



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

**COMO INCLUIR AS CRIANÇAS NA AVALIAÇÃO DIÁRIA**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada  
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**Sob orientação do Prof. Doutor Tiago Almeida**

**INÊS DIAS VITORINO  
JULHO 2015**

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha família pelo apoio prestado durante o percurso académico e especialmente à minha mãe, por ter estado presente e disponível em todos os momentos que marcaram, principalmente, este ano letivo no qual ingressei no mestrado em educação pré-escolar. Foi com ela que desabafei, contando diariamente as minhas preocupações e desafios da prática profissional, pelo que a seu apoio foi essencial para que conseguisse evoluir enquanto educadora de infância.

Agradeço ao supervisor institucional, professor Tiago Almeida, pelo acompanhamento prestado ao longo destes meses que marcaram a PPS, pelas palavras de incentivo e preocupação demonstrada. Agradeço, também, a disponibilidade prestada nas muitas tutorias que partilhámos e pelo facto de a sua exigência me ter motivado, enquanto estudante, a fazer sempre melhor.

Quero, também, agradecer aos amigos que, de forma direta ou indireta, me apoiaram nesta fase. Em especial, agradeço às amigas que comigo partilharam este percurso académico, Sofia, Mónica e Diana, reconhecendo que foram essenciais pela sua amizade, ajuda e preocupação.

Agradeço ao Hugo, por me ter ajudado a ultrapassar as dificuldades sentidas ao longo deste percurso, através de palavras e gestos que me motivaram. Para além disso, agradeço por ter estado presente em todas as etapas importantes e por me valorizar enquanto pessoa e profissional.

Agradeço, ainda, aos elementos das equipas educativas (educadoras cooperantes e auxiliares de ação educativa) por me terem proporcionado experiências enriquecedoras. Com ambas evolui enquanto pessoa e profissional, pelo que o seu apoio e carinho foram imprescindíveis para que me sentisse bem e motivada em cada dia do estágio. Acima de tudo, agradeço por me terem dado liberdade e autonomia, para aprender, errando.

Por último e mais importante, agradeço às crianças com as quais partilhei ambas as práticas, pois através do seu afeto e expressões motivantes, permitiram que me sentisse gratificada e realizada, compreendo dia para dia que a educar é uma vocação.

## RESUMO

O presente relatório descreve de forma reflexiva, crítica e fundamentada a intervenção decorrida nos contextos socioeducativos (Creche e Jardim-de-Infância) nos quais se realizou a PPS. Deste modo, os objetivos principais deste trabalho são: evidenciar o percurso decorrido com as crianças, famílias e equipa educativa, em ambos os locais de estágio; e apresentar a problemática aprofundada ao nível investigativo.

A problemática que suscitou o meu interesse durante a prática surgiu no contexto de jardim-de-infância e foi desencadeada pela forma como era orientado um momento específico da rotina diária – a avaliação.

Assim, foi minha preocupação incluir mais as crianças neste momento de avaliação diária, através da aplicação de diferentes estratégias como a implementação de diferentes parâmetros de avaliação e o recurso a estratégias comunicativas que favorecessem alguns processos cognitivos.

Por esta razão, a questão-problema da investigação é “Será que a introdução do momento de avaliação e sua respetiva condução através da definição de parâmetros para avaliar, aumenta a participação das crianças neste momento?” sendo o objetivo da investigação o estudo da evolução da participação do grupo de crianças da sala Mar durante a avaliação diária.

Para a realização da investigação recorreu-se à metodologia investigativa mista, utilizando-se métodos e técnicas de recolha de dados quantitativos e qualitativos, nomeadamente a contagem de frequências dos registos diários dos momentos de avaliação e as entrevistas realizadas às crianças.

Por fim, os princípios éticos privilegiados durante a investigação foram a apresentação pessoal explícita dos objetivos de trabalho às crianças e suas respetivas famílias; o respeito pela privacidade e confidencialidade da criança; e a eliminação de formas subliminares de influência das crianças.

**Palavras-chave:** avaliação, participação, parâmetros de avaliação

## **ABSTRACT**

This report describes reflective, critical and coherent intervention elapsed in the socio-educational contexts (Infant Daycare and Kindergarten) in which it held the PPS. Therefore the main purposes of this work are: to highlight the path passed with children, families and educational staff in both internships locations; and introduce the concerned depth in investigative level.

The concern that aroused my interest during practice emerged in the Kingergarten context and it was triggered by the way it was oriented on specific time of the daily routine - the assesement.

So was my concern to include more children at this time of daily assesement, by applying different strategies as the implementation of various assesement parameters and the use of communication strategies preferring some cognitive processes.

For this reason, the issue of the investigation is "Does the introduction of the assesement time and its respective driving by assessment parameters to evaluate, increases the engagement of children at this time?" And the purpose of the investigation was studying the evolution of the engagement of a group of children from the Mar room for the daily assesement.

To perform the research we resorted to a mixed research methodology, using methods and techniques of collecting quantitative and qualitative data, in particular the counting frequency of the daily records of assessment moments and interviews with the children.

Finally, the privileged ethical principles during the investigation were a clear presentation of personal work objectives for children and their respective families; respect for privacy and confidentiality of the child; and the elimination of the influence of the subliminal forms of children.

