café, mas que não bateu. <b>G</b> começa a falar num tom de voz elevado e refere, novamente que <b>A</b> lhe bateu na mão. Nesse momento digo que ambos precisam de falar um com o outro e tentarem resolver o que aconteceu e se precisarem de ajuda podem vir ter comigo, mas primeiro tem que pensar e tentarem resolver entre eles.</p> <p><b>A</b> e <b>G</b> vão se sentar nos degraus das escadas e começam a conversar, passado algum <b>G</b> vem ter comigo e diz “Marta já resolvemos”, questiono se precisam de alguma coisa, <b>G</b> refere “não, já está”.</p>	
3	Pela organização socioeducativa	Atividade “Caça ao tesouro”	<p>A pega num envelope que está no chão e começa a dizer “olhem o que eu encontrei!” As crianças aproximam-se e A pede para eu ler o que está escrito. Depois da leitura da carta, as crianças vão até à entrada da escola, descobrir uma nova pista.</p> <p>Neste primeiro desafio (a descoberta do nome do animal) VG refere que “é uma abelha”, questiono que “tem corpo de urso, como pode ser só uma abelha”, F “é um urso”. A educadora refere que pode ser uma abelha urso. Nesse momento digo que podemos abrir o envelope que tem o animal e descobri como se chama.</p> <p>À medida que fomos descobrindo os restantes animais as crianças começaram a realizar uma mistura de palavras, com base nas pistas deixadas nas cartas.</p>	Mistura de palavras: nomes de animais
<b>Reflexão diária</b>				
<p>Hoje, num momento de gestão de conflito entre duas crianças, como habitual ouvi ambas as partes envolvidas no momento do conflito. <b>A</b> veio ter comigo e expressou o que <b>G</b> lhe tinha batido no braço, tal como eu também tinha observado. Ao me dirigir a <b>G</b> pedi-lhe que</p>				

me explicasse o que tinha acontecido, G refere que A também lhe tinha batido (NC nº2). Com este momento pensei que claramente estava espelhada a grande importância de ouvir a voz da criança, sobre a sua opinião, mas também sobre o que, do seu ponto de vista, aconteceu.

Para a minha prática profissional futura pretendo ouvir e valorizar sempre a voz das crianças e hoje passei por um momento que se não tivesse ouvido a voz da criança poderia ter tirado ilações que não estariam em concordância com a realidade. Não só nos momentos de gestão de conflitos, mas em todos os momentos de rotina das crianças, como por exemplo em momentos de planeamento, é essencial ouvir a sua visão. Para além de ouvir a sua visão é importante que a criança veja em prática as ideias que propôs, ou seja, aplicar no concreto essas mesmas ideias.

### **3.9.2. Reflexão Semanal**

Ao longo da minha formação tenho me debatido sobre o tempo de brincar definido na rotina das crianças. Na organização socioeducativa onde me encontro a realizar o estágio a rotina das crianças é estruturada, mas também flexível, existindo vários momentos definidos para o brincar, salientando o designado “tempo de fazer”. Dos vários momentos observados, e em comunicação com a equipa de sala, fui percebendo em que consiste este momento específico, bem como a importância do mesmo. Desta forma, neste momento considero que seja importante refletir acerca do tempo de brincar.

Anteriormente ao tempo de fazer, a criança tem o tempo de planear, em que define o que irá fazer no momento seguinte, com o quê e com quem. Após esse momento a criança passa para a concretização do que planeou fazer. Nesse momento, a criança brinca sem qualquer proposta/intervenção do adulto, apesar de o adulto se encontrar no mesmo espaço e a interagir com a criança sempre que ambos sintam que se torna necessário/importante. Na rotina, deste grupo de crianças, o tempo de fazer ocorre em dois momentos distintos da rotina, existe um tempo de fazer de manhã e outro à tarde. Nestes momentos encontra-se presente o conceito de “brincar”, sendo este um direito da criança. Segundo Casey (2015), o brincar apoia as aprendizagens das crianças, várias investigações revelam o brincar como um fator importante para o desenvolvimento e a evolução do ser humano. A mesma autora define o conceito de brincar como “todo o comportamento, atividade ou processo iniciado, controlado e estruturado pelas crianças” (p.11). Os adultos, atentos e responsivos, tem, assim, a “missão” de contribuírem para a criação de espaços/ambientes “em que o brincar ocorra, mas brincar em si é não obrigatório, impulsionado por motivação intrínseca e tem um fim em si próprio, não

constituindo um meio para chegar a um fim” (p.11). Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) referem que o conceito de brincar está associado a comportamentos naturais e espontâneos da criança, do qual é possível destacar a configuração holística que assume a aprendizagem. O brincar é, assim, visto como uma atividade estimulante, promovida através de momentos ricos em aprendizagem e desenvolvimento, caracterizado por um grande envolvimento da criança, que é visível através das suas ações.

De facto, segundo Faria (2015), a atividade de brincar não está só ligada à criança, mas também ao adulto. Para a criança, não há distinção entre o brincar e o “fazer coisas sérias”, ao contrário do adulto. A atividade de brincar é o que de mais sério as crianças fazem. Esta é uma das atividades sociais mais significativas, não só na infância, mas, também, ao longo da vida, promovendo interação entre pares e resolução de conflitos.

Vários são os momentos, nomeadamente no tempo de fazer que as crianças atribuem significados da vida real ao imaginário que estão a desenvolver. No ambiente educativo da sala é proporcionado, pela equipa educativa, materiais/objetos do quotidiano com o objetivo das crianças brincarem e explorarem esses mesmo materiais em momentos de fantasia, atribuindo-lhes significados associados ao real (NC nº2 do dia 28 de novembro).

Silva e Sarmiento (2017) refere que apesar das crianças, nestas idades, ainda dependerem dos pais grande parte das coisas, no momento de brincar “sentem que dominam a vida” (p.41), são capazes de escolherem o que querem brincar, ao que querem brincar, o que fazer e como o fazer, tomam, assim decisões e definem o seu percurso.

Em suma, importa referir que o brincar não se encontra exclusivamente presente no tempo de fazer, vários são os momentos vivenciados em que as crianças exploram este conceito, em momento de aprendizagem, estruturados pela equipa educativa. Neste sentido, considero que seja importante, salientar que o educador tenha em conta que o brincar não deve apenas ser promovido dentro do espaço sala, mas noutros espaços educativos, uma vez que todos os espaços do contexto têm potencialidades cruciais para o desenvolvimento da criança, pois são espaços e tempos potenciadores de construção e transmissão de culturas pelas crianças (Azevedo, 2015).

## **Referências**

Azevedo, O. (2015). O recreio no jardim de infância: Espaço e tempo para construção de culturas de infância. *Da investigação às práticas*, 6(1), 132 – 156.

- Casey, T. (2015). Brincar, um direito diário da criança. *Infância na Europa: o quotidiano das crianças*, 29, 10-12.
- Carvalho, M. C. & Santos, A. I. (2018). O “porque” traz coisas especiais e dá perguntas. A filosofia para crianças no jardim de infância. *Cadernos de educação de infância*, 114, 2-5.
- Faria, E. C. (2015). Ações de crianças: Práticas lúdicas no espaço-tempo. *Investigar em educação*, 2(4), 113-126.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. C. & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmiento, F. Ferreira & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 40-56). Porto: Porto Editora.

### 3.10. 10ª semana: 03 de dezembro a 07 de dezembro de 2018

#### 3.10.1. Notas de campo e reflexões diárias

03 de Dezembro de 2018				
Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Sala de atividades	Tempo de planejar	<p><b>G</b> está sentado à porta no momento de planejar, chamei-o referindo que era a sua vez. Peço-lhe para retirar uma letra da caixa, dizer uma palavra que comece com aquela letra e que de seguida planei o que irá fazer naquela manhã.</p> <p>Após a dinâmica da palavra, <b>G</b> refere que irá brincar esta manhã na área dos blocos, mas antes irá esperar a mão à porta que virá trazer a camisola da escola para o passeio. Proponho que vá brincar e que quando a mãe chegar eu aviso, caso ele não a veja para lhe dar um beijinho, <b>G</b> diz-me que prefere ir para a porta esperar.</p>	Observação <b>G</b>

2		Tempo de fazer	A mãe de <b>G</b> chega e <b>G</b> pede para o levar para casa (acontecimento semelhante ao da semana anterior). A mãe refere que hoje não é mesmo possível, <b>G</b> agarra-se às pernas da mãe. A mãe pede ajuda à educadora, a educadora pega em <b>G</b> ao colo e a mãe vai embora.	Separação/ Gestão de conflitos
3	Lar	Visita ao lar	Na sexta-feira as crianças fizeram bolachas para levar ao lar. Na chegada ao lar, a senhora responsável pela visita (assistente social) apresentou um grupo de pessoas, residentes naquele espaço. De seguida, explicou o que as pessoas faziam diariamente naquele espaço. As crianças cantam algumas músicas com o apoio da professora de música.	Envolvimento com o meio envolvente
4	Sala de atividades	Tempo de pequenos grupos	As crianças registam graficamente o que foi mais marcante, naquela manhã, na visita ao lar. Após o registo as crianças verbalizam o que desenharam e o(s) adulto(s) escrevem o que as crianças verbalizam. B refere que o que foi mais marcante foi a horta diferente/adaptada para as pessoas do dar com mobilidade reduzida.	Observação B

#### **Reflexão diária**

As educadoras planearam na semana anterior levar os grupos de crianças a um lar perto da organização. Na semana anterior, o grupo de crianças fez bolachas para levar e oferecer às pessoas do lar. Foi o primeiro momento que tive a oportunidade de vivenciar a exploração e a envolvência da organização socioeducativa com o meio envolvente, apesar de saber, através de entrevistas e de conversas informais, que esta relação faz parte de um objetivo da organização socioeducativa.

A equipa pedagógica convidou a professora de música, visto ser o dia desta atividade na escola, a ir com as crianças ao lar e cantarem algumas músicas já exploradas com os diferentes grupos (NC nº3). Após a visita ao lar, as crianças, no período da tarde tiveram a oportunidade de expressar o que gostaram mais e o que foi mais marcante nessa mesma visita. Achei interessante, o facto de uma criança mencionar as adaptações que existiam no lar,

nomeadamente na horta, visto as pessoas que vivem naquele espaço terem capacidade reduzida de mobilização (NC n°4).

Em suma, para além do envolvimento com o meio, achei interessante o envolvimento de outros membros da equipa pedagógica, nomeadamente a professora de música.

04 de Dezembro de 2018				
Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1		Tempo de pequeno grupo	<p>As crianças fizeram um registo gráfico, individual, de um animal imaginado, seguido a ideia da história (1 animal com característica de outro animal).</p> <p>T “marta não sei nenhum animal” Eu “posso ajudar-te? Vamos pensar, em animais que tu gostes muito. Ah, eu sei que tu gostas muito de dinossauros, não gostas?” T “sim, posso fazer uma dinoussauro com rabo de porco” Eu “e qual é o nome que lhe vais chamar” T “Porcoossauro” Eu “grande ideia T”</p> <p>B “refere que vai fazer um porcoleta (animal que faz parte da história)” Refiro que pode fazer esse animal, mas que seria interessante pensar noutro animal com a sua imaginação.”</p>	Atividade “o meu animal da arca de não é”
<b>Reflexão diária</b>				
<p>Com o desenvolver do projeto, tenho vindo, conseqüentemente, a desenvolver atividades com o grupo de crianças e hoje, no decorrer de uma atividade passei pelo desafio de puxar pela imaginação das crianças tendo como ponto de partida uma história (de outra atividade). Visto esta atividade partir de outra atividade, algumas crianças tiveram a tendência de se “agarrarem” aos animais da história e desta forma, senti dificuldade em disputa-se da criança um animal da sua imaginação. Como estratégia, no momento em que uma criança refere um animal da história dou-lhe o cartão com o animal, mas no momento seguinte grande parte das crianças pede-me o cartão com os animais, desta forma, retiro os cartões e digo que já todos conhecemos os animais da história agora vamos fazer outros para fazermos a nossa própria</p>				

história. Considero que esta estratégia foi bem conseguida, visto que umas crianças com mais outras com menos apoio do adulto realizaram a atividade com animais da imaginação.

<b>05 de Dezembro de 2018</b>				
<b>Nº</b>	<b>Local</b>	<b>Momento/ Contexto</b>	<b>Observações</b>	<b>Tema</b>
1		Tempo de fazer	VG “Catarina olha aqui um padrão” mostrando umas peças de lego de cor cinzenta e preta, fazendo um padrão simples.	Observação VG
2		Grande grupo	Em roda, sentados, comecei por questionar se viam a folha branca que tinha na mão (estava a tapar a folha preta). No decorrer do conto da lenga lenga as crianças repetem as palavras, participando no conto da lenga lenga.	Dinâmica da lenga lenga “era uma velha”
<b>Reflexão diária</b>				
<p>Nos momentos de atividades existem determinadas características que considero que sejam importantes estarem presentes na planificação e na dinamização das atividades. Ao apresentar a lenga lenga, ao grupo de crianças, utilizei uma técnica de artes plástica que o grupo, não tinha explorado. No decorrer da dinâmica da lenga lenga fui desenhando numa folha preta os animais, as linhas começaram a aparecer com cores, sendo este o elemento surpresa. Com isto, consegui captar a atenção do grupo de crianças, logo desde o início da atividade, as crianças não perderam a atenção, ou seja, não dispersaram a atenção com materiais/objetos que se encontram à sua volta ou falar com os amigos do lado. Assim, considero que este elemento surpresa captou a atenção das crianças, de forma a que a atividade aconteça-se e fluísse da melhor maneira possível, na minha opinião. Considero, também, de outro ponto de vista que a ludicidade e o elemento surpresa não devem ser utilizados de um modo excessivo nas atividades. Por outras palavras, existem atividades que tem determinadas características específicas, que as definem, e através destas é possível captar a atenção das crianças, não precisando de mais nenhum elemento.</p>				

<b>06 de Dezembro de 2018</b>				
<b>Nº</b>	<b>Local</b>	<b>Momento/ Contexto</b>	<b>Observações</b>	<b>Tema</b>

1	Sala de atividades	Tempo de pequenos grupos	<p>Nas mesas da área das artes encontram-se disponíveis os materiais para a realização da atividade.</p> <p>A refere que podíamos fazer uma lenga lenga da sala, refiro que isso é mesmo uma boa ideia e questiono onde podemos colocar a lenga lenga da sala para que todos possam ver? Proponho fazermos algo para juntar os materiais que já construímos e que, ainda, iremos construir. VG refere que “podemos fazer um livro para mostrar às famílias”.</p>	<p>Atividade “lenga lenga em pastel de óleo”</p> <p>Observação VG</p>
2		Almoço	<p>B está com febre e fica comigo na sala, deitada na área dos livros. B levanta-se e refere “vou fazer um desenho com a maneira como me estou a sentir”.</p>	<p>Observação B</p>
3	Sala de atividades	Tempo de grande grupo	<p>No decorrer da leitura do “abecedário maluco” as crianças foram intervindo rindo.</p> <p>No final, peço a A e a VG para partilhar em grande grupo as ideias que tinham tido de manhã. Começo por contextualizar que foi no momento da atividade com os lápis de pastel os amigos tiveram uma ideia. T intervém dizendo que não fez essa atividade e VG começa por explicar como é que fizemos essa atividade e refere “aprendemos uma técnica muito gira”.</p>	<p>Leitura do alfabeto maluco</p>
<b>Reflexão diária</b>				
<p>Hoje, no momento de uma atividade do projeto as crianças, em conversa, começaram a dizer algumas ideias para a continuação do projeto. Visto a atividade que estava a decorrer envolver lenga lengas, uma criança refere fazermos uma lenga lenga da sala, refiro que é um grande ideia e que iremos partilhar em grande grupo e decidirmos como vamos fazer. Considero este momento um reflexo da participação ativa das crianças, na minha opinião a forma como estas se envolvem nas atividades faz com que tudo ocorra de forma mais natural e espontânea.</p> <p>A criança tem o direito de “experimentar o respeito pelas suas intenções e expressões” (Bae, 2015, p.23) em diversas atividades da sua rotina, através de diferentes formas de</p>				

expressão, nomeadamente ações corporais, do desenho e/ou do jogo. Em contexto formal, quanto mais a rotina é estruturada e não flexível, menor é a oportunidade e o direito da criança participar e de realizar escolhas.

07 de Dezembro de 2018				
Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Sala de atividades	Tempo de fazer	<b>L</b> vem ter comigo e refere que <b>G</b> disse que não era mais seu amigo. Nesse momento, questiono acerca do que possa ter acontecido para <b>G</b> ter tido essa atitude. <b>L</b> refere que não sabe, coloco a hipótese de <b>G</b> estar chateado com alguma coisa e que de certeza que essas palavras não estão a vir do seu coração, mas percebo que <b>L</b> não tenha gostado de ouvir essas palavras. Vai falar com ele, <b>L</b> refere que <b>G</b> não quer falar com ele, questiono o que podemos fazer, <b>L</b> diz que vai fazer um jogo com <b>A</b> , refiro que será importante darmos um tempo a <b>G</b> .	Gestão de conflitos - adulto
2		Tempo de fazer	<b>M</b> , <b>C</b> e <b>Ca</b> querem ouvir música no discman, mas “os fones só dão para 2” <b>M</b> . <b>M</b> levanta-se e vai buscar a ampulheta dos 5 minutos e diz “agora ouve a <b>C</b> e depois a <b>Ca</b> ”. Passado 5 minutos, <b>M</b> refere que agora é o tempo de <b>Ca</b> , <b>C</b> começa a dizer que não e <b>M</b> intervém referindo “quando este tempo acabar és tu outra vez, estas a ver isto (ampulheta) a passar”.	Gestão de conflitos - crianças
3		Tempo de grande grupo	Em grande grupo, sentados no chão relembro as crianças a ideia que tinham tido no dia anterior, sobre fazermos um abecedário sobre o JI3B. As crianças referem algumas palavras e frases que compõem a rima de cada criança. <b>VC</b> refere “ <b>V</b> rima com frasco”, questiono qual será a frase. <b>VC</b> não refere nenhuma frase, mas em grande grupo fizemos uma	Rimas para o “alfabeto maluco do JI3B”

			<p>frase e VC aceitou a frase construída em grande grupo.</p> <p>Para a C, em grande grupo, construímos uma frase, mas C não concordou com a frase criada. Pensámos noutra frase e C refere “gosto muito”.</p> <p>E diz “E rima com poema”, A refere “assim não é maluco”, E encolhe os ombros, demonstrando que não se importava.</p> <p>Ao reler as frases criadas com os nomes das crianças da sala, as crianças riem-se.</p>	
<b>Reflexão diária</b>				
<p>Deste dia, destaco a dois momentos de gestão de conflitos: num primeiro momento a criança recorre ao adulto (NC nº1), num segundo momento as crianças não recorrem ao apoio do adulto (NC nº2).</p> <p>Neste primeiro acontecimento a criança recorre ao adulto para o apoiar/ajudar num momento de gestão conflito com os pares. Neste momento o adulto apoia, verbalmente a criança, propondo algumas estratégias das quais a crianças pode aceitar e aplicá-las ou não. Considero que seja importante promover/incentivar a autonomia da criança, é importante que as crianças, em algumas situações, “façam as coisas sozinhas, que lidem com os seus próprios problemas, que aprendam com os seus erros” (Faber &amp; Mazlish, 2012, p.153).</p> <p>Num segundo momento, a criança recorre a materiais do ambiente educativo como estratégia para a resolução de um conflito entre pares. Destaco, assim, a importância dos materiais no espaço físico, a forma como este se encontra organizado ao nível físico da criança, sem barreiras, para que esta autonomamente consiga utilizar os materiais.</p>				

### 3.10.2. Reflexão Semanal

Desde o início da minha prática que pretendo ter em conta e valorizar a participação ativa das crianças. Desta forma, tenho refletido de forma a minha intervenção reflete essa mesma valorização, com base em leituras, que tenho vindo a realizar no longo meu percurso académico. Chegando a esta fase, consigo referir que a participação ativa das crianças é um direito, refletindo esta semana acerca deste tema.

Em Portugal vários são os documentos formais que pretendem realçar e valorizar a participação das crianças no contexto escolar. A convenção da Unicef sobre

os direitos das crianças pretende fazer refletir e provocar mudanças ao nível da participação das mesmas, nomeadamente no artigo 13. Considero, assim, que na educação pré-escolar, definida na Lei Quadro (1997) como a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, deve existir essencialmente a valorização da participação das crianças como um direito.

Bae (2015) refere que os jardins de infância devem ser visto como um espaço “onde as crianças devem ser respeitadas como sujeitos, por direito próprio, sendo-lhes atribuído o direito à liberdade de expressão. . . deve incluir relações democráticas, permitindo-lhes ao mesmo tempo oportunidades ricas para brincar” (Bae, 2015, p.10). Para mim, estes devem ser valores democráticos que os profissionais da educação de infância deveriam ter.

Considero que na educação pré-escolar é essencial que os adultos e as crianças sejam parceiros ativos com objetivos comuns. Sendo essencial que cada “ator, adulto e criança, estabelece relações com os outros, falando para, com e entre todos, ouvido e participando, ou não, cruzando as referências, os saberes, as práticas e as linguagens” (Tomás, 2011, p.140).

Considero, assim, que as crianças têm o direito de “experimentar o respeito” das suas próprias intenções em atividades do seu dia-a-dia, ou seja, da sua rotina, através de ações corporais, do cantar, do desenho ou do jogo. Por vezes, esse direito poderá ser “ameaçado” de acordo com a estrutura da rotina das crianças. No contexto onde me encontro a realizar a prática a rotina é estruturada, mas, também, flexível, o que leva à total abertura para a participação das crianças. Diariamente, as crianças tomam decisões individuais, do que pretendem ou não realizar, por exemplo no tempo de fazer em que cada criança escolhe o que brincar, durante aquele espaço de tempo, mas também em decisões coletivas, nomeadamente na realização de atividades, planificadas pelos adultos da sala, em parceria com as crianças. Esta última ideia é algo que considero pertinente destacar da minha prática, os momentos planificados pelos adultos em parceria com as crianças surgem tanto das observações dos adultos como da participação da direta das crianças em que verbalizar o que pretende/gostava de fazer. Desta semana, destaco um momento fulcral em que esta participação se refletiu: uma criança, no decorrer de uma atividade sugeriu a realização de uma lenga lenga da sala e outra criança refere a criação de um livro da sala (NC nº1, do dia 6 de dezembro). Estas ideias são, assim, tidas em conta para planificações futuras.

Concluindo, para a minha prática presente e futura pretendo ter sempre em conta a voz/participação das crianças ao longo de todo o seu processo de construção do desenvolvimento e aprendizagem. Esta construção a elas lhes diz respeito, logo considero que tem o direito de participar nessa mesma construção. Esse trabalho é, assim, realizado em parceria com os adultos, não só da sala, mas também do meio familiar, que devem apoiar essa mesma construção.

## Referências

- Bae, B. (2012). O direito das crianças a participar – desafios nas interações do quotidiano. *Da investigação às práticas*, 6(1), 7-30.
- Faber, A. & Mazlish, E. (2012). Incentivar a autonomia. *Como falar para as crianças ouvirem e ouvir para as crianças falarem* (pp. 153-188). Guerra e Paz: Lisboa.
- Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (1997). *Diário da República n.º34 – I Série A*. Lisboa.
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo» Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento.
- Unicef (2004). A convenção sobre os Direitos das crianças.

### 3.11. 11ª semana: 10 de dezembro a 14 de dezembro de 2018

#### 3.11.1. Notas de campo e reflexões diárias

10 de dezembro de 2018				
Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Sala de atividades	Tempo de fazer	VG está sentado na mesa, na área dos a colocar umas peças (parecidas com as de dominó) em pé, criando uma forma de espiral.	Observação VG
2	Casa de banho	Higiene depois do almoço	A refere que “sou um feiticeiro, em casa, porque tenho um chapéu e uma varinha”. Nesse momento, questiono-o se eu tiver uma orelhas de raposa, sou uma raposa. A responde que sim. Nesse momento, argumento que “então, se pensarmos assim, o T tem o cabelo um pouco mais comprido que tu, é mais ou menos como a B. Então o T é uma menina?” A responde	Questões de género

			que “sim”, olha para mim e sorri e diz que “não”.	
3	Sala de atividades	Tempo de pequeno grupo	A, L vem ter com a auxiliar e referem que G bateu a L. A auxiliar refere que era importante irmos ter com G e perceber o que se passa. G começa a falar e L diz que não foi assim. A auxiliar propõe escrever o que cada um está a dizer. Cada criança, envolvida, à vez refere o que aconteceu, a auxiliar ouve a criança, escreve e verbaliza o que está a escrever. Num momento da conversa a auxiliar refere, “mas não foi isso que tu disseste antes, vou ler o que escrevi que tu disseste”.	Gestão de Conflitos

#### Reflexão diária

Hoje tive uma troca de ideias com um pequeno grupo de crianças que me chamou muito a atenção. Nestas idades, as questões de género e algo desafiante, na minha perspetiva, de trabalhar com as crianças (NC n°2). Perceber e desmistificar que para além do exterior, ou seja, das roupas e dos adereços que usamos temos sempre a mesma identidade de género.

Considero que seja importante destacar a ótica da criança, a sua forma de pensar, dando-lhe oportunidade de se expressar e partilhar a sua ideia. Neste momento, esta oportunidade foi fulcral para perceber a perspetiva da criança, dando-lhe oportunidade para se expressar e, consequentemente refletir, também, acerca do que está a pensar e a dizer.

Com isto, destaco o direito de a criança ter voz e consequentemente realçando o direito de ser escutada. Tomás (2007), refere que as crianças devem ser vistas como “atores sociais plenos, competentes, activos e com voz” (p.45).

11 de dezembro de 2018				
Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Sala de atividades	Tempo de fazer	T pega na régua e começa a medir o móvel	Conceito de medida
2			VG refere 50 e aponta para o número 60. Rapidamente refere ah não aqui (apontando para o 50).	Observação VG
3		Tempo de fazer	B corta um cartão trazido por M para a sala. M começa a pedir o cartão, quando	Gestão de conflitos

		<p>pega, percebe que já está cortado começa a dizer que já não tem o cartão. A educadora intervém e questiona <b>B</b> acerca de quem é o cartão que esta está a cortar? A <b>M</b> deixou-te? Pediste?. Nesse momento, <b>M</b> refere que o cartão é seu e que quer o cartão.</p> <p><b>B</b> abana a cabeça (referindo que não), mas continua a cortar o papel. A educadora intervém, pede desculpa e refere que <b>B</b> tem mesmo que parar de cortar o cartão e que temos de resolver este problema. <b>B</b> deixa o que está a fazer e vai se sentar na área dos blocos. A educadora refere que <b>B</b> parece não estar preparada e verbaliza “agora não pareces estar preparada, vamos te dar tempo e espaço, quando estiveres preparada vem ter comigo e com a <b>M</b> e falamos”. Passado algum tempo <b>B</b> vem ter com a educadora e refere que está preparada, a educadora questiona “como podemos resolver?” <b>B</b> olha para <b>M</b> e pergunta “o que precisas?”, <b>M</b> refere “um beijinho e desculpa”. As crianças vão para a área da casa brincar e a educadora fica a observar.</p>	
--	--	---	--

### Reflexão diária

Do dia de hoje, o espaço e a voz dada às crianças num momento particular: na gestão de conflitos (NC nº3). Especificamente, nos momentos de gestão de conflitos, os adultos da sala promovem que as crianças deem espaços aos seus pares, para que estes pensem e reflitam antes de resolverem o problema, caso assim o necessitem. Hoje, a educadora deu espaço a B, visto esta não se demonstrar disponível para resolver o problema naquele momento. Com isto, adulto da sala potencia que a criança tenha o seu espaço, por vezes para se acalmar e/ou refletir acerca do que aconteceu. Por outro lado, após ser dado este espaço é fulcral que a criança venha resolver o problema e não que se envolva noutra momento de brincadeira/exploração. No momento de resolução do problema, a educadora promove que cada uma das crianças tenha a oportunidade de verbalizar o que aconteceu e o seu ponto de vista. Mais uma vez, considero que esta papel dado à voz da criança é fulcral para que esta se aperceba que tem um papel ativo no contexto e na sociedade.

12 de dezembro de 2018				
Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Sala de atividades	Tempo de fazer	<p><b>Ca</b> vem ter comigo e refere que <b>F</b> não quer partilhar os brinquedos que trouxe de casa. <b>B</b> que se encontrava ao meu lado, refere “os brinquedos de casa são para partilhar, se não ficam em casa”. Nesse momento questiono a <b>F</b> o que aconteceu. <b>F</b> refere que trouxe os brinquedos e que estava a brincar com a <b>Ca</b>. De seguida, questiono <b>Ca</b> acerca do que aconteceu, esta refere novamente que estavam a brincar, mas <b>F</b> não queria partilhar. Neste sentido, realço a ideia de que os brinquedos são de <b>F</b> e a verdade é que ele tem “poder” sobre decidir como quer brincar, mas que a ideia de <b>B</b> também é algo que temos em atenção na sala. Nesse momento questiono o que <b>F</b> quer fazer. <b>F</b> diz que vai brincar com os seus brinquedos com a <b>Ca</b>. <b>Ca</b> refere “amanhã também vou trazer brinquedos e partilhar com o <b>F</b>” refiro que é uma ótima ideia.</p>	Gestão de conflitos
2			<p>L esta a escrever no cartão de natal “alegria”, B refere “M alegria começa com a letra A e acaba com a letra A”.</p>	Observação B
<b>Reflexão diária</b>				
<p>Desde o primeiro dia da prática que destaquei o facto que algumas crianças já fazem a correspondência entre os sons e as letras com naturalidade. O ambiente em que a criança se desenvolve é um potenciador para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Por sua vez a curiosidade e o interesse natural, é distinto de criança para criança, logo irá influenciar a forma como cada uma destas crianças reagem aos estímulos.</p> <p>Os elementos da equipa de sala diariamente promovem momentos em que estimulam o grupo de crianças a “escrever” à sua maneira e a estimular a atenção das mesmas ao que verbalizam. Desta forma, considero que esta estimulação tem impacto no facto de algumas crianças já terem adquirido algumas competências de um nível elevado, relativamente ao</p>				

domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Nomeadamente B que identifica que a palavra “alegria” começa e acaba com a mesma letra.

13 de dezembro de 2018				
Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1		Exterior	T vem ter com a educadora, pedindo ajuda porque a B esta a chorar. A educadora vai ter com B, baixa-se ao nível de B e questiona o que aconteceu. B refere que VC a empurrou e que deixou cair o frasco das bolas de sabão. A educadora repete as palavras de B “estavas a passar e ele empurrou-te e que ela verteu o frasco das bolas de sabão e estas triste por causa disso, eu percebo” B abana a cabeça referindo que sim. T refere “está a chorar à bebé”, a educadora questiona se as palavras que T acabou de dizer a B serão as melhores palavras. A educadora pede a VC e a T que apõem B a mudar de roupa e a fazer novamente a água com sabão. VC e T falam melhor com a educadora na sala, na presença de B. Todos partilham o que aconteceu e apercebem-se que afinal foi sem querer, mas que mesmo assim precisam de a ajudar, mesmo que não tenham tido a intenção de magoar B. No final, as crianças voltam para o parque e a educadora fica a observar o grupo.	Gestão de conflitos
2	Sala de atividades	Tempo de grande grupo	A educadora está no chão da sala a cortar os cenários para a festa de natal. L senta-se ao pé da educadora e num momento em que esta se levanta L pega no chizato. A começa a falar alto, referindo que não se pode mexer nesse material. A educadora intervém, dizendo que esse material é perigoso e que só deve ser manuseado por um adulto. Pede a L que coloque o chizato em cima da bancada. L levanta-se e coloca-o em cima da bancada.	O risco

3		Tempo de pequeno grupo	B está na porta da sala a olhar para o registo das rimas, aproximo-me de B e esta refere “Marta Vasco não rima muito com macaco”. Respondo-lhe que “rima, mas que tem razão, Frasco e Vasco rima mais, o que achas?” B responde “sim, rima mais”.	Observação B
---	--	------------------------	---	-----------------

#### Reflexão diária

Deste dia, destaco um momento de risco no espaço da sala. Especificamente, a este grupo de crianças é lhes oferecido vários momentos diverso potenciadores de “risco”. Acredito, infelizmente que em algumas organizações socioeducativas não exista esta valorização de risco. Mas por sua vez este risco também deve ser medido, ou seja, existem riscos que podem proporcionar consequência de uma maior escala para as crianças. Por exemplo, hoje o facto de L ter pegado no chizado e ter manuseado sem a supervisão de um adulto, mas este facto não fez com que a educadora fosse ao encontro de L e lhe retirasse o objeto da mão. A educadora pediu a L que colocasse o objeto em cima da bancada. Considerei este facto interessante de observar, pelo que o adulto tem diferentes maneiras e formas de agir e reagir ao risco no contexto escolar. Este tem vindo a ser desvalorizado nos últimos anos, as crianças são levadas a não terem contacto. De acordo com Neto (2016) a questão da segurança, nos últimos anos, tem sido levada ao extremo e, principalmente, é uma preocupação excessiva que existe nas autoridades, nas famílias e nas escolas.

#### 14 de dezembro de 2018

Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Sala de atividades	Tempo de fazer	<b>M</b> vem ter comigo e refere que <b>B</b> empurrou a caixa dos carimbos e estragou o desenho de <b>M</b> , neste momento <b>M</b> amachuca o desenho, coloca-o no lixo e senta-se no chão da sala, a um canto. Sento-me ao lado de <b>M</b> e questiono o que aconteceu e se terá sido de propósito que <b>B</b> terá realizado essa ação, de seguida, repito as ideias de <b>M</b> . Depois de repetir as ideias de <b>M</b> , esta refere que “sim e estou triste”. Pergunto como posso ajudá-la a sentir-se melhor? <b>M</b> refere que quer o desenho, mas sem ser amachucado. Nesse momento <b>T</b>	Gestão de conflitos

			<p>aproxima-se com uma folha, já carimbada por T, e refere “M podes ficar com o meu desenho, ainda tens espaço para fazer mais”. Nesse momento refiro que a atitude T foi muito importante para M e pergunto o que “M acha?”. M refere que quer o seu desenho, questiono como podemos resolver esta situação. T refere que podemos tirar o desenho do lixo, nesse momento digo que tive uma ideia, o que achas de colocarmos uns livros em cima do desenho para ver se fica lisinho, M refere que é uma “boa ideia”, T diz “vou ajudar”, refiro “então vamos lá”. T e M vão buscar livros à área dos livros, de seguida M vai ao lixo e retira o desenho. Em conjunto M e T colocam os livros em cima do desenho e vão brincar.</p>	
2	Sala de atividades e Exterior		<p>A educadora refere que tem de começar a construir os cenários para a festa de natal. As crianças participam com ideias e começamos a concretização. A educadora pede para eu ir ao exterior buscar umas pedras para fazer peso numa caixa que irá fazer parte de um cenário, B e T pedem para vir comigo. Vamos os 3 à rua buscar pedras.</p>	
<b>Reflexão diária</b>				
<p>Hoje, mais uma vez reflito sobre a importância do risco. O envolvimento da criança na criação dos cenários foi bastante visível e o facto de a educadora pedir para irmos ao exterior buscar elementos da natureza (NC nº2), que podem ser definidos como risco, e terem sido levados para o espaço da sala, foi visível que não existe a preocupação excessiva que existe em alguns contextos. O espaço exterior é, assim, um meio potenciador de risco, mas que as crianças devem ter a oportunidade de vivenciar esse mesmo risco.</p> <p>O espaço exterior é rico em experiências e vivências e tem inúmeras oportunidades de exploração para as crianças, na medida em que permite alargar “em muito o repertório das experiências sensório-motoras” (Post &amp; Hohmann, 2011, p.161). Desta forma, o educador de infância deve valorizar o espaço exterior como um local com inúmeras oportunidades de brincadeira.</p>				

### 3.11.2. Reflexão Semanal

Esta semana considero que seja importante refletir acerca da valorização e importância dada ao risco no contexto formal, tanto no espaço exterior como no espaço interior. Refletindo se esta importância poderá ou não condicionar os momentos de brincar das crianças.

A questão da segurança, segundo Neto (2016b), nos últimos anos, tem sido levada ao extremo e, principalmente, é uma preocupação excessiva que existe nas autoridades, nas famílias e nas escolas. Em prol da segurança e da proteção da criança, sabe-se que muitos dos equipamentos existentes em espaços exteriores foram removidos em contextos socioeducativos e alguns desses espaços foram, mesmo, destruídos. Contudo, sabe-se que o espaço exterior é rico em experiências e vivências e tem inúmeras oportunidades de exploração para as crianças, na medida em que permite alargar “em muito o repertório das experiências sensório-motoras” (Post & Hohmann, 2011, p.161). Desta forma, o educador de infância deve valorizar o espaço exterior como um local com inúmeras oportunidades de brincadeira.