**Keywords:** assessment, engagement, assessment parameters

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
<b>1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO DE CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA .....</b>	<b>4</b>
1.1. Meio Envolvente.....	4
1.2. Contexto socioeducativo.....	5
1.2.1 A Santa Casa da Misericórdia de Lisboa.....	5
1.2.2 Creche.....	6
1.2.3 Jardim de Infância .....	7
<b>1.3. Berçário e Sala Mar.....</b>	<b>9</b>
1.3.1. Grupo de crianças .....	9
1.3.2. As famílias.....	13
1.3.3 Equipa educativa.....	15
1.3.4. A organização do espaço e dos materiais .....	18
1.3.5. A organização do tempo .....	21
<b>2. METODOLOGIA.....</b>	<b>24</b>
2.1. Roteiro metodológico .....	24
2.2. Roteiro ético .....	25
<b>3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO .....</b>	<b>28</b>
3.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica .....	28
3.2. Identificação da problemática.....	42
3.2.1. Referencial teórico.....	42
3.2.1.1. A avaliação educativa: evolução histórica.....	42

3.1.1.2. A avaliação na educação pré-escolar.....	46
3.1.1.3. A avaliação segundo o Movimento da Escola Moderna e modelo curricular de High Scope .....	48
3.1.2. Problemática .....	52
3.1.2.1. O objetivo da investigação .....	52
3.1.2.2. O ponto de partida .....	52
3.1.2.3. Os objetivos da reestruturação do momento de avaliação diária .....	53
3.1.2.4. As estratégias de intervenção .....	55
3.1.2.5. O método de investigação.....	58
3.1.2.6. Os resultados de investigação.....	59
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>66</b>
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	70
LEGISLAÇÃO .....	75
DOCUMENTOS ORIENTADORES.....	75
ANEXOS .....	76

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Evolução geral das participações de acordo com as dimensões .....	60
Figura C1. Organograma da SCML .....	79
Figura F1. Planta da sala de berçário.....	93
Figura G1. Planta da sala Mar .....	94
Figura L1. Autorização fotografias .....	101
Figura M1. Roda da Aprendizagem High Scope de bebés e crianças.....	102
Figura N1. Roda da Aprendizagem High Scope .....	103
Figura S1. Gráfico de evolução mensal de acordo com a dimensão “Atividades estruturadas” .....	147

Figura S2. Gráfico de evolução mensal de acordo com a dimensão “Brincadeiras em sala” .....	148
Figura S3. Gráfico de evolução mensal de acordo com a dimensão “Brincadeiras no exterior” .....	149
Figura S4. Gráfico de evolução mensal de acordo com a dimensão “Momentos de higiene, relaxamento e refeição” .....	150
Figura S5. Gráfico de evolução mensal de acordo com a dimensão “Atitudes e comportamentos pró-sociais” .....	151
Figura T1. Exemplo de registo realizado a dia 02.03.2015 .....	152
Figura T2. Exemplo de registo realizado a dia 09.03.2015 .....	152
Figura T3. Exemplo de registo realizado a dia 17.03.2015 .....	152
Figura T4. Exemplo de registo realizado a dia 09.04.2015 .....	153
Figura T5. Exemplo de registo realizado a dia 29.04.2015 .....	153
Figura T6. Exemplo de registo realizado a dia 05.05.2015 .....	154

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Objetivos da reestruturação da avaliação diária .....	54
Tabela 2. Análise das entrevistas realizadas às crianças .....	63
Tabela H1. Áreas da sala e respetivos materiais .....	94
Tabela I1. Guião de entrevista à diretora do equipamento .....	96
Tabela J1. Guião de entrevista à educadora cooperante .....	97
Tabela K1. Guião de entrevista às crianças .....	98
Tabela O1. Plano geral de ação de creche .....	103
Tabela P1. Plano geral de jardim-de-infância .....	111
Tabela Q1. <i>Organização dados diários de acordo com a dimensão “Atividades estruturadas”</i> .....	125
Tabela Q2. <i>Organização dados diários de acordo com dimensão “Brincadeiras em sala”</i> .....	127
Tabela Q3. <i>Organização dados diários de acordo com a dimensão “Brincadeiras no</i>	

<i>exterior”</i> .....	128
Tabela Q4. <i>Organização dados diários de acordo com a dimensão “Momentos de higiene, refeição e relaxamento”</i> .....	129
Tabela Q5. <i>Organização dados diários de acordo com a dimensão “Atitudes e comportamentos pró-sociais”</i> .....	130
Tabela R1. <i>Entrevista n.º 1</i> .....	132
Tabela R2. <i>Entrevista n.º 2</i> .....	134
Tabela R3. <i>Entrevista n.º 3</i> .....	137
Tabela R4. <i>Entrevista n.º 4</i> .....	139
Tabela R5. <i>Entrevista n.º 5</i> .....	142
Tabela S1. <i>Organização dos dados mensais de acordo com todas as dimensões.....</i>	145
Tabela S2. <i>Organização dos dados mensais de acordo com a dimensão “Atividades estruturadas”</i> .....	146
Tabela S3. <i>Organização dos dados mensais de acordo com a dimensão “Brincadeiras em sala”</i> .....	147
Tabela S4. <i>Organização dos dados mensais de acordo com a dimensão “Brincadeiras no exterior”</i> .....	148
Tabela S5. <i>Organização dos dados mensais de acordo com a dimensão “Momentos de higiene, relaxamento e refeição”</i> .....	149
Tabela S6. <i>Organização dos dados mensais de acordo com a dimensão “Atitudes e comportamentos pró-sociais”</i> .....	150

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

Anexo A. Portefólio de Creche.....	77
Anexo B. Portefólio de Jardim-de-Infância.....	78
Anexo C. Organograma da SCML .....	79
Anexo D. Entrevista à diretora do estabelecimento .....	80
Anexo E. Entrevista à educadora cooperante .....	87
Anexo F. Planta da sala de berçário .....	93



Anexo G. Planta da sala Mar .....	94
Anexo H. Áreas da sala e respetivos materiais.....	95
Anexo I. Guião de entrevista à diretora do estabelecimento .....	97
Anexo J. Guião de entrevista à educadora cooperante .....	98
Anexo K. Guião de entrevista às crianças .....	99
Anexo L. Autorização de fotografias .....	101
Anexo M. Roda da Aprendizagem High Scope de bebés e crianças.....	102
Anexo N. Roda da Aprendizagem Pré- Escolar High Scope .....	103
Anexo O. Plano geral de ação de creche .....	104
Anexo P. Plano geral de ação de Jardim-de-infância .....	112
Anexo Q. Organização dos dados diários por dimensão .....	126
Anexo R. Entrevistas às crianças .....	133
Anexo S. Organização dos dados mensais por dimensão e respetivos gráficos.....	146
Anexo T. Exemplos de registos diários .....	152

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**PPS-** Prática Profissional Supervisionada

**SCML-** Santa Casa da Misericórdia de Lisboa

**CEB-** Ciclo do Ensino Básico

**CNE-** Conselho Nacional de Educação

**UDIP-** Unidade de Desenvolvimento e Intervenção de Proximidade

**APEI-** Associação de Profissionais de Educação de Infância

## INTRODUÇÃO

O Mestrado em Educação Pré-Escolar está organizado, ao nível curricular, em diferentes unidades didáticas que permitem aos discentes a aquisição de saberes específicos e o desenvolvimento de atitudes e competências relativas à educação de crianças dos zero aos seis anos de idade. A unidade curricular, PPS, para potenciar as aquisições mencionadas, inclui na sua constituição a componente teórica e a componente prática, pelo que o presente relatório pretende descrever de forma reflexiva, crítica e fundamentada a intervenção decorrida nos contextos socioeducativos (Creche e Jardim-de-Infância) nos quais se realizou a prática profissional.

Deste modo, os objetivos principais deste trabalho são: evidenciar o percurso decorrido com as crianças, famílias e equipa educativa, em ambos os locais de estágio; e apresentar a problemática aprofundada ao nível investigativo.

A PPS de creche teve início a 5 de janeiro de 2015, tendo terminado a 13 de fevereiro de 2015, pelo que durante este período me encontrei a estagiar numa sala de berçário com crianças com idades compreendidas entre os seis e os onze meses. A PPS em jardim-de-infância iniciou-se a 18 de fevereiro de 2015 e terminou a 29 de maio de 2015, pelo que durante as 11 semanas de estágio estive numa sala com um grupo heterogéneo ao nível das idades, com crianças de idades compreendidas entre os três e os cinco anos.

Durante ambas as práticas profissionais, algumas questões foram levantadas por mim, nomeadamente em creche surgiram problemáticas associadas ao desenvolvimento linguístico e à importância da exploração sensorial em crianças no primeiro ano de vida. No entanto, optei por realizar a investigação sobre o tema da avaliação diária, que suscitou o meu interesse e preocupação no contexto de jardim-de-infância.

Assim, este interesse foi desencadeado pela forma como o momento da avaliação diária era orientado pela educadora cooperante, pelo que considerei que este poderia ser melhorado e reestruturado com o objetivo de potenciar a participação das crianças neste momento da rotina diária. Para tal, apliquei um conjunto de estratégias como a implementação de diferentes parâmetros de avaliação e o recurso a estratégias comunicativas que favorecessem alguns processos cognitivos.

Por esta razão, de acordo com as estratégias implementadas, a questão-problema da investigação é “Será que a introdução do momento de avaliação e sua respectiva condução através da definição de parâmetros para avaliar, aumenta a participação das crianças neste momento?”. Para além disso, o seu objetivo correspondente é o estudo da evolução da participação do grupo de crianças da sala Mar durante a avaliação diária.

Relativamente à metodologia, foi utilizada uma metodologia investigativa mista, recorrendo-se, conseqüentemente, a métodos e técnicas de recolhas de dados quantitativos e qualitativos, nomeadamente a contagem de frequências dos registos diários dos momentos de avaliação e as entrevistas realizadas às crianças.