A qualidade dos espaços exteriores para crianças, também deve ser um critério tido em conta para a exploração do risco por parte das crianças. Um dos critérios definidos por Herrington e Lesmeister (2006) como sendo fulcral em espaços de jogo nos jardins de infância trata-se do contexto. Um dos exemplos referido é o tamanho que, segundo as autoras, “deve estar de acordo com o número de crianças, a sombra e a exposição solar” (citado por Cordovil, 2007, p. 10). Do ponto de vista das crianças, segundo um estudo elaborado por Burke (2005), as suas preferências em relação às características de espaços são referentes àqueles que possibilitem “brincar livremente (abertos, amplos e informais)” e, sobretudo aqueles em que existam elementos naturais (citado por Cordovil, 2007, p. 10).

Assim, pode-se dizer que, através do contacto da criança com espaços exteriores e da sua interação com os diversos elementos da natureza, como troncos e paus, as crianças desenvolvem habilidades motoras fundamentais que permitem à criança percecionar *affordances*, isto é, a criança consegue identificar diversas possibilidades de ação ao compreender o comportamento associado às características do ambiente (Oliveira & Rodrigues, 2006). Apesar de estes elementos serem muitas vezes considerados de risco, este são também elementos com potencialidade para o desenvolvimento das crianças.

Concluindo, considero, assim, que o contacto com a Natureza e com elementos que dela provêm são fundamentais para o crescimento e desenvolvimento da criança, na medida em que os estímulos existentes nestes espaços naturais permitem diferentes explorações e atividades, que potenciam a curiosidade e o ímpeto exploratório (Bilton et al., 2017). A Natureza acaba por se tornar mais interessante para as crianças do que objetos fabricados, plásticos e com um fim predefinido. Desta forma, é importante realçar que a oferecida às crianças de estarem em contacto e explorarem a natureza e os elementos que dela advêm influencia a forma de exploração e de brincadeira.

### Referências

- Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre – oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.
- Cordovil, R., Barreiros, J. & Araújo, D. (2007). Riscos, constrangimentos e affordances: Uma perspetiva de desenvolvimento. In R. Cordovil, J. Barreiros & D. Araújo (Eds.), *Desenvolvimento motor da criança* (pp. 155-166). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Neto (2016). *Os pais e o medo de deixar arriscar* [Filme]. Portugal: Skip.
- Oliveira, F. I. & Rodrigues, S. T. (2006). Affordances: a relação entre agente e ambiente. *Ciências & Cognição*, 9, 120-130.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem Idade” Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Contexto & Educação*, 22(78), 45-68.

## 3.12. 12ª semana: 17 de dezembro a 21 de dezembro de 2018

### 3.12.1. Notas de campo e reflexões diárias

17 de dezembro de 2018				
Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Sala de atividades	Tempo de fazer	VG está na área dos livros a explorar livros sobre animais. Chama-me referindo “Marta olha aqui uma galinha diferente” apontando para a imagem.	Observação VG

18 de dezembro de 2018				
Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Sala de atividades	Acolhimento	<b>B</b> está à porta da sala com a mãe e a educadora, num momento refere “vaca e faca rima, não rima?”	Observação B
2		Acolhimento	<b>G</b> chega com a mãe de manhã, a chorar e a pedir para não ficar na escola. A mãe pede ajuda à educadora porque precisa de ir embora. A educadora agarra <b>G</b> , nos braços e ficam os dois sentados, à porta da sala, no chão. A educadora questiona-o sobre como o pode ajudar, <b>G</b> diz que não percebe porque é que ele vem à escola e o irmão pode não vir. A educadora refere que não sabe que terá acontecido para isso acontecer, mas que mais tarde podemos tentar conversar com a mãe e perceber, só que agora a mãe já tinha ido embora e com alguma pressa.	Observação G
3		Tempo de fazer	<b>VG</b> vem ter comigo à área das artes com um livro na mão e diz “Marta eu sei ler esta página toda e esta também”, apontando com o dedo para as páginas.	Observação VG
Reflexão diária				
<p>Neste momento está a decorrer o projeto das palavras divertidas e o envolvimento das crianças espelhasse ao longo dos vários momentos de rotinas, até em momentos que não se encontram dedicados com intencionalidades para o projeto. Reflexo disso foi hoje <b>B</b> que no momento de acolhimento questiona a mãe se uma palavra rima com outra (NC nº1). Esta participação ativa das crianças tem se vindo a espelhar ao longo de todo o projeto. Considero que esta participação ativa e, conseqüentemente, o envolvimento do grupo de crianças é influenciado pelos vários momentos de escuta e, conseqüente valorização da voz ativa das crianças. Com os vários momentos planeados ou não, em que as crianças partilham os seus saberes, envolvem-se e influenciam mutuamente o processo de desenvolvimento e aprendizagem do restante grupo de crianças.</p>				

19 de dezembro de 2018				
Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Sala de atividades	Tempo de fazer	E e B vem ter comigo e pedem para as ajudar a construir um livro, repondo-lhes que claro quem sim e questiono-as qual é a história que gostavam de fazer. B e E dobram duas folhas ao meio e pedem-me que escreva o que vão verbalizando. No final perguntam-me se podemos colocar brilhantes, digo-lhes que sim e vou buscar os brilhantes ao armário.	Observação <b>E e B</b>
2			A, VC e VG estão na área dos livros e começam a explorar os desenhos exposto da atividade de “lengalenga em fundo preto”. A começa a dizer a lengalenga do lagarto pintado. VC e VG vão atrás do A e andam pela sala a repetir a lengalenga, as restantes crianças começam, também, a repetir a lengalenga.	Exploração de lengalengas
<b>Reflexão diária</b>				
<p>Hoje, destaco o papel do adulto no momento de resposta às ideias e ações das crianças. Considero que a resposta do adulto, atento e responsivo, irá influenciar a disponibilidade da criança na realização de momentos planejados ou não, pelo adulto. Esta disponibilidade do adulto é proporcionada pela escuta ativa e frequente da criança. A escuta da criança é definida, de acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), como momento em que o adulto ouve a criança, potenciando que esta participe no seu processo de coconstrução do conhecimento.</p> <p>Porém, considero que importante que as crianças recorram ao adulto, quando necessário para pedir conselhos, precedente à tomada de decisões, existindo, assim, um momento de conversa e partilha acerca das ideias da criança, ficando o adulto a (re)conhecer essas mesmas ideias.</p>				

20 de dezembro de 2018				
Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Sala de atividades	Tempo de planear	No momento de planear VG. referiu queria iria para a área dos livros ver as cadernetas que tinha trazido de casa. De seguida, levanta-se, olha para mim e questiona-me “Marta queres vir comigo ver as cadernetas?”, responde-lhe que “sim, assim que os amigos acabarem de planear vou ter contigo”. Quando chego à área dos livros, sento-me no chão e o VG senta-se ao meu lado e coloca a caderneta à minha frente pedindo para eu ler o que estava naquela página.	Observação VG
2		Grande grupo	A educadora reúne o grupo de crianças na sala onde se irá realizar a festa de natal. As crianças participam à vez, a educadora chama as crianças ao “palco” e dinamizam o seu momento, em pequeno grupo com o apoio da educadora.	Ensaio geral da festa de natal
<b>Reflexão diária</b>				
<p>Hoje, realizámos com o grupo de crianças o primeiro ensaio do início ao fim do guião (NCº2). O guião da história da festa de natal foi criado em parceria com todo o grupo de crianças, as crianças escolheram a sua personagem e com base nessas criaram. Num momento inicial, a educadora propõe que se baseem na história do “olharapo” que originou o projeto das “palavras divertidas”. As crianças em conjunto com a educadora construíram a história de natal, que iríamos apresentar às famílias no dia da festa. Devido ao envolvimento das crianças não foi necessário realizarem ensaios até ao dia do ensaio geral. As crianças escolheram as suas personagens, logo sabiam o seu papel na festa, bem como as suas falas, porque tinham sido criadas pelas próprias crianças.</p> <p>Considereei este facto interessante o envolvimento das crianças neste processo de construção e, pelo facto, de ter tido um grande impacto na absorção de ideias e, conseqüentemente não ser necessário a realização de ensaios excessivos para que as crianças absorvessem as suas partes da festa de natal.</p>				

### 3.12.2. Reflexão Semanal

Esta semana considero que seja importante refletir sobre o papel do educador de infância na promoção do direito da criança à voz e conseqüente de ser escutada.

Os educadores de infância deve assumir a criança como cidadã que

tem voz própria, é poderosa, rica em potencial, é competente e, por consequência, é “uma pessoa com agência . . . , que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade”. (Marchão, 2016; Oliveira-Formosinho, 2007, citado por Marchão, 2016, p. 50)

Os educadores de infância devem, assim, assumir a escuta da voz da criança como algo central na sua prática, promovendo interações estimulantes e ricas, de modo a estimular e promover a autonomia das mesmas, bem como contribuir para a construção de um pensamento progressivamente mais elaborado. Deste modo, considero que o meu papel consistiu, principalmente em promover a escuta da voz das crianças, de modo a que estas participem-se de forma ativa no seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Para além disso, como estratégia destaco o questionamento, com o intuito de potenciar que a criança pense, reflita e discuta sobre as suas inquietações e/ou interesses com o grupo. Com isto, Marchão (2016) refere que o facto de o educador de infância potenciar a escuta ativa da criança proporciona

um maior conhecimento sobre ela, descobrem-se os seus interesse e necessidades e constrói-se uma intervenção educativa mais responsiva e, sobretudo, que a projeta para a elaboração do pensamento, para a construção de uma atitude reflexiva que lhe permite tomar decisões e fazer escolhas mais adequadas e assertivas, bem como escolhas mais solidárias e mais justas. (Marchão, 2016, p. 54)

Em suma, considero que o papel do educador de infância, tanto na prática da MTP, como em toda a sua prática profissional, é a de potenciar à criança momentos de escuta e, conseqüentemente momentos de partilha. De modo a que esta seja o principal agente do seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Contudo, o educador é o elo de ligação entre os saberes e a criança, tal como pretendi ser no decorrer da PPSII.

## Referências

Marchão, A. (2016). Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim de infância. *Revista Lusófona de Educação*, 32, 47-58.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho J. (2011). I. A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Orgs.), *O trabalho de projeto na Pedagogia-em-participação* (pp.11-45). Porto: Porto Editora.

### 3.13. 13ª semana: 07 de janeiro a 11 de janeiro de 2018

#### 3.13.1. Notas de campo e reflexões diárias

07 de janeiro de 2019				
Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Sala de atividades	Acolhimento	B vem ter comigo e diz que tinha muitas saudades e que na semana passada fez um coração grande, do tamanho da saudade que sentia.	
2		Tempo de fazer	Co “Marta a Ca fez anos a semana passada e tu não estavas cá porque estavas de férias, da próxima vez não podes tirar férias nesse dia”	Observação Co
3			VG vai para a área dos livros com o T e o L, referindo “vamos pesquisar sobre animais”.	Observação VG
4			T vem ter vai ter com a educadora e pede para pesquisar na internet sobre o maior tubarão do mundo. A educadora refere que não tem o computador na sala, mas que podemos ir buscar livros novos sobre animais à Liliana e pesquisar. Questiono se o T quer que eu vá com ele, T refere que sim. Na sala da Liliana sentámo-nos ao pé do móvel e trouxemos todos os livros sobre a vida marinha. T chegou à sala e referiu “vamos procurar nestes livros, aqui na área dos livros”.	Observação T
Reflexão diária				
Na minha ótica, considero que uma das coisas mais importantes no desenvolvimento de um trabalho de projeto não é, apenas, a aquisição e compreensão de conhecimentos acerca				

do tema. Hoje, duas crianças sentiram a necessidade de recorrer à pesquisa para procurar informação acerca de um tema desconhecido, mas no qual sentiam interesse e curiosidade. Sendo esta uma fase da metodologia do trabalho de projeto, pelo qual passamos nos dois projetos realizado em sala, considero interessante ver o reflexo das intenções dos adultos com a prática desta metodologia, nas ações das crianças. Assim, considero pertinente destacar que é igualmente fulcral a aquisição de conteúdos acerca do tema do projeto, como a compreensão do processo de quando deparados com uma dúvida/inquietação.

08 de janeiro de 2019				
Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Sala de atividades	Tempo de arrumar	B vem ter comigo e refere “Marta esta caixa está estragada, podemos arranjar” respondo positivamente e questiono o que precisamos, B refere fita cola e tesoura. De seguida, B foi buscar os materiais e arranjamos a caixa.	Observação B
2		Grande grupo: Ginástica	G atira duas bolas, uma em cada mão, ao mesmo tempo, por cima da rede.  C salta a pés juntos para dentro do arco.	Observação G e C
3	Exterior	Tempo de Exterior	<b>M</b> refere que <b>B</b> está em cima do avião no sítio onde antes estavam a brincar. A educadora refere que compreende que <b>M</b> queira brincar também, naquele espaço, mas todos tem a oportunidade de brincar ali e que agora era o momento da <b>B</b> , antes elas também tinham estado naquele espaço a brincar. <b>Em, M e C</b> vêm ter com a educadora, novamente e referem que <b>B</b> arranhou <b>Em</b> . A educadora chama <b>B</b> e questiona o que aconteceu <b>B</b> refere que estava a brincar naquele espaço e que <b>Em</b> disse que ela tinha de sair. A educadora refere que <b>Em</b> não tinha tido a melhor opção, realçando que a atitude de a atitude de <b>B</b> também não seria a melhor opção e que transformaria o pequeno problema num grande problema.	Gestão de conflitos

			De seguida questiona as duas crianças como podemos fazer? <b>Em</b> referem que podem partilhar aquele espaço, a educadora refere “partilhar o espaço do avião, parece-me uma ótima ideia”. A educadora questiona de seguida, como podem resolver a situação do braço de <b>Em</b> , <b>B</b> questiona “o que precisas?”, <b>Em</b> refere “um abraço”. A educadora observa as crianças a irem brincar para o avião.	
4	Sala de atividades	Pequeno grupo	<p>No momento em que questiono de que cor colocamos a segunda imagem, visto estas duas rimarem? <b>A</b> responde que colocamos uma mola da mesma cor.</p> <p><b>M</b> retira a imagem de um gato e refere que rima com rato e retira uma mola de outra cor para colocar no estendal. <b>A</b> refere “<b>M</b> tem de ser da mesma cor, para fazermos aquela ideia que eu disse”</p> <p>Mais palavras que rimem. <b>M</b> refere pão e papão rimam, <b>F</b> acrescenta e chão. Neste momento questiono se “falam” também rima. O grupo responde que sim, nesse momento refiro, então vou escrever a palavra cão e falar. Após a escrita gráfica mostro-me surpreendida e refiro “cão” e “falar” rimam, mas não tem as mesmas letras no final.</p>	Atividade: Estendal de imagens que rimam

#### Reflexão diária

Deste dia destaco um momento de interação entre **A** e **M**, na dinamização da penúltima atividade do projeto das “palavras divertidas”. Apesar de as atividades que fui realizando ao longo da PPS serem planificadas, indo ao encontro das necessidades e dos interesses das crianças, pretendi proporcionar o envolvimento das crianças no decorrer da dinamização das atividades. Para o dia de hoje tinha planificado a atividades, mas no momento da dinamização não desvendei totalmente quais os materiais que iríamos utilizar. Num primeiro momento coloquei os materiais no centro da meia lua, as crianças começaram por explorar os materiais, começando a atribuir funcionalidades aos materiais para a realização da atividade. **A**, após algum momento de exploração, refere que podíamos colocar as molas da mesma cor, nas

imagens que rimam, chegando, ainda, a referir que esta tinha sido a sua ideia. Apesar de ter planificado essa ideia, foi interessante observar que ao proporcionar os materiais as crianças estas também atribuem funcionalidades e concretizam a atividade. Para além disso, consegui observar, também, o grande envolvimento do grupo.

09 de janeiro de 2019				
Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Exterior	Tempo de exterior	<b>B</b> vem a chorar ter com educadora e refere que a <b>C</b> e o <b>F</b> não emprestam a bola. A educadora chama o <b>F</b> e a <b>C</b> , questiono o que aconteceu, <b>F</b> levanta a mão e empurra o braço de <b>B</b> referindo “a bola é da <b>C</b> ”. A educadora baixa-se ao nível das crianças e retira a bola da mão de <b>F</b> questionando se a sua ação ajudou em alguma coisa. <b>F</b> abana a cabeça, sem verbalizar. A educadora questiona <b>B</b> “ajudou-te a perceber que a bola era da <b>C</b> ”. A educadora “ <b>F</b> tens mesmo que respeitar o corpo dos teus amigos. Como podemos resolver?”. <b>F</b> questiona <b>B</b> acerca do que precisa. <b>B</b> verbaliza que precisa de um abraço. A educadora questiona como podemos resolver, agora a situação da bola da <b>C</b> , <b>C</b> diz que tem uma ideia, a educadora reforça que faz todo o sentido ser ela a decidir, visto a bola ser sua. <b>C</b> refere “pode ficar 5’ cada uma”, a educadora repete as palavras de <b>C</b> e questiona se todos concordam, <b>F</b> e <b>B</b> dizem que sim, <b>B</b> pede à educadora para avisar quando for a vez de trocar.	Gestão de conflitos
2	Sala de atividades	Grande grupo: Inglês	Os cartões com imagens de peças de vestuário estão no centro da roda. A Jess propõem que VG escolha um amigo e dê pistas VG refere “Shoes White”, Jess pede mais uma pista “trousers cizentas”, Jess refere “grey” VG repete.	Observação VG

### 3.14. 14ª semana: 14 de janeiro a 18 de janeiro de 2018

#### 3.14.1. Notas de campo e reflexões diárias

14 de janeiro de 2019				
Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Sala de atividades	Tempo de fazer	<b>M</b> pega na ampulheta e leva-a para a área dos blocos, vira a ampulheta e coloca-a ao lado da construção de blocos pega num boneco e verbaliza “Agora brinco eu, depois brincas tu (E) e depois brincas tu (C) e depois brinco eu, outra vez”.	Gestão de conflitos

15 de janeiro de 2019				
Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Corredor	Descida para almoço	<b>L</b> vem ter comigo a chorar e questiono o que aconteceu. <b>L</b> refere que <b>G</b> lhe magoou no braço referindo que aquele não era o seu lugar, repito as ideias de <b>L</b> e, simultaneamente toco no braço de <b>L</b> e questiono se esta a ajudar, <b>L</b> diz que sim. Depois questiono “o que achas que podemos fazer para resolver esta situação com <b>G</b> ?” <b>L</b> refere “vou falar com ele”, refiro que acho ser uma boa solução. <b>L</b> vai ao encontro de <b>G</b> e verbaliza que este o magoou <b>G</b> pede desculpa e questiona o que precisas, <b>L</b> refere um abraço. Neste momento fiquei no lugar em que estava, apenas a observar as crianças.	Gestão de conflitos

18 de janeiro de 2019				
Nº	Local	Momento/ Contexto	Observações	Tema
1	Exterior	Tempo de exterior	<b>A</b> e <b>VG</b> estão a jogar com a bola de basquete numa zona do parque, no momento em que passo ao pé de <b>A</b> este refere “Marta eles estão sempre a atirar a	Gestão de conflitos




			<p>bola para aqui e aqui é o nosso campo”. Nesse momento refiro que deve ter sido sem querer, “eles estão a jogar e sem querer a bola vem parar aqui. Mas o que acham de irmos falar com eles?” <b>VG</b> vai ao encontro de <b>L</b>, <b>T</b> e <b>Fi</b> e verbaliza que a bola está a ir para o campo que estão a jogar basquete. <b>L</b> refere que, também, estão a jogar, nesse momento refiro que ambas tem o direito de jogar, mas que podíamos tentar arranjar uma solução para que as bolas não andassem nos dois campos. <b>Fi</b> refere “nós estamos a usar só uma baliza, podemos jogar daquele lado que é longe daqui, do campo deles”. Refiro que me parece uma ótima sugestão, e questiono <b>F</b>, <b>T</b>, <b>Fi</b> “então vocês jogam ali e o <b>VG</b> e o <b>A</b> jogam aqui, é isso?” <b>T</b> refere que “sim, essa foi a ideia do <b>Fi</b>”. Questiono o que as crianças acham acerca do assunto, todas concordam. As crianças dividem-se pelo campo e jogam, naquele instante afasto-me, mas fico a observar o grupo.</p>	
--	--	--	--	--


#### 4. PLANIFICAÇÕES DE ATIVIDADES

Ao longo das várias semanas fui planificando atividades semanais, em conjunto com a equipa de sala, de forma a responder aos interesses, mas, também, às necessidades das crianças.

As planificações das atividades encontram-se organizadas numa calendarização semanal, distinguida com a cor laranja, as atividades das quais propôs, planifiquei e dinamizei.

#### 4.1. Planificações 2ª semana: 8 a 12 de outubro

Rotinas		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Planear – Fazer – Rever		Pedras dos nomes das áreas	Quantos planos tens tu?	Relógio	Quantos queres?	Escreve na areia
		– PINTAR PLACAS DE AZUL – ACABAR				
		Pedras dos nomes	Cumpriste os teus planos?	Telefone	Mapa das áreas	Pistas – Adivinhem quem é!
Grande Grupo Manhã		<b>Música</b>	<b>Ginástica</b>	Jogo das profissões	Letras com o corpo	<b>Mindfulness</b>
Pequenos Grupos		O Meu Mapa Mundo a carvão	O Meu Mapa Mundo – aguarela e tinta preta	<b>Inglês</b>	PASSAPORTE	O que queremos saber? – Projeto “Países do Mundo”
		Jornal de Sala	O Meu Mapa Mundo – aguarela e tinta preta	PASSAPORTE	<b>Inglês</b>	Como vamos fazer? – Projeto “Países do Mundo”
Grande Grupo Tarde		Janela das histórias <b>Natação</b>	Dominó gigante <b>Dança</b>	“O nabo gigante” Judo	Passa o globo gigante! <b>Yoga (14h30)</b>	Correio das mensagens <b>Natação</b>
Pequenos Grupos		Jornal de Sala	O Meu Mapa Mundo (finalização)	HORTA	<b>FILOSOFIA (16H30)</b>	Folhas que vão para casa – tópicos serão definidos

		O Meu Mapa Mundo a carvão	LISTA DOS PAÍSES A INVESTIGAR	HORTA	MENSAGEM AO AMIGO	no “O que queremos saber?”
--	---	---------------------------	-------------------------------	-------	-------------------	----------------------------

<b>Atividade “O meu mapa mundo a carvão”</b>	
<b>Tempo / duração</b>	Segunda-feira de manhã às 11h (20/30min) – Grupo do Dragão Segunda-feira de tarde às 15.45h (20/30min) – Grupo do Carro
<b>Área(s) de conteúdos das OCEPE</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Intencionalidades educativa / objetivos pedagógicos</li></ul>	Área de expressão e comunicação <ul style="list-style-type: none"><li>Expressar e representar o que pensam e imaginam ser o mapa mundo;</li><li>Expressar e representar o que observam;</li></ul> Área do conhecimento do Mundo <ul style="list-style-type: none"><li>(Re)conhecer e identificar no planisfério e/ou globo terrestre o limite dos continentes;</li></ul>
<b>Descrição da atividade / organização do grupo / estratégias</b>	Um dos pequenos grupos dirige-se à mesa e, cada criança, vai buscar o seu estojo de cartão. Após o pequeno grupo estar todo reunido, o educador-estagiário começa por explicar e salientar que cada criança irá fazer o mundo à sua maneira, desenhando com lápis de carvão. Refere, também, que poderão existir diferentes perspetivas do mundo: podem preferir desenhar um planisfério do mundo (mapa) e outras poderão desenhar um globo. De seguida, após este momento, cada criança tem uma folha A4 por criança. Como estratégia as crianças poderão recorrer aos materiais da sala: mapas, livros e globos.




<b>Recursos (espaço, materiais e humanos)</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Folhas A4;</li> <li>• Lápis de grafite;</li> </ul>
<b>Avaliação/ indicadores</b>	<b>Técnica e instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta (participante e não participante);</li> <li>• Registo da observação;</li> <li>• Registo fotográfico;</li> </ul>
	<b>Indicadores de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressa e representa o que pensam e imaginam ser o mapa mundo;</li> <li>• Expressa e representa o que observam no planisfério e/ou no globo;</li> <li>• (Re)conhece e identifica no planisfério e/ou globo terrestre o limite dos continentes;</li> </ul>


<b>Atividade “O meu mapa mundo” - aguarela e tinta preta</b>	
<b>Tempo / duração</b>	Terça-feira de manhã às 11.15h (Grupo do Carro e Grupo do Dragão)
<b>Área(s) de conteúdos das OCEPE</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intencionalidades educativa / objetivos pedagógicos</li> </ul>	Área do conhecimento do Mundo <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressar e representar o que pensam e imaginam ser o mapa mundo;</li> <li>• Formular ideias acerca do que está à volta da terra;</li> </ul> Área de expressão e comunicação <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressar e representar o que observam.</li> </ul>
<b>Descrição da atividade / organização do grupo / estratégias</b>	<u>1º Momento</u>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Um dos pequenos grupos reúne-se na mesa e uma das crianças distribui os mapas desenhados a carvão na atividade anterior. No centro da mesa encontra-se tinta preta e aguarelas;</li> <li>2. O educador-estagiário questiona as crianças sobre de que cor são desenhados os contornos da terra no planisfério e no globo;</li> <li>3. Após algum tempo de exploração as crianças contornam as linhas, feitas com lápis de carvão, com tinta preta. De seguida, pintam com aguarelas o restante desenho.</li> </ol> <p><u>2º Momento</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Após a pintura do mundo de cada criança questiono-as onde gostavam de colocar/pendurar os mapas da sala. De forma a ficarem mais resistentes o educador-estagiário propõe colar numa superfície mais resistente, por exemplo um cartão. Mas, antes de colarmos os desenhos no cartão podíamos pintar, neste sentido, as crianças, através da observação dos mapas da sala, identificam a cor predominante à volta dos vários continentes.</li> <li>2. Algum tempo depois as crianças pintam o cartão de azul.</li> </ol> <p>Após o cartão estar seco, as crianças colam o desenho e escrevem o título do mesmo, na parte de trás do cartão azul.</p>
<b>Recursos</b>	1º momento:

<b>(espaço, materiais e humanos)</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tinta guache preta;</li> <li>• Aguarelas;</li> <li>• Pincéis;</li> <li>• Folhas A4 com o mundo desenhado (atividade anterior);</li> </ul> <p>2º momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartão retangular maior que a folha A4;</li> <li>• Tinta guache azul.</li> </ul>
<b>Avaliação/ indicadores</b>	<b>Técnica e instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta (participante e não participante);</li> <li>• Grelha de observação;</li> <li>• Registo fotográfico.</li> </ul>
	<b>Indicadores de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressa e representa o que pensam e imaginam ser o mapa mundo;</li> <li>• Formula ideias acerca do que está à volta da terra;</li> <li>• Expressa e representa o que observam.</li> </ul>

## 4.2. Planificações 3ª semana: 15 a 19 de outubro

Rotinas		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Planear – Fazer – Rever		Fantoches	Quantos planos tens tu?	Relógio	Telefone internacional!	Escreve na areia
		- Investigação dos países desta semana (Itália e México).				
		Pedras dos nomes	Cumpriste os teus planos?	Almofada	Mapa das áreas	Dominó dos países
Grande Grupo Manhã		<b>Música</b>	<b>Ginástica</b>	Jogo das cadeiras em equipa: ordem dos países	Passa o globo gigante!	<b>Mindfulness</b>
Pequenos Grupos		Jornal de Sala	O que queremos saber? – Projeto “Países do Mundo”	Inglês	Vamos fazer... Uma Piza Mexicana!	Atividade “Quantos queres?” – México
		Jornal de Sala	O que queremos saber? – Projeto “Países do Mundo”		----- Inglês	Atividade “Quantos queres?” – México
Grande Grupo Tarde		Janela das histórias <b>Natação</b>	Dominó gigante <b>Dança</b>	Dança mexicana com fruta Judo	Mímica – Música italiana <b>Yoga</b>	<b>Natação</b>
Pequenos Grupos		Mindfulness	Como vamos fazer? – Projeto “Países do Mundo”	“Vamos investigar o México”	<b>FILOSOFIA</b>	“Vamos investigar o México” – Preparar apresentação aos pares

		Mindfulness	Como vamos fazer? – Projeto “Países do Mundo”	“Vamos investigar Itália”	<b>FILOSOFIA</b>	“Vamos investigar o México” – Preparar apresentação aos pares
--	---	-------------	--	---------------------------	------------------	---

<b>Atividade “Jogo das cadeiras em equipa”: ordem dos países – Projeto os “países do mundo”</b>	
<b>Tempo / duração</b>	Terça-feira de manhã às 11.00h (20/30min) – Grande grupo Terça-feira de tarde às 15.30h (30min) – Grande grupo Quarta-feira de manhã às 11.45h (20/30min) – Grande grupo
<b>Área(s) de conteúdos das OCEPE</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intencionalidades educativa / objetivos pedagógicos</li> </ul>	<p>Área de Formação Pessoal e social</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Partilhar e participar nas escolhas e decisões sobre a ordem de descoberta e exploração dos países do mundo do projeto;</li> <li>• Questionar acerca do que gostaria de saber sobre cada país e ouvir as curiosidades e opiniões dos pares.</li> </ul> <p>Área de Formação Pessoal e social e Área de Expressão e Comunicação: domínio da educação física</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolver no jogo cooperativo.</li> </ul>
<b>Descrição da atividade / organização do grupo / estratégias</b>	<u>1º Momento (“O que queremos saber?”)</u>

Em grande grupo, em roda, o educador-estagiário mostra as bandeiras dos países escolhido e questiona o grupo sobre o que gostavam de descobrir acerca de cada país. À medida que as crianças vão fazendo questões regista-as, à frente do grupo, nessa mesma folha A4.

Quando necessário, o educador pode questionar o grupo sobre um tema específico, como por exemplo “e o clima no Brasil ... sabem como é? Gostavam de saber? Então vamos formular uma pergunta”.

#### 2º Momento (“Jogo das cadeiras em equipa”)

1. Encontram-se dispostas, em roda, cadeiras com as imagens das bandeiras\*<sup>1</sup> coladas na parte da frente das costas. (No caso de o número de crianças ser superior ao número de países poderá se colocar a bandeira colada na parte de baixo da cadeira, escondida).
2. As crianças encontram-se em roda à volta das cadeiras e começo por referir que vamos jogar ao jogo das cadeiras\*<sup>2</sup>, mas que temos uma missão importante a fazer: temos que definir a ordem de exploração dos países escolhidos, anteriormente. Para tal, vamos dar a volta ao mundo passando pelos países escolhido (as cadeiras). De seguida começo por explicar a variante, o grande grupo é uma equipa e não poderá haver pés no chão quando a música acabar, as crianças devem ajudar-se.

3. Depois de todos estarem em cima das cadeiras, um dos adultos da sala conta o número de pés ou pessoas em cima da cadeira. A cadeira com o maior número é retirada e irá definir a ordem de exploração dos países.

No final do jogo, a cadeira com os países encontra-se por ordem de exploração\*<sup>3</sup>.

### 3º Momento (teia: “O que queremos saber e onde vamos procurar?”)

1. As bandeiras são colocadas pela ordem de saída, da roda, num papel de cenário. Por baixo de cada bandeira é escrito o que querem saber acerca daquele país. De seguida, as bandeiras são organizadas e coladas, por cada criança, no papel de cenário.
2. Por fim, o educador-estagiário lê os registos, referidos pelas crianças, e questiona se gostavam de saber mais alguma coisa. Ainda no papel de cenário, em grande grupo, por baixo de cada bandeira, regista onde iremos procurar essa informação.

\*<sup>1</sup> As bandeiras são impressas numa folha A4 ocupando o espaço de uma A5, o resto da página deverá estar escrito, apenas, o nome do país e do continente a que essa bandeira pertence, com espaço para, posteriormente, serem escritas informações (o que queremos saber).

\*<sup>2</sup> Se necessário relembrar as regras do jogo das cadeiras.

		* <sup>3</sup> A ordem das bandeiras irá definir a ordem a abordar os continentes e os países nas próximas semanas.
<b>Recursos</b> <b>(espaço, materiais e humanos)</b>		<p>1º momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Folhas A4, com as bandeiras;</li> <li>• Caneta de filtro.</li> </ul> <p>2º momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Folhas A4 com bandeiras;</li> <li>• 12 Cadeiras (nº correspondente ao número de crianças);</li> <li>• Música.</li> </ul> <p>3º momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Folhas A4 com as bandeiras;</li> <li>• Papel de cenário;</li> <li>• Canetas de filtro.</li> </ul>
<b>Avaliação/</b> <b>indicadores</b>	<b>Técnica e</b> <b>instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta (participante e não participante);</li> <li>• Registo das observações;</li> <li>• Registo videográfico.</li> </ul>
	<b>Indicadores de</b> <b>avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partilha e participa na escolha e decisões sobre o que queremos saber acerca dos países do projeto;</li> <li>• Questiona acerca do que gostaria de saber sobre cada país;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolve-se no jogo cooperativo.</li> </ul>
--	--	---

Atividade “Pesquisa de informação” – “vamos investigar o México e a Itália	
<b>Tempo / duração</b>	<p>Quarta-feira de tarde às 15.30h (30min) - Grupo do Dragão</p> <p>Quarta-feira de tarde às 15.30h (30min) - Grupo do Carro</p>
<b>Área(s) de conteúdos das OCEPE</b>	<p>Área do conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar e usar ferramentas e tecnologias;</li> </ul> <p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Partilhar o que sabe acerca dos vários países a investigar;</li> <li>• Identificar e partilhar as curiosidades e descobertas sobre o México e a Itália.</li> </ul>
<b>Descrição da atividade / organização do grupo / estratégias</b>	<p>Cada pequeno grupo fica atribuído a pesquisar informação sobre um dos países da semana, com apoio de um adulto: Grupo do Carro – Itália; Grupo do Dragão – México.</p> <p><u>1º Momento:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ambos os pequenos grupos pesquisam no computador e em livros: língua oficial do país; como se escreve algumas palavras; comida típica. Essa informação é escrita em folhas brancas pelas crianças com o auxílio do adulto.</li> <li>2. De seguida, cada grupo pesquisa o que quiser acerca de cada país e regista em folhas brancas, também. Sempre que necessário, e se o grupo pretender, podem pesquisar imagens e imprimi-las.</li> </ol>

		<p><u>2º Momento:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cada pequeno grupo tem à sua disposição uma caixa de cartão (paralelepípedo). Cada um deve organizar e colar a informação recolhida numa face do cubo.</li> <li>2. De seguida, os grupos devem apresentar e partilhar a informação encontrada ao outro grupo.</li> </ol>
<b>Recursos</b> <b>(espaço, materiais e humanos)</b>		<p>1º momento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador;</li> <li>• Livros do projeto;</li> <li>• Folhas brancas;</li> <li>• Canetas de filtro;</li> <li>• 1 Tesoura.</li> </ul> <p>2º momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 caixas de cartão;</li> <li>• Cola batom;</li> </ul>
<b>Avaliação/</b> <b>indicadores</b>	<b>Técnica e</b> <b>instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta (participante e não participante);</li> <li>• Grelha de observação;</li> <li>• Registo fotográfico.</li> </ul>
	<b>Indicadores de</b> <b>avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explora e usa ferramentas e tecnologias;</li> <li>• Partilha o que sabe acerca dos vários países a investigar;</li> </ul>


		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica e partilha as curiosidades e descobertas sobre o México e a Itália.</li> </ul>
--	--	--




Atividade “Quantos queres?” – México	
<b>Tempo / duração</b>	Sexta-feira de manhã às 11.15h (20/30min) – Grande grupo
<b>Área(s) de conteúdos das OCEPE</b>	<p>Área de Formação Pessoal e Social e Área de Expressão e Comunicação (domínio do jogo dramático/teatro)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intencionalidades educativa / objetivos pedagógicos</li> <li>• Partilhar a sua experiência ao tocar, saborear e o olhar para os objetos;</li> <li>• Identificar os objetos;</li> <li>• Tocar nos objetos de olhos vendados;</li> <li>• Apreciar pinturas e identificar alguns dos seus elementos.</li> </ul>
<b>Descrição da atividade / organização do grupo / estratégias</b>	<p>Colocar no centro da sala, num espaço amplo, um copo de milho, 1 copo de pimento, 1 saco surpresa com um gato e o computador (música e imagens).</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. As crianças sentam-se em roda, à volta dos materiais. O educador-estagiário começa por relembrar com as crianças as regras do jogo “quantos queres”: escolher um número 1 a 10; escolher uma cor e desvendar o que está por detrás dessa cor.</li> <li>2. Por detrás de cada cor encontra-se os símbolos dos sentidos: <ul style="list-style-type: none"> <li><u>Olho</u>: olhar para um quadro do artista (o adulto deverá questionar o que vês, que elementos consegues destacar; quais as cores do quadro; as cores e elementos estão relacionadas com a mensagem que o quadro “passa”;</li> </ul> </li> </ol>

		<p><u>Mão:</u> Colocar a mão dentro do saco de olhos fechados e tentar adivinhar o que se encontra no interior (o adulto deve questionar o que a criança acha que está dentro do saco, de seguida poderá pedir características, como se é quente ou frio, se está molhado ou seco, se é liso ou rugoso).</p> <p><u>Boca:</u> De olhos vendados a criança prova um alimento típico do México, neste caso o alimento escolhido é o milho (o adulto pode pedir para a criança dizer o que sabe, se é doce ou salgado, quente ou frio);</p> <p><u>Orelha:</u> Ouvir uma música típica do México e identificar se é piano ou presto;</p> <p><u>Nariz:</u> Cheirar um alimento típico do México, neste caso o alimento escolhido é pimento.</p>
<b>Recursos</b> (espaço, materiais e humanos)		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 quantos queres;</li> <li>• 1 copo com um pimento cortado;</li> <li>• 1 copo com milho;</li> <li>• Computador com as imagens do quadro de um artista mexicano (ex. Frida Kahlo)</li> <li>• Computador com uma música mexicana.</li> </ul>
<b>Avaliação/</b> <b>indicadores</b>	<b>Técnica e instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta (participante e não participante);</li> <li>• Registo das observações;</li> <li>• Registo videográfico.</li> </ul>
	<b>Indicadores de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partilhar a sua experiência ao tocar, saborear e o olhar para os objetos;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os objetos;</li> <li>• Tocar nos objetos de olhos vendados;</li> <li>• Apreciar pinturas e identificar alguns dos seus elementos.</li> </ul>
--	--	---

### 4.3. Planificações 4ª semana: 22 a 26 de outubro

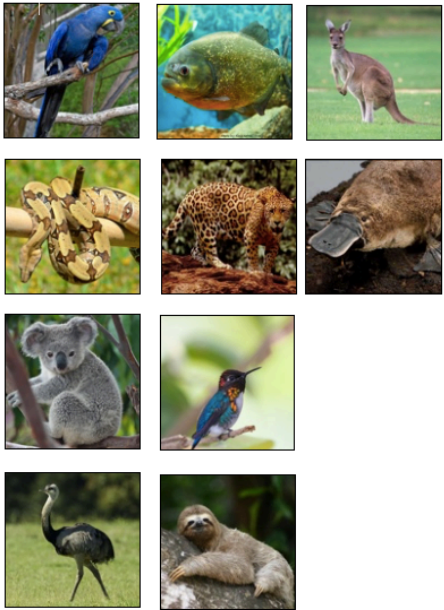
Rotinas		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
<b>Planear – Fazer – Rever</b>		Telefone	Quantos planos tens tu?	Dado das cores - indicações	Desenho coletivo	Mapa das áreas
		- Nas áreas do computador, livros e escrita, fazer investigação e apontamentos sobre os países que estamos a investigar. - Criação do “cubo dos países” (em cada face do cubo ficarão registos sobre cada um dos países abordados: bandeira; imagens de animais; imagem de comida; etc)				
		Puzzle das bandeiras	Cumpriste os teus planos?	Gráfico das áreas	Dominó das bandeiras	Relógio
<b>Grande Grupo Manhã</b>		<b>Música</b>	<b>Ginástica</b>	Jogo das estátuas – Música brasileira		<b>Mindfulness</b>
<b>Pequenos Grupos</b>		Apresentação aos pares – Investigação sobre o México	Visualização de um filme sobre a Austrália	Inglês	Bingo dos animais – Brasil e Austrália	Visualização de um filme sobre o Brasil

		Apresentação aos pares – Investigação sobre a Itália	Visualização de um filme sobre o Brasil	Bingo dos animais – Brasil e Austrália	Inglês	Visualização de um filme sobre a Austrália
<b>Grande Grupo Tarde</b>		Quantos queres do movimento <i>Natação</i>	Janela das histórias <i>Dança</i>	Mímica: Animais do Brasil e Austrália Judo	Correio das mensagens <i>Yoga</i>	Telefone avariado <i>Natação</i>
<b>Pequenos Grupos</b>		Jornal de Sala – Recorda os países da semana passada!	Registo do filme (Austrália) – pertence ou não pertence?	Mensagem ao amigo	<i>FILOSOFIA</i>	Registo do filme (Brasil) – o que mais te marcou?
		Jornal de Sala – Recorda os países da semana passada!	Registo do filme (Brasil) – pertence ou não pertence?	Mensagem ao amigo		Registo do filme (Austrália) – Pertence ou não pertence?

<b>Atividade “Visualização de vídeos dos animais”</b>	
<b>“Jogo pertence ou não pertence”</b>	
<b>Tempo / duração</b>	Terça-feira de manhã às 11h (45min) – Grande Grupo (1º momento) Quinta-feira de tarde às 15.30h (45min) – Grande Grupo (2º momento)
<b>Área(s) de conteúdos das OCEPE</b>	Área do conhecimento do mundo <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar características distintas dos animais observados no(s) vídeo(s);</li> <li>• Identificar e reconhecer características de cada país, apresentadas no(s) vídeo(s);</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intencionalidades educativa / objetivos pedagógicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguir os animais pertencentes a cada país.</li> </ul>
<p><b>Descrição da atividade / organização do grupo / estratégias</b></p>	<p><u>1º momento:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. As crianças em grande grupo sentadas na mesa, visualizam dois vídeos no computador acerca de elementos típicos de cada país a investigar na presente semana: Austrália e Brasil;</li> <li>2. No decorrer do vídeo, de cada país, são mencionados elementos típicos de cada local, nomeadamente os animais desse mesmo espaço;</li> <li>3. À medida que ocorre a observação do(s) vídeo(s), o grupo poderá sugerir momentos de pausa de forma a ocorrer o diálogo em grande grupo sobre o que estão a observar. O educador-estagiário regista algumas ideias.</li> </ol> <p><u>2º momento:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. As crianças encontram-se sentadas em roda no chão e o saco das surpresas vai passando, a criança que tem o saco retira um animal e tem de dizer se é do Brasil (ex. lado direito) ou da Austrália (ex. lado esquerdo). E colocam o animal no chão, do lado correspondente ao país e assim sucessivamente para todos os animais.</li> <li>2. No final observam que existem dois conjuntos, nesse momento demonstro uma folha criada com um traço vertical a separar esses dois países, mostro de seguida, outra folha com os animais abordados no saquinho das surpresas.</li> </ol>

	<p>3. As crianças vão para a mesa, levam os estojos com os materiais que precisam para realizar a atividade. Após a identificação na folha começam por recortar os animais e colocar no país correspondente.</p>
<p><b>Recursos (espaço, materiais e humanos)</b></p>	<p><u>1º momento:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador (vídeos);</li> </ul> <p><u>2º momento:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 6 Imagens dos animais do brasil;</li> <li>• 6 Imagens dos animais da austrália;</li> <li>• Folha com a separação Brasil e Austrália;</li> <li>• Cola;</li> <li>• Tesoura;</li> <li>• Lápis de grafite.</li> </ul>



	<p>Name: _____</p> <p style="text-align: center;">Animals</p> <p>Brazil <span style="margin-left: 150px;">Australia</span></p> <hr style="width: 100%; border: 0.5px solid black;"/>	
<p><b>Avaliação/ indicadores</b></p>	<p><b>Técnica e instrumentos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta (participante e não participante);</li> <li>• Registo da observação;</li> <li>• Registo fotográfico.</li> </ul>
	<p><b>Indicadores de avaliação</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica características distintas dos animais observados no(s) vídeo(s);</li> <li>• Identifica e reconhece características de cada país, apresentadas no(s) vídeo(s);</li> </ul>



- Distingue os animais pertencentes a cada país.

<b>Atividade “Jogo do bingo – Brasil e Austrália”</b>	
<b>Tempo / duração</b>	Quarta de manhã às 11.45h (30min) – Grande Grupo
<b>Área(s) de conteúdos das OCEPE</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intencionalidades educativa / objetivos pedagógicos</li> </ul>	Área do conhecimento do mundo <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar características e o nome de cada animal;</li> </ul> Área da Expressão e comunicação: domínio da Matemática <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os números representados nas bolas;</li> <li>• Fazer correspondência entre o número e o nome gráfico de cada animal.</li> </ul>
<b>Descrição da atividade / organização do grupo / estratégias</b>	<p>Previamente os materiais são preparados em cima da mesa. As bolas da roleta são separadas, apenas são disponibilizadas as bolas com os números de 1 ao 20. Em cima da mesa encontram-se 2 cestos: 1 cesto com cartões com os nomes dos animais escritos e 1 cesto com umas “medalhas”.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cada criança, à vez, retira uma placa de animais. As crianças sentam-se à volta da mesa, com os cartões à frente, à vez 1 criança roda a roleta e retira um número, de seguida coloca o número no local correspondente da placa.</li> <li>2. De seguida, a criança retira do cesto o cartão com o número correspondente e “lê” o nome do animal.</li> <li>3. Todas as crianças vêm/identificam se tem o animal correspondente ao número, saído.</li> </ol>

		4. Posteriormente, passa a roleta à criança seguinte e realizam todo o processo, descrito.
<b>Recursos (espaço, materiais e humanos)</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Roleta do bingo (bolas e placa);</li> <li>• Cartão com 6 animais;</li> <li>• Cartões com os números de um lado e o nome dos animais do outro;</li> <li>• Várias “medalhas” vermelhas.</li> </ul>
<b>Avaliação/ indicadores</b>	<b>Técnica e instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta (participante e não participante);</li> <li>• Registo da observação;</li> <li>• Registo fotográfico.</li> </ul>
	<b>Indicadores de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica características e o nome de cada animal;</li> <li>• Identifica os números representados nas bolas;</li> <li>• Faz correspondência entre o número e o nome gráfico de cada animal.</li> </ul>

#### 4.4. Planificações 5ª semana: 29 outubro a 02 de novembro

Rotinas		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
<b>Planear – Fazer – Rever</b>		Telefone	Mapa das áreas	Gráfico das áreas		Área em plasticina
		- Nas áreas do computador, livros e escrita, fazer investigação e apontamentos sobre os países que estamos a investigar. - Criação do “cubo dos países” (em cada face do cubo ficarão registos sobre cada um dos países abordados). - Criação da “Banca dos países – Perguntas e respostas” (esta banca servirá para usarmos no exterior da sala para fazermos perguntas e obtermos respostas em relação ao projeto “Países do mundo” em interação com a comunidade envolvente).				
		Escreve sobre a área	Dominó das bandeiras	Pedras dos nomes		Iniciais dos nomes
<b>Grande Grupo Manhã</b>		<b>Música</b>	<b>Ginástica</b>	Entrevista à Natacha - Moçambique		<b>Mindfulness</b>
<b>Pequenos Grupos</b>		Recolha de informações e exposição na “caixa dos países” – Austrália e Brasil	Visualização de um filme sobre Moçambique – Construção de brinquedo em 3D	Inglês (Bandeiras dos Países)	FERIADO	Mindfulness – Escrever e desenhar
		Recolha de informações e exposição na “caixa dos países” – Austrália e Brasil	Visualização de um filme sobre Moçambique – Construção de brinquedo em 3D			Mindfulness – Escrever e desenhar

<b>Grande Grupo Tarde</b>		Dança ao ritmo – Música australiana Natação	Janela das histórias Dança	Maestro com pauzinhos Judo		Correio das mensagens Natação
<b>Pequenos Grupos</b>		Jornal de Sala – Recorda os países da semana passada!	Mensagem ao amigo	Jogo do bingo – Brasil e Austrália		Vamos criar os nossos brinquedos com materiais recicláveis - Moçambique
		Jornal de Sala – Recorda os países da semana passada!	Jogo do bingo – Brasil e Austrália	Mensagem ao amigo		Vamos criar os nossos brinquedos com materiais recicláveis - Moçambique

<b>Atividade “Vamos entrevistar a educadora do JI1”</b>	
<b>Tempo / duração</b>	Sexta-feira de manhã às 11.15h (30min) – Grande Grupo
<b>Área(s) de conteúdos das OCEPE</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Intencionalidades educativa / objetivos pedagógicos</li> </ul>	<p>Área de Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Partilhar, fazendo questões, acerca das suas curiosidades sobre Moçambique;</li> <li>Ouvir e respeitar a opinião dos pares;</li> </ul> <p>Área da expressão e comunicação: domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Usar a linguagem oral em contexto para questionar e comunicar.</li> </ul>
<b>Descrição da atividade / organização do grupo / estratégias</b>	Em grande grupo, em roda, o educador-estagiário contextualiza que para fazermos a entrevista à educadora Natacha é necessário pensarmos e registarmos as perguntas que gostaríamos de fazer, acerca sobre Moçambique.

		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. As crianças, em roda, partilham à vez, as suas inquietações sobre Moçambique, o educador-estagiário regista as questões das crianças, verbalizando o que está a escrever;</li> <li>2. No final da partilha e do registo das questões sobre moçambique, o educador-estagiário lê, para as crianças, o que registou;</li> <li>3. Em grande grupo, atribuem uma pergunta a cada criança, de forma a ficar definido quem irá perguntar, o quê à educadora no momento da entrevista.</li> </ol>
<b>Recursos (espaço, materiais e humanos)</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Folhas brancas A4;</li> <li>• Caneta de filtro.</li> </ul>
<b>Avaliação/ indicadores</b>	<b>Técnica e instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta (participante e não participante);</li> <li>• Registo da observação;</li> <li>• Registo fotográfico.</li> </ul>
	<b>Indicadores de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partilha, fazendo questões, acerca das suas curiosidades sobre Moçambique;</li> <li>• Ouve e respeita a opinião dos pares;</li> <li>• Usa a linguagem oral em contexto para questionar e comunicar.</li> </ul>



<b>Atividade “Vamos criar os nossos brinquedos com materiais recicláveis”</b>	
<b>Tempo / duração</b>	Sexta-feira de manhã às 11.15h (30min) – Grande Grupo
<b>Área(s) de conteúdos das OCEPE</b>	Área de Expressão e comunicação: domínio da educação artística (subdomínio das artes visuais)

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intencionalidades educativa / objetivos pedagógicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver capacidades expressivas e criativas através da experimentação e produção plástica;</li> </ul> <p>Área de Expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicar verbalmente o processo de construção e o brinquedo que criou.</li> </ul>
<p><b>Descrição da atividade / organização do grupo / estratégias</b></p>	<p>Em cima da mesa as crianças têm à sua disposição cestos. Cada cesto com vários materiais recicláveis, cola e tesoura. O educador-estagiário mostra duas fotografias trazidas pela educadora entrevistada, na atividade anterior. Nessas fotografias encontram-se construído brinquedos com materiais de desperdício/recicláveis, propondo, assim, que cada criança construa o seu brinquedo.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cada criança explora, individualmente, os materiais de cada um dos cestos;</li> <li>2. As crianças constroem, individualmente os seus brinquedos;</li> <li>3. No final dos momentos de exploração e construção, dizem a um dos adultos da sala o que criarem, podendo partilhar com os pares. O adulto escreve num bocado de folha o que a criança refere e questiona onde podem colocar no brinquedo criado;</li> <li>4. No final, em grande grupo, as crianças apresentam os brinquedos criados e definem um espaço da sala para expor os brinquedos.</li> </ol>
<p><b>Recursos (espaço, materiais e humanos)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 14 cestos;</li> <li>• Materiais recicláveis: pacotes de leite; plásticos; caixa de ovos e de cartão.</li> <li>• 14 tesouras;</li> <li>• 14 colas;</li> <li>• Folhas (pedaços recicláveis);</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caneta esferográfica.</li> </ul>
<b>Avaliação/ indicadores</b>	<b>Técnica e instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta (participante e não participante);</li> <li>• Registo da observação;</li> <li>• Registo fotográfico.</li> </ul>
	<b>Indicadores de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolve capacidades expressivas e criativas através da experimentação e produção plástica;</li> <li>• Comunica verbalmente o processo de construção e o brinquedo que criou.</li> </ul>

#### 4.5. Planificações 6ª semana: 05 a 09 de novembro

<b>Rotinas</b>	<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
<b>Planear – Fazer – Rever</b>	<i>Cuisinaire</i> das áreas	Quantos planos tens tu?	Dado das cores - indicações	Letras em plasticina	Roda das dezenas
	<p>- Nas áreas do computador, livros e escrita, fazer investigação e apontamentos sobre os países que estamos a investigar.</p> <p>- Criação da “Banca dos Países do Mundo” – Este recurso será elemento importante na última fase de investigação do projeto, para que as crianças recebam as respostas às suas questões sobre os últimos países a investigar.</p>				
	Rever os planos	Cumpriste os teus planos?	Gráfico das áreas	Modela plasticina	Mapa das áreas
<b>Grande Grupo Manhã</b>	<b>MÚSICA</b>	<b>Ginástica</b>	Ritmos com paus japoneses – Japão	Apresentação sobre os países – Vasco G.	<b>Mindfulness</b>



<b>Pequenos Grupos</b>		Reutilizar materiais – Brinquedos como em Moçambique	Finalizar investigação – Japão	<b>Inglês</b> Bandeiras dos países (jogo memória, simetria da bandeira, reconhecer formas nas bandeiras)	<b>Inglês</b> Bandeiras dos países (finalização)	Celebração do São Martinho
		Reutilizar materiais – Brinquedos como em Moçambique	Finalizar investigação – Moçambique			
<b>Grande Grupo Tarde</b>		Correio das mensagens <b>Natação</b>	Visualização de um filme sobre o Japão <b>Dança</b>	Corre, corre cabacinha! – História com Rimas Judo	Ritmos com paus japoneses – Japão <b>Yoga</b>	Apresentação sobre os países – Vasco C. <b>Natação</b>
<b>Pequenos Grupos</b>		Investigação sobre o Japão (a que continente pertence, monumentos, etc)	Finalizar investigação – Moçambique	Preparação da “Banca dos Países – Perguntas e respostas”	<b>FILOSOFIA</b>	Jornal de Sala – Recorda os países da semana passada!
		Investigação sobre o Japão (que língua se fala, o que comem, etc)	Finalizar investigação – Japão			Preparação da “Banca dos Países – Perguntas e respostas”



<b>Atividade “Ritmos com pauzinhos japoneses”</b>	
<b>Tempo / duração</b>	Sexta-feira de manhã às 11.15h (30min) – Grande Grupo
<b>Área(s) de conteúdos das OCEPE</b>	Área de expressão e comunicação: domínio da educação artística (subdomínio da música) <ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborar improvisações musicais explorando os pauzinhos japoneses;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intencionalidades educativa / objetivos pedagógicos</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguir auditivamente diferentes materiais.</li> </ul>
<b>Descrição da atividade / organização do grupo / estratégias</b>		<p>Em grande grupo, o educador-estagiário mostra, sem verbalizar oralmente, um saco surpresa, explorando-o.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. De seguida, retira dois pauzinhos do saco e começa a explorá-los, um no outro reproduzindo som e ritmos. O educador-estagiário coloca o saco no centro da roda e dá indicações às crianças para retirarem dois pauzinhos da roda;</li> <li>2. As crianças exploram os pauzinhos, um no outro.</li> <li>3. O educador-estagiário levanta-se e explora os pauzinhos pela sala, nos vários materiais. Os pauzinhos devem ser explorados no metal, na madeira, no plástico, entre outros materiais;</li> <li>4. De seguida, o educador-estagiária dá indicações para o grupo explorar os pauzinhos pela sala;</li> <li>5. De seguida, juntam-se a pares, uma das crianças explora os pauzinhos pela sala e o seu par deve imitá-la. Após o sinal do educador-estagiário trocam de papeis.</li> </ol>
<b>Recursos (espaço, materiais e humanos)</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saco surpresa;</li> <li>• 30 pauzinhos japoneses.</li> </ul>
<b>Avaliação/ indicadores</b>	<b>Técnica e instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta (participante e não participante);</li> <li>• Registo da observação;</li> <li>• Registo fotográfico.</li> </ul>

<b>Indicadores de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elabora improvisações musicais explorando os pauzinhos japoneses;</li> <li>• Distingue auditivamente diferentes materiais.</li> </ul>
---------------------------------	--

#### 4.6. Planificações 7ª semana: 12 a 16 de novembro

Rotinas		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
<b>Planear – Fazer – Rever</b>		Gira a caneta	Pistas de berlindes	Dominó das bandeiras	Ímanes das áreas	Quantos queres?
		<p>- Nas áreas do computador, livros e escrita, fazer investigação e apontamentos sobre os países que estamos a investigar.</p> <p>- “Banca dos Países do Mundo” – Investigação do projeto, para que as crianças recebam as respostas às suas questões sobre os últimos países a investigar.</p>				
		Colher com bola	Rolda das áreas	Roleta das áreas	Escreve na areia	Pistas
<b>Grande Grupo Manhã</b>		<b>Música</b>	<b>Ginástica</b>	Apresentação sobre os países – Constança	Apresentação sobre os países – Lourenço	<b>Mindfulness</b>
<b>Pequenos Grupos</b>		Banca dos Países – O que queremos saber? (Perguntas e respostas)	Jornal de Sala – Recorda os países que investigámos!	<b>Inglês</b> História “3 little piggies” (atividade alusiva à história)	<b>Inglês</b> História “3 little piggies” (atividade alusiva à história) - finalização	Banca dos Países – perguntas ao público
		Banca dos Países – O que queremos saber? (Perguntas e respostas)	Jornal de Sala – Recorda os países que investigámos!			Banca dos Países – perguntas ao público

<b>Grande Grupo Tarde</b>		Apresentação sobre os países – Vasco C. <i>Natação</i>	Apresentação sobre os países – Emma	Judo Contador de histórias – Os três porquinhos	Apresentação sobre os países – Beatriz <i>Yoga</i>	Apresentação sobre os países – Carolina <i>Natação</i>
<b>Pequenos Grupos</b>		Gráfico das bandeiras – Que formas encontras?	Mensagem ao amigo	Reconto da história	<b>FILOSOFIA</b>	Palitos e barro – Faz um monumento em 3 dimensões!
		Gráfico das bandeiras – Que formas encontras?	Mensagem ao amigo	Reconto da história		Palitos e barro – Faz um monumento em 3 dimensões!

<b>Atividade “Construção da banca dos países”</b>	
<b>Tempo / duração</b>	Sexta-feira de manhã às 11.15h (30min) – Grande Grupo
<b>Área(s) de conteúdos das OCEPE</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Intencionalidades educativa / objetivos pedagógicos</li> </ul>	<p>Área de expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Partilhar com os pares as suas ideias para a construção da banca dos países;</li> <li>Ouvir e respeitar as opiniões e ideias dos pares.</li> </ul> <p>Área de Expressão e Comunicação: domínio da educação artística (subdomínio das artes visuais)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas;</li> <li>Utilizar diferentes modalidades expressivas (pintar, recortar, colar, desenhar, ...).</li> </ul>



<b>Descrição da atividade / organização do grupo / estratégias</b>		Em grande grupo, em roda, as crianças partilham o que gostavam de colocar na “banca dos países”. O educador-estagiário regista, verbalizando, as ideias das crianças. De seguida, as crianças organizam-se em pequenos grupos e começam a construção da banca com os vários materiais disponíveis na sala, na área das artes.
<b>Recursos (espaço, materiais e humanos)</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Roleta do bingo (bolas e placa);</li> <li>• Cartão com 6 animais;</li> <li>• Cartões com os números de um lado e o nome dos animais do outro;</li> <li>• Várias “medalhas” vermelhas.</li> </ul>
<b>Avaliação/ indicadores</b>	<b>Técnica e instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta (participante e não participante);</li> <li>• Registo da observação;</li> <li>• Registo fotográfico.</li> </ul>
	<b>Indicadores de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partilha com os pares as suas ideias para a construção da banca dos países;</li> <li>• Ouve e respeita as opiniões e ideias dos pares.</li> <li>• Desenvolve capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas;</li> <li>• Utiliza diferentes modalidades expressivas (pintar, recortar, colar, desenhar, ...).</li> </ul>



<b>Atividade “Construção de monumentos em barro”</b>	
<b>Tempo / duração</b>	Sexta-feira de manhã às 11.15h (30min) – Grande Grupo

<b>Área(s) de conteúdos das OCEPE</b>		Área de Expressão e comunicação: Domínio da educação artística (Subdomínio das artes visuais)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intencionalidades educativa / objetivos pedagógicos</li> </ul>		
<b>Descrição da atividade / organização do grupo / estratégias</b>		<p>O educador-estagiário prepara previamente as mesas da sala, forradas com papel transparente, em cima disponibiliza bocados de barro e palitos de diferentes tamanhos.</p> <p>O educador-estagiário recolhe imagens dos monumentos dos países explorados, apresenta ao grande grupo, em roda, no chão as imagens trazidas.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Em grande grupo identificam o país correspondente a cada monumento;</li> <li>2. A pares as crianças vão para a mesa e exploram, individualmente o barro disponibilizado em cima da mesa;</li> <li>3. De seguida, cada criança, à sua maneira constrói o monumento escolhido, das imagens.</li> <li>4. A criança verbaliza oralmente ao adulto o monumento que construi e coloca-o em cima de uma placa de cartão.</li> <li>5. Em grande grupo, escolhem um espaço da sala para exporem os monumentos.</li> </ol>
<b>Recursos (espaço, materiais e humanos)</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 7 imagens de monumentos, dos países explorados;</li> <li>• Barro;</li> <li>• Palitos de diferentes tamanhos;</li> <li>• 14 cartões;</li> </ul>
<b>Avaliação/ indicadores</b>	<b>Técnica e instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta (participante e não participante);</li> <li>• Registo da observação;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registo fotográfico.</li> </ul>
	<b>Indicadores de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representa e recria com barro os monumentos das imagens;</li> <li>• Identifica plasticamente características dos diferentes monumentos apresentados;</li> </ul>

#### 4.7. Planificações 8ª semana: 19 a 23 de novembro

Rotinas		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
<b>Planear – Fazer – Rever</b>		A, B, C das palavras	Loto	Microfone	Livro dos planos	Gráfico das áreas
		<p>- Nas áreas do computador, livros e escrita, fazer investigação e apontamentos sobre os países que estamos a investigar.</p> <p>- “Banca dos Países do Mundo” – Investigação do projeto, para que as crianças recebam as respostas às suas questões sobre os últimos países a investigar.</p>				
		Dados das cores	Pistas	Dominó	Revê os teus planos	Puzzle das bandeiras
<b>Grande Grupo Manhã</b>		<b>Música</b>	<b>Ginástica</b>	Novelo das palavras	Música – De que país é?	<b>Mindfulness</b>
<b>Pequenos Grupos</b>		Jornal de Sala – Recorda os países que investigámos!	Para onde foi o “olharapo”? – registo em rima	Inglês História “3 little piggies”	Inglês História “3 little piggies”	“Olharapo, sapo, macaco” – O que sabemos sobre rimas?
		Jornal de Sala – Recorda os países que investigámos!	Para onde foi o “olharapo”? – registo em rima	(atividade alusiva à história)	(atividade alusiva à história) - finalização	“Olharapo, sapo, macaco” – O que sabemos sobre rimas?

Grande Grupo Tarde		Natação História “O olharapo”	Dança Dr. Precisamos de ajuda!	Judo Correio das cartas	Yoga Bola das rimas	Natação Telefone avariado
Pequenos Grupos		Apresentação sobre os países – Afonso e Tiago	Mensagem ao amigo	Caixa dos países – finalização (Índia e Nova Zelândia)	FILOSOFIA	Preparação da divulgação “Projeto países do mundo”
		Apresentação sobre os países – Afonso e Tiago	Mensagem ao amigo	Caixa dos países – finalização (França e Egito)		Preparação da divulgação “Projeto países do mundo”

Atividade Leitura da história “O olharapo”	
<b>Tempo / duração</b>	Segunda-feira de tarde às 15.30h (30min) – Grande Grupo
<b>Área(s) de conteúdos das OCEPE</b> • Intencionalidades educativa / objetivos pedagógicos	Expressão e comunicação: linguagem oral e abordagem à escrita • Ouvir e respeitar a partilha dos pares; • Partilhar experiências vivenciada e/ou imaginárias acerca do tema;
<b>Descrição da atividade / organização do grupo / estratégias</b>	Em roda, sentados no chão, em grande grupo começo por apresentar a história que trouxe, partilhando que a história fala de uma menina chamada Zé e que tem medo de uma “coisa”. Questiono o grupo, de seguida, se tem medo de alguma coisa, partilhando num primeiro momento uma experiência pessoal acerca do tema, de seguida devemos dar oportunidade às crianças para partilharem as suas experiências.



		Após as crianças partilharem as suas experiências, introduzo, por exemplo, “mas o medo da Zé, eu acho que ainda não sabem qual é ... vamos descobrir”.
<b>Recursos</b> (espaço, materiais e humanos)		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro “O olharapo”</li> </ul>
<b>Avaliação/</b> <b>indicadores</b>	<b>Técnica e</b> <b>instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta (participante e não participante);</li> <li>• Registo da observação.</li> </ul>
	<b>Indicadores</b> <b>de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouve e respeita a partilha dos pares;</li> <li>• Partilha experiências vivenciada e/ou imaginárias acerca do tema.</li> </ul>

<b>Atividade “Para onde foi o “olharapo”?” – Registo em rima</b>	
<b>Tempo / duração</b>	Quinta-feira de manhã às 11.15h (30/40min) – Grande Grupo
<b>Área(s) de conteúdos das OCEPE</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intencionalidades educativa / objetivos pedagógicos</li> </ul>	<p>Expressão e comunicação: linguagem oral e abordagem à escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar uma final para a história apresentada;</li> <li>• Descobrir e referir palavras que rimem.</li> </ul> <p>Expressão e comunicação: educação artística (artes visuais)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressar através do desenho as suas ideias.</li> </ul>

<b>Descrição da atividade / organização do grupo / estratégias</b>		<p>As crianças, sentadas à volta da mesa, relembram com apoio no livro a história do “olharapo”. De seguida, cada criança desenha para onde foi o olharapo, para si. De seguida, diz para onde foi o olharapo, descrevendo o que desenhou, em forma de rima*.</p> <p>*Caso a criança não diga em forma de rima, o adulto regista a descrição da imagem e a criança diz duas palavras que rimem que pertençam ao desenho.</p>
<b>Recursos (espaço, materiais e humanos)</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro “O olharapo”;</li> <li>• 14 Folhas A4;</li> <li>• Canetas de filtro;</li> </ul>
<b>Avaliação/ indicadores</b>	<b>Técnica e instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta (participante e não participante);</li> <li>• Registo da observação.</li> </ul>
	<b>Indicadores de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cria uma final para a história apresentada;</li> <li>• Descobre e refere palavras que rimem;</li> <li>• Expressar através do desenho as suas ideias.</li> </ul>

#### 4.8. Planificações 9ª semana: 26 a 30 de novembro

Rotinas		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Planear – Fazer – Rever		Almofada	Pedras dos nomes	Telefone – “Call number...”	Pistas em inglês	Saco das iniciais
		- Início das atividades alusivas ao natal: pinturas, decoração da sala, etc. - Desenvolvimento de atividades alusivas ao novo projeto “Brincar com as palavras”.				
		Pistas em rima	Gráfico das áreas	Puzzle das bandeiras	Pedras das áreas	Comboio pela sala - inglês
Grande Grupo Manhã		Música	Ginástica	Projeto “Brincar com palavras” – Teia: “Onde vamos procurar”	Projeto “Brincar com palavras” – Teia: “o que vamos fazer”	Mindfulness
Pequenos Grupos		Para onde foi o “olharapo”? – registo em rima	Divulgação do “Projeto países do mundo” ao JI2	Inglês História e jogos com as palavras (rimas e lengalengas)	Inglês História e jogos com as palavras (rimas e lengalengas)	Caça ao tesouro – “A brincar com as palavras”
		Para onde foi o “olharapo”? – registo em rima	Divulgação do “Projeto países do mundo” ao JI2			Caça ao tesouro – “A brincar com as palavras”
Grande Grupo Tarde		Apresentação países: Filipe e Guilherme Natação	Apresentação países: Mia e Carolina Dança	“Diz um país, passa o globo” Judo	Jogo do capitão Yoga	Contador de histórias: “A arca de não é” Natação

Pequenos Grupos		Jornal de Sala – Polo norte e polo sul	Avaliação do projeto “Países do Mundo” – desenho mapa mundo	Início da construção da árvore de natal	FILOSOFIA	Mensagem ao amigo
		Jornal de Sala – Polo norte e polo sul	Avaliação do projeto “Países do Mundo” – desenho mapa mundo	Início da construção da árvore de natal		Mensagem ao amigo




Atividade “Caça ao tesouro: A arca de não é”	
<b>Tempo / duração</b>	Sexta-feira de manhã às 11h (40min) – Grande Grupo
<b>Área(s) de conteúdos das OCEPE</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Intencionalidades educativa / objetivos pedagógicos</li> </ul>	<p>Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Partilhar as suas ideias e respeitar as ideias dos pares;</li> <li>Cooperar/colaborar nas tomadas nas decisões.</li> </ul> <p>Expressão e Comunicação: linguagem oral e abordagem à escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar e estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral;</li> </ul> <p>Expressão e Comunicação: Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Deslocar e localizar os diferentes espaços da organização socioeducativa;</li> </ul> <p>Conhecimento do Mundo</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer e identificar características dos animais.</li> </ul>
<b>Descrição da atividade / organização do grupo / estratégias</b>		<p>Num momento inicial, o adulto coloca um envelope no chão da sala, sem as crianças se aperceberem.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A(s) criança(s) encontra(m) o envelope, passados alguns instantes de exploração o adulto poderá propor ler a carta. A carta deverá dar início à caça ao tesouro, referindo o local onde estará a próxima pista e uma carta (com uma imagem do animal não real dentro);</li> <li>2. Na chegada ao local da carta seguinte, as crianças exploram o local até encontrarem a pista e o envelope. Após a leitura da pista, no qual são mencionadas características do animal que estará dentro do envelope, as crianças propõem um nome para o animal, de acordo com essas mesmas características.</li> <li>3. Após desvendarem o animal que está no envelope, voltam à pista inicial e é lido o próximo local onde estará uma nova pista e um novo envelope.</li> </ol> <p>Previamente o adulto deve preparar as pistas e os envelopes com os animais. A caça ao tesouro deverá ser iniciada na sala e irá terminar nesse mesmo espaço. O adulto deve aproveitar o maior número de espaços oferecidos pela organização socioeducativa.</p>
<b>Recursos (espaço, materiais e humanos)</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envelopes com imagens dos animais da “arca de não é”;</li> <li>• Pistas</li> <li>• 1 saco com o livro “a arca de não é”</li> </ul>
<b>Avaliação/ indicadores</b>	<b>Técnica e instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta (participante e não participante);</li> <li>• Registo da observação.</li> </ul>

<b>Indicadores de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partilha as suas ideias e respeitar as ideias dos pares;</li> <li>• Cooperar/colabora nas tomadas nas decisões.</li> <li>• Identifica e estabelece relação entre a escrita e a mensagem oral;</li> <li>• Desloca e localiza os diferentes espaços da organização socioeducativa;</li> <li>• Reconhece e identifica características dos animais.</li> </ul>
---------------------------------	---

#### 4.9. Planificações 10ª semana: 03 a 07 de dezembro

Rotinas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Planear – Fazer – Rever	Pedras dos nomes	Roleta das áreas	Olhos que falam	Telefone internacional!	Mapa das áreas
	- Início das atividades alusivas ao natal: pinturas, decoração da sala, etc.				
	Gira a caneta	Relógio	Colher com bola	Cumpriste os teus planos?	Torres das áreas
Grande Grupo Manhã	MÚSICA	Ginástica	Lenga lenga “era uma velha” em lápis pastel de óleo	Leitura do “abecedário maluco dos nomes”	Mindfulness
Pequenos Grupos 	Visita ao lar	Registo gráfico – “O meu animal da arca de não é”	Inglês	Inglês	Registo gráfico – “o abecedário do JI3B”

		Visita ao lar	Registo gráfico – “O meu animal da arca de não é”			Registo gráfico - “o abecedário do JI3B”
Grande Grupo Tarde		Continuação da árvore de natal Natação	Continuação da árvore de natal Dança	Continuação da árvore de natal Judo	Lenga lenga em pastel de óleo Yoga	Natação
Pequenos Grupos		Jornal de Sala sobre a visita ao lar	Mensagem ao amigo	Início da prenda de Natal	FILOSOFIA	Continuação das prendas de Natal
		Jornal de Sala sobre a visita ao lar	Mensagem ao amigo	Início da prenda de Natal		Continuação das prendas de Natal

Atividade “O meu animal da arca de não é”	
<b>Tempo / duração</b>	Terça-feira de manhã às 11.15h (30min) – Grande Grupo
<b>Área(s) de conteúdos das OCEPE</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Intencionalidades educativa / objetivos pedagógicos</li> </ul>	Expressão e comunicação: educação artística (artes visuais) <ul style="list-style-type: none"> <li>Representar plasticamente o que imagina;</li> </ul> Expressão e comunicação: linguagem oral e abordagem à escrita <ul style="list-style-type: none"> <li>Expressar verbalmente o que representa na sua produção, atribuindo-lhe um nome;</li> </ul>