Para a análise dos dados foi utilizada a análise estatística, sendo que principais resultados salientam que, no geral, se verificou um aumento das participações das crianças no momento da avaliação diária, sendo que este aumento não ocorreu de forma gradual nem com todas as dimensões analisadas. Para além disso, as crianças identificaram, nas entrevistas realizadas, os parâmetros de avaliação, revelando que estas se apropriaram deste momento e do processo que nele estava envolvido, não conseguindo, no entanto, referir os aspetos conceptuais relacionados com a avaliação.

Quanto aos princípios éticos privilegiados durante a prática e a investigação esses passaram pela apresentação pessoal explicitação dos objetivos de trabalho às crianças e suas respectivas famílias; o respeito pela privacidade e confidencialidade da criança; e a eliminação de formas subliminares de influência das crianças.

Por fim, referindo a organização do presente relatório, é importante salientar que este se encontra dividido em quatro partes: caracterização reflexiva do contexto socioeducativo de creche e jardim-de-infância; metodologia; análise reflexiva da intervenção e considerações finais.

Assim, numa primeira fase irá realizar-se a caracterização de ambos os contextos socioeducativos, nomeadamente ao nível do meio, da instituição SCML, dos respetivos equipamentos, das crianças e suas famílias, das equipas educativas e da organização do espaço e do tempo. Esta caracterização será acompanhada com excertos de reflexões diárias com o objetivo de ilustrar as características mencionadas. Posteriormente será apresentado os roteiros metodológico e ético que orientaram a prática e a investigação. De seguida, será exposta a problemática, nomeadamente, o referencial teórico relativo ao

tema da investigação, os objetivos da investigação, o ponto de partida e os objetivos da reestruturação deste momento, as estratégias e intervenção e, por último, o método e os resultados da investigação. Por fim, serão expostas as considerações finais, nas quais reflito, entre outros aspetos, sobre a construção da minha identidade profissional.

# **1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO DE CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA**

Este primeiro tópico do relatório encontra-se dividido em três partes: o meio envolvente; o contexto socioeducativo e o contexto de sala de atividades. As suas respetivas caracterizações foram elaboradas, tendo por base os portefólios de creche e de jardim-de-infância, pelo que o leitor poderá encontrar informações mais detalhadas, sobre os aspetos mencionadas nos anexos A e B, respetivamente.

Considera-se que as caracterizações apresentadas foram fundamentais para o desenvolvimento de uma ação refletida e estruturada, enquadrada nas realidades encontradas. Assim, sempre que se justifique estabelecer-se-á as relações entre as dimensões caracterizadas e o impacto na ação educativa. Realizar-se-á, ainda, a análise reflexiva das intenções e finalidades educativas, relacionado com as características apresentadas, sempre que considerar pertinente.

## **1.1. Meio Envolvente**

O equipamento no qual foi realizado a PPS em creche localiza-se na freguesia de Sta. Maria Maior, que, em tempos, foi uma das zonas mais nobres da cidade na qual residia grande parte da nobreza de então<sup>1</sup>. Por seu turno, a PPS realizada em jardim-de-infância, teve lugar na freguesia da Misericórdia. Ambas as instituições encontram-se na baixa lisboeta, zona que se caracteriza pela imensa afluência turística, razão pela qual predominam, nas imediações, alojamentos turísticos, comércio local e restauração.

De um modo geral, as famílias de creche e jardim-de-infância não se encontravam nem a trabalhar nem a viver nas redondezas das instituições, pelo que o deslocamento casa-escola exigia o recurso a meios de transporte, pessoais ou públicos. Assim, o momento de acolhimento e entrega das crianças exigia alguma flexibilidade de horários, o que comprometia, por exemplo, o início atempado das atividades.

No que diz respeito à população residente, esta é constituída por habitantes oriundos da Europa, África e Ásia, justificando, em parte, a diversidade cultural

---

<sup>1</sup> Fonte: <http://www.cm-lisboa.pt/municipio/juntas-de-freguesia/freguesia-de-santa-maria-maior>.

encontrada nos contextos de creche e de jardim-de-infância. Note-se que em ambos os contextos, a população com idade escolar inferior a 15 anos corresponde a aproximadamente 14%<sup>2</sup>. Estes dados permitem, em parte, justificar a necessidade de respostas educativas e sociais como aquelas que a SCML oferece, nestas freguesias, em ambas as valências educativas.

## **1.2. Contexto socioeducativo**

Nesta secção apresenta-se sucintamente a missão da SCML, bem como dos respetivos equipamentos nos quais foi realizada a PPS: creche na instituição X e jardim-de-infância na instituição Y. A caracterização de ambos os equipamentos inclui os objetivos dos mesmos, as equipas, e, também, a apresentação de algumas características das famílias e crianças que os frequentaram.

É possível encontrar informações mais detalhadas e completas sobre cada sala e os seus constituintes, na secção 1.3. Berçário e Sala Mar.

### **1.2.1 A Santa Casa da Misericórdia de Lisboa**

A SCML, criada a 15 de agosto de 1498, assume como sendo a sua principal missão intervir ao nível da educação e ensino; da saúde; da cultura; da inovação e iniciativas no âmbito da economia social, sendo, no entanto, mais conhecida pela sua ação social. Deste modo, centra a sua ação nas crianças, idosos, sem abrigo e outros grupos de risco, como toxicodependentes e pessoas com deficiência<sup>3</sup>.

Com isto, pode salientar-se que a valência de creche está inserida, unicamente, na área de intervenção social<sup>4</sup>, ao passo que o jardim-de-infância se insere nesta área, bem como, na educacional<sup>5</sup>. Ainda assim, é possível verificar que, hoje em dia, as creches da SCML adquiriram, também, uma função educacional, acompanhando as evoluções que ocorreram no âmbito educativo (Recomendação do CNE n.º 3, 2011). Isto porque, para além do cuidar, “entende-se que as unidades de educação infantil devem ir mais além . .

---

<sup>2</sup> Fonte: [http://www.cm.lisboa.pt/fileadmin/MUNICIPIO/Reforma\\_Administrativa/Juntas\\_de\\_Freguesia/JF\\_Sta.\\_Maria\\_Maior.pdf](http://www.cm.lisboa.pt/fileadmin/MUNICIPIO/Reforma_Administrativa/Juntas_de_Freguesia/JF_Sta._Maria_Maior.pdf)

<sup>3</sup> Fonte: [http://www.scml.pt/pt-PT/scml/5\\_seculos\\_de\\_historia/seculos\\_xv\\_e\\_xvi/](http://www.scml.pt/pt-PT/scml/5_seculos_de_historia/seculos_xv_e_xvi/).

<sup>4</sup> Fonte: <http://www.scml.pt>.

<sup>5</sup> Fonte: <http://www.scml.pt>.

. ou seja, devem realizar um trabalho de forma planejada, organizando espaços adequados no sentido de estimular o processo de desenvolvimento (motor, cognitivo, emocional, social) das crianças” (Silva & Bolsanello, 2002, p. 32).

Ambos os equipamentos onde se realizou a PPS pertenciam à SCML, pelo que a prática se adequou aos princípios que esta organização defende. Esta instituição é, do ponto de vista organizacional, extremamente hierarquizada<sup>6</sup>, sendo que, para além disso, ao nível jurídico, a SCML é considerada uma Instituição Privada de Solidariedade Social.

### **1.2.2 Creche**

Esta instituição assume um conjunto de objetivos específicos, sendo eles: proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças, num ambiente seguro física e afetivamente; desenvolver capacidades e competências das crianças, indo ao encontro das suas necessidades e interesses e colaborar eficazmente no despiste de diversas inadaptações (Regulamento Interno, s.d.).

Confrontando os objetivos da creche com os objetivos enunciados pelo Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, podemos concluir que ambos se cruzam na definição de resposta puramente social, “com exclusão de qualquer intenção educativa formal” (Afonso, 2008, p. 93). Discutiremos este aspeto na secção destinada às intenções para a ação pedagógica.

Esta instituição não apresenta nenhum modelo pedagógico definido pelo qual a equipa educativa orienta a sua prática. Deste modo, foi possível desenvolver as intenções para a ação sem a obrigatoriedade de as enquadrar previamente.

Relativamente às infraestruturas e à organização do espaço físico, a creche ocupa os dois primeiros andares dum edifício pombalino de cinco. O espaço organiza-se por um berçário, uma sala para crianças com um ano de idade e uma outra para crianças com dois anos, sendo a sua lotação de seis, 13 e 13 crianças, respetivamente, com idades entre os 4 aos 36 meses de idade, e divisões de apoio (copa, refeitório, gabinetes técnicos) (Projeto Educativo, 2010/13). A ligação dos pisos é, necessariamente, realizada por meio de escadas íngremes, e verificou-se que estas condicionavam, de algum modo, a acessibilidade das crianças e famílias às salas, como ilustra o seguinte excerto de reflexão

---

<sup>6</sup> Consultar Anexo C. Organograma da SCML



diária:

Durante a sesta das crianças, a mãe da I. foi buscá-la mais cedo. Uma vez que, de manhã, a mãe trouxe um carrinho para depois andar com a I., deixo-o na zona que dá acesso à sala de um ano. Assim, durante a sesta, quando veio buscar a I. à sala, subiu as escadas interiores da creche, deu a volta ao estabelecimento e tocou à campainha para ir buscar o carrinho que lá tinha deixado, tendo descido as escadas exteriores do equipamento com a criança ao colo. No entanto, como foi durante a hora da sesta, acordou muitas crianças da sala de um ano, o que perturbou o momento de repouso das mesmas (Excerto de reflexão diária de dia 28.01.2015).

Salienta-se ainda, que, ao nível do espaço exterior existem dois pátios com triciclos para as crianças brincarem.

De um modo geral, caracteriza-se este equipamento como sendo de reduzidas dimensões, quer nas salas, nos corredores e no próprio espaço exterior, pois, tal como o Projeto Educativo (2010/13) salienta, a creche não reúne condições ao nível das instalações adequadas ao funcionamento de um equipamento desta natureza, condicionando a ação (p.e. higiene, alimentação, brincadeira, organização e gestão da rotina)

No que diz respeito à equipa educativa, nomeadamente à hierarquização do estabelecimento, este é composto por uma diretora de UDIP, pela diretora da creche, por quatro educadoras de infância, sendo que uma desempenha funções de auxiliar de educação, quatro auxiliares da ação educativa, uma auxiliar de apoio e vigilância, uma auxiliar de serviços gerais e uma auxiliar de educação, que se encontra a desempenhar funções administrativas. Esta equipa conta ainda com o apoio de uma psicóloga, uma assistente social e uma técnica de educação cujo horário laboral é repartido com outros equipamentos da SCML.