		<p>Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar características dos animais na sua produção.</li> </ul>
<p><b>Descrição da atividade / organização do grupo / estratégias</b></p>		<p>Em roda, em grande grupo, relembram alguns animais “não-reais” descobertos na atividade anterior, bem como características dos mesmos. O educador-estagiário propõe que cada criança crie o seu animal não-real e questiona o grupo acerca dos materiais que querem usar para representarem o animal imaginário.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Individualmente as crianças vão buscar o estojo e sentam-se na mesa;</li> <li>2. À disposição têm uma folha A4 e os materiais que escolherem;</li> <li>3. Cada criança representa o animal na folha e verbaliza ao adulto quais os animais que misturou para dar origem àquele animal não-real;</li> <li>4. O adulto regista, ao lado da produção da criança, o que a criança verbaliza. O adulto ouve a criança, de seguida, verbaliza o que está a escrever.</li> <li>5. O adulto questiona o grupo onde podem expor as produções das crianças na sala e qual o nome que podem dar aquela exposição.</li> </ol>
<p><b>Recursos (espaço, materiais e humanos)</b></p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 14 folhas A4 brancas;</li> <li>• Possíveis materiais: lápis de cor e de cera, canetas de filtro, guaches, entre outros.</li> </ul>
<p><b>Avaliação/ indicadores</b></p>	<p><b>Técnica e instrumentos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta (participante e não participante);</li> <li>• Registo da observação;</li> <li>• Registo fotográfico.</li> </ul>

<b>Indicadores de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representa plasticamente o que imagina;</li> <li>• Expressa verbalmente o que representa na sua produção, atribuindo-lhe um nome;</li> <li>• Identifica características dos animais na sua produção.</li> </ul>
---------------------------------	--

<b>Atividade Lengalenga “era uma velha”</b>	
<b>Tempo / duração</b>	Quarta-feira de manhã às 11.15h (30min) – Grande Grupo
<b>Área(s) de conteúdos das OCEPE</b>  • Intencionalidades educativa / objetivos pedagógicos	<p>Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Partilhar as suas ideias e respeitar as ideias dos pares;</li> </ul> <p>Expressão e comunicação: linguagem oral e abordagem à escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer relação entre a mensagem oral e o que está a ser desenhado;</li> <li>• Identificar características das lengalengas;</li> </ul> <p>Expressão e comunicação: educação artística (artes visuais)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Representar plasticamente a lengalenga escolhida.</li> </ul>
<b>Descrição da atividade / organização do grupo / estratégias</b>	<p>As crianças sentam-se no chão, em grande grupo, em meia lua.</p> <p>1º momento</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O adulto questiona se o grupo sabe o que é uma lengalenga e se conhecem alguma lengalengas;</li> <li>2. As crianças partilham as suas ideias e o adulto introduz novos conceito acerca do tema;</li> <li>3. O adulto refere que vai apresentar a lengalenga “era uma velha” e apresenta uma folha preta;</li> </ol>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. À medida que conta a lengalenga desenha as personagens, na folha preta com um palito; à medida que o adulto vai contando a lenga enga deve incentivar a que o grupo participe nas partes de repetição;</li> <li>5. As crianças e o adulto refletem acerca da lengalenga e da técnica abordada, as crianças podem colocar hipótese acerca a técnica.</li> </ol> <p>2º momento:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. As crianças, sentam-se na mesa e pintam a folha com lápis de pastel de óleo;</li> <li>2. De seguida pintam com o lápis de pastel de óleo de cor preta, em cima das cores;</li> <li>3. A criança escolhe que lengalenga irá ilustrar, com apoio, se necessário, no livro de lenga lengas. No caso de utilizarem o livro, o adulto lê a lengalenga que a criança escolheu.</li> <li>4. A criança desenha com o palito na folha preta a lengalenga que escolheu;</li> <li>5. Por fim, expõem os trabalhos na sala, identificados com o nome das crianças e a lengalenga escolhida.</li> </ol>
<p><b>Recursos</b> <b>(espaço, materiais e humanos)</b></p>	<p>1º momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Folha A3 pintada com pastel de óleo (primeiro com várias cores e depois apenas com a cor preta em cima das cores);</li> <li>• Lengalenga “uma velha” <i>Uma velha tinha um gato</i> <i>E debaixo da cama o tinha</i></li> </ul>

*O gato miava e a velha dizia*

*'stou só d'uma banda só*

*Uma velha tinha um cão*

*E debaixo da cama o tinha*

*o cão ladrava,*

*o gato miava, e a velha dizia*

*'stou só d'uma banda só*

*...*

*Uma velha tinha um cão*

*E debaixo da cama o tinha*

*o velho falava,*

*o burro zurrava,*

*o porco roncava,*

*galo cantava,*

*o cão ladrava,*

*o gato miava, e a velha dizia*

*'stou só d'uma banda só*

(os animais vão sendo acrescentados um a um pela ordem acima)

		<p>2º momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 14 folhas A4 (1 por criança)</li> <li>• Lápis de pastel de óleo coloridos, incluindo 14 pedaços de lápis pastel de óleo de cor preta;</li> <li>• 14 palitos.</li> </ul>
<b>Avaliação/ indicadores</b>	<b>Técnica e instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta (participante e não participante);</li> <li>• Registo da observação;</li> <li>• Registo fotográfico.</li> </ul>
	<b>Indicadores de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partilha as suas ideias e respeitar as ideias dos pares;</li> <li>• Estabelece relação entre a mensagem oral e o que está a ser desenhado;</li> <li>• Identifica características das lenga lengas;</li> <li>• Representa plasticamente a lenga lenga escolhida.</li> </ul>

<b>Atividade “recolha de informação”</b>	
<b>Tempo / duração</b>	Quinta-feira de tarde às 15.450h (40min) – Pequeno Grupo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Intencionalidades educativa / objetivos pedagógicos</b></li> </ul>	<p>Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Partilhar as suas ideias e respeitar as ideias dos pares;</li> <li>• Cooperar/colaborar nas tomadas nas decisões;</li> <li>• Distribuir tarefas em grupo.</li> </ul>

		<p>Conhecimento do mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer o computador/internet como fonte de pesquisa de informação.</li> </ul>
<b>Descrição da atividade / organização do grupo / estratégias</b>		<p>Em grande grupo, em roda no chão, o educador retoma a teia <i>o que vamos fazer</i> salientando a pesquisa de informação, sendo que as crianças referenciaram pesquisar em livros das outras salas e na internet. Assim, deve dividir o grupo em pequenos grupos e a uns ficar atribuída a tarefa de irem às outras salas recolher livros, por exemplo, sobre rimas e lenga lengas. O outro grupo, fica responsável pela pesquisa de informação na internet.</p> <p>Após a organização de informação devem organizar um espaço na sala, identificando-o como espaço onde guardam os materiais recolhidos ao longo do projeto.</p>
<b>Recursos (espaço, materiais e humanos)</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador.</li> </ul>
<b>Avaliação/ indicadores</b>	<b>Técnica e instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta (participante e não participante);</li> <li>• Registo da observação;</li> <li>• Registo fotográfico.</li> </ul>
	<b>Indicadores de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partilhar as suas ideias e respeitar as ideias dos pares;</li> <li>• Cooperar/colaborar nas tomadas nas decisões;</li> <li>• Distribuir tarefas em grupo;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer o computador/internet como fonte de pesquisa de informação.</li> </ul>
--	--	--

Atividade Leitura do “Alfabeto maluco”	
<b>Tempo / duração</b>	Segunda-feira de manhã às 11.15h (30min) – Grande Grupo
<b>Área(s) de conteúdos das OCEPE</b>  • <b>Intencionalidades educativa / objetivos pedagógicos</b>	<p>Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Partilhar as suas ideias e respeitar as ideias dos pares;</li> <li>• Cooperar/colaborar nas tomadas nas decisões na construção do abecedário.</li> </ul> <p>Expressão e comunicação: linguagem oral e abordagem à escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer relação entre a mensagem oral e a escrita;</li> <li>• Identificar palavras que rimem;</li> </ul>
<b>Descrição da atividade / organização do grupo / estratégias</b>	<p>1º momento:</p> <p>Em grande grupo, em roda, sentado no chão, o adulto apresenta o livro que trouxe, questionando o grupo acerca dos vários elementos do mesmo: capa, contra-capas, lombada e guardas, bem como autor, editora e ilustrados. De seguida, o educador lê a história do abecedário maluco. Após a leitura da história, o educador deve fazer relação com o que as crianças referenciaram na teia “o que vamos fazer”: “rimas do JI3B”. Propondo, assim, que criem um abecedário com rimas do JI3B.</p> <p>2º momento:</p>


		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Em grande grupo, o educador retoma a ideia do momento anterior;</li> <li>2. O educador regista palavras referidas pelas crianças que rimem com o nome próprio das mesmas;</li> <li>3. De seguida, o educador questiona se a construção do abecedário do JI3B é também “maluco” como o apresentado, anteriormente;</li> <li>4. De acordo com as respostas e ideias das crianças, o grupo deverá definir um caminho para a construção do alfabeto, caso seja necessário poderão ir por unanimidade (votos);</li> <li>5. No final, devem definir um título para o abecedário;</li> </ol>
	<b>Recursos</b> (espaço, materiais e humanos)	<p>1º momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro: “Abecedário maluco” de Luísa Ducla Soares;</li> </ul> <p>2º momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 Folha A4 branca;</li> <li>• 1 caneta esferográfica;</li> </ul>
<b>Avaliação/</b> <b>indicadores</b>	<b>Técnica</b> e <b>instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta (participante e não participante);</li> <li>• Registo da observação;</li> <li>• Registo fotográfico.</li> </ul>
	<b>Indicadores</b> de <b>avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partilha as suas ideias e respeitar as ideias dos pares;</li> <li>• Coopera/colabora nas tomadas nas decisões na construção do abecedário.</li> <li>• Estabelece relação entre a mensagem oral e a escrita;</li> </ul>




		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica palavras que rimem;</li> <li>• Representa plasticamente a rima escolhida.</li> </ul>
--	--	--

<b>Atividade Ilustração do “Alfabeto maluco” do JI3B</b>	
<b>Tempo / duração</b>	Terça-feira de manhã às 11.15h (30min) – Grande Grupo
<b>Área(s) de conteúdos das OCEPE</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intencionalidades educativa / objetivos pedagógicos</li> </ul>	<p>Expressão e comunicação: educação artística (artes visuais)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Representar plasticamente a rima escolhida.</li> </ul> <p>Expressão e comunicação: linguagem oral e abordagem à escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar palavras que rimem;</li> </ul>
<b>Descrição da atividade / organização do grupo / estratégias</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Em grande grupo, em roda, o educador lê o alfabeto criado pelo grupo de crianças. De seguida, propõe que cada criança ilustre a sua rima do alfabeto do JI3B;</li> <li>2. As crianças vão para a mesa e, individualmente, cada uma ilustra a sua rima numa folha A4 com os vários materiais disponíveis: lápis, lápis de cera e canetas de filtro;</li> <li>3. Após a realização das ilustrações, em grande grupo, o educador questiona onde podem expor o alfabeto e qual o título que irão dar ao mesmo. Recolhidas as ideias, devem chegar a um consenso em grande grupo.</li> </ol>
<b>Recursos (espaço, materiais e humanos)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 14 folhas A4 brancas;</li> <li>• Canetas de filtro;</li> <li>• Lápis de cor;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lápis de cera.</li> </ul>
<b>Avaliação/ indicadores</b>	<b>Técnica e instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta (participante e não participante);</li> <li>• Registo da observação;</li> <li>• Registo fotográfico.</li> </ul>
	<b>Indicadores de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representa plasticamente a rima escolhida.</li> <li>• Identifica palavras que rimem;</li> </ul>

#### 4.10. Planificações 11ª semana: 11 a 14 de dezembro




Rotinas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Planear – Fazer – Rever	Jogo memória	Telefone – “Call number...”	Quantos planos tens?	Pistas em inglês	Pesca letras
	- Início das atividades alusivas ao natal: pinturas, decoração da sala, etc. - Desenvolvimento de atividades alusivas ao novo projeto “Brincar com as palavras”.				
	Dominó	Comboio pela sala - inglês	Quantos planos cumpriste?	Gráfico das áreas	Colher com bola – equilíbrio
Grande Grupo Manhã	<b>MÚSICA</b>	<b>Ginástica</b>	Ritmos do alfabeto maluco do JI3B	Lengalenga jogo “Velhinha”	<b>Mindfulness</b>
Pequenos 	Jornal de Sala	Prendas de Natal – Decoração e escrita de frases	<b>Inglês</b>	<b>Inglês</b>	Festa de Natal – Cenários e roupas


		Jornal de Sala	Prendas de Natal – Decoração e escrita de frases			Festa de Natal – Cenários e roupas
Grande Grupo Tarde		Natação	Contador de histórias Dança	Jogo do capitão Judo	Dominó gigante Yoga	Arca de não é... Imita o “não-animal” Natação
Pequenos Grupos		“O abecedário maluco do JI3b” – Projeto brincar com as palavras	Mensagem ao amigo	Prendas de Natal – Construção das bases	FILOSOFIA	Prendas de Natal - Finalização
		“O abecedário maluco do JI3b” – Projeto brincar com as palavras	Mensagem ao amigo	Prendas de Natal – Construção das bases		Prendas de Natal - Finalização

Atividade Ritmos do “Alfabeto maluco” do JI3B	
<b>Tempo / duração</b>	Quarta-feira de manhã às 11.15h (30min) – Grande Grupo
<b>Área(s) de conteúdos das OCEPE</b> <b>• Intencionalidades educativa / objetivos pedagógicos</b>	Expressão e comunicação: educação artística (música) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tocar um ostinato a acompanhar uma canção, com diferentes partes do corpo, acompanhando o compasso, a divisão e a pulsação, cantando em simultâneo;</li> <li>• Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: jogos prosódicos (lengalenga – abecedário maluco ji3b)</li> </ul>



<b>Descrição da atividade / organização do grupo / estratégias</b>		<p>Em grande grupo, em pé,</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. o adulto explorar uma sequência de movimentos com o corpo, sem verbalizar, como se tivesse a despertar o mesmo, de seguida as crianças começam a realizar a sua exploração;</li> <li>2. Após despertar o corpo realiza uma exploração sonora com o corpo, como por exemplo bater as palmas e estalar os dedos, mostrando através da expressão facial envolvimento e espanto;</li> <li>3. De seguida, proponho às crianças que explorem os os vários sons do corpo, por exemplo, bater com as mãos nas pernas, bater no peito e estalar os dedos.</li> <li>4. O adulto, de seguida realiza uma sequência rítmica (ostinato) e começa a acompanhar com o abecedário da sala;</li> <li>5. Por fim, em grande grupo, escolhem uma sequência rítmica para acompanharem o abecedário da sala.</li> </ol>
<b>Recursos (espaço, materiais e humanos)</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corpo.</li> </ul>
<b>Avaliação/ indicadores</b>	<b>Técnica e instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta (participante e não participante);</li> <li>• Registo da observação;</li> <li>• Registo fotográfico.</li> </ul>
	<b>Indicadores de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toca um ostinato a acompanhar uma canção, com diferentes partes do corpo, acompanhando o compasso, a divisão e a pulsação, cantando em simultâneo;</li> <li>• Interpreta com intencionalidade expressiva-musical: jogos prosódicos (lengalenga – abecedário maluco ji3b).</li> </ul>

#### 4.11. Planificações 12ª semana: 17 a 21 de dezembro

Rotinas		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Planear – Fazer – Rever		Jogo memória	Telefone – “Call number...”	Quantos planos tens?	Pistas em inglês	Pesca letras
		- Início das atividades alusivas ao natal: pinturas, decoração da sala, etc. - Desenvolvimento de atividades alusivas ao novo projeto “Brincar com as palavras”.				
		Dominó	Comboio pela sala - inglês	Quantos planos cumpreste?	Gráfico das áreas	Colher com bola – equilíbrio
Grande Grupo Manhã		Música	Ginástica	Lá vai uma, lá vão duas...	Lengalenga jogo “Velhinha”	Mindfulness
Pequenos Grupos		Jornal de Sala	Prendas de Natal – Decoração e escrita de frases	Inglês	Inglês	Festa de Natal – Cenários e roupas
		Jornal de Sala	Prendas de Natal – Decoração e escrita de frases			Festa de Natal – Cenários e roupas
Grande Grupo Tarde		Natação	Contador de histórias Dança	Jogo do capitão Judo	Dominó gigante Yoga	Arca de não é... Imita o “não-animal” Natação
Pequenos Grupos		“O abecedário maluco do JI3b” – Projeto brincar com as palavras	Mensagem ao amigo	Prendas de Natal – Construção das bases	FILOSOFIA	Prendas de Natal - Finalização

		“O abecedário maluco do JI3b” – Projeto brincar com as palavras	Mensagem ao amigo	Prendas de Natal – Construção das bases		Prendas de Natal - Finalização
--	---	---	-------------------	--	--	-----------------------------------

#### 4.12. Planificações 13ª semana: 07 a 11 de janeiro

Rotinas		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Planear – Fazer – Rever		Brinquedo de Casa	Quantos planos tens tu?	Pistas em inglês	Jogo memória	Telefone – “Call number...”
		- Desenvolvimento do Projeto “Palavras Divertidas”: Planeamento da apresentação; A quem apresentaremos? O Quê? Como? - Envio de convite ao Grupo a quem apresentaremos o projeto; Gravação da Canção do J.I. 3b.				
		Quantas áreas? – Em inglês	Quantos planos cumpriste?	Dominó	Visita ao Museu de Benavente	Lengalenga – “Pim, pam, pum”
Grande Grupo Manhã	MÚSICA	Ginástica	Passa o objeto com Lengalengas	Mindfulness		
Pequenos Grupos		Jornal de Sala	Estendal das Rimas	Inglês	Visita ao Museu de Benavente	Livro do Projeto “Palavras Divertidas” – Planificação de como vamos fazer
		Jornal de Sala	Estendal das Rimas			Livro do Projeto “Palavras Divertidas” –

						Planificação de como vamos fazer
Grande Grupo Tarde		Natação	Contador de histórias Dança	Jogo do capitão Judo	Dominó gigante Yoga	Arca de não é... Imita o “não-animal” Natação
Pequenos Grupos		Projeto “Palavras Divertidas” – Teia como vamos divulgar	Estendal das Rimas – Finalização e apresentação	“vamos juntar as imagens que rimam”	FILOSOFIA	Finalização do Livro do Projeto “Palavras Divertidas”
		Projeto “Palavras Divertidas” – Teia como vamos divulgar	Estendal das Rimas – Finalização e apresentação	“vamos juntar as imagens que rimam”		Finalização do Livro do Projeto “Palavras Divertidas”

Atividade Estendal de rimas	
<b>Tempo / duração</b>	Terça-feira de tarde às 15.30h (30min) – Grande Grupo
<b>Área(s) de conteúdos das OCEPE</b>  • <b>Intencionalidades educativa / objetivos pedagógicos</b>	<p>Expressão e comunicação: linguagem oral e abordagem à escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar o nome correspondente a cada imagem;</li> <li>• Identificar palavras que rimem;</li> <li>• Estabelecer relação entre o nome oral da imagem e a sua forma escrita;</li> <li>• Identificar que as palavras que rimam tem o mesmo som, mas escrevem-se de forma diferente;</li> </ul>

	<p>Expressão e comunicação: matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Associar molas da mesma cor às palavras que rimam entre si.</li> </ul>
<p><b>Descrição da atividade / organização do grupo / estratégias</b></p>	<p>Em pequenos grupos, sentados em roda no chão:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Coloca-se no chão as imagens, no centro da roda, selecionada previamente;</li> <li>2. De seguida, foca-se a atenção das crianças acerca das imagens que estão no chão, perguntando se conhecem todas as imagens e quais os nomes das imagens. Caso as crianças não refiram que algumas imagens rimam, o adulto deverá questionar a criança se alguma(s) daquela(s) imagem(ns) rimam;</li> <li>3. À medida que as crianças vão identificando imagens que rimam, colocam as mesmas no estendal com molas da mesma cor, por exemplo a imagens ouro e a imagem tesouro são colocadas no estendal com molas da mesma cor;</li> <li>4. No final, as crianças com a ajuda do adulto escrevem as palavras das imagens do estendal, sendo que as palavras escritas com a mesma cor rimam. As crianças podem referir e escrever outras palavras que rimem.</li> <li>5. Neste seguimento, em pequeno grupo, as crianças refletem acerca do que rimam e do que não rima, levando-as a identificar que as palavras que rimam tem o mesmo som e não as mesmas letras.</li> </ol>
<p><b>Recursos (espaço, materiais e humanos)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 Fita;</li> <li>• 8 imagens (3 que rimam + 3 + 2);</li> <li>• 8 molas de 3 cores diferentes (3 + 3+ 2)</li> <li>• 3 canetas de filtro;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 folhas A4 brancas;</li> </ul> <p>*Este material é duplicado, visto se tratar de dois pequenos grupos.</p>
<b>Avaliação/ indicadores</b>	<b>Técnica e instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta (participante e não participante);</li> <li>• Registo da observação;</li> <li>• Registo fotográfico.</li> </ul>
	<b>Indicadores de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica o nome correspondente a cada imagem;</li> <li>• Identifica palavras que rimem;</li> <li>• Estabelece relação entre o nome oral da imagem e a sua forma escrita;</li> <li>• Identifica que as palavras que rimam tem o mesmo som, mas escrevem-se de forma diferente;</li> <li>• Associa molas da mesma cor às palavras que rimam entre si.</li> </ul>



<b>Atividade “vamos juntar as imagens que rimam”</b>	
<b>Tempo / duração</b>	Quinta-feira de tarde às 15.450h (40min) – Pequeno Grupo
<b>Área(s) de conteúdos das OCEPE</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Intencionalidades educativa / objetivos pedagógicos</b></li> </ul>	<p>Expressão e comunicação: linguagem oral e abordagem à escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as imagens (palavras) que rimam;</li> </ul> <p>Expressão e comunicação: matemática</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar às palavras que rimam entre si;</li> </ul> <p>Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Partilhar as suas ideias e respeitar as ideias dos pares.</li> </ul>
<b>Descrição da atividade / organização do grupo / estratégias</b>		<p>O adulto prepara 7 conjuntos diferentes de 7 imagens reias: 6 imagens rimam 2 a duas; 1 imagem não rima com nenhum das anteriores. O educador prepara um cesto, por criança com 1 conjunto de imagens, o estojo (caneta, lápis, tesoura e cola).</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. As crianças dividem-se, pelos pequenos grupos, e sentam-se nas mesas, procurando o cesto com o seu estojo.</li> <li>2. As crianças, inicialmente, exploram os materiais disponibilizados no cesto;</li> <li>3. O educador, se necessário, explica às crianças que têm um conjunto de imagens que rimam, umas rimam outras não, devem recortar colar e organizar na folha, à sua maneira, as imagens que rimam;</li> <li>4. Por fim, em grande grupo, em roda no chão, as crianças partilham como formaram os pares ou conjuntos de imagens.</li> </ol>
<b>Recursos (espaço, materiais e humanos)</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 14 cesto (1 por criança);</li> <li>• 7 conjuntos com 7 imagens que rimam (2 rimam + 2 rimam + 2 rimam + 1);</li> <li>• Estojo (lápiz, caneta, tesoura, cola).</li> </ul>
<b>Avaliação/ indicadores</b>	<b>Técnica e instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta (participante e não participante);</li> <li>• Registo da observação;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registo fotográfico.</li> </ul>
	<b>Indicadores de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica as imagens (palavras) que rimam;</li> <li>• Organiza às palavras que rimam entre si;</li> <li>• Partilha as suas ideias e respeitar as ideias dos pares.</li> </ul>

#### 4.13. Planificações 14ª semana: 14 a 18 de janeiro

Rotinas		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Planear – Fazer – Rever		Fantoches	Quantos planos tens tu?	Relógio	Telefone internacional!	Escreve na areia
		- Desenvolvimento do Projeto “Palavras Divertidas”: Planeamento da apresentação; A quem apresentaremos? O Quê? Como? - Envio de convite ao Grupo a quem apresentaremos o projeto; Gravação da Canção do J.I. 3b.				
		Dominó	Comboio pela sala - inglês	Quantos planos cumpriste?	Gráfico das áreas	Colher com bola – equilíbrio
Grande Grupo Manhã		<b>MÚSICA</b>	<b>Ginástica</b>	Passa o objeto com Lengalengas	Lá vai uma, lá vão duas...	<b>Mindfulness</b>
Pequenos Grupos		Jornal de Sala	Projeto “Palavras Divertidas” – Construção do livro final	<b>Inglês</b>	<b>Inglês</b>	Projeto “Palavras Divertidas” – Finalização da construção do livro final

		Jornal de Sala	Projeto “Palavras Divertidas” – Construção do livro final			Projeto “Palavras Divertidas” – Finalização da construção do livro final
Grande Grupo Tarde		Natação	Contador de histórias Dança	Jogo do capitão Judo	Dominó gigante Yoga	Arca de não é... Imita o “não-animal” Natação
Pequenos Grupos		Projeto “Palavras Divertidas” – Teia como vamos divulgar	Livro “Palavras divertidas” - Finalização	Apresentação/divulgação do projeto “palavras divertidas”	FILOSOFIA	Mensagem ao amigo
		Projeto “Palavras Divertidas” – Teia como vamos divulgar	Livro “Palavras divertidas” - Finalização			Mensagem ao amigo

Atividade “construção do livro “grande” do projeto”	
<b>Tempo / duração</b>	Grande grupo e Pequeno Grupo
<b>Área(s) de conteúdos das OCEPE</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Intencionalidades educativa / objetivos pedagógicos</b></li> </ul>	Formação Pessoal e Social <ul style="list-style-type: none"> <li>Partilhar as suas ideias acerca do foi mais marcante no desenvolvimento do projeto e respeitar as ideias dos pares;</li> <li>Cooperar/colaborar nas tomadas nas decisões na construção do livro do projeto.</li> </ul>

	<p>Expressão e comunicação: educação artística (artes visuais)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Representar plasticamente as ideias escolhidas pelo grupo;</li> </ul> <p>Expressão e comunicação: linguagem oral e abordagem à escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar a escrita, mesmo que em forma inicial e não convencional;</li> </ul>
<p><b>Descrição da atividade / organização do grupo / estratégias</b></p>	<p>1º momento:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Em roda, o grande grupo planifica e seleciona o que irá colocar no livro final do projeto. Num primeiro momento devem abordar que elementos existem na sapa dos livros, tais como título, autores, ilustradores e editora;</li> <li>2. O adulto regista as ideias das crianças, à frente das mesmas, verbalizando à medida que escreve;</li> <li>3. Após o registo das ideias o adulto propõe que cada criança desenhe numa folha A5 a atividade que mais gostou. As crianças espalham-se pela sala e desenharam individualmente, no seu espaço, o desenho que represente o que mais gostou no projeto.</li> </ol> <p>2º momento:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. As crianças, dividem-se em pequenos grupos e distribuem tarefas com base na planificação realizada no primeiro momento.</li> </ol>
<p><b>Recursos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Folhas grandes de cartão;</li> </ul>

<b>(espaço, materiais e humanos)</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Folhas A4 brancas;</li> <li>• Folhas A4 de cores;</li> <li>• Canetas de filtro;</li> <li>• Lápis de cera;</li> <li>• Lápis pastel de óleo;</li> </ul>
<b>Avaliação/ indicadores</b>	<b>Técnica e instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta (participante e não participante);</li> <li>• Registo da observação;</li> <li>• Registo fotográfico.</li> </ul>
	<b>Indicadores de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partilha as suas ideias acerca do foi mais marcante no desenvolvimento do projeto e respeitar as ideias dos pares;</li> <li>• Coopera/colabora nas tomadas nas decisões na construção do livro do projeto.</li> <li>• Representa plasticamente as ideias escolhidas pelo grupo;</li> <li>• Usara escrita, mesmo que em forma inicial e não convencional.</li> </ul>

<b>Atividade “divulgação do projeto”</b>	
<b>Tempo / duração</b>	Terça-feira de tarde às 15.30h (20/30min) – Pequeno Grupo
<b>Área(s) de conteúdos das OCEPE</b>	Formação Pessoal e Social <ul style="list-style-type: none"> <li>• Partilhar o que fez na construção do livro e respeitar e ouvir as ideias dos pares;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Intencionalidades educativa / objetivos pedagógicos</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cooperar/colaborar nas tomadas nas decisões a quem apresentar/divulgar o projeto;</li> <li>• Partilhar ideias e tomar decisões de como convidar a outra sala para o momento de divulgação.</li> </ul> <p>Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer e usar o computador como forma de comunicação (vantagem);</li> </ul>
<p><b>Descrição da atividade / organização do grupo / estratégias</b></p>	<p>Na organização socioeducativa:</p> <p>Em roda no chão, em grande grupo exploram o livro do projeto. Esta exploração ocorre de página a página para que cada pequeno grupo possa partilhar com o grande grupo o modo como organizou e espelhou a informação planeada em grande grupo. De seguida, decidem a que sala da organização socioeducativa vão realizar, através de votações. Num último momento definem como vão convidar a sala escolhida.</p> <p>Às famílias:</p> <p>Em grande grupo, decidem o que podem mostrar às famílias. O educador poderá dar a sugestão de enviarem via e-mail um registo fotográfico ou vídeo gráfico às famílias. Em grande grupo decidem o que podem fotografar/gravar e o que escrevem no e-mail como forma de divulgação.</p>
<p><b>Recursos (espaço, materiais e humanos)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro do projeto;</li> <li>• Computador;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Camara.</li> </ul>
<b>Avaliação/ indicadores</b>	<b>Técnica e instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta (participante e não participante);</li> <li>• Registo da observação;</li> <li>• Registo fotográfico.</li> </ul>
	<b>Indicadores de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partilha o que fez na construção do livro e respeitar e ouvir as ideias dos pares;</li> <li>• Coopera/colabora nas tomadas nas decisões a quem apresentar/divulgar o projeto;</li> <li>• Partilha ideias e toma decisões de como convidar a outra sala para o momento de divulgação.</li> <li>• Reconhece e usa o computador como forma de comunicação (vantagem);</li> </ul>

## 5. REFLEXÃO SOBRE A PROFISSIONALIDADE

Neste capítulo importa mencionar parte das minhas aprendizagens teóricas concretizadas ao longo do meu percurso enquanto estudante, bem como as aprendizagens realizadas nos dois momentos da PPS, tanto no contexto de creche como em contexto de JI. Neste sentido, importa apresentar os aspetos que considero terem sido promotores para a descoberta e construção da minha profissionalidade como futura educadora de infância, em ambos os contextos: observação e escuta ativa da criança; trabalho colaborativo com a equipa e as famílias; relação indissociável dos conceitos cuidar e educar.

Considero, assim, que a observação e escuta, em ambos os contextos, permitiram o conhecimento das características dos grupos de crianças e, simultaneamente da singularidade de cada criança. De acordo com Parente (2012), a observação e a escuta permitem ao educador de infância “conhecer e aprender mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família” (p. 6). Carvalho e Portugal (2017) referem, ainda, que muitas das observações não são planeadas, isto é, ocorrem em momentos espontâneos ao longo do dia, mas que são ricas em informações que devem ser complementadas com as observações programadas, nomeadamente em momentos de atividades. Assim, estas potenciam ao educador de infância “mais detalhes sobre a forma como as crianças estão a aprender” (p. 24). Contudo, especificamente, em contexto de creche o educador de infância deverá promover observações cuidadas e intencionais, bem como a escuta ativa das crianças, a fim de “garantir que as rotinas de cuidados, as atividades e as experiências de aprendizagem planeadas e proporcionadas deem resposta às necessidades das crianças e das famílias” (Parente, 2012, p. 5). Consequentemente, a observação e escuta ativa das crianças nos vários momentos de interação durante o dia promovem ao educador de infância a realização de registos, desses mesmos momentos. Porém, o educador tem o papel fulcral de decidir e registar o que considera “relevante para a construir um retrato significativo das aprendizagens de cada criança” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 25). Ao longo deste percurso, promovi na minha prática diária o registo escrito de observações de interações relevantes, de modo a destacar os interesses e as necessidades dos grupos de crianças. Com isto, foi-me possível planificar propostas de

atividades que fossem ao encontro desses mesmos interesses e necessidades, caracterizando cada grupo como único e cada criança com as suas individualidades. Para além destes registos sustentarem as propostas de atividades, foi também com base nestes, que diariamente e semanalmente refleti sobre a prática. De acordo com Oliveira e Serrazina (2002), os momentos de reflexão promovem uma evolução no desenvolvimento do educador de infância, permitindo ao mesmo “olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados podem atribuir ao que aconteceu” (p. 4). Os momentos de reflexão, fora do contexto de ação, promoveram-me uma consciencialização diferente da ação, de modo a destacar aspetos a melhorar e/ou valorizar na minha prática e a reformular o meu pensamento. Desta forma, em ambos os contextos de intervenção, fez parte da minha rotina refletir acerca da minha prática, estando aberta a novas hipóteses, “descobrimo novos caminhos, construindo e concretizando soluções” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 4). Considero, assim, que os momentos de reflexão foram um apoio na descoberta e evolução do meu desenvolvimento como futura profissional.

Relativamente ao trabalho colaborativo, este é algo que destaco como positivo e progressivamente crescente ao longo deste percurso. Ao longo de toda a prática promovi o diálogo/comunicação com a equipa de sala, com os vários elementos da organização socioeducativa e com as famílias das crianças, em ambos os contextos. Assim, parte da minha rotina foi também focada na comunicação e colaboração com todos estes elementos. Em ambos os contextos existiu uma natural abertura para que me sentisse incluída tanto nos momentos de sala, em intervenção com as crianças, como nos momentos de planificações semanais com as equipas de sala. Roldão (2007) refere que o trabalho colaborativo consiste na concretização de um articulado e pensado/refletido em conjunto, com o intuito de alcançarem um objetivo comum. Porém, este trabalho colaborativo não é realizado somente em equipa, torna-se fulcral a existência de momentos de trabalho individual, em que cada elemento da equipa “prepara ou aprofunda o trabalho coletivo” para que no momento seguinte exista a partilha e o diálogo para a construção de um trabalho conjunto (Roldão, 2007, p. 28). De acordo com Leite e Pinto (2016), as produções de materiais e as planificações, em conjunto potenciam entre os

elementos da equipa mobilização e troca de saberes específicos, que favorecem “a qualificação profissional e a melhoria dos processos educativos” (p. 74). Tanto com a equipa de sala de creche como com a equipa de JI, semanalmente reuníamos e partilhávamos os registos significativos e conseqüentemente as propostas de atividades que tinham sido suscitadas desses mesmos registos. Para além disso, nestes momentos existia uma partilha aprofundada de ideias e preocupações com o intuito de cada elemento pudesse dar a sua opinião, sustentada nas observações e registo, e que, desta forma, contribuísse para a procura de estratégias. Contudo, este trabalho de colaboração foi, também, potenciado junto das famílias das crianças, tendo sido este um grande desafio. Marcondes e Sigolo (2012) aludem que entre contexto familiar e o contexto escolar é necessário existir comunicação e colaboração com o intuito de promover ambientes ricos para as crianças. Estes dois contextos são, assim, de extrema importância para o desenvolvimento holístico da criança, devendo, em parceria definir estratégias que contribuam para este mesmo desenvolvimento. Contudo, de acordo com Zenhas (2010), esta elaboração de estratégias é diferenciada para cada um destes contextos. A mesma autora reforça, ainda, que ambos os contextos partilham objetivos comuns, relacionados com a criança, que só se torna possível de concretizar se existir “uma conjugação de esforços e uma intervenção coordenada” (p. 1), de acordo com as especificidades de cada contexto. Considero, assim, que em ambas as práticas esta ligação e colaboração com as famílias foi realizada através e com o apoio das equipas de sala, definindo, assim, como um percurso crescente de aprendizagem, visto, tal como aludi anteriormente, ter sido um desafio.

Por fim, relativamente aos conceitos cuidar e educar, considero que ambos tiveram presentes de forma indissociável, ao longo de toda a minha prática, em ambos os contextos. Porém, existe uma certa tendência de associar o conceito de cuidar ao contexto de creche e, por sua vez, o conceito de educar ao contexto de JI. O conceito de educar é algo complexo, visto envolver, segundo Dias (2012), diversos valores importantes para a sociedade, nomeadamente o respeito, a estima pelo outro, a solicitude (preocupação consigo e com o outro) e o reconhecimento do valor de si mesmo e do outro. Este conceito não se foca, somente, em cuidados corporais, isto é, em condições básicas, mas, também, em necessidades afetivas, que constituem a base para o desenvolvimento holístico da

criança. Estas relações estabelecidas com o outro, de acordo com a mesma autora, serão fundamentais para o desenvolvimento social, uma vez que irão condicionar a forma como a criança se manifesta, interpreta, relaciona e interage com os seus pares e com o seu mundo envolvente. Estas relações devem ser positivas e responsivas, por parte do adulto, visto que condicionam a forma como a criança se compreende, ao mesmo tempo que explora e descobre o outro e o mundo ao seu redor. De acordo com Nörnberg (2007), o conceito de cuidar, em contexto formal, implica que o educador de infância tenha sentimentos de compaixão, de ética da relação e de desprendimento, isto é, o educador deve estar com o outro e ser para o outro. Considero, assim, que o educador de infância, atento e responsivo, deve considerar e valorizar na sua prática pedagógica tanto as necessidades físicas, como as sociais, isto é, deve educar e cuidar da criança, surgindo a expressão *educuidar* (Dias, 2012). Desta forma, em ambos os contextos, através da observação atenta e cuidada e da escuta das crianças, o educador de infância poderá promover e adequar momentos, tanto ao nível dos cuidados como ao nível da educação. Contudo, em ambos os contextos, promovi e valorizei na minha prática uma relação de afetividade, de proximidade e de respeito com todas as crianças, nunca descorando da responsividade com cada uma delas. Com isto, considero que seja importante realçar que as relações que fui criando e estabelecendo com cada uma das crianças, foram únicas e singulares, nos diferentes contextos, devido às individualidades que definem cada uma destas crianças.