### **1.2.3 Jardim de Infância**

O equipamento desta valência foi criado por Fernanda de Castro, em 1948, tendo sido doado à SCML em 1973.

Tem existido uma grande rotatividade das equipas educativas, razão pela qual a instituição não possui um projeto educativo e não estão definidos os objetivos específicos. Por esta razão o equipamento rege-se pelas orientações da SCML<sup>7</sup>, assumindo que estão

---

<sup>7</sup> Informação obtida através de uma entrevista à diretora do estabelecimento (Consultar Anexo D.)

a tentar implementar os princípios do modelo pedagógico de *High Scope*<sup>8</sup>.

Relativamente à organização do espaço físico, o equipamento apresenta uma estrutura exterior em madeira e uma estrutura interior em *pladour*, pelo que o isolamento térmico não é o mais eficaz.

Ao nível do espaço exterior, este jardim-de-infância apresenta dois recreios com diferentes dimensões, materiais e equipamentos infantis, tais como escorregas, sobe e desce, casas de brincar, e, também, algumas instalações de apoio, como mesas de piquenique e instalações sanitárias. O espaço exterior deste jardim-de-infância apresenta potencialidades relativamente à existência de momentos educativos intencionais (Ministério da Educação, 1997), que discutiremos no tópico relativo às intenções para a ação pedagógica.

No que refere ao espaço interior, existem três salas de atividades amplas e equipadas com materiais adequados às faixas etárias; salas de apoio administrativo e logístico; uma receção; um refeitório; uma cozinha; e sanitários para crianças e adultos. Há ainda um outro espaço passível de ser utilizado por todas as salas -o alpendre- que rodeia toda o jardim-de-infância. Neste espaço desenvolvi algumas atividades como ilustra o excerto de reflexão diária em anexo.

Durante a tarde, aproveitei para fazer um jogo com todas as crianças da sala, pelo que fomos para o alpendre jogar com o *bowling* que foi elaborado pelas crianças com a ajuda da auxiliar Anabela. Como apenas nos restavam cerca de 30 minutos, apenas tivemos oportunidade de fazer uma ronda, após termos dividido o grupo em três equipas (Excerto de reflexão diária de dia 14.04.2015).

No que concerne à equipa educativa esta é composta por uma diretora, quatro educadoras; cinco auxiliares de educação (uma delas rotativa); uma auxiliar de educação que se encontra a desempenhar funções de responsável de atendimento; duas auxiliares de serviços gerais e uma auxiliar de alimentação<sup>9</sup>. Esta equipa é complementada por outros profissionais, como uma assistente social, uma psicóloga e uma técnica de educação, cujo horário laboral é repartido com outros equipamentos da SCML. Alguns dos elementos da equipa apenas estão a laborar no equipamento desde o início do ano

---

<sup>8</sup> Informação obtida através de uma entrevista à diretora do estabelecimento

<sup>9</sup> Fonte: Entrevista à diretora do equipamento

letivo, pelo que a relação e as dinâmicas instituídas estão, ainda, a ser organizadas e definidas.

### **1.3. Berçário e Sala Mar**

Neste tópico do relatório será apresentado um resumo das características mais importantes relativamente ao grupo, às respetivas famílias e à equipa educativa, bem como uma síntese da organização do espaço, dos materiais e do tempo, relacionando estes aspetos com as principais finalidades e intenções da educadora cooperante<sup>10</sup>. Irá, ainda, ser exposto o modo como estes fatores influenciaram a minha prática pedagógica em ambos os contextos educativos- o berçário e a sala Mar.

#### **1.3.1. Grupo de crianças**

O grupo de crianças da sala do berçário era constituído por seis crianças, com idades compreendidas entre os seis e os onze meses, das quais duas eram do sexo masculino e quatro eram do sexo feminino.

A caracterização do grupo de crianças foi fundamental na realização do plano de ação, uma vez que este foi elaborado tendo em conta as idades e respetivas características motoras, cognitivas, e socio emocionais das crianças. A caracterização e a ação pedagógica estará presente nas intenções para a ação.