Em suma, considero que os vários aspetos supramencionados me definiram como futura profissional e que foram descobertos, desenvolvidos e valorizados ao longo das duas PPS. Considero que estes apenas definem o início de um longo percurso que se aproxima. A observação, o registo e a reflexão fizeram parte da minha rotina desde o primeiro dia da PPSI e a partir destes consegui estar desperta para alcançar todos os outros conceitos que definiram o meu percurso. Assim, o trabalho colaborativo em equipa, sustentando em momentos de reflexão individual, potenciou momentos de qualidade, valorizando os interesses e as necessidades das crianças e o conceito *educuidar*.

## REFERÊNCIAS

- Associação de Profissionais de Educação de infância (s.d.). Carta de princípios para uma ética profissional. Consultado a 4 de Novembro de 2018 em, <http://www.apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Baptista (2013). Os pais e a família no jardim de infância: Uma parceria na construção e desenvolvimento do currículo (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Portalegre). Consultado em [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5091/1/Dissertação\\_Relatório\\_Marta%20Baptista\\_Os%20pais%20no%20jardim%20de%20infância%20-%20uma%20parceria%20na%20construção%20e%20desenvolvimento%20do%20curriculo.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5091/1/Dissertação_Relatório_Marta%20Baptista_Os%20pais%20no%20jardim%20de%20infância%20-%20uma%20parceria%20na%20construção%20e%20desenvolvimento%20do%20curriculo.pdf)
- Dias, D. (2012). O educuidar na creche e jardim-de-infância (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Setúbal, Setúbal). Consultada em <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/4316>
- Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2017). A creche e a convergência entre cuidados e educação. *Avaliação em creche: Crechendo com qualidade* (pp. 11-16). Porto: Porto Editora.
- Coelho, A. (2009). Intencionalização educativa em Creche. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(5), 1-12.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. & Pinto, C. L. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: Condições para a sua existência e sustentabilidade. *Revista Educação, Sociedade e Cultura*, 48, 69-91.
- Magalhães, G. (2007). *Modelos de Colaboração jardim de Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Marcondes, K. H. B. & Sigolo, S. R. R. L. (2012). Comunicação e Envolvimento: Possibilidade de Interconexões entre Família-escola?. *Paidéia*, 22(11), 91-99.
- Nörnberg, M. (2007). O lugar do cuidado na formação de professores. *Diálogo Canoas*, 11, 211-234.

- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor investigador, 1-15.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). *Organização das dimensões da pedagogia num ambiente educativo de coconstrução das aprendizagens. O Trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp.26-46). Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto. CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. & Leaver, F. (2018). *Avaliação em educação Pré-escolar: sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29.
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem Idade” Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Revista Contexto & Educação*, 78, 45–68.
- Zenhas, A. (2010). “Porquês” e “comos” de uma relação família-escola. *Revista Ozarfaxinars*, 18, 1-8.

Dados da organização:

Site, 2018

Projeto Pedagógico de Sala, 2018-2019

## **ANEXOS**

## Anexo A. Entrevista à coordenadora pedagógica

### Guião de Entrevista

**Destinatárias:** Educadoras de Infância (PPS II 2018/2019)

**Objetivos:**

- Obter dados relativos à instituição e conhecer a dinâmica da mesma
- Conhecer os modelos e as abordagens pedagógicas que sustentam o desenvolvimento do currículo do jardim-de-infância.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<b>A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Legitimar a entrevista;</li><li>• Motivar o entrevistado.</li></ul>	<p>II.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS</li><li>- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</li><li>- Pedir autorização para gravar áudio;</li><li>- Informar devolução das transcrições</li></ul>	
<b>B. Definição do perfil do/a entrevistado/a</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecer o percurso profissional do/a educador/a</li></ul>	<p>B1. Qual a sua formação nesta área profissional? Mestrado em educação de infância</p>	

		<p>B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? E de coordenadora pedagógica? 6 anos como educadora; 1mês como coordenadora</p> <p>B3. Há quanto tempo trabalha nesta organização? Como educadora? Como coordenadora pedagógica? 6anos; primeiro ano como coordenadora</p> <p>B3. Fale-me do seu percurso nesta organização (cargos na instituição). Estagiei nesta instituição em creche e depois comecei a trabalhar nesta instituição</p> <p>B4. Frequentou alguns cursos/ações de formação? Sim. Fui dois anos ao estados unido, no curso do High Scope; Temos formação anual, inclusivamente nos últimos dois anos fui a dinamizar</p>	
<p><b>C. Instituição</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a instituição e a inserção da coordenação nesta</li> </ul>	<p>C1. Que valências oferece a instituição? Quantas salas de cada valência? Creche e JI; 3 e 4, respetivamente</p> <p>C2. Existe articulação entre as várias valências da instituição? Como? Existe porque trabalhamos muito em equipa. Partilhamos o conhecimento, por exemplo na apresentação e divulgação de projetos. Tentamos sempre fazer atividades umas às outras.</p>	

		<p>C3. Tendo em conta os objetivos da escola definidos no site, como define os valores da escola? e a missão da mesma?</p> <p>A nossa visão de escola: sintam seguros, sejam capazes de fazer coisas competentes.</p> <p>Objetivo é sempre um envolvimento global com vista à inclusão e à cidadania.</p> <p>C4. Qual a metodologia que utiliza, enquanto coordenadora, para solucionar problemas/questões imprevistas?</p> <p>Falar com as pessoas que estão envolvidas no problema, tentar encontrar juntas uma solução com base no diálogo.</p> <p>C5. Desenvolvem parcerias com entidades locais? De que forma e quais os objetivos?</p> <p>Parcerias: Arte e fala; Ridente. Temos com alguma empresas para receber materiais de desperdício, como o cartão, papel autocolante.</p> <p>1º havia muitas crianças com problemas na articulação da fala,</p> <p>2º vieram fazer uma apresentação sobre a importância de lavar os dentes</p>	
--	--	--	--

		<p>3º porque usamos imenso material de cartão e papel para plastificar;</p> <p>Existem algumas parcerias pontuais conforme as necessidades.</p> <p>C6. Considera essa dinâmica uma mais valia para a comunidade educativa?</p> <p>Sim, a parte de conhecer a parte envolvente é muito importante, sobretudo nestas idades</p>	
<p><b>D. Instituição</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a organização da instituição</li> </ul>	<p>D1. Quais os elementos que colaboram na elaboração das planificação anual da organização? É a diretora e a coordenadora pedagógica</p> <p>D2. Existem outros momentos que necessitem de ser planeados e partilhados pela equipa educativa? Quais? No plano anual são definidas as datas, a forma de desenvolvimento é planeado em equipa.</p> <p>D3. Existe articulação entre salas? De que tipo? Em que âmbitos? Resposta C2</p>	

		<p>D4. Como é gerido o tempo e os espaços comuns da instituição tendo em conta as diferentes salas da instituição? Cada sala tem um rotina diferente e essa rotina está pensada de forma a não se cruzarem os tempos.</p>	
<p><b>E. Trabalho em equipa</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relações e interações entre atores;</li> <li>• Conhecer o conceito de equipa em contexto de jardim-de-infância;</li> <li>• Compreender como é realizado o trabalho em equipa.</li> </ul>	<p>E1. Existe trabalho de parceria entre as educadoras? Como? Diariamente através da troca de ideias, partilha de problemas, procura de soluções. Mensalmente em reuniões de equipa e sempre que necessário.</p> <p>E2. Existe trabalho de parceria entre a equipa pedagógica da instituição? Como? Em sala diariamente porque partilham todas as tarefas, planeam juntas, tiram registos, observam Em equipa temos as reuniões anuais, trimestral existe a reunião de auxiliar comigo.</p> <p>E3. Existem momentos de partilha (reuniões) entre a equipa pedagógica? Com que frequência? O que é discutido nessas reuniões? Quem participa? (momentos informais) E1; informalmente acontecem essas partilhas ao longo do dia, mas também às horas de almoço</p> <p>E5. Qual a periodicidade das reuniões de equipa de sala? Considera importante esses momentos? Porquê?</p>	<p>- Existe trabalho colaborativo? Como é a comunicação? Processos e dificuldades? - O trabalho em equipa é uma mais valia? Para quê? Para quem?</p>

		<p>Equipas de sala reúnem formalmente 1 vez por semana, quando planificam a semana seguinte e informalmente acontece todos os dias ao longo do dia.</p> <p>Porque o trabalho da auxiliar e da educadora é muito de parceria, é importante haver essa partilha, a educadora não esta na sala o tempo todo, então a auxiliar pode observar mais coisas.</p>	
<p><b>E. Relação com as famílias</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a participação das famílias das crianças na instituição;</li> <li>• Conhecer as estratégias utilizadas pela equipa pedagógica de modo a promover o contacto e partilha com as famílias e entre famílias.</li> </ul>	<p>E1. Que meios têm e utilizam para chegar informações da escola para a família e vice-versa?</p> <p>Caderno escola-família desde o berçário, todas as sala tem. O site através das fotografias das atividades que são feitas em sala, que são atualizada semanalmente.</p> <p>Todos os anos temos um encontro dinamizado pelo professor de ginástica em que as crianças participam com as famílias.</p> <p>Temos as reuniões de pais 2 vezes por ano e sempre que seja necessário. No dia do pai e no dia da mãe desafios os pais a virem às salas durante o mês para fazerem alguma atividade que eles gostem ou que saibam fazer.</p> <p>E2. Existe alguns momentos planeados no programa anual que envolva a participação das famílias das crianças? Quais os momentos? De que modo?</p> <p>E1</p>	<p>-Compreender o tipo de participação</p> <p>- Compreender se as famílias têm possibilidade (tempo, espaços e mecanismos) para participarem na vida educativa das crianças</p>

		<p>E3. As famílias participam ou contribuem de alguma forma para a gestão da dinâmica da organização? Se sim, qual o papel das famílias na instituição? (as suas ideias são tidas em conta? Em que momentos?)</p> <p>Principalmente na rotina sala, quando estamos a desenvolver um projeto de sala, os pais podem dar ideias, trazer atividade e fazer com eles.</p>	
<p><b>Conclusão da entrevista</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</li> <li>- Obrigada pela sua disponibilidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</li> <li>- Agradecer a disponibilidade</li> </ul>

## Anexo B. Entrevista à educadora cooperante

### Guião de Entrevista

**Destinatárias:** Educadoras de Infância (PPS I 2018/2019)

**Objetivos:**

- Caracterizar as conceções das educadoras sobre (i) a criança e o lugar da mesma no jardim-de-infância e (ii) as famílias e as suas formas de participação
- Conhecer os modelos e as abordagens pedagógicas que sustentam o desenvolvimento do currículo no jardim-de-infância.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
F. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"><li>• Legitimar a entrevista;</li><li>• Motivar o entrevistado.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS II.</li><li>- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</li><li>- Pedir autorização para gravar áudio;</li><li>- Informar devolução das transcrições.</li></ul>	
G. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecer o percurso profissional do/a educador/a</li></ul>	<p>B1. Qual a sua formação nesta área profissional? Mestrado em educação pré-escolar</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? Desde 2011</p>	

		<p>B2. Quando terminou o curso quais as principais dificuldades sentidas? Atualmente quais são?</p> <p>Trabalhar com equipas educativas nas instituições, sentir segurança no trabalho que estou a fazer e ter a certeza que é adequado para as crianças, tendo em conta os seus interesses, os níveis de desenvolvimento e as suas necessidades.</p> <p>Ainda se mantém apesar de agora já me sentir mais segura e lidar com as famílias, sentir que respondo ao que é esperado.</p> <p>B3. Fale-me do seu percurso profissional.</p> <p>Comecei como educadora de infância numa substituição por baixa de maternidade durante 7 meses, em rio de mouro, com um grupo de 23 era um grupo heterogéneo (3-6anos).</p> <p>Depois fui trabalhar no colégio onde estagiei, no primeiro estágio do mestrado, com um grupo de 14 crianças com 4 anos, também foi uma baixa de maternidade durante 6 meses. Depois tive um intervalo e em Abril fiz uma substituição de 4 meses em creche no mesmo sítio, com crianças de 2 anos. Depois fui para uma IPSS, tive 2 anos em creche, comecei na sala de 1 e depois tive na sala de 2 anos. Depois fui para uma instituição privada, numa sala de 2 anos durante 5 meses. Dentro da mesma instituição mudei de espaço físico, fui para uma sala de 1 ano com 14 crianças e depois saí e vim para aqui.</p> <p>B4. Fale-me do seu percurso nesta organização.</p> <p>Entrei em Setembro de 2016, para um grupo de JI2 (3/4 anos) com 18 crianças. Agora estou no 3 ano letivo com este mesmo grupo agora com 14 crianças, no ano passado tinha 17.</p> <p>B5. Ocupa, ou ocupou, algum cargo nesta organização?</p>	
--	--	---	--

		<p>Educadora de infância</p> <p>B6. Frequentou alguns cursos/ações de formação? Anualmente a instituição faz uma formação para os seus funcionários, que são ligadas ao trabalho de equipa e perspectivas de futuro da instituição, assim como estratégias pedagógicas para trabalhar com o grupo de crianças e a metodologia High Scope. Ocorrem</p> <p>Fiz uma formação “pedagogia positiva”, “expressão musical em contexto escolar”. Fiz formações durante e depois do curso. Também, fiz formação de monitora e dei formação a monitores. Também, tenho o curso de primeiros socorros.</p> <p>B7. Considera pertinente receber estagiárias? Porquê? Acho positivo, trazem novas estratégias, novas ideias, novos conteúdos e informações. São também um desafio, mas cujo o balanço final é positivo. Para as crianças são mais um adulto de referência e com novas oportunidades.</p> <p>B8. O que significa ser educadora de infância? Significa um desafio muito grande, mas em que as relações humanas compensa todos os dias menos bons que se possa ter. Significa procurar ter sempre um postura exemplar para quem nos rodeia. Trabalhar com seres humanos com características tão diferentes, mas que nos trazem tantas experiências novas. Ser educadora de infância é querer um futuro melhor e acreditar que com os pequenos gestos que fazemos isso é possível.</p>	
<p>C. Trabalho em equipa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relações e interações entre atores;</li> </ul>	<p>C1. Como são as relações e interações entre agentes educativos? Muito positivas e com muitas partilhas, trocas de conhecimento e momentos de interação, ricos em experiências e momentos felizes.</p>	<p>- Existe trabalho colaborativo? Como é a</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o conceito de equipa em contexto de jardim-de-infância;</li> <li>• Compreender como é realizado o trabalho em equipa.</li> </ul>	<p>C2. Na sua opinião, como caracteriza a equipa que trabalha no jardim-de-infância? Uma equipa dinâmica, interativa, cooperante e apoiante.</p> <p>C3. Pode falar sobre o que pensa do trabalho em equipa na educação de infância? No jardim-de-infância exige mais planeamento e ter as ideias mais estruturadas para que a equipa de sala se sintam mais a par do que vai acontecer.</p> <p>C4. Existe articulação entre salas? De que tipo? Em que âmbitos? Sim. Um dos exemplos que posso dar é a apresentação de projetos, normalmente são as próprias crianças a propor ir apresentar os projetos aos pares. Procuramos não repetir, fazemos mensalmente reuniões com as equipas todas da instituição, aí aproveitamos para trocar ideias e estratégias de ação com eventuais problemáticas. Semanalmente temos acesso às planificações de todas as salas da instituição, para todas sabermos o que está a acontecer nas salas.</p> <p>C5. As educadoras da organização socioeducativa trabalham em cooperação? Sim.</p>	<p>comunicação? Processos e dificuldades? - O trabalho em equipa é uma mais valia? Para quê? Para quem?</p>
<p>D. Relação com as Famílias</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a participação das famílias das crianças no jardim-de-infância;</li> </ul>	<p>D1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização? Que mecanismos e estratégias existem na organização? As suas?</p>	<p>-Compreender o tipo de participação - Compreender se as famílias têm possibilidade (tempo, espaços e mecanismos) para</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as estratégias utilizadas pelo educador de modo a promover o contacto com as famílias e entre famílias</li> </ul>	<p>Em sala usamos o caderno escola-família para comunicar, assim como falamos diretamente com os pais/familiares nos momentos de acolhimento ou entrega das crianças.</p> <p>Contactamos os pais por chamadas ou mensagens telefônicas, também temos um site onde semanalmente colocamos fotografias das atividades desenvolvidas com as crianças, onde se encontra a ementa mensal e temos ainda um email pessoal da instituição através do qual comunicamos através do correio eletrónico com os EE.</p> <p>Muitas vezes no decorrer de projetos de sala utilizamos diferentes dinâmicas de propostas que vão para casa de forma a envolver as crianças e as suas famílias.</p> <p>D2. Quantas reuniões são realizadas com as famílias? Com que objetivo? Quem participa? As famílias podem solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões relativas à vida das crianças no jardim-de-infância?</p> <p>2 reuniões mencionadas no plano anual de atividades da instituição. Na primeira reunião o objetivo é transmitir às famílias a estrutura da rotina diária do ano letivo que se inicia, apresentar os objetivos para o novo ano e assim como entrega, breve abordagem e esclarecimento de dúvidas relativamente ao projeto de sala. Na segunda reunião o objetivo é, com uma perspectiva nos itens do COR, demonstrar às famílias o dia-a-dia em sala, as principais atividades desenvolvidas e alguns das características de desenvolvimento atingidas pelo grupo de crianças.</p> <p>Estas reuniões são complementadas com o suporte de um vídeo das interações naturais que acontecem em sala, envolvendo a equipa educativa e as crianças.</p>	<p>participarem na vida educativa das crianças</p>
--	---	---	--

		<p>Sim, as famílias podem solicitar reuniões sempre que sintam necessidade para tal.</p> <p>D3. Potencialidades e dificuldades que tem nesta dimensão? Dificuldades: Corresponder às expectativas; conseguir balançar uma relação positiva sem balançar o respeito mútuo, por vezes existem situações que nos deixam numa posição muito positiva.</p>	
E. Abordagem Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela educadora.</li> <li>• Identificar o modelo pedagógico implementado pela educadora.</li> </ul>	<p>E1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática? Os princípios do high-scope, indicados pela instituição. Princípio da pedagogia positiva, adquiridos a partir de algumas formações tidas na instituição e com orientação da coordenadora pedagógica.</p> <p>E2. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual? Como o implementa? Sim, o high-scope. Seguindo as orientações deste modelo, através das indicações dadas nos livros deste modelo e formações dadas pela instituição. A rotina diária é desenvolvida de acordo com este modelo, assim como, a organização de trabalho e momentos de atividades.</p>	<p>-Perceber se a escolha do modelo pedagógico é da responsabilidade da educadora ou se é uma decisão institucional ou individual.</p> <p>- Identificar se o modelo pedagógico é implementado de forma integral ou se é implementado parcialmente.</p> <p>Perceber qual a formação da educadora no modelo pedagógico que adota.</p>
F. Organização do ambiente educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a organização do ambiente educativo.</li> <li>• Compreender como o profissional de educação gere o ambiente educativo.</li> </ul>	<p>F1. Como organiza o ambiente educativo para que seja profícuo para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças? A sala está dividida em áreas, de acordo com os objetivos para o desenvolvimento das crianças da sala, assim como, os seus interesses e motivações, tendo por base as orientações do COR. As áreas são: casa, laboratório, jogos, blocos, livros, escrita e artes. Nestas áreas, as crianças têm acesso aos materiais que se relacionam com as atividades que nelas podem desenvolver,</p>	<p>Perguntar se é o estabelecimento (organização) que gere a organização do tempo, espaço e materiais. Perceber se as crianças participam na organização do espaço e dos materiais.</p>

		<p>devidamente etiquetados, e livros cujo conteúdo se relaciona com as áreas. Existem espaços para exposição de trabalhos das crianças e de projetos que vão sendo trabalhados em sala.</p> <p>F2. Quais são as suas prioridades relativamente à organização do tempo educativo? Como as define?</p> <p>A minha prioridade é que as crianças se sintam bem e felizes, vivenciem um ambiente rico e desafiante que lhes dê segurança para se desenvolverem de acordo com os seus ritmos individuais e para conquistarem novas aprendizagens, esperadas para o seu nível de desenvolvimento.</p> <p>F3. Como organiza o grupo nos diferentes momentos da rotina? Porquê?</p> <p>Existem momentos de tempo de fazer, em que as crianças brincam nas diferentes áreas da sala, em conjunto com os pares e adultos ou individualmente, de acordo com os seus interesses.</p> <p>Existem os momentos de grande grupo, em que se desenvolvem essencialmente atividades de movimento em sala, em que todas as crianças se envolvem. Costumam ter envolvimento de músicas, movimentos de motricidade ampla, etc.</p> <p>Existem os momentos de pequeno grupo, em que as crianças trabalham de forma um pouco mais individual, seguindo uma orientação iniciada, usualmente, pelas indicações do adulto, mas em que realizam as propostas de acordo com os seus níveis de desenvolvimento e ritmos individuais. Nestes momentos o grupo de crianças é dividido em dois e cada um é orientado por um dos adultos da equipa educativa.</p>	<p>Perguntar se as famílias participam nas decisões sobre a organização do ambiente educativo (espaços, materiais, rotinas)</p>
--	--	--	---

<p>G. Observação, Planificação/Documentação/Avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer os procedimentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo.</li> <li>• Compreender como é elaborada a planificação educacional.</li> </ul>	<p>G1. Como planifica o seu trabalho durante o ano letivo (através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc.)?  Realizo planificações semanais, que são partilhadas em equipa de educadoras semanalmente, por e-mail. Estas têm uma descrição das atividades desenvolvidas e são feitas de acordo com as experiências-chave do currículo high-scope e com os projetos desenvolvidos em sala.  Existe também um plano anual de atividades, realizada a nível da direção da instituição, que orienta de forma unânime todas as salas da instituição, de acordo com as festividades e atividades gerais que decorrem ao longo do ano letivo.</p> <p>G2. Pode falar-me sobre os critérios que usa para selecionar os conteúdos para as suas planificações?  (Acima – G1.)</p> <p>G3. Como é feita a avaliação das crianças e a avaliação do ambiente educativo?  Anualmente, existe uma avaliação interna que a equipa educativa realiza, em que o ambiente educativo de cada sala é avaliado por dois ou três elementos da equipa educativa.  Semestralmente, é realizada uma avaliação individual de cada uma das crianças da sala, esta avaliação é denominada COR. Nesta, descrevemos aspetos marcantes da personalidade e desenvolvimento individuais da criança e usamos registos reais do dia a dia da criança para fundamentar tais observações.</p>	<p>Perguntar se é o estabelecimento (organização) que determina os procedimentos e instrumentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo, assim como da planificação educacional.</p> <p>Perceber se são usados instrumentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo.</p> <p>Perceber se a planificação é sustentada na observação e avaliação das crianças.</p>
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?  - Obrigada pela sua disponibilidade</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar  - Agradecer a disponibilidade</p>

**Anexo C. Dados dos irmãos das crianças: Número de irmãos; Sexo; Idade; frequenta ou frequentou a instituição.**

<b>Criança</b>	<b>Nº de irmão</b>	<b>Sexo dos irmãos</b>	<b>Idades dos irmãos (anos)</b>	<b>Frequenta ou frequentou a instituição</b>
<b>A</b>	2	M F	8 2	Frequenta
<b>B</b>	1	F	7	Não frequentou
<b>CR</b>	1	F	6	Não frequentou
<b>C</b>	0	-	-	-
<b>E</b>	1	F	3	Frequenta
<b>ET</b>	0	-	-	-
<b>FR</b>	2	F M	7 9	Não frequentaram
<b>F</b>	2	M	1	Frequenta
<b>G</b>	1	M	3	Frequenta
<b>L</b>	2	M F	4	Vai frequentar Frequenta
<b>M</b>	0	-	-	-
<b>VC</b>	2	M M	7 9	Frequentaram
<b>VG</b>	1	F	12	Frequentou
<b>T</b>	3	M F F	2 3 meses	Frequenta

**Anexo D. Dados pessoais das crianças: Data de nascimento; Sexo; Nacionalidade; Idade da criança no início e no final da PPS.**

<b>Criança</b>	<b>Data de nascimento</b>	<b>Sexo</b>	<b>Nacionalidade</b>	<b>Idade no início da PPS - Outubro</b>	<b>Idade no final da PPS - Janeiro</b>
<b>A</b>	12/10/2012	M	Portuguesa	5	6
<b>B</b>	17/04/2014	F	Portuguesa	4	4
<b>CR</b>	03/01/2014	F	Portuguesa	4	5
<b>C</b>	12/10/2013	F	Portuguesa	4	5
<b>E</b>	29/07/2013	F	Portuguesa	5	5
<b>ET</b>	12/07/2014	M	Portuguesa	4	4
<b>FR</b>	26/05/2014	M	Portuguesa	4	4
<b>F</b>	14/02/2013	M	Portuguesa	5	5
<b>G</b>	07/01/2013	M	Portuguesa	5	6
<b>L</b>	01/01/2013	M	Portuguesa	5	6
<b>M</b>	24/08/2013	F	Portuguesa	5	5
<b>VC</b>	31/12/2012	M	Portuguesa	5	6
<b>VG</b>	08/01/2013	M	Portuguesa	5	6
<b>T</b>	02/04/2013	M	Portuguesa	5	5

**Anexo E. Dados dos pais das crianças: Profissão.**

<b>Criança</b>	<b>Profissão Pai</b>	<b>Profissão Mãe</b>
<b>A</b>	Gestor	Professora
<b>B</b>	Professor	Jurista
<b>CR</b>	Gerente	Professora
<b>C</b>		Gestora
<b>E</b>	Financeiro	Consultora
<b>ET</b>	Empresário	Professora
<b>FR</b>	Arquiteto	Market e publicidade
<b>F</b>	Estudante	Técnica de Market
<b>G</b>	Não menciona	Gestora
<b>L</b>	Professora	Engenheiro
<b>M</b>	Não menciona	Restauradora de casas
<b>VC</b>	Diretor Financeiro	Gestora
<b>VG</b>	Não menciona	Administrativa
<b>T</b>	Arquiteto	Mãe

**Anexo F. Dados pessoais das crianças: nº de pessoas do agregado familiar; Frequentava a instituição no ano anterior; local de residência.**

<b>Criança</b>	<b>Nº de pessoas no agregado familiar</b>	<b>Frequentava a instituição no ano anterior</b>	<b>Local de residência</b>
<b>A</b>	5	Sim	Carcavelos
<b>B</b>	4	Não	Parede
<b>CR</b>	4	Não	Oeiras
<b>C</b>	3	Sim	Carcavelos
<b>E</b>	4	Sim	Carcavelos
<b>ET</b>	1	Não	São Domingos de Rana
<b>FR</b>	5	Não	Parede
<b>F</b>	4	Sim	Estoril
<b>G</b>	4	Sim	Carcavelos
<b>L</b>	5	Sim	Oeiras
<b>M</b>	3	Sim	Carcavelos
<b>VC</b>	5	Sim	Parede
<b>VG</b>	4	sim	Carcavelos
<b>T</b>	6	Sim	Parede

## Anexo B. Entrevista à educadora cooperante – recolha de dados sobre a organização socioeducativa

### Guião de Entrevista

**Destinatárias:** Educadoras de Infância (PPS I 2018/2019)

**Objetivos:**

- Caracterizar as conceções das educadoras sobre (i) a criança e o lugar da mesma no jardim-de-infância e (ii) as famílias e as suas formas de participação
- Conhecer os modelos e as abordagens pedagógicas que sustentam o desenvolvimento do currículo no jardim-de-infância.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
H. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"><li>• Legitimar a entrevista;</li><li>• Motivar o entrevistado.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS II.</li><li>- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</li><li>- Pedir autorização para gravar áudio;</li><li>- Informar devolução das transcrições.</li></ul>	
I. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecer o percurso profissional do/a educador/a</li></ul>	<p>B1. Qual a sua formação nesta área profissional? Mestrado em educação pré-escolar</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? Desde 2011</p>	

		<p>B2. Quando terminou o curso quais as principais dificuldades sentidas? Atualmente quais são?</p> <p>Trabalhar com equipas educativas nas instituições, sentir segurança no trabalho que estou a fazer e ter a certeza que é adequado para as crianças, tendo em conta os seus interesses, os níveis de desenvolvimento e as suas necessidades.</p> <p>Ainda se mantém apesar de agora já me sentir mais segura e lidar com as famílias, sentir que respondo ao que é esperado.</p> <p>B3. Fale-me do seu percurso profissional.</p> <p>Comecei como educadora de infância numa substituição por baixa de maternidade durante 7 meses, em rio de mouro, com um grupo de 23 era um grupo heterogéneo (3-6anos).</p> <p>Depois fui trabalhar no colégio onde estagiei, no primeiro estágio do mestrado, com um grupo de 14 crianças com 4 anos, também foi uma baixa de maternidade durante 6 meses. Depois tive um intervalo e em Abril fiz uma substituição de 4 meses em creche no mesmo sítio, com crianças de 2 anos. Depois fui para uma IPSS, tive 2 anos em creche, comecei na sala de 1 e depois tive na sala de 2 anos. Depois fui para uma instituição privada, numa sala de 2 anos durante 5 meses. Dentro da mesma instituição mudei de espaço físico, fui para uma sala de 1 ano com 14 crianças e depois saí e vim para aqui.</p> <p>B4. Fale-me do seu percurso nesta organização.</p> <p>Entrei em Setembro de 2016, para um grupo de JI2 (3/4 anos) com 18 crianças. Agora estou no 3 ano letivo com este mesmo grupo agora com 14 crianças, no ano passado tinha 17.</p> <p>B5. Ocupa, ou ocupou, algum cargo nesta organização?</p>	
--	--	---	--

		<p>Educadora de infância</p> <p>B6. Frequentou alguns cursos/ações de formação? Anualmente a instituição faz uma formação para os seus funcionários, que são ligadas ao trabalho de equipa e perspectivas de futuro da instituição, assim como estratégias pedagógicas para trabalhar com o grupo de crianças e a metodologia High Scope. Ocorrem</p> <p>Fiz uma formação “pedagogia positiva”, “expressão musical em contexto escolar”. Fiz formações durante e depois do curso. Também, fiz formação de monitora e dei formação a monitores. Também, tenho o curso de primeiros socorros.</p> <p>B7. Considera pertinente receber estagiárias? Porquê? Acho positivo, trazem novas estratégias, novas ideias, novos conteúdos e informações. São também um desafio, mas cujo o balanço final é positivo. Para as crianças são mais um adulto de referência e com novas oportunidades.</p> <p>B8. O que significa ser educadora de infância? Significa um desafio muito grande, mas em que as relações humanas compensa todos os dias menos bons que se possa ter. Significa procurar ter sempre um postura exemplar para quem nos rodeia. Trabalhar com seres humanos com características tão diferentes, mas que nos trazem tantas experiências novas. Ser educadora de infância é querer um futuro melhor e acreditar que com os pequenos gestos que fazemos isso é possível.</p>	
<p>C. Trabalho em equipa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relações e interações entre atores;</li> </ul>	<p>C1. Como são as relações e interações entre agentes educativos? Muito positivas e com muitas partilhas, trocas de conhecimento e momentos de interação, ricos em experiências e momentos felizes.</p>	<p>- Existe trabalho colaborativo? Como é a</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o conceito de equipa em contexto de jardim-de-infância;</li> <li>• Compreender como é realizado o trabalho em equipa.</li> </ul>	<p>C2. Na sua opinião, como caracteriza a equipa que trabalha no jardim-de-infância? Uma equipa dinâmica, interativa, cooperante e apoiante.</p> <p>C3. Pode falar sobre o que pensa do trabalho em equipa na educação de infância? No jardim-de-infância exige mais planeamento e ter as ideias mais estruturadas para que a equipa de sala se sintam mais a par do que vai acontecer.</p> <p>C4. Existe articulação entre salas? De que tipo? Em que âmbitos? Sim. Um dos exemplos que posso dar é a apresentação de projetos, normalmente são as próprias crianças a propor ir apresentar os projetos aos pares. Procuramos não repetir, fazemos mensalmente reuniões com as equipas todas da instituição, aí aproveitamos para trocar ideias e estratégias de ação com eventuais problemáticas. Semanalmente temos acesso às planificações de todas as salas da instituição, para todas sabermos o que está a acontecer nas salas.</p> <p>C5. As educadoras da organização socioeducativa trabalham em cooperação? Sim.</p>	<p>comunicação? Processos e dificuldades? - O trabalho em equipa é uma mais valia? Para quê? Para quem?</p>
<p>D. Relação com as Famílias</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a participação das famílias das crianças no jardim-de-infância;</li> </ul>	<p>D1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização? Que mecanismos e estratégias existem na organização? As suas?</p>	<p>-Compreender o tipo de participação - Compreender se as famílias têm possibilidade (tempo, espaços e mecanismos) para</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as estratégias utilizadas pelo educador de modo a promover o contacto com as famílias e entre famílias</li> </ul>	<p>Em sala usamos o caderno escola-família para comunicar, assim como falamos diretamente com os pais/familiares nos momentos de acolhimento ou entrega das crianças.</p> <p>Contactamos os pais por chamadas ou mensagens telefônicas, também temos um site onde semanalmente colocamos fotografias das atividades desenvolvidas com as crianças, onde se encontra a ementa mensal e temos ainda um email pessoal da instituição através do qual comunicamos através do correio eletrónico com os EE.</p> <p>Muitas vezes no decorrer de projetos de sala utilizamos diferentes dinâmicas de propostas que vão para casa de forma a envolver as crianças e as suas famílias.</p> <p>D2. Quantas reuniões são realizadas com as famílias? Com que objetivo? Quem participa? As famílias podem solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões relativas à vida das crianças no jardim-de-infância?</p> <p>2 reuniões mencionadas no plano anual de atividades da instituição. Na primeira reunião o objetivo é transmitir às famílias a estrutura da rotina diária do ano letivo que se inicia, apresentar os objetivos para o novo ano e assim como entrega, breve abordagem e esclarecimento de dúvidas relativamente ao projeto de sala. Na segunda reunião o objetivo é, com uma perspectiva nos itens do COR, demonstrar às famílias o dia-a-dia em sala, as principais atividades desenvolvidas e alguns das características de desenvolvimento atingidas pelo grupo de crianças.</p> <p>Estas reuniões são complementadas com o suporte de um vídeo das interações naturais que acontecem em sala, envolvendo a equipa educativa e as crianças.</p>	<p>participarem na vida educativa das crianças</p>
--	---	---	--

		<p>Sim, as famílias podem solicitar reuniões sempre que sintam necessidade para tal.</p> <p>D3. Potencialidades e dificuldades que tem nesta dimensão? Dificuldades: Corresponder às expectativas; conseguir balançar uma relação positiva sem balançar o respeito mútuo, por vezes existem situações que nos deixam numa posição muito positiva.</p>	
E. Abordagem Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela educadora.</li> <li>• Identificar o modelo pedagógico implementado pela educadora.</li> </ul>	<p>E1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática? Os princípios do high-scope, indicados pela instituição. Princípio da pedagogia positiva, adquiridos a partir de algumas formações tidas na instituição e com orientação da coordenadora pedagógica.</p> <p>E2. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual? Como o implementa? Sim, o high-scope. Seguindo as orientações deste modelo, através das indicações dadas nos livros deste modelo e formações dadas pela instituição. A rotina diária é desenvolvida de acordo com este modelo, assim como, a organização de trabalho e momentos de atividades.</p>	<p>-Perceber se a escolha do modelo pedagógico é da responsabilidade da educadora ou se é uma decisão institucional ou individual.</p> <p>- Identificar se o modelo pedagógico é implementado de forma integral ou se é implementado parcialmente.</p> <p>Perceber qual a formação da educadora no modelo pedagógico que adota.</p>
F. Organização do ambiente educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a organização do ambiente educativo.</li> <li>• Compreender como o profissional de educação gere o ambiente educativo.</li> </ul>	<p>F1. Como organiza o ambiente educativo para que seja profícuo para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças? A sala está dividida em áreas, de acordo com os objetivos para o desenvolvimento das crianças da sala, assim como, os seus interesses e motivações, tendo por base as orientações do COR. As áreas são: casa, laboratório, jogos, blocos, livros, escrita e artes. Nestas áreas, as crianças têm acesso aos materiais que se relacionam com as atividades que nelas podem desenvolver,</p>	<p>Perguntar se é o estabelecimento (organização) que gere a organização do tempo, espaço e materiais. Perceber se as crianças participam na organização do espaço e dos materiais.</p>

		<p>devidamente etiquetados, e livros cujo conteúdo se relaciona com as áreas. Existem espaços para exposição de trabalhos das crianças e de projetos que vão sendo trabalhados em sala.</p> <p>F2. Quais são as suas prioridades relativamente à organização do tempo educativo? Como as define?</p> <p>A minha prioridade é que as crianças se sintam bem e felizes, vivenciem um ambiente rico e desafiante que lhes dê segurança para se desenvolverem de acordo com os seus ritmos individuais e para conquistarem novas aprendizagens, esperadas para o seu nível de desenvolvimento.</p> <p>F3. Como organiza o grupo nos diferentes momentos da rotina? Porquê?</p> <p>Existem momentos de tempo de fazer, em que as crianças brincam nas diferentes áreas da sala, em conjunto com os pares e adultos ou individualmente, de acordo com os seus interesses.</p> <p>Existem os momentos de grande grupo, em que se desenvolvem essencialmente atividades de movimento em sala, em que todas as crianças se envolvem. Costumam ter envolvimento de músicas, movimentos de motricidade ampla, etc.</p> <p>Existem os momentos de pequeno grupo, em que as crianças trabalham de forma um pouco mais individual, seguindo uma orientação iniciada, usualmente, pelas indicações do adulto, mas em que realizam as propostas de acordo com os seus níveis de desenvolvimento e ritmos individuais. Nestes momentos o grupo de crianças é dividido em dois e cada um é orientado por um dos adultos da equipa educativa.</p>	<p>Perguntar se as famílias participam nas decisões sobre a organização do ambiente educativo (espaços, materiais, rotinas)</p>
--	--	--	---

<p>G. Observação, Planificação/Documentação/Avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer os procedimentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo.</li> <li>• Compreender como é elaborada a planificação educacional.</li> </ul>	<p>G1. Como planifica o seu trabalho durante o ano letivo (através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc.)?  Realizo planificações semanais, que são partilhadas em equipa de educadoras semanalmente, por e-mail. Estas têm uma descrição das atividades desenvolvidas e são feitas de acordo com as experiências-chave do currículo high-scope e com os projetos desenvolvidos em sala.  Existe também um plano anual de atividades, realizada a nível da direção da instituição, que orienta de forma unânime todas as salas da instituição, de acordo com as festividades e atividades gerais que decorrem ao longo do ano letivo.</p> <p>G2. Pode falar-me sobre os critérios que usa para selecionar os conteúdos para as suas planificações?  (Acima – G1.)</p> <p>G3. Como é feita a avaliação das crianças e a avaliação do ambiente educativo?  Anualmente, existe uma avaliação interna que a equipa educativa realiza, em que o ambiente educativo de cada sala é avaliado por dois ou três elementos da equipa educativa.  Semestralmente, é realizada uma avaliação individual de cada uma das crianças da sala, esta avaliação é denominada COR. Nesta, descrevemos aspetos marcantes da personalidade e desenvolvimento individuais da criança e usamos registos reais do dia a dia da criança para fundamentar tais observações.</p>	<p>Perguntar se é o estabelecimento (organização) que determina os procedimentos e instrumentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo, assim como da planificação educacional.</p> <p>Perceber se são usados instrumentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo.</p> <p>Perceber se a planificação é sustentada na observação e avaliação das crianças.</p>
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?  - Obrigada pela sua disponibilidade</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar  - Agradecer a disponibilidade</p>

## Anexo C. Entrevista à coordenadora pedagógica – recolha de dados sobre a organização socioeducativa

### Guião de Entrevista

**Destinatárias:** Educadoras de Infância (PPS II 2018/2019)

**Objetivos:**

- Obter dados relativos à instituição e conhecer a dinâmica da mesma
- Conhecer os modelos e as abordagens pedagógicas que sustentam o desenvolvimento do currículo do jardim-de-infância.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<b>J. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Legitimar a entrevista;</li><li>• Motivar o entrevistado.</li></ul>	<p>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS II.</p> <p>- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>- Pedir autorização para gravar áudio;</p> <p>- Informar devolução das transcrições</p>	
<b>K. Definição do perfil do/a entrevistado/a</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecer o percurso profissional do/a educador/a</li></ul>	<p>B1. Qual a sua formação nesta área profissional? Mestrado em educação de infância</p>	

		<p>B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? E de coordenadora pedagógica? 6 anos como educadora; 1mês como coordenadora</p> <p>B3. Há quanto tempo trabalha nesta organização? Como educadora? Como coordenadora pedagógica? 6anos; primeiro ano como coordenadora</p> <p>B3. Fale-me do seu percurso nesta organização (cargos na instituição). Estagiei nesta instituição em creche e depois comecei a trabalhar nesta instituição</p> <p>B4. Frequentou alguns cursos/ações de formação? Sim. Fui dois anos ao estados unido, no curso do High Scope; Temos formação anual, inclusivamente nos últimos dois anos fui a dinamizar</p>	
<p><b>L. Instituição</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a instituição e a inserção da coordenação nesta</li> </ul>	<p>C1. Que valências oferece a instituição? Quantas salas de cada valência? Creche e JI; 3 e 4, respetivamente</p> <p>C2. Existe articulação entre as várias valências da instituição? Como? Existe porque trabalhamos muito em equipa. Partilhamos o conhecimento, por exemplo na apresentação e divulgação de projetos. Tentamos sempre fazer atividades umas às outras.</p>	

		<p>C3. Tendo em conta os objetivos da escola definidos no site, como define os valores da escola? e a missão da mesma?</p> <p>A nossa visão de escola: sintam seguros, sejam capazes de fazer coisas competentes.</p> <p>Objetivo é sempre um envolvimento global com vista à inclusão e à cidadania.</p> <p>C4. Qual a metodologia que utiliza, enquanto coordenadora, para solucionar problemas/questões imprevistas?</p> <p>Falar com as pessoas que estão envolvidas no problema, tentar encontrar juntas uma solução com base no diálogo.</p> <p>C5. Desenvolvem parcerias com entidades locais? De que forma e quais os objetivos?</p> <p>Parcerias: Arte e fala; Ridente. Temos com alguma empresas para receber materiais de desperdício, como o cartão, papel autocolante.</p> <p>1º havia muitas crianças com problemas na articulação da fala,</p> <p>2º vieram fazer uma apresentação sobre a importância de lavar os dentes</p>	
--	--	--	--

		<p>3º porque usamos imenso material de cartão e papel para plastificar;</p> <p>Existem algumas parcerias pontuais conforme as necessidades.</p> <p>C6. Considera essa dinâmica uma mais valia para a comunidade educativa?</p> <p>Sim, a parte de conhecer a parte envolvente é muito importante, sobretudo nestas idades</p>	
<p><b>M. Instituição</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a organização da instituição</li> </ul>	<p>D1. Quais os elementos que colaboram na elaboração das planificação anual da organização? É a diretora e a coordenadora pedagógica</p> <p>D2. Existem outros momentos que necessitem de ser planeados e partilhados pela equipa educativa? Quais? No plano anual são definidas as datas, a forma de desenvolvimento é planeado em equipa.</p> <p>D3. Existe articulação entre salas? De que tipo? Em que âmbitos? Resposta C2</p>	

		<p>D4. Como é gerido o tempo e os espaços comuns da instituição tendo em conta as diferentes salas da instituição?</p> <p>Cada sala tem um rotina diferente e essa rotina está pensada de forma a não se cruzarem os tempos.</p>	
<p><b>E. Trabalho em equipa</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relações e interações entre atores;</li> <li>• Conhecer o conceito de equipa em contexto de jardim-de-infância;</li> <li>• Compreender como é realizado o trabalho em equipa.</li> </ul>	<p>E1. Existe trabalho de parceria entre as educadoras? Como?</p> <p>Diariamente através da troca de ideias, partilha de problemas, procura de soluções.</p> <p>Mensalmente em reuniões de equipa e sempre que necessário.</p> <p>E2. Existe trabalho de parceria entre a equipa pedagógica da instituição? Como?</p> <p>Em sala diariamente porque partilham todas as tarefas, planeam juntas, tiram registos, observam</p> <p>Em equipa temos as reuniões anuais, trimestral existe a reunião de auxiliar comigo.</p> <p>E3. Existem momentos de partilha (reuniões) entre a equipa pedagógica? Com que frequência? O que é discutido nessas reuniões? Quem participa? (momentos informais)</p> <p>E1; informalmente acontecem essas partilhas ao longo do dia, mas também às horas de almoço</p> <p>E5. Qual a periodicidade das reuniões de equipa de sala? Considera importante esses momentos? Porquê?</p>	<p>- Existe trabalho colaborativo? Como é a comunicação? Processos e dificuldades?</p> <p>- O trabalho em equipa é uma mais valia? Para quê? Para quem?</p>

		<p>Equipas de sala reúnem formalmente 1 vez por semana, quando planificam a semana seguinte e informalmente acontece todos os dias ao longo do dia.</p> <p>Porque o trabalho da auxiliar e da educadora é muito de parceria, é importante haver essa partilha, a educadora não esta na sala o tempo todo, então a auxiliar pode observar mais coisas.</p>	
<p><b>N. Relação com as famílias</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a participação das famílias das crianças na instituição;</li> <li>• Conhecer as estratégias utilizadas pela equipa pedagógica de modo a promover o contacto e partilha com as famílias e entre famílias.</li> </ul>	<p>E1. Que meios têm e utilizam para chegar informações da escola para a família e vice-versa?</p> <p>Caderno escola-família desde o berçário, todas as sala tem. O site através das fotografias das atividades que são feitas em sala, que são atualizada semanalmente.</p> <p>Todos os anos temos um encontro dinamizado pelo professor de ginástica em que as crianças participam com as famílias.</p> <p>Temos as reuniões de pais 2 vezes por ano e sempre que seja necessário. No dia do pai e no dia da mãe desafios os pais a virem às salas durante o mês para fazerem alguma atividade que eles gostem ou que saibam fazer.</p> <p>E2. Existe alguns momentos planeados no programa anual que envolva a participação das famílias das crianças? Quais os momentos? De que modo?</p> <p>E1</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Compreender o tipo de participação</li> <li>- Compreender se as famílias têm possibilidade (tempo, espaços e mecanismos) para participarem na vida educativa das crianças</li> </ul>

		<p>E3. As famílias participam ou contribuem de alguma forma para a gestão da dinâmica da organização? Se sim, qual o papel das famílias na instituição? (as suas ideias são tidas em conta? Em que momentos?)</p> <p>Principalmente na rotina sala, quando estamos a desenvolver um projeto de sala, os pais podem dar ideias, trazer atividade e fazer com eles.</p>	
<p><b>Conclusão da entrevista</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</li> <li>- Obrigada pela sua disponibilidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</li> <li>- Agradecer a disponibilidade</li> </ul>

**Anexo D. Dados pessoais das crianças: Data de nascimento; Sexo; Nacionalidade; Idade da criança no início e no final da PPS.**

<b>Criança</b>	<b>Data de nascimento</b>	<b>Sexo</b>	<b>Nacionalidade</b>	<b>Idade no início da PPS - Outubro</b>	<b>Idade no final da PPS - Janeiro</b>
<b>A</b>	12/10/2012	M	Portuguesa	5	6
<b>B</b>	17/04/2014	F	Portuguesa	4	4
<b>CR</b>	03/01/2014	F	Portuguesa	4	5
<b>C</b>	12/10/2013	F	Portuguesa	4	5
<b>E</b>	29/07/2013	F	Portuguesa	5	5
<b>ET</b>	12/07/2014	M	Portuguesa*	4	4
<b>FR</b>	26/05/2014	M	Portuguesa	4	4
<b>F</b>	14/02/2013	M	Portuguesa	5	5
<b>G</b>	07/01/2013	M	Portuguesa	5	6
<b>L</b>	01/01/2013	M	Portuguesa	5	6
<b>M</b>	24/08/2013	F	Portuguesa	5	5
<b>VC</b>	31/12/2012	M	Portuguesa	5	6
<b>VG</b>	08/01/2013	M	Portuguesa	5	6
<b>T</b>	02/04/2013	M	Portuguesa	5	5

\* criança com dupla nacionalidade

**Anexo E. Dados pessoais das crianças: nº de pessoas do agregado familiar; Frequentava a instituição no ano anterior; local de residência.**

Criança	Nº de pessoas no agregado familiar	Frequentava a instituição no ano anterior	Local de residência
A	5	Sim	Carcavelos
B	4	Não	Parede
CR	4	Não	Oeiras
C	3	Sim	Carcavelos
E	4	Sim	Carcavelos
ET	1	Não	São Domingos de Rana
FR	5	Não	Parede
F	4	Sim	Estoril
G	4	Sim	Carcavelos
L	5	Sim	Oeiras
M	3	Sim	Carcavelos
VC	5	Sim	Parede
VG	4	sim	Carcavelos
T	6	Sim	Parede

**Anexo F. Dados dos irmãos das crianças: Número de irmãos; Sexo; Idade; frequenta ou frequentou a instituição.**

Criança	Nº de irmão	Sexo dos irmãos	Idades dos irmãos (anos)	Frequenta ou frequentou a instituição
A	2	M	8	Frequenta
		F	2	
B	1	F	7	Não frequentou
CR	1	F	6	Não frequentou
C	0	-	-	-
E	1	F	3	Frequenta
ET	0	-	-	-
FR	2	F	7	Não frequentaram
		M	9	
F	2	M	1	Frequenta
G	1	M	3	Frequenta
L	2	M	7 meses	Vai frequentar
		F	4	Frequenta
M	0	-	-	-
VC	2	M	7	Frequentaram
		M	9	
VG	1	F	12	Frequentou
T	3	M	3	Frequenta
		F	12	Frequentou
		F	6 meses	Não frequenta

### **Anexo G. Dados dos pais das crianças: Profissão.**

<b>Criança</b>	<b>Profissão Pai</b>	<b>Profissão Mãe</b>
<b>A</b>	Gestor	Professora
<b>B</b>	Professor	Jurista
<b>CR</b>	Gerente	Professora
<b>C</b>		Gestora
<b>E</b>	Financeiro	Consultora
<b>ET</b>	Empresário	Professora
<b>FR</b>	Arquiteto	Market e publicidade
<b>F</b>	Estudante	Técnica de Market
<b>G</b>	Não menciona	Gestora
<b>L</b>	Professora	Engenheiro
<b>M</b>	Não menciona	Restauradora de casas
<b>VC</b>	Diretor Financeiro	Gestora
<b>VG</b>	Não menciona	Administrativa
<b>T</b>	Arquiteto	Mãe

## **Anexo H. Portfólio da criança**

# **PORTFÓLIO DO VASCO**

Sala do JI3B

Ano letivo: 2018/2019



## ÍNDICE

Introdução .....	p.1
Autorretrato .....	p.3
Quem é o Vasco: aos olhos dos pais .....	p.4
Quem é o Vasco: aos olhos da irmã .....	p.5
Quem é o Vasco: aos olhos da Catarina e da Inês.....	p.6
A família do Vasco: aos seus olhos .....	p.9
Os amigos do Vasco: aos seus olhos .....	p.10
Abordagem à aprendizagem .....	p.11



## ÍNDICE

Desenvolvimento social e emocional .....	p.16
Desenvolvimento físico e saúde .....	p.20
Linguagem, literacia e comunicação .....	p.25
Matemática .....	p.30
Artes criativas .....	p.34
Ciência e tecnologia.....	p.38
Estudos sociais.....	p.43
Conclusão .....	p.48
Referências .....	p.49



## INTRODUÇÃO

A avaliação na educação de infância assume-se como um papel regulador e de aperfeiçoamento da intervenção educativa, baseada na observação dos comportamentos das crianças. A observação cuidada do educador permite-lhe “descobrir o que as crianças compreendem, o que pensam, o que são capazes de fazer e quais as suas disposições e interesses” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 22).

De acordo com Portugal (2012), o Ministério da Educação (2011) menciona que a avaliação deve ser vista como um processo contínuo de registos dos progressos realizados pela criança, ao longo do tempo, utilizando procedimentos de natureza descritiva e narrativa, centrados sobre o modo como a criança aprende, como processa a informação, como constrói conhecimento ou resolve problemas. (p. 234)



Desde o dia 1 de outubro até ao dia 21 de janeiro registei, através de fotografias e notas escritas, as explorações e conquistas do Vasco, ao longo deste percurso. Este portfólio tem, assim, o objetivo de partilhar com a família essas mesmas conquistas e explorações.

O presente portfólio encontra-se organizado de acordo com as seguintes secções: O Vasco Gonçalves; O Vasco aos olhos dos pais; O Vasco aos olhos da irmã; A família do Vasco aos seus olhos; Os amigos do Vasco aos seus olhos; Abordagem à aprendizagem; Desenvolvimento social e emocional; Desenvolvimento físico e saúde; Linguagem, literacia e comunicação; Matemática; Artes criativas; Ciência e tecnologia; Estudos sociais.



## AUTORRETRATO



09.01.2019 – No recreio o Vasco está sentado na mesa a brincar com Tiago com os brinquedos de casa. Aproximo-me e questiono como se chamam aqueles bonecos. Vasco responde-me “São meus, recebi nos anos. Este são os meus bonecos preferidos são os do *“Jurassic World”*”.



3

## QUEM É O VASCO?

### Aos olhos dos pais ...

“O Vasco é uma criança muito observadora e curiosa e envolve-se muito em todos os projetos apresentados. Gosta muito de saber e perceber como tudo funciona, contudo, não lida muito bem com perguntas para as quais não existam apenas uma resposta e por essa razão a filosofia em contexto escolar tem feito muito bem.

É uma criança muito sensível e em contexto familiar é muito carinhoso e de grandes afetos.

Gosta muito de estar em família em casa.

Não gosta de momentos de barulho e sítios muito confusos.

O Vasco não lida nada bem com a frustração, nem com o “perder”. Ainda está a ganhar ferramentas para saber lidar com essas situações.

Adora ir a museus, oceanário, zoo, cinema e adora a natureza (florestas, serras, “mar”).

É o nosso Vascolas!!!”



## QUEM É O VASCO?

### Aos olhos da Catarina e da Inês ...

“Quase todas as manhãs o Vasco chega ao colégio com a sua mãe. De olhos baixos, ar rezingão ... Até ao momento do quadro das mensagens ele está na sua, mais fechado, a despertar e a recuperar do acordar.

Depois, vai-se abrindo. Quer participar, mostrar conhecer bem os dias e suas rotinas, o que vamos fazer e entusiasma-se, nos momentos em que descobre que há novidades, que vamos fazer um novo projeto, que surge uma questão sem resposta, ou em que se apercebe que pode estar a trazer algo de novo aos seus amigos, algo que não sabiam ou que não viram, etc.

Podemos dizer que, apesar de pacato e sossegado, o Vasco também tem gosto de se evidenciar, o seu papel na sala é de elemento carismático e que gosta de “dar o bom exemplo”.



Há 1 ano atrás (ainda com 4 anos de idade) o Vasco começou a ler e, acreditamos que, sem imaginar, influenciou tantos dos seus pares a quererem ler também! Tem um gosto incrível pelo conhecimento. Apesar de teres naturais quer conhecer o nosso mundo que lhe pode provocar (e provoca ...), não hesita em procurar formas de descobrir tudo e mais que o ser humano já descobriu ... Questiona-se, questiona, é um curioso, com uma vontade imensa de saber.

Por vezes, é temperamental, não é raro ouvirmos uma “discussão” algures na sala e desta surgir a voz do Vasco, um pouco intolerante, com dificuldades em conter palavras menos cuidadosas em conter palavras, mas depois, pensamos bem ... É uma criança, é um de nós, descontrola-se sim e quão enriquecedor isto é! Vivemos as emoções que temos em nós para, com elas, aprendermos, crescermos, nos ultrapassarmos. E esta é uma fantástica construção mental que o Vasco faz (inconsciente, naturalmente ...) mas, muitas vezes, sentimos o seu esforço por se moderar, por se desenvolver e superar e corresponder, cada vez mais, de forma correta nestas situações.



Assim, vemos constantemente no Vasco um grande intuito por fazer bem, para corresponder, para ser no fundo, um humano realizado e maior.

O Vasco quer ser o maior, mostra querer ser melhor, ser alegre, ser criança amiga, feliz e cheio de saber. Isto move-o.

Tão bom, esta criança que, com as suas fragilidades e forças, saberes e vontades, transparece o que é e nos mostra como o ser humano foi trabalhado para ser curioso e, assim, dar mais ao mundo.

Tão bom, esta criança que, com as suas fragilidades e forças, saberes e vontades, transparece o que é e nos mostra como o ser humano foi trabalhado para ser curioso e, assim, dar mais ao mundo. O Vasco tem 6 anos, é alto e magro, só não gosta de sopa, adora animais e é o Vasco Gonçalves. É um dos 16 pilares indispensáveis que constituem o lugar especial que é o J.i.3b!



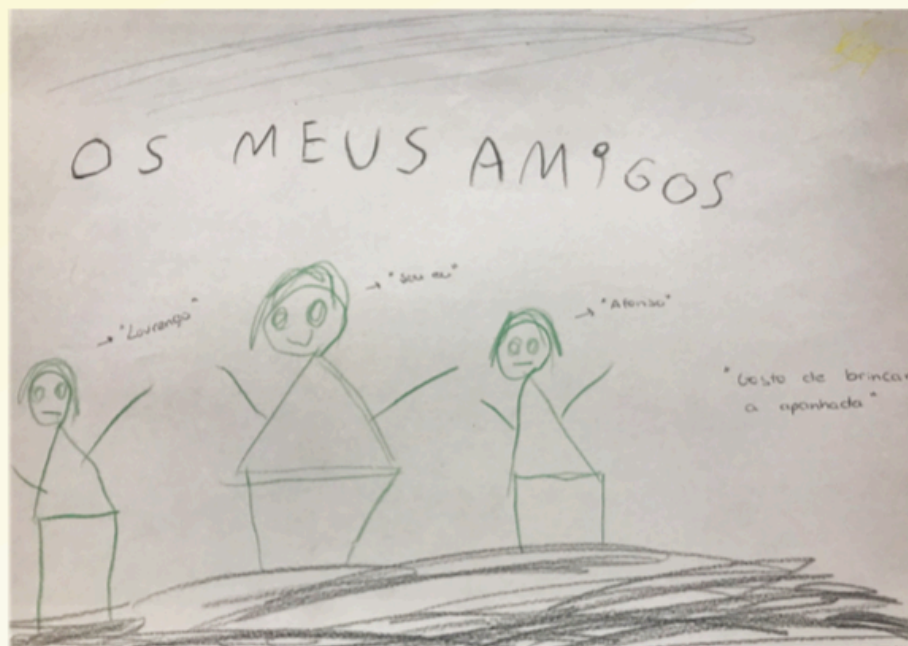
## A FAMÍLIA DO VASCO

Aos seus olhos ...



## OS AMIGOS DO VASCO

Aos seus olhos ...



# ABORDAGEM À APRENDIZAGEM



## **ABORDAGEM À APRENDIZAGEM**

“Através da aprendizagem pela ação – viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo”  
(Hohmann & Weikart, 2009, p. 5).

A aprendizagem ativa é um processo pelo qual as crianças, através das suas ações, constroem novos conceitos acerca do mundo que as rodeia. Assim, através do desejo inato de explorar, as crianças colocam questões e procuram respostas acerca do meio envolvente, daquilo que lhes desperta interesse e curiosidade. Em idade pré-escolar, as crianças começam, progressivamente a fazer escolhas, a tomar decisões e a fazer planos com intencionalidades. Começam, assim, a descobrir que as suas ações podem contribuir na resolução de problemas e na produção de resultados. Desta forma, começam a planear e a refletir, as suas ações com um maior detalhe.



O Vasco é um criança que diariamente partilha, com os pares e com os adultos, as suas ideias e soluções, de modo a promover mudanças no contexto. Quando necessário, por sua iniciativa e, por vezes, por iniciativa do adulto, apoia os pares na resolução de problemas. O Vasco faz escolhas, toma decisões e realiza planos, tanto em momentos direcionados pelos adultos, como em momento de exploração livre, como nos momentos do tempo fazer. O vasco G. participa ativamente nas atividades propostas pelo adulto, contudo este também planifica e propõe momentos de exploração. No final das atividades, grande parte das vezes, quando pedido pelo adulto, o Vasco G. partilha a sua opinião, refletindo acerca do que aconteceu, recorrendo ao que observou e/ou vivenciou.

**04.10.2018** - No momento da manhã, na realização do quadro das mensagens, a educadora reúne com o grupo presente e organizam e escrevem as mensagens correspondentes aos vários momentos do dia. Constança refere que hoje é dia de Yoga, “temos de colocar o cartão do yoga no quadro”. O Vasco G. refere que hoje o Lourenço não vem, por isso temos que colocar o cartão com o nome dele no quadro.



**09.10.2018** – Num momento da manhã, em pequenos grupos, explorámos os mapas recolhidos pelas crianças, numa exploração pelas várias salas e espaços da organização socioeducativa. Após algum tempo de exploração e de trocas de ideias entre o grupo, questionei qual era a cor predominante no mapa, que estávamos a explorar. Guilherme responde a cor azul, o Vasco G. refere “e colamos o mapa aqui”.

**08.11.2018** – O Vasco apresentou o país escolhido, com apoio de um cartaz, que criou com a informação recolhida e trabalhada com a família, Nesta apresentação focou alguns aspetos, tais como a comida, a música e um monumento. Guilherme refere que aquela “é a estatua de Portugal” (apontando para o cartaz do Vasco). O Vasco responde-lhe “não. Está é a estatua de lá”.



**16.11.2018** - A educadora senta-se ao lado do Vasco G e refere que vai fazer, também, um monumento com o barro, mencionando que teve uma ideia. Vasco G. olha e refere “ah isso não vale” a educadora refere “ah, já percebeste como vou fazer. Assim, parece uma fotografia (2D)” Vasco G. refere “sim, parece igual à imagem”. O Vasco G. utiliza a mesma estratégia que a educadora para a construção do monumento.

**20.11.2018** - Num momento da manhã, a educadora questiona o grupo acerca da ideia de fazermos algumas alterações nas áreas da sala. Vasco G. propõe mudarmos a área dos blocos com a área dos livros, a educadora refere que essa possa ser uma boa ideia.



# DESENVOLVIMENTO SOCIAL E EMOCIONAL



16

## DESENVOLVIMENTO SOCIAL E EMOCIONAL

“Desde o início da sua vida as experiências da criança com as pessoas significativas que a rodeiam influenciam a maneira como a criança se vê a si própria e, conseqüentemente, a maneira como interage com as pessoas em diferentes situações”

(Hohmann & Weikart, 2009, p. 64).

O desenvolvimento da identidade pessoal, distinta e individualizada, da criança aumenta, sucessivamente à medida que esta se envolve numa seqüência de interações com os pares, mas também com os adultos. A presença e o apoio constante do adulto é fulcral “no florescimento da várias potencialidades da criança: crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 65). Nestas idades, as crianças começam a mostrar as suas emoções através de gestos, de expressões faciais e corporais. Contudo, começam, também, a verbalizar acerca dos seus sentimentos, reconhecendo, também as emoções dos seus pares e dos adultos.



O Vasco é um criança que expressa as suas emoções através da sua expressão corporal e facial e através da comunicação/diálogo com os adultos. Apesar de muito autónomo, o Vasco recorre ao adulto, tal como é espectável para a sua idade, para que o apoie quando confrontado com algum desafio. Porém, recorre também aos adultos para a continuidade de tarefas e de descobertas. O Vasco tem um grupo de amigos “preferido” que diariamente tem preferência para brincar, contudo apoia-se e envolve-se nas explorações e trocas de ideias com todas as crianças do grupo, partilhando o seu ponto de vista, mas simultaneamente respeitando o ponto de vista dos outros.

**14.10.2018** – Após a dinâmica do quadro das mensagens, no momento de planear, o Vasco referiu que iria para a área dos blocos com o Afonso fazer uma construção para os bonecos que o Afonso trouxe.



**20.11.2018** – No momento de planear Vasco G. referiu queria ir para a área dos livros ver os livros que tinha trazido de casa. De seguida, levanta-se, olha para mim e questiona-me “Marta queres vir comigo ver os livros?”, respondo-lhe que “sim, assim que os amigos acabarem de planear vou ter contigo”. Quando chego à área dos livros, o Afonso e o Vasco encontram-se a explorar os livros que cada um trouxe de casa.



# DESENVOLVIMENTO FÍSICO E SAÚDE



20

O Vasco apresentou ser capaz de realizar movimentos complexos e de equilíbrio com o corpo, quando confrontado com situações de desafio no ambiente. Em momentos que envolveram o uso das mãos e dos dedos o Vasco mostra ter desenvolvida a competência de coordenação óculo-manual, desenvolvendo, por exemplo, atividades como recortar, rasgar, desenhar e pintar. Para além disso, o Vasco apresentou conhecer hábitos de alimentação saudável, tanto em momento de escolhas alimentares como em momentos de partilha com as outras crianças.

**09.10.2018** – O Vasco G. anda em equilíbrio, com os dois pés, em cima de uma superfície estreita. O professor de ginástica refere “Boa Vasco, vês, já conseguem muito bem”.



**11.10.2018** – Na atividade de criação dos passaportes, o Vasco G. explorou o cesto com os materiais e identifica que as bandeiras são para recortar e colar no interior do passaporte. O Vasco G. recorta as bandeira aproximando-se do contorno das mesmas.

**11.11.2018** – O Vasco saltou à fogueira, , sem o apoio do adulto, no dia de comemoração do dia de São Martinho na organização socioeducativa.



**18.01.2018** – Na escolha da receita que iríamos realizar na segunda-feira, Guilherme partilha com o grupo que “eu como chocolate todos os dias”, Vasco refere que “o chocolate não é saudável, pois não é bom para a saúde”, Marta”. Nesse momento respondo que “todos os dias não é saudável, mas às vezes podemos comer chocolate”. O Vasco refere “mas não muito chocolate”.



# LINGUAGEM, LITERACIA E COMUNICAÇÃO



## LINGUAGEM, LITERACIA E COMUNICAÇÃO

“A linguagem desenvolve-se em ambientes onde as crianças tenham experiências de que queiram falar, e onde têm alguém atento a elas, envolvendo-se em diálogo. Estas interações com pessoas e materiais preparam o palco para a criança construir a sua compreensão da linguagem, da leitura e da escrita” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 526).

O desenvolvimento da linguagem é um processo interativo, em que a criança aprende a falar ao falar livremente sobre as suas vivências. Num ambiente rico e estimulante, em que é valorizada a comunicação, a escrita e o oralidade, a criança adquire uma vontade natural de explorar a linguagem. Neste ambiente a criança começa a reconhecer os sons das palavras e, progressivamente a associá-los a letras, correspondentes e começam, também, a reconhecer as letras pelo seu nome. Paralelamente, começam a “escrever” letras e números, progressivamente associados à forma convencional. Nestas idades começam, também, a ser capazes de recontar histórias e acontecimentos associados às suas vivências.



Torna-se, assim, importante que o adulto promova momentos de comunicação e interação entre criança-criança, mas também entre o adulto-criança.

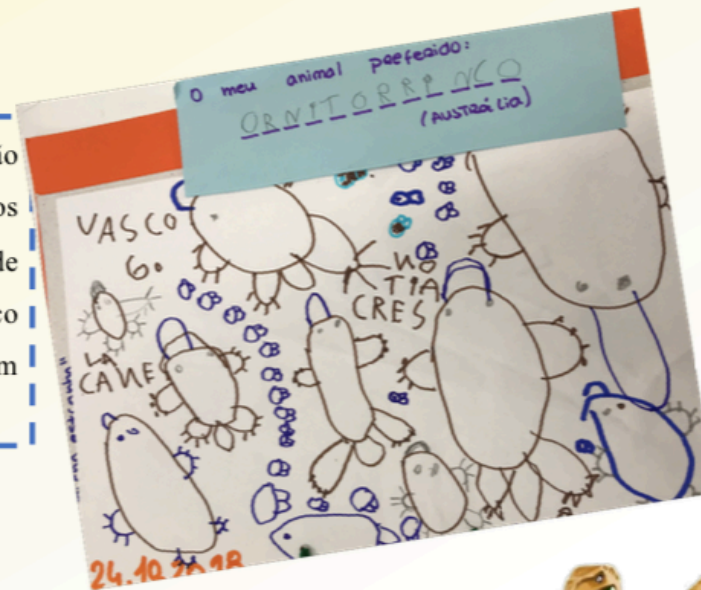
O Vasco é uma criança que identifica e reconhece os sons das palavras e que de forma quase imediata identifica as letras correspondentes a esses mesmos sons, apresentando, assim uma elevada consciência sonora neste domínio. Para além disso, acima do que é espetável para a sua idade, consegue ler e escrever. Com este potencial, recorre com frequência aos livros, explorando as histórias e os conteúdos de cada. O Vasco apresentou preferência por livros de domínio científico, associados a fenómenos e aspetos reais. Com isto, comunica oralmente, com os pares e com os adultos da sala, as suas descobertas, grande parte das vezes associadas às leituras e explorações dos livros. Neste sentido, é capaz de verbalizar com e sem suporte de imagens, essas mesmas descobertas.

**01.10.2018** – Num momento da manhã, na dinâmica do quadro das mensagens, a educadora coloca uma mensagem no quadro e pede ao Vasco G. ajuda para descobrir o que diz aquela mensagem. O Vasco lê a mensagem nº2 “pessoa nova”.



**04.10.2018** - VG vem a correr ter com a educadora e refere que está uma coisa no céu, apontando. A educadora vai com ele e VG refere “está um X desenhado no céu”.

**24.10.2018** – Na exploração sobre as espécie não exóticas da Austrália, Vasco refere que os ornitorrincos são um dos seus animais preferidos. Na dinâmica de registar o animal que mais gostaram de conhecer Vasco escolhe o Ornitorrinco e escreve o nome do animal com ajuda de um suporte escrito.



**19.11.2018** - A mensagem nº5 tinha escrito “História “O Olharapo”. Após desvendar a mensagens, Afonso refere “Sapo” rima com “Olharapo”, nesse momento questiono o porquê de sapo rimar com “olharapo”, Vasco responde que termina com a mesma letra.

**15.11.2018** – O Vasco e o Afonso vão para a área dos livros explorar os livros sobre o projeto “Países do Mundo” trazidos de casa naquela manhã.

**18.12.2018** -Vasco vem ter comigo à área das artes com um livro na mão e diz “Marta eu sei ler esta página toda e esta também”, apontando com o dedo para a página.

**23.11.2018** – O Vasco escreve a palavra “Portugal” no passaporte do projeto sozinho, sem qualquer referência visual.



# MATEMÁTICA



30

## MATEMÁTICA

“À medida em que as crianças vão explorando o seu mundo, recolhem, ordenam e organizam a informação numa tentativa de encontrar o sentido das suas ações e experiências”  
(Hohmann & Weikart, 2009, p. 679).

A linguagem da matemática está ligada ao “poder de abstração”, à capacidade de ultrapassar o concreto. Este domínio corresponde à uma variedade de operações: “categorização/classificação; ordenação/seriação, lidar com a quantidade e número, com noções espaciais e temporais, descobrir padrões, estabelecer relações, resolver problemas e retirar conclusões na base do raciocínio lógico” (Portugal & Leavers, 2018, p. 73). O adulto deve, assim, proporcionar momentos de comunicação em que a criança comunique os processos matemáticos, de modo a organizar e sistematizar o seu pensamento e a desenvolver, progressivamente formas mais elaboradas de representação.



**05.12.2018** – No momento do inglês, Jess propõe que o grupo identifique e encontre na sala objetos, materiais e brinquedos com as figuras geométricas exploradas. O Vasco dirige-se à área dos blocos e escolhe um bloco e refere é um “retângulo”

**11.12.2018** – O Vasco está sentado na mesa, na área dos jogos, a colocar umas peças (parecidas com as de dominó) em pé, criando uma forma de espiral, verbalizando que “parece um caracol”.



# ARTES CRIATIVAS



34

## ARTES CRIATIVAS

“As crianças de idade pré-escolar continuam a aprender através dos sentidos e das suas ações, distinguem-se dos bebês e das crianças da primeira infância pela recém-adquirida capacidade de representar, formar imagens mentais”  
(Hohmann & Weikart, 2009, p. 475).

As crianças, destas idades, conseguem, gradualmente representar mentalmente as suas experiências com pessoas, materiais e objetos. Assim, as crianças expressam essas imagens mentais através, nomeadamente, da linguagem, da modelagem, da construção, da pintura, do desenho e do faz de conta. Através destas formas de expressão, as experiências da criança começam a ganhar mais significado para si e, simultaneamente facilitam e promovem a comunicação destas com os outros.



O Vasco com os materiais disponibilizados na área das artes constrói objetos/brinquedos, identificando características e funcionalidades. Relativamente à figura humana, identifica características humanas, através dos materiais referidos anteriormente. Quando pedido que realize o autorretrato identifica e representa com os materiais características detalhadas, expressando o seu pensamento e/ou sentimento.

**05.11.2018** – O vasco criou um brinquedo com materiais recicláveis que tinha à sua disposição. No final refere que os brinquedos que estão a construir são feitos da mesma forma que os brinquedos dos meninos de Moçambique.



**06.12.2018** – Em grande roda, questiono Afonso e Vasco se querem partilhar as ideias que tinham tido naquela manhã. Começo por contextualizar que foi no momento da atividade com os lápis de pastel que os amigos tiveram uma ideia. O Tiago intervém dizendo que não fez essa atividade. O Vasco começa por explicar como é que fizemos essa atividade e refere “aprendemos uma técnica muito gira”.