É importante salientar que, no domínio motor, a maioria das crianças apresentava um desenvolvimento adequado para as idades, pois crianças com idades compreendidas entre os três e os seis meses eram capazes de rolar sobre si próprias, alcançar um objeto, agarrar um objeto com a mão e passar um objeto de uma mão para a outra; e as crianças com idades compreendidas entre os seis e os 12 meses conseguiam estar sentadas sozinhas sem apoio, agarrar um objeto com o polegar e o primeiro e segundo dedos e gatinhar, agarrando-se a algo, podendo, eventualmente, manter-se em pé sozinho, sendo que estas duas capacidades apenas eram evidenciadas pelas duas crianças mais velhas (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014). Destaca-se o facto de existir uma criança que

---

<sup>10</sup> No contexto de jardim-de-infância, o documento orientador da prática da educadora cooperante tinha um conjunto de ausências relativas às finalidades e intenções gerais, pelo que seria essencial a sua presença para a realização da articulação necessária no tópico referido.

apresentava uma dificuldade motora, consequência da parésia que apresentava no braço esquerdo, sendo que tal fator condicionava a sua mobilidade e o trabalho específico a desenvolver com ela, tal como ilustra o seguinte excerto de reflexão:

Após a mãe ter colocado o D. no tapete estive com ele a brincar com alguns objetos da sala, realizando o exercício solicitado pelos terapeutas e reparei que a criança tem dificuldades em agarrar os objetos com referida mão, tendo tendência para se transportar o objeto para a outra mão, com a qual tem mais facilidade em agarrar (Excerto de reflexão diária de dia 11.12.2014)

Quanto ao domínio cognitivo, a maioria das crianças, ao nível da linguagem emitiam sons vocálicos, estando, ainda, na fase da palração. As duas crianças mais velhas já produziam alguns sons com a sequência consoante-vogal, como demonstra o excerto de reflexão: “Por fim, neste primeiro dia, apercebi-me, ainda, que o M.C começa já a produzir algumas sílabas CV-CV como “ma-ma” e “pa-pa”, concebendo, ainda, alguns sons vocálicos enquanto aponta para algo ou alguém (Excerto de reflexão diária de dia 05.01.2015)”.

Ainda no domínio cognitivo, as crianças mais velhas compreendiam o processo causa-efeito, percebendo que quando empurravam um objeto este iria mover-se. Para além disso, algumas crianças conseguiam, empilhar e encaixar objetos, como ilustra o seguinte excerto de reflexão:

Uma dessas brincadeiras realizadas com o M.C. baseou-se na exploração de um jogo de cubos que se encaixam, sucessivamente, uns nos outros. Esta criança conseguiu realizar o jogo com facilidade, sendo que eu limitava o número de cubos a encaixar, ficando apenas com dois, sendo o objetivo a colocação mais pequeno dentro do maior (Excerto de reflexão diária de dia 26.01.2015)

Por fim, relativamente ao domínio social e emocional, nomeadamente à interação entre pares, é possível afirmar esta era, como seria de expectável, diminuta, quanto a manifestações pró-sociais ao nível comunicativo. No entanto, as duas crianças mais velhas eram companheiras de brincadeiras, explorando o espaço e os materiais muitas vezes juntas, tal como demonstra o excerto de reflexão apresentado de seguida:

Sendo que a M. e o M.C. são as crianças mais velhas e as únicas, que, até ao momento, já conseguem gatinhar sozinhas, é interessante observar as duas nas suas respetivas interações, gatinhando pelo espaço sempre juntas e brincando com alguns objetos que se encontram no baú, trocando-os entre si. Quando estão em sítios diferentes, é recorrente ver estas crianças a irem ter uma com a outra com o objetivo de brincarem juntas (Excerto de reflexão diária de dia 12.12.2014)

Para além disso, todas as crianças utilizavam o choro para expressarem algumas

das suas emoções e necessidades, uma vez que este “é um comportamento universal e de adaptação e a forma mais eficaz que o bebé tem de comunicar” (Brazelton, 2013, p.269).

Relativamente ao grupo de crianças do jardim-de-infância, este era composto por dezassete crianças, cinco do sexo feminino e doze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade <sup>11</sup>.

No seu global, o grupo era *participativo*, gostando de se envolver em atividades propostas e projetos. No entanto, a maioria das crianças possuía pouca iniciativa no planeamento de atividades e uma capacidade reflexiva diminuta, necessitando de estimulação neste sentido, tal como ilustram os presentes excertos de reflexões diárias: “Apercebi-me que a maior dificuldade de todas as crianças era decidir quais os materiais a utilizar e como fazer para construir o respetivo fantoche”; “O grupo revela pouco tempo de concentração, sendo que, para além disso, não é muito participativo neste momento, por iniciativa própria” (Excerto de reflexão de dia 02.03.2015).

Relativamente ao domínio cognitivo este era um grupo de crianças que mostrava algumas dificuldades em manter-se atento por períodos de tempo mais longos. Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers (2014) consideram esta capacidade um pilar para a realização de aprendizagens futuras. Esta dificuldade verificava-se, tanto em atividades em grande grupo como em atividades mais individualizadas, tal como ilustra o excerto de reflexão diária apresentado de seguida:

O ensaio correu melhor, no geral, pelo que as crianças esconderam-se melhor, fazendo um esforço para não aparecerem. O aspeto a melhorar prende-se com o comportamento e a concentração necessários para o bom desenrolar da apresentação, pois o que se verifica é que as crianças estão muitas vezes a brincar com os fantoches, distraídas, não prestando atenção à leitura da história e consequentemente não compreendendo quando é a sua vez de aparecer (Excerto de reflexão diária de dia 08.04.2015).