**02.01.2019** – O Vasco desenhou o seu autorretrato, identificando as várias partes da cara.



# CIÊNCIA E TECNOLOGIA



38

## CIÊNCIA E TECNOLOGIA

“As criança agem no seu desejo inato de explorar; colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade e procuram as respostas; resolvem problemas e desenvolvem estratégias que tendem em pôr em prática” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 5).

Nestas idades, as crianças fazem questões acerca do mundo que as rodeia, fazem previsões (colocam hipóteses) e testam as suas ideias. Assim, começam a identificar os nomes dos animais e plantas, progressivamente começam a falar sobre as características e os ambientes dos mesmos. Ainda nesta fase, as crianças utilizam ferramentas, nomeadamente a tecnologia, para levar a cabo as suas intenções na procura de respostas.



O Vasco é uma criança que demonstra muito interesse pela área das ciências e da tecnologia. Com frequência escolheu ir brincar para a área dos livros e realizou explorações e pesquisas acerca da natureza, nomeadamente animais e planetas. Nessas explorações identificava características dos animais comuns e mostrava-se surpreendido com características de animais menos explorados no nosso quotidiano. Quando confrontado com uma curiosidade, ao longo da rotina, o Vasco recorria com frequência aos livros e ao computador da sala, com o intuito de procurar informação. O Vasco identifica, assim, que estes instrumentos ajudam as crianças no desempenho de tarefas e a resolver problemas.

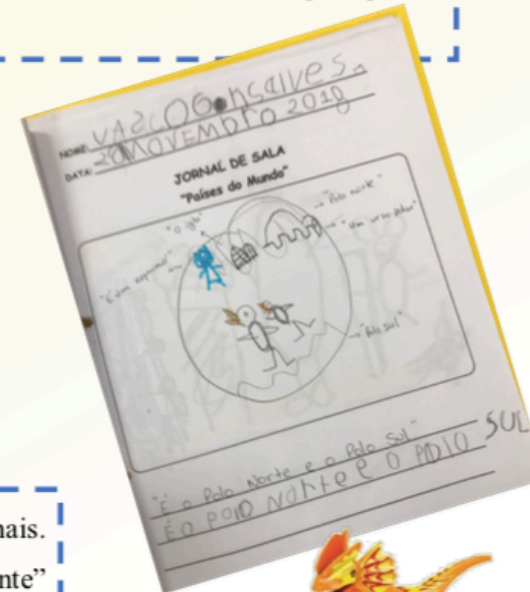


**26.11.2019** – Após uma conversa m grande grupo acerca do polo norte e do polo sul, as crianças realizaram o jornal de sala sobre os países do Mundo. O Vasco refere que o polo norte é em cima e que o polo sul é em baixo, acrescentando que “os ursos polares e os pinguins podem se encontrar se nadarem de um polo para o outro” (apontando para o desenho realizado).

**28.11.2018** - O Tiago vem ter comigo e pede-me para pesquisar no computador informações sobre tigres e hipopótamos.

O Vasco e Afonso aproximam-se e questionam T acerca do que está a fazer, Tiago refere que está a realizar uma pesquisa sobre tigres e hipopótamos. Vasco questiona Tiago se “também podemos saber mais sobre hipopótamos contigo”.

**17.12.2018** - VG está na área dos livros a explorar livros sobre animais. Chama-me referindo “Marta olha aqui uma galinha diferente” apontando para a imagem.



# ESTUDOS SOCIAIS



42

## ESTUDOS SOCIAIS

“As relações espaciais fundamentais de que as crianças de idade pré-escolar estão a começar a ficar conhecedoras . . .  
Envolvem conceitos como proximidade e separação, ordenação e inclusão” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 737).

“As crianças pré-escolar, se bem que ainda centradas no presente, conseguem relembrar o passado e pensar sobre o futuro  
próximo” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 768).

As crianças, em idade pré-escolar, constroem, gradualmente mapas cognitivos percecionando o local das coisas e das relações entre si. Com isto, exploram e identificam em mapas locais e sítios desconhecidos. Ainda nesta fase, as crianças começam a ser capazes de pensar e verbalizar acerca do que já aconteceu e do que vai acontecer a seguir.



O Vasco explora mapas com o intuito de identificar pontos de referência. Nos vários momentos de exploração, o Vasco interpreta e identifica nos mapas esses mesmos pontos de referência, identificando características desses locais, nomeadamente nomes e elementos (ex. animais e monumentos). O Vasco utiliza expressões que identificam o que aconteceu e o que vai acontecer a seguir.

**03.10.2018** - Na chegada à sala as crianças colocam os materiais recolhido em cima da mesa. Algumas crianças foram para as mesas explorar os mapas.

O Vasco questiona “Onde está Portugal” Eu “Podemos procurar Portugal, boa ideia. Portugal começa por “P”, “P” de pai” Afonso “Está aqui” Eu “Podia ser, mas não é. Esse é o Paraguai” Vasco “Está aqui! É Portugal este?”

Eu “É sim! Esse é o nosso país, Portugal” Vasco “Este diz pacífico” Eu “Sim, esse é o oceano pacífico”.



**08.10.2018** – No momento de exploração em pequenos grupos é referido que existem “terras” e “mares” no mapa. Após esse momento as crianças desenham e pintam com aguarelas os seus mapas. Afonso refere “fiz 6”, questiono o que são esses seis, Afonso refere “são os continentes”. O vasco questiona ”Posso fazer os animais dos continentes?”, responde-lhe que pode fazer à sua maneira o que sabe de cada continente.



**30.10.2018** - Tiago está na área dos livros, abre uma página com um mapa do planeta terra e aponta para cima e refere “este é o polo sul”, aponta para baixo e “refere é o polo Norte”.

Nesse momento refiro, eu acho que não, no outro dia vimos que em cima é o polo Norte e em baixo o polo Sul. Naquele momento, o Vasco passou naquela área e question-lhe o que acha. O Vasco senta-se ao lado de Tiago e refere “aqui (apontando para cima é o polo Norte e aqui (apontando para baixo) é o polo sul”. Tiago repete as palavras de Vasco.

**12.11.2018** – O Vasco G. refere que hoje é segunda-feira, já coloquei ali a mola (apontando para a primeira mensagem do quadro das mensagens). Ontem foi dia de estamos em casa.



**16.11.2018** – O Vasco G. levanta-se e agarra-me na mão “Marta, vêm cá” e puxa-me para o mapa que se encontra no chão da sala, Vasco G. e Lourenço estavam a explorar o mapa do mundo. Vasco G. refere “encontrei o Japão, a Austrália e a Índia”, após esta inferência refiro “são alguns países do nosso projeto” Vasco G. “sim. Aqui está o Brasil, Moçambique e Itália” Questiono de seguida “e onde está França?” VG “não encontro” Eu “vou te dar uma pista, está perto de Portugal (aponto com o dedo para uma área específica no mapa, focando a sua atenção numa determinada zona do mapa). Vasco G. “está aqui”, apontando para o mapa.



## CONCLUSÃO

O Vasco é uma criança que apresenta muita curiosidade pelo mundo que o rodeia. Neste sentido, procura com frequência respostas às suas preocupações, inquietações e curiosidades nos livros e no computador. No início deste percurso o Vasco tinha iniciado a sua entrada no mundo da leitura e da escrita. Neste percurso demonstrou interesse e evoluções a estes níveis, de um modo autónomo.

Relativamente às áreas e materiais da sala o Vasco recorreu com maior frequência às áreas dos livros e dos blocos. Com enfoque para a área dos livros, o Vasco realizou com frequência pesquisas acerca de temas relacionados com a natureza e com o mundo científico.

Ao longo deste percurso destacou, ainda, a comunicação e a relação de harmonia do Vasco para com as outras crianças e para com os adultos da sala. Apesar disso, o Vasco tem um grupo de crianças da sala, que demonstra um maior interesse para se relacionar e interagir nos momentos da brincadeira.



## REFERÊNCIAS

Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2017). Qualidade e avaliação na creche. *Avaliação em creche: Crechendo com qualidade* (pp.19-33). Porto: Porto Editora.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Portugal, G. (2012). Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças – Desafios e possibilidades. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Coords.), *Avaliação na educação de infância* (pp. 234-253). Viseu: Psicosoma.

Portugal, G. & Leavers, F. (2018). *Avaliação em educação Pré-escolar: sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.



## Anexo I. Dados da investigação – Registo de observações

Dados da investigação				
Nº	Data	Momento/ Contexto	Envolvidos	Registo da observação
1	2.10.2018	Tempo de fazer	E, B, C, Ca, M  Estagiária	<p><b>Em, B, C, Ca e M</b> estão a brincar com plasticina, na mesa. Num determinado momento intervenho e questiono-as acerca do que estão a fazer. <b>B</b> responde que estão a brincar aos restaurantes e que eu sou a “cliente” e pede-me para me sentar. <b>B</b> pega na tampa da caixa e refere que é o tabuleiro para colocar os “ingredientes” (de plasticina). <b>Em</b> encontra-se do lado oposto da mesa em relação a <b>B</b>, puxa o tabuleiro e diz que vai ficar com ele à sua frente. <b>B</b> começa a falar num tom de voz elevado e acaba por se levantar e sentar-se num canto da sala. Questiono-as se não seria melhor falarmos para resolvermos a situação, <b>B</b> não se demonstrou recetiva a vir, novamente para a mesa.</p> <p>Regiro que quando estiver preparada podia vir ter connosco para conversarmos. Passado alguns instantes, <b>B</b> levanta-se e refere que está preparada. Nesse instante, refiro que compreendo que todas queiram usar aquele tabuleiro para colocar a plasticina, mas só temos 1 tabuleiro que tem de dar para todas. Posteriormente, questiono aquele grupo de crianças acerca de como podemos resolver aquela situação. Após algumas ideias, <b>Em</b> refere que podem colocar o tabuleiro no meio da mesa, acessível a todas. Refiro que ao colocarmos o tabuleiro no centro da mesa o tabuleiro fica acessível a todas. De seguida, peço a <b>Em</b> que coloque o tabuleiro onde estava a pensar, <b>B</b> refere “assim já dá”.</p>

2	09.10.2018	Tempo de fazer	C, VG, VC  Estagiária	C vem ter comigo diz que o VC não a deixa ver o livro que levei para a sala, para a recolha de informação para o projeto. Respondo-lhe que devíamos ir falar com VC e perceber o que se passa. Quando chegamos ao pé de VC perguntei o que se tinha passado, VC diz “queria ficar a ver esta página e a C não quer esta”. No momento em que VC está a falar C dispersa e vai a correr para a fila do lanche.
3	10.10.2018	Tempo de exterior	E, C, M  Estagiária	<b>Em</b> vem ter comigo e pede-me ajuda porque não está a conseguir brincar com C e M, <b>Em</b> refere que está triste porque não a deixam entrar na brincadeira. Pergunto-lhe o que acha de irmos falar com elas. Quando chego ao pé de C e M pergunto-lhes o que se passou e oiço-as a todas, cada uma conta à sua maneira o que aconteceu. Repito o que aconteceu e questiono como podem resolver aquela situação. M refere que “podemos brincar todas juntas”. Em refere “mas vocês não queria”, repito as ideias das crianças e questiono se a solução de M “brincarem todas juntas é uma boa opção” .
4	11.10.2018	Tempo de fazer	G, T  Educadora	Quase todas as crianças estão a brincar na área da casa. Esticaram uma toalha no chão, no centro da sala, e referem que estão a fazer um piquenique, espalhando pratos e comidas. G começa a esconder os brinquedo e T começa a falar num tom de voz elevado. Passado algum tempo, a educadora sente a necessidade de intervir e questiona o que se esta a passar. As crianças em cima da casa começam a falar ao mesmo tempo que continuam a brincar, a educadora pede para pararem a brincadeira e se reunirem, com um tom de voz calmo, senta-se no chão da sala e as crianças sentam-se à sua volta, formando uma roda. A educadora pede que à vez as crianças partilhem o que estava a acontecer, T refere que estava a ficar irritado porque G estava a tirar as coisas do piquenique. A educadora repete as ideias de T e questiona como podem resolver esta situação, T refere “podemos brincar todos juntos, mas o G não pode esconder as coisas”. A

				educadora repete a ideia/sugestão de <b>T</b> , <b>L</b> acrescenta “podemos perguntar o que precisas?” <b>G</b> pergunta a <b>T</b> , este responde um abraço.
5	22.10.2018	Tempo de fazer	Ca, C, ET  Educadora	<p><b>Ca</b> e <b>C</b> estão na área dos blocos a brincar com os dinossauros (caixa dos animais). <b>ET</b> senta-se e começa a explorá-los, quando se apercebe que <b>Ca</b> e <b>C</b> também estão a brincar com esses brinquedos levanta-se e leva a caixa de brinquedos dos dinossauros para cima da mesa. <b>CR</b> e <b>C</b> dirigem-se à mesa para retirar alguns bonecos. <b>ET</b> começa a dizer “não” e a segurar a caixa, de forma a que estas não consigam retirar brinquedos.</p> <p><b>Ca</b> e <b>C</b> recorrem à educadora e explicam-lhe o que se está a passar. A educadora vai ao encontro de <b>ET</b> e senta-se ao lado ao seu lado, na presença de <b>Ca</b> e <b>C</b>, referindo que percebe que <b>ET</b> queira brincar com todos aqueles animais, mas <b>Ca</b> e <b>C</b>, também querem brincar, por isso é importante partilhar os brinquedos da sala com as restantes crianças, questionando-os como podem resolver de forma a todos poderem brincar com os animais da caixa. <b>C</b> refere que “podem brincar todos juntos”. A educadora refere que é uma boa ideia, repetindo que podem brincar todos juntos, mas antes tem de escolher quais os animais que cada um vai brincar. Mostra a caixa a <b>ET</b> e pede-lhe que escolha quais os animais que gostava de brincar, de seguida questiona <b>C</b> e <b>Ca</b>, quais os dinossauros, da caixa, que querem brincar.</p>
6	25.10.2018	Tempo de fazer	F, A, G  Educadora	<p><b>F</b> vem ter com a educadora e refere que “o <b>A</b> está a chorar porque o <b>G</b> o magoou”. A educadora dirige-se ao grupo de crianças, baixa-se ao nível das crianças e questiona o que aconteceu, tocando no local onde <b>A</b> se magoou. A educador ouve ambas as crianças acerca do que aconteceu e repete as ideias transmitidas pelas crianças. No momento de conversa a educadora refere, também, que “quando sentem que não estão a conseguir resolver com os amigos as situações, podem chamar um adulto para os ajudar, antes de mostrarem o seu ponto de vista com a</p>

				força” reforçando que essa não será a melhor forma de o fazer. No final, <b>G</b> pergunta a <b>A</b> “o que precisas?” este responde “nada” e dirige-se para a área dos livros.
7	31.10.2018	Tempo de exterior	G, A  Educadora	<b>G</b> bate em <b>A</b> , <b>A</b> vem ao encontro da educadora, mas não está a conseguir acalmar nem expressar o que aconteceu. Visto o tempo de recreio estar a acabar a educadora pede que as crianças se reunirem, naquele momento na sala. No momento em grande roda, a educadora pede para as crianças envolvidas, à vez, expressarem o que aconteceu e questiona o que terá levado <b>G</b> a ter aquela atitude. As crianças começam a expressar-se e a falar umas em cima das outras, nesse momento a educadora fala do respeito, que é necessário respeitar o outro para, também, sermos respeitados. Após o momento de as crianças referiram que <b>G</b> bateu e de <b>G</b> referir que “bati porque o <b>A</b> não lhe deu a bola”, a educadora repete “bates-te no <b>A</b> porque ele não te deu a bola. É isso?”. Neste sentido, a educadora refere, mais uma vez, a importância de não demonstrarmos a nossa opinião através da força física, sendo que já desenvolvemos diferentes maneiras de descarregarmos essa energia em nós, quando experienciamos esses momentos. No final a educadora pergunta como podemos resolver este acontecimento. <b>Em</b> propõe que “podem dar um abraço e pedir desculpa”. <b>A</b> e <b>G</b> levantam-se e <b>G</b> pede desculpa a <b>A</b> .
8	09.11.2018	Tempo de exterior	B, F  Estagiária	<b>B</b> vem ter comigo a chorar, referindo que <b>F</b> não a deixa brincar no espaço do avião (brinquedo do parque). Refiro que seria importante irmos falar com <b>F</b> , quando chegámos ao pé de <b>F</b> pergunto o que aconteceu com <b>B</b> e <b>F</b> refere que <b>B</b> pode ficar naquela área com ele e pede desculpa. Nesse momento questiono porque é que disse naquele momento à <b>B</b> que não podia? Acrescento, ainda que <b>B</b> ficou triste e que tinha estado a chorar, questiono-os como podemos resolver para ninguém ficar triste visto que já esta resolvida a questão do espaço. <b>F</b> responde “mas eu já disse desculpa”, <b>B</b> diz “pode perguntar o que precisas?” <b>F</b> pergunta “o que precisas?” e <b>B</b> responde-lhe “um abraço e desculpa”.

9	15.11.2018	Refeitório	F, B  Estagiária	<p><b>F</b> verbaliza para <b>B</b> descer mais rápido as escadas, de acesso ao refeitório. No final da escada, <b>F</b> senta-se e começa a chorar. Vou ao encontro de <b>F</b>, baixo-me ao seu nível e questiono-o o que aconteceu para ficar assim. <b>F</b> refere que <b>B</b> também está envolvida, nesse momento <b>B</b> aparece e peço-lhe para se aproximar porque é importante resolvermos as coisas.</p> <p>Oiço o que cada criança tem a dizer e realço as palavra de <b>F</b> quando refere “ela podia colocar a mão aqui (corrimão) e descer a correr” nesse momento verbalizo, também, que “não sabia que isso estava na cabeça do <b>F</b> e que descer as escadas a correr não é opção, isso não pode acontecer, é perigoso” no decorrer da conversa realço também a importância pelo respeito do tempo da outra criança. Questiono como podemos resolver agora a situação, <b>F</b> pede desculpa a <b>B</b> e levanta-se para ir almoçar.</p>
10	16.11.2018	Tempo de fazer	M, C e Ca  Estagiária	<p><b>M</b>, <b>C</b> e <b>Ca</b> estão na área dos blocos a fazer construções com os blocos para os animais que trouxeram de casa. Num momento de escolha dos animais, que cada uma das crianças irá manusear e interpretar <b>Ca</b> e <b>M</b> querem “ser” a tartaruga. <b>M</b> diz que “não quero brincar mais porque não posso ser a tartaruga”. Neste sentido, visto só existir um boneco, refiro que percebo que cada uma queira brincar com aquele boneco, mas só existe uma tartaruga, logo temos de arranjar uma solução e lanço a questão “como podemos fazer?”. <b>M</b> refere que “quero ser a tartaruga sempre”, <b>Ca</b> “podemos partilhar”, questiono-as “como podemos fazer isso?” <b>M</b> “podemos virar a ampulheta grande e primeiro brinco eu e depois brincas tu”, nesse momento refiro “então quando virmos a ampulheta é a <b>Ca</b> a brincar com a tartaruga?”, <b>Ca</b> responde “sim, depois da <b>M</b> brincar sou eu”.</p>

11	21.11.2018	Grande grupo: Inglês	L, G  Educadora	<p><b>L</b> está sentado em roda e <b>G</b> senta-se ao seu lado. Nesse momento <b>L</b> refere que <b>T</b> se ia sentar naquele lugar. <b>G</b> levanta-se e começa a falar num tom de voz elevado “não vou mais para aí e resolvo, assim, o problema”.</p> <p>Visto ir começar a dinamização de Inglês, a educadora sai da sala com <b>G</b> para terem uma conversa.</p> <p>Nessa conversa a educadora pede a <b>G</b> que expresse e verbalize o que se passa, o que sente. <b>G</b> partilha que “não tenho amigos, na escola eles não querem ser meus amigos”.</p> <p>Visto não ser a primeira vez que <b>G</b> refere esta ideia, a educadora refere que vamos realizar uma reunião em grande grupo e que vão escrever, agora, num papel os tópicos a abordar na reunião, questionando o que <b>G</b> gostava de transmitir aos amigos. A educadora e o <b>G</b> escrevem os seguintes tópicos: “ter mais atenção às palavras que usamos”, “respeitar os outros” e “quem são os amigos do <b>G</b>”.</p>
	21.11.2018	Depois do almoço	Grande grupo  Educadora	<p>A educadora reúne o grande grupo e contextualiza, superficialmente, que teve uma conversa com <b>G</b> e questiona se <b>G</b> quer dizer o que vamos fazer/falar em grande grupo. <b>G</b> diz “fiz uma folha com a <b>C</b> (educadora)”, a educadora refere e pensamos numa pergunta muito importante para o <b>G</b> e escreve numa folha “Amigo – Quem é amigo do <b>G</b>?” em baixo coloca as palavras “sim” e “não”. Em silêncio as crianças assinalam a sua resposta, todas as crianças respondem assinalam com um <b>X</b> à exceção de <b>Em</b>. Após todas as crianças responderem a educadora questiona <b>E</b> se não mesmo amiga de <b>G</b>, <b>Em</b> justifica-se referindo “Eu brinco poucas vezes com o <b>G</b>, logo não é o meu amigo preferido”.</p>
12	22.11.2018	Tempo de grande	G, L  Estagiária	<p><b>G</b> levanta-se e começa a tocar no corpo do <b>L</b>, <b>L</b> começa a rir, num primeiro momento a rir, de seguida pede para parar. Nesse momento intervenho e peço a <b>G</b> que pare e respeite o seu amigo, <b>G</b> começa a rir e digo-lhe que não está preparado</p>

		grupo: Inglês		<p>para resolver esta situação, assim sendo precisa de sair e pensar no que está a acontecer.</p> <p><b>G</b> sai da sala e peço-lhe para pensar e refletir sobre o que se passou. Passado algum tempo vou ao seu encontro, pergunto-lhe o que aconteceu, porque o fez e o que podemos fazer agora. Refletimos juntos, verbalmente, sobre o que aconteceu, <b>G</b> refere que “vou perguntar ao <b>L</b> o que precisa e pedir desculpa”. <b>G</b> dirige-se a <b>L</b>, mantenho-me afastada, <b>G</b> e <b>L</b> conversam e dão um abraço e fico a observar a situação.</p>
13	29.11.2018	Tempo de fazer	L, F  Estagiária	<p><b>L</b> vem me pedir ajuda porque o <b>F</b> bateu-lhe. <b>L</b> refere que o <b>F</b> lhe bateu nas costas, peço-lhe para ver as costas e não lhe pediu desculpa nem perguntou o que precisava. Refiro que seria importante irmos falar com ele. Quando nos aproximamos de <b>F</b> refiro que <b>L</b> veio ter comigo e repito o que <b>L</b> me contou, questiono o que aconteceu a <b>F</b>. <b>F</b> responde que lhe pediu desculpa, nesse momento <b>L</b> refere que ele não pediu. Nesse momento repito o que terá acontecido, colocando a hipótese de <b>F</b> ter pedido, mas <b>L</b> não ter ouvido, questiono-os como podemos fazer para que os amigos oiçam sempre que necessário o que os amigos querem transmitir/dizer. <b>L</b> refere “podemos ir ter com os outros e dizer”. Refiro que acho uma boa ideia, devemos ir ter com os outros e perceber se eles nos estão a ouvir e dizer, neste caso, “desculpa”. <b>F</b> pergunta a <b>L</b> “o que precisas?” <b>L</b> responde “um desculpa e um abraço”. <b>F</b> pede desculpa e dão um abraço.</p>
14	30.11.2018	Tempo de exterior	A, G  Estagiária	<p>Um grupo de crianças, nomeadamente <b>A</b> e <b>G</b> estão à volta da uma maria café, no parque. Eu encontro-me a observar o grupo de criança, mas afastada do grupo que está perto da árvore, sendo que os vejo, de costas, mas não oiço as suas conversas. Num determinado momento, <b>G</b> bate no braço de <b>A</b> e <b>A</b> vem ter comigo a chorar. Nesse momento aproximo-me de <b>A</b> e peço a <b>G</b> para contar o que aconteceu. <b>G</b> começa a falar num tom de voz elevado e refere que <b>A</b> bateu-lhe, antes de ele bater.</p>

				<p>Nesse momento questiono <b>A</b> sobre o que se passou, <b>A</b> refere apenas que <b>G</b> lhe bateu, nesse momento sou mais concreta na questão e pergunto-lhe se ele também tinha batido a <b>G</b>. <b>A</b> fica em silêncio e de seguida diz que só empurrou a mão de <b>G</b> porque ia magoar a maria café, mas que não bateu. <b>G</b> começa a falar num tom de voz elevado e refere, novamente que <b>A</b> lhe bateu na mão. Nesse momento digo que ambos precisam de falar um com o outro e tentarem resolver o que aconteceu e se precisarem de ajuda podem vir ter comigo, mas primeiro tem que pensar e tentarem resolver entre eles.</p> <p><b>A</b> e <b>G</b> vão se sentar nos degraus das escadas e começam a conversar, passado algum <b>G</b> vem ter comigo e diz “Marta já resolvemos”, questiono se precisam de alguma coisa, <b>G</b> refere “não, já está”.</p>
15	07.12.2018	Tempo de fazer	L, G  Estagiária	<p><b>L</b> vem ter comigo e refere que <b>G</b> disse que não era mais seu amigo. Nesse momento, questiono acerca do que possa ter acontecido para <b>G</b> ter tido essa atitude. <b>L</b> refere que não sabe, coloco a hipótese de <b>G</b> estar chateado com alguma coisa e que de certeza que essas palavras não estão a vir do seu coração, mas percebo que <b>L</b> não tenha gostado de ouvir essas palavras. Vai falar com ele, <b>L</b> refere que <b>G</b> não quer falar com ele, questiono o que podemos fazer, <b>L</b> diz que vai fazer um jogo com <b>A</b>, refiro que será importante darmos um tempo a <b>G</b>.</p>
16	07.12.2018	Tempo de fazer	M, C, Ca	<p><b>M</b>, <b>C</b> e <b>Ca</b> querem ouvir música no discman, mas “os fones só dão para 2” <b>M</b>. <b>M</b> levanta-se e vai buscar a ampulheta dos 5 minutos e diz “agora ouve a <b>C</b> e depois a <b>Ca</b>”. Passado 5 minutos (tempo da ampulheta), <b>M</b> refere que agora é o tempo de <b>Ca</b>, <b>C</b> começa a dizer que não e <b>M</b> intervém referindo “quando este tempo acabar és tu outra vez, estas a ver isto (ampulheta) a passar”.</p>

17	10.12.2018	Tempo de pequeno grupo	A, L, G  Auxiliar	<b>A, L</b> vem ter com a auxiliar e referem que <b>G</b> bateu a <b>L</b> . A auxiliar refere que era importante irmos ter com <b>G</b> e perceber o que se passa. <b>G</b> começa a falar e <b>L</b> diz que não foi assim. A auxiliar propõe escrever o que cada um está a dizer. Cada criança, envolvida, à vez refere o que aconteceu, a auxiliar ouve a criança, escreve e verbaliza o que está a escrever. Num momento da conversa a auxiliar refere, “mas não foi isso que tu disseste antes, vou ler o que escrevi que tu disseste”.
18	11.12.2018	Tempo de fazer	B, M  Educadora	<b>B</b> corta um cartão trazido por <b>M</b> para a sala. <b>M</b> começa a pedir o cartão, quando pega, percebe que já está cortado começa a dizer que já não tem o cartão. A educadora intervém e questiona <b>B</b> acerca de quem é o cartão que esta está a cortar? A <b>M</b> deixou-te? Pediste?. Nesse momento, <b>M</b> refere que o cartão é seu e que quer o cartão.  <b>B</b> abana a cabeça (referindo que não), mas continua a cortar o papel. A educadora intervém, pede desculpa e refere que <b>B</b> tem mesmo que parar de cortar o cartão e que temos de resolver este problema. <b>B</b> deixa o que está a fazer e vai se sentar na área dos blocos. A educadora refere que <b>B</b> parece não estar preparada e verbaliza “agora não pareces estar preparada, vamos te dar tempo e espaço, quando estiveres preparada vem ter comigo e com a <b>M</b> e falamos”. Passado algum tempo <b>B</b> vem ter com a educadora e refere que está preparada, a educadora questiona “como podemos resolver?” <b>B</b> olha para <b>M</b> e pergunta “o que precisas?”, <b>M</b> refere “um beijinho e desculpa”. As crianças vão para a área da casa brincar e a educadora fica a observar.
19	12.10.2018	Tempo de fazer	Ca, B, F  Estagiária	<b>Ca</b> vem ter comigo e refere que <b>F</b> não quer partilhar os brinquedos que trouxe de casa. <b>B</b> que se encontrava ao meu lado, refere “os brinquedos de casa são para partilhar, se não ficam em casa”. Nesse momento questiono a <b>F</b> o que aconteceu. <b>F</b> refere que trouxe os brinquedos e que estava a brincar com a <b>Ca</b> . De seguida, questiono <b>Ca</b> acerca do que aconteceu, esta refere novamente que estavam a brincar, mas <b>F</b> não queria partilhar. Neste sentido, realço a ideia de que os brinquedos são

				de <b>F</b> e a verdade é que ele tem “poder” sobre decidir como quer brincar, mas que a ideia de <b>B</b> também é algo que temos em atenção na sala. Nesse momento questiono o que <b>F</b> quer fazer. <b>F</b> diz que vai brincar com os seus brinquedos com a <b>Ca</b> . <b>Ca</b> refere “amanhã também vou trazer brinquedos e partilhar com o <b>F</b> ” refiro que é uma ótima ideia.
20	13.12.2018	Tempo de exterior	T, VC, B  Educadora	<b>T</b> vem ter com a educadora, pedindo ajuda porque a <b>B</b> esta a chorar. A educadora vai ter com <b>B</b> , baixa-se ao nível de <b>B</b> e questiona o que aconteceu. <b>B</b> refere que <b>VC</b> a empurrou e que deixou cair o frasco das bolas de sabão. A educadora repete as palavras de <b>B</b> “estavas a passar e ele empurrou-te e que ela verteu o frasco das bolas de sabão e estas triste por causa disso, eu percebo” <b>B</b> abana a cabeça referindo que sim. <b>T</b> refere “está a chorar à bebé”, a educadora questiona se as palavras que <b>T</b> acabou de dizer a <b>B</b> serão as melhores palavras. A educadora pede a <b>VC</b> e a <b>T</b> que apõem <b>B</b> a mudar de roupa e a fazer novamente a água com sabão. <b>VC</b> e <b>T</b> falam melhor com a educadora na sala, na presença de <b>B</b> . Todos partilham o que aconteceu e apercebem-se que afinal foi sem querer, mas que mesmo assim precisam de a ajudar, mesmo que não tenham tido a intenção de magoar <b>B</b> . No final, as crianças voltam para o parque e a educadora fica a observar o grupo.
21	14.12.2018	Tempo de fazer	M, B, T  Estagiária	<b>M</b> vem ter comigo e refere que <b>B</b> empurrou a caixa dos carimbos e estragou o desenho de <b>M</b> , neste momento <b>M</b> amachuca o desenho, coloca-o no lixo e senta-se no chão da sala, a um canto. Sento-me ao lado de <b>M</b> e questiono o que aconteceu e se terá sido de propósito que <b>B</b> terá realizado essa ação, de seguida, repito as ideias de <b>M</b> . Depois de repetir as ideias de <b>M</b> , esta refere que “sim e estou triste”. Pergunto como posso ajudá-la a sentir-se melhor? <b>M</b> refere que quer o desenho, mas sem ser amachucado. Nesse momento <b>T</b> aproxima-se com uma folha, já carimbada por <b>T</b> , e refere “ <b>M</b> podes ficar com o meu desenho, ainda tens espaço para fazer mais”. Nesse momento refiro que a atitude <b>T</b> foi muito importante para <b>M</b> e pergunto o que “ <b>M</b>

				acha?”. <b>M</b> refere que quer o seu desenho, questiono como podemos resolver esta situação. <b>T</b> refere que podemos tirar o desenho do lixo, nesse momento digo que tive uma ideia, o que achas de colocarmos uns livros em cima do desenho para ver se fica lisinho, <b>M</b> refere que é uma “boa ideia”, <b>T</b> diz “vou ajudar”, refiro “então vamos lá”. <b>T</b> e <b>M</b> vão buscar livros à área dos livros, de seguida <b>M</b> vai ao lixo e retira o desenho. Em conjunto <b>M</b> e <b>T</b> colocam os livros em cima do desenho e vão brincar.
22	08.01.2019	Tempo de exterior	M, B, C, Em  Educatadora	<b>M</b> refere que <b>B</b> está em cima do avião no sítio onde antes estavam a brincar. A educadora refere que compreende que <b>M</b> queira brincar também, naquele espaço, mas todos tem a oportunidade de brincar ali e que agora era o momento da <b>B</b> , antes elas também tinham estado naquele espaço a brincar. <b>Em, M e C</b> vêm ter com a educadora, novamente e referem que <b>B</b> arranhou <b>Em</b> . A educadora chama <b>B</b> e questiona o que aconteceu <b>B</b> refere que estava a brincar naquele espaço e que <b>Em</b> disse que ela tinha de sair. A educadora refere que <b>Em</b> não tinha tido a melhor opção, realçando que a atitude de <b>B</b> também não seria a melhor opção e que transformaria o pequeno problema num grande problema. De seguida questiona as duas crianças como podemos fazer? <b>Em</b> referem que podem partilhar aquele espaço, a educadora refere “partilhar o espaço do avião, parece-me uma ótima ideia”. A educadora questiona de seguida, como podem resolver a situação do braço de <b>Em</b> , <b>B</b> questiona “o que precisas?”, <b>Em</b> refere “um abraço”. A educadora observa as crianças a irem brincar para o avião.
23	09.01.2019	Tempo de exterior	B, C, F  Educatadora	<b>B</b> vem a chorar ter com educadora e refere que a <b>C</b> e o <b>F</b> não emprestam a bola. A educadora chama o <b>F</b> e a <b>C</b> , questiono o que aconteceu, <b>F</b> levanta a mão e empurra o braço de <b>B</b> referindo “a bola é da <b>C</b> ”. A educadora baixa-se ao nível das crianças e retira a bola da mão de <b>F</b> questionando se a sua ação ajudou em alguma coisa. <b>F</b> abana a cabeça, sem verbalizar. A educadora questiona <b>B</b> “ajudou-te a perceber que

				a bola era da <b>C</b> ". A educadora " <b>F</b> tens mesmo que respeitar o corpo dos teus amigos. Como podemos resolver?". <b>F</b> questiona <b>B</b> acerca do que precisa. <b>B</b> verbaliza que precisa de um abraço. A educadora questiona como podemos resolver, agora a situação da bola da <b>C</b> , <b>C</b> diz que tem uma ideia, a educadora reforça que faz todo o sentido ser ela a decidir, visto a bola ser sua. <b>C</b> refere "pode ficar 5' cada uma", a educadora repete as palavras de <b>C</b> e questiona se todos concordam, <b>F</b> e <b>B</b> dizem que sim, <b>B</b> pede à educadora para avisar quando for a vez de trocar.
24	14.01.2019	Tempo de fazer	M, E, C	<b>M</b> pega na ampulheta e leva-a para a área dos blocos, vira a ampulheta e coloca-a ao lado da construção de blocos pega num boneco e verbaliza "Agora brinco eu, depois brincas tu (E) e depois brincas tu (C) e depois brinco eu, outra vez".
25	15.01.2019	Descida para o almoço	L, G Estagiária	<b>L</b> vem ter comigo a chorar e questiono o que aconteceu. <b>L</b> refere que <b>G</b> lhe magoou no braço referindo que aquele não era o seu lugar, repito as ideias de <b>L</b> e, simultaneamente toco no braço de <b>L</b> e questiono se esta a ajudar, <b>L</b> diz que sim. Depois questiono "o que achas que podemos fazer para resolver esta situação com <b>G</b> ?" <b>L</b> refere "vou falar com ele", refiro que acho ser uma boa solução. <b>L</b> vai ao encontro de <b>G</b> e verbaliza que este o magoou <b>G</b> pede desculpa e questiona o que precisas, <b>L</b> refere um abraço. Neste momento fiquei no lugar em que estava, apenas a observar as crianças.
26	18.01.2019	Tempo de exterior	A, VG, T, L e Fi Estagiária	<b>A</b> e <b>VG</b> estão a jogar com a bola de basquete numa zona do parque, no momento em que passo ao pé de <b>A</b> este refere "Marta eles estão sempre a atirar a bola para aqui e aqui é o nosso campo". Nesse momento refiro que deve ter sido sem querer, "eles estão a jogar e sem querer a bola vem parar aqui. Mas o que acham de irmos falar com eles?" <b>VG</b> vai ao encontro de <b>L</b> , <b>T</b> e <b>Fi</b> e verbaliza que a bola está a ir para o campo que estão a jogar basquete. <b>L</b> refere que, também, estão a jogar, nesse momento refiro que ambas tem o direito de jogar, mas que podíamos tentar arranjar uma solução para que as bolas não andassem nos dois campos. <b>Fi</b> refere "nós

				estamos a usar só uma baliza, podemos jogar daquele lado que é longe daqui, do campo deles”. Refiro que me parece uma ótima sugestão, e questiono F, T, Fi “então vocês jogam ali e o VG e o A jogam aqui, é isso?” T refere que “sim, essa foi a ideia do Fi”. Questiono o que as crianças acham acerca do assunto, todas concordam. As crianças dividem-se pelo campo e jogam, naquele instante afasto-me, mas fico a observar o grupo.
--	--	--	--	---

## Anexo J. Entrevista à educadora cooperante – recolha de dados para a investigação

---

### Guião de Entrevista

---

**Destinatárias:** Educadora Cooperante (PPS II 2018/2019)

**Objetivos:**

- Caracterizar as conceções da Educadora Cooperante sobre a temática gestão de conflitos interpessoais, num ambiente pedagógico com abordagem ao modelo High/Scope.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar o entrevistado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a recolha de dados para o estudo gestão de conflitos interpessoais, numa abordagem ao modelo High/Scope;</li> <li>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido;</li> <li>- Pedir autorização para gravar áudio;</li> <li>- Informar devolução das transcrições.</li> </ul>	

<p>B. Definição do perfil da coordenadora pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o percurso profissional da coordenadora pedagógica</li> </ul>	<p><b>B1. Qual a sua formação nesta área profissional?</b> Mestrado em Educação de infância</p> <p><b>B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? E há quanto tempo exerce num contexto com abordagem ao modelo High/Scope?</b> Desde 2011, 8 anos; 2 anos e meio.</p> <p><b>B3. Frequentou alguma formação/curso para exercer de acordo com os princípios pedagógicos do modelo High/Scope?</b> Não, só na instituição, tive formações dentro da instituição.</p>	
<p>C. Perspetiva do papel da criança e do adulto na resolução de conflitos interpessoais</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar a conceção de conflito interpessoal</li> <li>• Conhecer o papel das crianças e dos adultos num momento de gestão de conflitos, numa abordagem ao modelo High/Scope</li> </ul>	<p><b>C1. Como define o conceito de conflito interpessoal?</b> Quando duas crianças se mostram agressivas, rudes nos gestos e/ou palavras. Estes podem derivar de vários fatores como a dificuldade de partilha de materiais ou diferença de opiniões, etc.</p> <p><b>C2. Qual o papel do educador na gestão de conflitos interpessoais no modelo High/Scope?</b> O educador deve ter o papel moderador sem tomar partidos, ser apoiante para todas as crianças, sem tomar partidos. No final da resolução o adulto deve certificar-se que o conflito deixou de existir.</p> <p><b>C3. Qual o papel da criança num momento de gestão de um conflito interpessoal?</b> A criança deve falar sobre o que sente, pensa e sobre o que despoletou o conflito. Deve ter a oportunidade de</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicitação de atitudes, ações, estratégias: das crianças e dos adultos.</li> </ul>

		<p>partilhar os seus sentimentos e ouvir atentamente os sentimentos e opinião do outro. Deve ter ainda, uma participação ativa na resolução do conflito. E sentir a certeza de que tudo ficou bem.</p> <p><b>C4. Que impacto terá, na sua perspetiva, a resolução de conflitos interpessoais no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças?</b></p> <p>As crianças tornam-se mais ponderadas, demonstram ter mais sensibilidade em relação aos sentimentos do outro, mostram existir uma maior consideração e reflexão sobre o que o outro pensa e faz, e à uma maior predisposição para procurar soluções de problemas, de forma natural e por iniciativa própria.</p>	
<p>D. Organização do ambiente educativo da sala na gestão de conflitos interpessoais</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterização do ambiente educativo da sala num ambiente pedagógico High/Scope</li> <li>• Compreender de que forma a organização do espaço promove a gestão de conflitos interpessoais</li> </ul>	<p><b>D1. De que forma o ambiente educativo das salas da instituição é facilitador da gestão de conflitos?</b></p> <p>Na sala existem vários instrumentos que apoiam a gestão de conflitos, como ampulhetas. As próprias interações entre a equipa de sala são positivas, procura-se manter um ambiente entre crianças e adulto crianças, sempre bastante positivo e apoiante. A organização das áreas também é pensada de forma a evitar conflitos e proporcionar um ambiente equilibrado e tranquilo, por exemplo a área dos blocos onde existe muita agitação é afastada da área da casa, onde também existe muita ação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização dos materiais: adultos e/ou crianças;</li> </ul>

		<p><b>D2. A que materiais e/ou espaços, neste ambiente educativo é que o adulto poderá recorrer num momento de resolução de conflitos?</b></p> <p>A ampulhetas, a garrafa da calma, ao cronómetro, à almofada das emoções e a outros.</p> <p><b>D3. Que acessibilidade têm as crianças aos materiais que apoiam a resolução de conflitos? E costumam utilizá-los? Em que situações concretas?</b></p> <p>Estes materiais estão todos acessíveis às crianças, a almofada está na área dos livros, na bancada estão as ampulhetas e a garrafa da calma.</p> <p>Estes materiais são muito utilizados no nosso dia a dia, por exemplo numa situação de conflito entre duas crianças é usual vermos outros pares recorrem à almofada das emoções e sugerirem que os amigos utilizem esse material para se acalmarem, sendo que esta resolução é muitas vezes encontrada no decorrer de uma conversa entre todos os envolvidos.</p>	
E. Grupo de crianças	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão de conflitos interpessoais do grupo da sala</li> </ul>	<p><b>E1. Quais os conflitos mais habituais do grupo de crianças da sala?</b></p> <p>Partilha de brinquedos e discordância de opiniões.</p> <p><b>E2. Quais os momentos de gestão de conflitos que apelam a uma maior intervenção do adulto?</b></p> <p>Muitas vezes as crianças têm a iniciativa para resolver os conflitos entre si, ainda assim quando as conversas não resultam e as crianças revelam um maior</p>	

		<p>sentimento de frustração, muitas vezes recorrem a gestos mais agressivos fisicamente é nesses momentos que o adulto sente maior necessidade de intervir.</p> <p><b>E3. Considera que existem diferenças nas atitudes/ações das crianças novas ao grupo em comparação com as crianças que já faziam parte deste grupo, nestes momentos de gestão de conflitos?</b></p> <p>Sim, bastante. Tendo em conta que em sala nós seguimos o método dos 6 passos para a resolução de conflitos, na maioria dos casos, as crianças novas têm uma postura algo diferente das dos pares. Por exemplo, saltam passos como a parte em que devem falar sobre o que aconteceu ou não acalmam mesmo quando o adulto já está próximo e se mostra pronto para apoiar na resolução, isto é, as crianças que já estão há mais tempo na sala têm a tendência de conversar prontamente acerca do que sentem e do que aconteceu, as crianças novas têm maior tendência para dizer imediatamente desculpa, de forma a terminar imediatamente o problema.</p>	
<p>F. Abordagem da equipa pedagógica na gestão de conflitos interpessoais</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a abordagem da equipa pedagógica</li> </ul>	<p><b>F1. Existe uma abordagem teórica relativamente à gestão de conflitos interpessoais com todos os elementos da equipa pedagógica? De que forma? Em que momentos?</b></p> <p>Sim, em sala nós temos diferentes documentos de apoio expostos. No decorrer do ano letivo são realizadas</p>	

		<p>várias formações de equipa, em que todas as pessoas pertencentes à equipa pedagógica são convidadas.</p> <p><b>F2. Existe a partilha destes momentos, quando necessário, entre as várias equipas de sala? Se sim, o que promovem na valorização desses momentos?</b></p> <p>Sim, de forma formal e informal. Existe uma reunião mensal com a equipa de educadoras, as formações trimestrais e muitas vezes juntamo-nos em momentos informais. É positiva porque proporciona troca de opiniões, surgimento de novas ideias e estratégias, de casos específicos. E faz-nos sentir mais reconfortadas, quando existem problemas que são comuns e juntas procuramos solucioná-los.</p>	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</li> <li>- Obrigada pela sua disponibilidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</li> <li>- Agradecer a disponibilidade</li> </ul>

## Anexo K. Entrevista à coordenadora pedagógica – recolha de dados para a investigação

### Guião de Entrevista

**Destinatárias:** Coordenadora Pedagógica (PPS II 2018/2019)

**Objetivos:**

- Caracterizar as conceções da coordenadora pedagógica sobre a temática gestão de conflitos interpessoais, num ambiente pedagógico com abordagem ao modelo High/Scope.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"><li>• Legitimar a entrevista</li><li>• Motivar o entrevistado</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a recolha de dados para o estudo gestão de conflitos interpessoais, numa abordagem ao modelo High/Scope;</li><li>- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido;</li><li>- Pedir autorização para gravar áudio;</li><li>- Informar devolução das transcrições.</li></ul>	
B. Definição do perfil da coordenadora pedagógica	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecer o percurso profissional da coordenadora pedagógica</li></ul>	<p><b>B1. Qual a sua formação nesta área profissional?</b> Licenciatura em educação básica Mestrado em educação de infância</p> <p><b>B2. Há quando tempo exerce funções de coordenadora pedagógica?</b> Iniciei este ano letivo</p>	

		<p><b>B3. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? E há quanto tempo exerce num contexto com abordagem ao modelo High/Scope?</b> Sou educadora de infância há 7 anos, sempre num contexto High Scope.</p> <p><b>B4. Frequentou alguma formação/curso para exercer de acordo com os princípios pedagógicos do modelo High/Scope?</b> Além da formação académica da ESELx, do estágio e das formações pedagógicas desenvolvidas pela organização, frequentei um curso de 4 semanas na fundação High Scope nos EUA.</p>	
<p>C. Perspetiva do papel da criança e do adulto na resolução de conflitos interpessoais</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar a conceção de conflito interpessoal</li> <li>• Conhecer o papel das crianças e dos adultos num momento de gestão de conflitos, numa abordagem ao modelo High/Scope</li> </ul>	<p><b>C1. Como define o conceito de conflito interpessoal?</b> De uma forma simples, um conflito interpessoal pode ser definido como um problema que ocorre numa relação entre duas ou mais crianças.</p> <p><b>C2. Qual o papel do educador na gestão de conflitos interpessoais no modelo High/Scope?</b> O próprio modelo define os “6 passos” para a resolução de conflitos que surgem com as crianças: (1) aproximar calmamente e cessar quaisquer ações agressivas ou violentas – o adulto utiliza um tom de voz calmo,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicitação de atitudes, ações, estratégias: das crianças e dos adultos.</li> </ul>

		<p>posiciona-se ao nível das crianças e permanece neutro, não tomando partidos;</p> <p>(2) reconhecer os sentimentos e emoções das crianças – o adulto fala sobre os sentimentos e emoções de todas as crianças envolvidas no conflito e, caso necessário, segura os objetos da disputa;</p> <p>(3) investigar o conflito – o adulto procura perceber qual é o problema;</p> <p>(4) mencionar o problema, do ponto de vista das crianças – o adulto define o problema, de acordo com as expressões das crianças e confirma junto delas se esse é realmente o problema;</p> <p>(5) pedir ideias para resolver o conflito e apoiar – o adulto encoraja as crianças a pensarem em soluções para resolverem os seus próprios conflitos e, caso necessário, oferece sugestões. Incentivar as crianças a levarem a cabo as suas decisões;</p> <p>(6) estar preparado para o <i>follow up</i> – o adulto reconhece os esforços das crianças para resolverem o problema e mantém-se por perto para, caso necessário, lembrar o que ficou acordado entre todos ou voltar a seguir os passos anteriores, caso surja novo conflito.</p> <p><b>C3. Qual o papel da criança num momento de resolução de um conflito interpessoal?</b></p> <p>A criança deve ter sempre um papel ativo, descrevendo os problemas que vão surgindo e encontrando e testando as suas próprias soluções.</p>	
--	--	---	--

		<p><b>C4. Que impacto terá, na sua perspetiva, a resolução de conflitos interpessoais no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças?</b></p> <p>Seguindo os passos definidos pelo modelo High Scope, a longo prazo, as crianças sentem-se confiantes, competentes e capazes. O envolvimento constante neste tipo de abordagem faz com que as crianças comecem, desde cedo, a perceber que há mais do que um ponto de vista num conflito e a reconhecer sentimentos / emoções diferentes dos seus. As crianças sentem-se apoiadas, valorizadas e veem os seus sentimentos e emoções reconhecidos.</p>	
<p>D. Organização do ambiente educativo da sala na gestão de conflitos interpessoais</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar o ambiente educativo da sala num ambiente pedagógico High/Scope</li> <li>• Compreender de que forma a organização do espaço promove a resolução de conflitos interpessoais</li> </ul>	<p><b>D1. De que forma o ambiente educativo das salas da instituição é facilitador da gestão de conflitos?</b></p> <p>Todas as salas estão organizadas de forma a que os adultos tenham uma visão clara de todo o grupo e que as crianças se consigam mover facilmente de uma área para a outra. Em cada área, existem materiais em número suficiente e em grande variedade, por exemplo, a área dos blocos tem blocos de madeira suficientes para a utilização simultânea de várias crianças e esses blocos são diversificados em tamanho e em forma.</p> <p><b>D2. Que materiais e/ou espaços, neste ambiente educativo é que o adulto poderá recorrer num momento de resolução de conflitos?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização dos materiais: adultos e/ou crianças;</li> </ul>

		<p>Os conflitos podem ocorrer em qualquer espaço físico e qualquer um deles é propício para a sua resolução. Por vezes, pode ser necessário sair de um desses espaços com as crianças para uma resolução mais calma.</p> <p>Dependendo do conflito, o adulto pode recorrer à ampulheta, ao relógio da sala ou do telemóvel, por exemplo.</p> <p><b>D3. Que acessibilidade tem as crianças aos materiais que apoiam a resolução de conflitos?</b></p> <p>Todos os materiais estão acessíveis às crianças, etiquetados e de fácil acesso.</p>	
<p>E. Abordagem da equipa pedagógica na resolução de conflitos interpessoais</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a abordagem da equipa pedagógica</li> </ul>	<p><b>E1. Existe uma abordagem teórica relativamente à gestão de conflitos interpessoais com todos os elementos da equipa pedagógica? De que forma? Em que momentos?</b></p> <p>A própria metodologia High scope define a abordagem teórica e prática que devemos ter. Todos os elementos da equipa pedagógica têm formação sobre o método High Scope antes de iniciarem funções e ao longo da prática pedagógica: 2 formações anuais com toda a equipa, reuniões mensais comigo e sempre que necessário. Além disso, existe uma grande partilha entre todos os elementos, que conversam diariamente sobre dúvidas que têm e, em conjunto, encontramos soluções.</p>	

		<p><b>E2. Existe a partilha destes momentos, quando necessário, entre as várias equipas de sala? Se sim, o que promovem a valorização desses momentos?</b></p> <p>(em parte respondido na questão anterior)</p> <p>Esses momentos privilegiam a troca de ideias e a entreajuda. Muitas vezes, há soluções e estratégias que funcionam com uma equipa e um grupo de crianças que podem ser utilizados com outra equipa e outro grupo. Esta partilha reforça o trabalho de equipa e renova os conhecimentos.</p>	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</li> <li>- Obrigada pela sua disponibilidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</li> <li>- Agradecer a disponibilidade.</li> </ul>

**Anexo L. Árvore categorial da análise de conteúdo dos registos de observação com o grupo de crianças**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo (exemplos)</b>	<b>Frequência</b>
<b>Conflito interpessoal</b>	<b>Razões que motivam o conflito</b>	<b>Partilha de brinquedos</b>	“M, C e Ca querem ouvir música no discman, mas “os fones só dão para 2”” (Registo nº16)	12
		<b>Conflito de interesses/opiniões</b>	“F verbaliza para B descer mais rápido as escadas, de acesso ao refeitório” (Registo nº9)	6
		<b>Contacto físico</b>	“A, L vem ter com a auxiliar e referem que G bateu a L”. (Registo nº17)	8
<b>Papel do adulto na gestão do conflito</b>	<b>Participação na gestão do conflito</b>	<b>Por iniciativa da criança</b>	“F vem ter com a educadora e refere que “o A está a chorar porque o G o magoou”” (Registo nº6)	17
		<b>Por iniciativa do adulto</b>	“A educadora sente a necessidade de intervir e questiona o que se esta a passar.” (Registo nº6)	7
	<b>Observação na gestão do conflito</b>	<b>Não há intervenção direta do adulto</b>	“M levanta-se e vai buscar a ampulheta dos 5 minutos e diz “agora ouve a C e depois a Ca””. (Registo nº16)	2

<b>Passos de apoio ao adulto (Estratégias)</b>	<b>1º passo</b>	<b>aborda a situação com calma</b>	“a educadora pede para pararem a brincadeira e se reunirem, com um tom de voz calmo, senta-se no chão da sala e as crianças sentam-se à sua volta, formando uma roda.” (Registo nº4)	24
	<b>2º passo</b>	<b>reconhecer os sentimentos das crianças</b>	“referindo [educadora] que percebe que <b>ET</b> quer brincar com todos aqueles animais, mas <b>Ca</b> e <b>C</b> , também querem brincar” (Registo nº5)	9
		<b>recolher informação das crianças</b>	“em grande roda, a educadora pede para as crianças envolvidas, à vez, expressarem o que aconteceu e questiona o que terá levado <b>G</b> a ter aquela atitude.” (Registo nº7)	22
	<b>3º passo</b>	<b>definir o problema de acordo com aquilo que as crianças dizem</b>	“educadora repete as palavras de <b>B</b> “estavas a passar e ele empurrou-te e que ela verteu o frasco das bolas de sabão e estas triste por causa disso, eu percebo”.” (Registo nº20)	17
	<b>4º passo</b>	<b>pedir ideias e soluções</b>	A educadora questiona como podemos resolver, ... <b>C</b> diz que tem uma ideia, ... <b>C</b> refere “pode ficar 5’ cada uma”. (Registo nº13)	22
	<b>5º passo</b>	<b>repetir a(s) solução(ões) proposta(s) pelas crianças</b>	“ <b>Em</b> referem que podem partilhar aquele espaço, a educadora refere “partilhar o espaço do avião, parece-me uma ótima ideia”.” (Registo nº23)	11

		<b>pedir às crianças que tomem decisões sobre a solução a pôr em prática</b>	“A educadora questiona de seguida, como podem resolver a situação do braço de <b>Em</b> , <b>B</b> questiona “o que precisas?”.” (Registo nº20)	20
	<b>6º passo</b>	<b>encorajar as crianças a levarem à prática as suas decisões</b>	“ <b>Ca</b> refere “amanhã também vou trazer brinquedos e partilhar com o <b>F</b> ” refiro que é uma ótima ideia.” (Registo nº19)	14
	<b>7º passo</b>	<b>estar preparado para dar apoio no seguimento dos acontecimentos</b>	“No final, as crianças voltam para o parque e a educadora fica a observar o grupo.” (registo nº20)	26
<b>Estratégias da criança com a intervenção do adulto</b>	<b>Partilhas no momento da gestão de conflitos (até ao momento da resolução)</b>	<b>Partilha de ideias</b>	“ <b>G</b> começa a falar e <b>L</b> diz que não foi assim” (Registo nº17)	22
		<b>Partilha de sentimentos</b>	“ <b>T</b> refere que estava a ficar irritado porque <b>G</b> estava a tirar as coisas do piquenique.” (Registo nº4)	9
	<b>Partilha ideias para a</b>	<b>Recurso a materiais</b>	“A auxiliar propõe escrever o que cada um está a dizer. Cada criança, envolvida, à vez refere o que aconteceu” (Registo nº17)	2

	<b>resolução do conflito</b>	<b>Questionar os pares</b>	“ <b>B</b> diz “pode perguntar o que precisas?” <b>F</b> pergunta “o que precisas” e <b>B</b> responde-lhe “um abraço e desculpa” (Registo nº8)	8
		<b>Falar com os pares</b>	“ <b>L</b> refere “vou falar com ele” (Registo nº25)	2
<b>Estratégias da criança sem a intervenção do adulto</b>	<b>Partilhas no momento da gestão de conflitos (até ao momento da resolução)</b>	<b>Partilha de ideias</b>	“verbaliza “Agora brinco eu, depois brincas tu (E) e depois brincas tu (C) e depois brinco eu, outra vez”.” (Registo nº24)	2
	<b>Partilha ideias para a resolução do conflito</b>	<b>Recurso a materiais</b>	“ <b>M</b> levanta-se e vai buscar a ampulheta dos 5 minutos e diz “agora ouve a <b>C</b> e depois a <b>Ca</b> ”.” (Registo nº16)	2

## Anexo M. Árvore categorial da análise de conteúdo das entrevistas

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Unidade de enumeração</b>
<b>Percurso académico e profissional</b>	<b>Formação académica</b>	<b>Mestrado em educação pré-escolar</b>	“Mestrado em Educação de infância” (EC) (CP)	2
	<b>Experiência profissional</b>	<b>Anos de experiência como educadora de infância</b>	“8 anos” (EC)	1
			“7 anos” (CP)	1
		<b>Anos de experiência como coordenadora pedagógica*<sup>1</sup></b>	“Iniciei este ano letivo” (CP)	1
		<b>Anos de experiência num modelo High/Scope</b>	“2 anos e meio” (EC)	1
			“7 anos, sempre num contexto High Scope” (CP)	1
		<b>Formação High/Scope</b>	“tive formações dentro da instituição.” (EC)	2
			“formações pedagógicas desenvolvidas pela organização” (CP)	

			“frequentei um curso de 4 semanas na fundação High Scope nos EUA” (CP)	1
<b>Conceção de conflitos interpessoais</b>	<b>Associada a problemas comportamentais das crianças</b>	<b>Dificuldade na relação com o outro</b>	“problema que ocorre numa relação entre duas ou mais crianças” (CP)	1
		<b>Demonstra agressividade</b>	“duas crianças se mostram agressivas” (EC)	1
			“rudes nos gestos e/ou palavras” (EC)	1
<b>Causas do conflito</b>	<b>Dificuldades de partilha</b>	<b>Partilha de materiais</b>	“derivar de vários fatores como a dificuldade de partilha de materiais” (EC)	1
	<b>Divergência com o outro</b>	<b>Discordância com os pares</b>	“ou diferença de opiniões” (EC)	1
<b>Vantagens dos momentos de gestão de conflitos</b>	<b>Desenvolvimento e aprendizagem da criança</b>	<b>Promove o reconhecimento e sentimentos</b>	“há mais do que um ponto de vista num conflito e a reconhecer sentimentos / emoções diferentes dos seus” (CP)	2
			“tornam-se mais ponderadas, demonstram ter mais sensibilidade em relação aos sentimentos do outro” (EC)	
			“sentem-se apoiadas, valorizadas e veem os seus sentimentos e emoções reconhecidos” (CP)	1
		<b>A criança demonstra-se predisposta a gerir</b>	“uma maior predisposição para procurar soluções de problemas” (EC)	1

		<b>um conflito interpessoal</b>	“forma natural e por iniciativa própria” (EC)	1
		<b>A criança torna-se confiante</b>	“confiantes, competentes e capazes” (CP)	1
<b>Gestão de conflitos interpessoais</b>	<b>Papel do adulto</b>	<b>Moderador</b>	“papel moderador sem tomar partidos” (EC)	1
			“apoiantes para todas as crianças, sem tomar partidos” (EC)	1
			“certificar-se que o conflito deixou de existir” (EC)	1
			“O próprio modelo define os “6 passos” para a resolução de conflitos” (CP)	2
			“em sala nós seguimos o método dos 6 passos para a resolução de conflitos” (EC)	
	<b>Papel da criança</b>	<b>Partilha de ideias</b>	“falar sobre o que sente, pensa e sobre o que despoletou o conflito” (EC)	2
			“descrevendo os problemas que vão surgindo” (CP)	
			“encontrando e testando as suas próprias soluções” (CP)	1
		<b>Partilha de sentimentos</b>	“oportunidade de partilhar os seus sentimentos” (EC)	1
		<b>Escutar o outro</b>	“ouvir atentamente os sentimentos e opinião do outro” (EC)	1
		<b>Participação ativa</b>	“participação ativa na resolução do conflito” (EC)	2
			“A criança deve ter sempre um papel ativo” (CP)	

<b>Características da organização do ambiente educativo da sala promotor da gestão de conflitos interpessoais</b>	<b>Espaço Físico</b>	<b>Organização em áreas</b>	“pensada de forma a evitar conflitos e proporcionar um ambiente equilibrado e tranquilo” (EC)	1
		<b>Visão do adulto na sala de atividades</b>	“adultos tenham uma visão clara de todo o grupo” (CP)	1
		<b>Movimentação das crianças entre áreas</b>	“as crianças se consigam mover facilmente de uma área para a outra” (CP)	1
		<b>Materiais das áreas</b>	“área dos blocos tem blocos de madeira suficientes para a utilização simultânea de várias crianças” (CP)	1
		<b>Materiais de apoio à gestão de conflitos</b>	“As ampulhetas, a garrafa da calma, ao cronómetro, à almofada das emoções” (EC)	1
			“à ampulheta, ao relógio da sala ou do telemóvel” (CP)	1
		<b>Acessibilidade dos materiais de apoio à gestão de conflitos</b>	“Todos os materiais estão acessíveis às crianças, etiquetados” (CP)	2
	“Estes materiais estão todos acessíveis às crianças, a almofada está na área dos livros, na bancada estão as ampulhetas e a garrafa da calma.” (EC)			
	<b>Interações</b>	<b>Entre pares e adulto-criança</b>	“ambiente entre crianças e adulto crianças, sempre bastante positivo e apoiante” (EC)	1
		<b>Entre a equipa de sala</b>	“interações entre a equipa de sala são positivas” (EC)	1
<b>Origem</b>	<b>Partilha</b>	“Partilha de brinquedos” (EC)	1	

<b>Gestão de conflitos interpessoais do grupo de crianças da sala*2</b>		<b>Discordância de opiniões</b>	“discordância de opiniões” (EC)	1
	<b>Necessidade de intervenção do adulto</b>	<b>Ações agressivas das crianças</b>	“crianças revelam um maior sentimento de frustração, muitas vezes recorrem a gestos mais agressivos fisicamente” (EC)	1
	<b>Estratégias das crianças envolvidas recentemente no modelo pedagógico High/Scope</b>	<b>Tentativa de resolução rápida do conflito</b>	“as crianças novas têm uma postura algo diferente das dos pares ... as crianças novas têm maior tendência para dizer imediatamente desculpa, de forma a terminar imediatamente o problema” (EC)	1
	<b>Estratégias das crianças envolvidas há algum tempo no modelo pedagógico High/Scope</b>	<b>Partilha de sentimentos</b>	“há mais tempo na sala têm a tendência de conversar prontamente acerca do que sentem” (EC)	1
		<b>Partilha de ideias</b>	“há mais tempo na sala têm a tendência de conversar prontamente acerca ... do que aconteceu” (EC)	1
	<b>Recursos</b>	<b>Documentos de apoio</b>	“documentos de apoio expostos” (EC)	1

<b>Abordagem da equipa pedagógica na gestão de conflitos interpessoais</b>		<b>Formações</b>	“2 formações anuais com toda a equipa” (CP)	2	
			“No decorrer do ano letivo são realizadas várias formações de equipa, em que todas as pessoas pertencentes à equipa pedagógica são convidadas.” (EC)		
	<b>Partilha de momento de gestão de conflito</b>		<b>Reuniões</b>	“Existe uma reunião mensal com a equipa de educadoras” (EC)	2
				“reuniões mensais comigo e sempre que necessário.” (CP)	
		<b>Partilha de momento de gestão de conflito</b>	<b>Momentos informais</b>	“todos os elementos, que conversam diariamente sobre dúvidas que têm e, em conjunto, encontramos soluções” (CP)	2
				“muitas vezes juntamo-nos em momentos informais” (EC)	
		<b>Potencialidades da partilha</b>	<b>Cooperação</b>	“positiva porque proporciona troca de opiniões, surgimento de novas ideias e estratégias, de casos específicos” (EC)	2
				“Esses momentos privilegiam a troca de ideias e a entreajuda.” (CP)	
“reforça o trabalho de equipa e renova os conhecimentos” (CP)				1	

\*<sup>1</sup> Dimensão relacionada estritamente com a coordenação pedagógica da organização, os dados vem apenas da entrevista à Coordenadora Pedagógica (CP)

\*<sup>2</sup> Dimensão relacionada estritamente com o grupo de crianças em estudo, os dados vem apenas da entrevista à Educadora Cooperante (EC)

### Anexo N. Roteiro Ético

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Carta de Princípios para uma ética profissional	Carta Ética da SPCE	Evidências da Prática Profissional Supervisionada (PPS)
1. Objetivos do trabalho			No início deste percurso, tive a preocupação de transmitir à equipa de sala quais seriam as minhas intenções e objetivos que iriam guiar a minha intervenção pedagógica. Abordei, também, que no decorrer da prática iria existir uma parte investigativa, apesar de ainda não saber qual seria a temática a desenvolver. Uma das minhas preocupações focou-se em informar as famílias da minha presença, apesar de a organização receber com frequência estagiárias. Contudo, a educadora informou e apresentou-me ao mais numa conversa informal. Apesar disso, na reunião de pais, no qual tive a oportunidade de assistir, a educadora numa conversa formal referiu que tinham um novo que

			<p>fazia parte da equipa de sala, explicitando quais eram os objetivos da minha intervenção pedagógica.</p> <p>Em paralelo, apresentei-me também a todos os elementos da equipa pedagógica, explicitando quais seriam os fins da minha intervenção.</p>
2. Custos e benefícios	No compromisso com a equipa de trabalho: “Garantir a troca de informação entre a instituição e a família”	“A relação dos investigadores com os participantes deverá, sempre, ser orientada pela intenção de benefício. Como tal, os processos de investigação, como os seus resultados, deverão ser pensados e comunicados de forma a evitar qualquer situação que possa contribuir ameaça para a integridade das pessoas e comunidades envolvidas”	<p>Com o desenvolver da investigação e na chegada a uma fase final, considero que esta teve benefícios para todos os intervenientes. Apesar de na equipa educativa já existe com frequência momentos de debate, foi-me possível promover troca de ideias acerca da resolução de conflitos interpessoais, daquele grupo de crianças específico.</p> <p>Com o decorrer da investigação e com as várias dinâmicas que foram concretizadas, considero que num momento final e após o momento de investigação, tanto os adultos envolvidos como o grupo de crianças encontram-se predispostos a debater e a refletir acerca das suas ideias, promovendo a partilha das mesmas.</p>
3. Respeito pela privacidade e confidencialidade	No compromisso com as crianças: “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança”		<p>O respeito pela privacidade e confidencialidade de todos os elementos envolvidos destacou-se como um princípio de grande preocupação ao longo da minha prática. Nos momentos de recolha de dados utilizei códigos com letras que representava cada indivíduo envolvido, nunca</p>

	<p>No compromisso com as famílias:  “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança”</p>		<p>mencionando os seus nomes próprios ou qualquer característica que pudesse identificar as crianças ou os atores educativos, envolvidos. Tal como refere Tomás (2011), a atribuição de um código ou de um nome fictício é uma escolha com “implicação simbólica e emocional” (p. 162).</p>
<p>4. Decisão acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>No compromisso com as crianças:  “Respeitar cada criança, independentemente da sua região, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades”</p>		<p>De acordo com Tomás (2011), “é necessário discutir e justificar os processos de seleção, inclusão e exclusão de crianças na investigação” (p. 162). Contudo, nesse momento de tomada de decisão, não escolhi/defini nenhum grupo de crianças específico, com o intuito de dar a oportunidade de todas as crianças participarem neste processo de investigação. Porém, visto os momentos que iriam ser observados para a recolha de dados, ocorrem em momentos livres e espontâneos na rotina, na interação entre as crianças e entre a criança e o adulto, considerei que ao estar a restringir a determinadas crianças poderia comprometer os resultados da investigação.</p>
<p>5. Fundamentos</p>	<p>No compromisso com as crianças:  “Garantir que os interesses das crianças estão acima de</p>		<p>Em todo o processo investigativo tive “em conta o papel das crianças e dos adultos significativos que as rodeiam, na análise e revisão de métodos e objetivos da mesma investigação” (Tomás, 2011, p. 163).</p>

	interesses pessoais e institucionais”		<p>Assim, nos momentos de recolha de dados pretendi ser o mais objetiva possível, colocando de parte qualquer opinião e/ou ideia que pudesse surgir. Deste modo, coloquei os interesses dos sujeitos envolvidos na investigação acima dos interesses pessoais que pudessem advir e nos vários de recolha de dados para a investigação</p> <p>Reflexo disso, foram as duas entrevistas realizadas, tanto no momento da preparação da entrevista como no momento da dinamização da mesa questioneei de forma a não demonstrar qual seria a minha posição, de forma a não influenciar a resposta e, conseqüentemente os resultados da investigação.</p>
6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação	No compromisso com as famílias: “Garantira troca de informação entre a instituição e a família”	“Os investigadores deverão informar previamente os participantes, ou os seus representantes legais, sobre a natureza e os objetivos da investigação, dispondo-se a prestar os esclarecimentos necessários”	No início da investigação, em momentos informais, transmiti à equipa de sala de qual ser o tema da investigação, quais seriam os métodos utilizados, os <i>timing</i> e os processos que iria utilizar. Através das várias ações e comportamentos fui colocando as crianças e a equipa de sala a par do que estava a concretizar. Relativamente às famílias, no processo de recolha de dados para a investigação não considerei pertinente envolvê-las, tendo em conta a temática. Contudo, ao longo da prática foram dinamizados momentos em que estas tiveram oportunidade de contribuir. Diariamente, existiu a partilha de fotografias com a famílias dos vários momentos dinamizados.

7. Consentimento informado		<p>“Os participantes têm o direito a ser plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativamente à sua participação, bem como a mudar os termos da sua autorização, em qualquer altura da investigação”</p>	<p>Num momento inicial de apresentação às famílias, referi com o apoio da educadora que iria desenvolver uma investigação, ainda não definido o tema, com o grupo de crianças e as respetivas famílias que assim pretendessem. No momento em que defini qual seria a investigação informei as famílias, de modo a que me autorizassem ou não, a recolher dados através de registo escritos, de fotografias e de filmagens, comprometendo-me a não apanhar as caras e a manter o sigilo.</p> <p>Com as crianças, numa conversa inicial, em grande grupo, apresentei-me e referi que iria ter comigo um caderno onde iria registar alguns momentos que iríamos vivenciar, bem como tirar fotografias para que mais tarde pudesse fazer um trabalho. Referi que sempre que achassem importante ou quisessem podiam ser elas a pedir que eu registasse ou tira-se fotografias ou podiam ser elas a fazer esses mesmos registos.</p>
8. Uso e relato das conclusões	<p>No compromisso com as famílias:  “Garantir a troca de informação entre a instituição e a família”</p> <p>No compromisso com a equipa de trabalho:</p>	<p>“Os participantes têm o direito sobre os resultados da investigação e sobre a forma como esses resultados vão ser usados e divulgados, em conformidade com o que</p>	<p>Ao longo do processo de intervenção, contribui para a partilha de informação entre a equipa educativa e as famílias, através de registos escritos e das fotografias. Diariamente, a organização socioeducativa partilha com as famílias fotografias dos vários momentos da rotina das crianças, assim, sempre que pertinente registei esses momentos e partilhei com a educadora, com o intuito</p>

	<p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”</p> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”</p>	<p>for acordado no âmbito do consentimento informado”</p>	<p>a que esta partilhasse com as famílias. Com a equipa de sala, nas reuniões semanais fui partilhando os dados que tinha recolhido, referindo algumas curiosidades observadas e ouvindo as ideias dos vários elementos da equipa.</p> <p>Contudo, no final da investigação pretendendo devolver aos principais agentes envolvidos, a equipa educativa e as crianças, com as suas respetivas famílias, os dados recolhidos e as conclusões retiradas. Tal como refere Tomás (2011) é importante existir “um processo de devolução ao longo do trabalho”.</p>
<p>9. Possível impacto nas crianças</p>	<p>No compromisso com as famílias: “Disponibilizar-me para dar apoio e reunir com a família”</p> <p>No compromisso com a equipa de trabalho: “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”</p>		<p>Ao longo de toda a intervenção pedagógica promovi na minha prática diária a reflexão acerca do impacto que todos aqueles momentos poderiam ter impacto nas crianças e nos intervenientes da sala. Contudo, ao longo destes momentos de reflexão refleti também, acerca dos vários momentos que tinha vivenciado, alguns tópicos relacionados com o tema da investigação, outro relacionados com desafios, conquistas e aspetos do desenvolvimento das crianças.</p>

<p>10. Informação às crianças e adultos envolvidos</p>	<p>No compromisso com as famílias:  “Garantir a troca de informação entre a instituição e a família”</p> <p>No compromisso com a equipa de trabalho:  “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”</p>		<p>O’Kane (2005), citado por Tomás (2011), refere que o processo de investigação deve ser transparente. Como tal, promovi metodologias participativas em que todos os agentes envolvidos eram peças importantes para a recolha de dados, na presente investigação. Assim, promovi a partilha de informação com as famílias, em parceria com a equipa de sala, através de filmagens fotografias e registos escritos.</p>
--	---	--	---