No que às competências linguísticas diz respeito, a maioria das crianças mobilizava vocabulário diversificado, realizando construções frásicas simples e complexas. Algumas delas realizavam, ainda, subgeneralizações das regras gramaticais da língua portuguesa, aplicando-as às exceções, quer ao nível dos verbos, quer ao nível dos adjetivos (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008). No entanto, as crianças mais velhas (com cinco anos) conseguiam já aplicar os termos corretamente de forma mais sistemática.

---

<sup>11</sup> Fonte: Barros, M. J. (2014/2015). Projeto pedagógico Sala Mar. Lisboa

Para além disso, alguns elementos do grupo sentiam dificuldades na construção de um discurso oral no qual explicassem ou justificassem determinado acontecimento, sentindo, também, inibição no momento de se expressarem, tal como ilustra o seguinte excerto de reflexão diária:

Para além disso, neste tempo é dada oportunidade à criança de se expressar, sendo que tento que o resto dos colegas a ouçam, especialmente as crianças mais pequenas, como o Leão e o Max, que demoram mais algum tempo a responder, falando, também, muito baixinho (Excerto de reflexão diária de dia 03.03.2015)

Ainda relativamente a este nível, a maioria das crianças do grupo conseguia organizar os objetos em categorias e associar números como três ou quatro a quantidades específicas (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014). Já as crianças com cinco anos de idade conseguiam, também, realizar o *subitaizing*<sup>12</sup> e aplicar o princípio da cardinalidade<sup>13</sup>.

Quanto ao nível motor, as crianças apresentavam níveis de desenvolvimento adequados, quer ao nível da motricidade global e da motricidade fina, uma vez que a maioria das crianças com três-quatro anos era capaz de, por exemplo, subir escadas alternando o pé esquerdo com o direito, usar uma tesoura e uma faca e construir torres de blocos; e a maioria das crianças com cinco anos era capaz de saltar e correr sem dificuldades, usar o garfo e a faca e cortar alguns alimentos, desenhar a figura humana com mais pormenores e copiar letras, números e formas geométricas simples. A capacidade motora que me apercebi estar pouco desenvolvida em todas as crianças do grupo era ao nível do lançamento e receção de bolas com as duas mãos. Para além disso, as crianças mais novas revelavam, também, algumas dificuldades na manipulação da tesoura e do pincel (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014).

Por fim, em relação ao domínio social e emocional, as crianças interagiam “facilmente em grupo já conseguindo criar pequenos grupos de brincadeiras ou jogos” (Projeto Pedagógico Sala Mar, 2014/2015, p.6), sendo que normalmente existia um agrupamento de raparigas e outro de rapazes, tal como ilustra o seguinte excerto de

---

<sup>12</sup> O *subitaizing* é aplicado pelas crianças quando estas têm a perceção de valores pequenos, sem procederem à contagem dos elementos de um conjunto (Castro & Rodrigues, 2008).

<sup>13</sup> O princípio da cardinalidade é aplicado pelas crianças quando estas conseguem identificar que o último termo da contagem corresponde ao número total de objetos contados (Castro & Rodrigues, 2008).

reflexão: “Quando estive no espaço exterior a brincar com algumas crianças, apercebi-me que estas brincam em diferentes grupos, sendo que existe um grupo de meninas que se esteve a brincar no escorrega e o grupo de meninos que fez corridas com triciclos” (Excerto de reflexão diária de dia 13.03.2015). Ao nível do grande grupo, as crianças evidenciavam algumas dificuldades no cumprimento de regras implícitas ao convívio na vida democrática.

Algumas crianças do grupo relevavam, também, dificuldades na autorregulação dos seus comportamentos, não conseguindo, por vezes, lidar com algumas situações de conflito pessoal e social que ocorriam, tal como ilustram os seguintes excertos de reflexão:

Durante o momento do acolhimento, quando estava com o grupo a realizar a marcação das presenças, as crianças, o Pateta teve uma reação há muito não demonstrada. A educadora cooperante já o tinha avisado para se sentar e parar de incomodar os colegas, pelo que lhe disse que se não se comportasse, não o levaria à biblioteca Posto isto, esta criança bateu na Winx, que se encontrava ao seu lado, levantou-se do tapete, deu um pontapé no cavalete, deitando as caixas de tintas para o chão, desarrumou alguns jogos e sentou-se a chorar no chão próximo da área dos jogos de mesa (Excerto de reflexão diária de dia 14.05.2015)

Hoje durante o almoço, ocorreu uma situação que pretendo salientar. Assim, a educadora cooperante estava a auxiliar o Mickey Marte a ingerir a sopa e a dado momento, na brincadeira disse-lhe “Come a sopa, se não, eu vou comer a tua gelatina”. A criança em questão não gostou que a educadora tivesse dito aquilo e bateu no prato com força, tendo-o partido (05.05.2015), começando a chorar.

Para além disso, as crianças demonstravam, ainda, fragilidades ao nível da identificação e expressão das emoções básicas como a raiva, o medo, a tristeza e a alegria (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014).

Um aspeto comum que pretendo salientar relativamente a ambos os grupos passa pela análise dos dados relativos ao género e à idade das crianças, através da qual é possível compreender que existia *heterogeneidade interna* (Ferreira, 2004, p.75) em ambas as salas. Este é um fator enriquecedor do meio social que é a sala de atividades, isto porque, segundo Folque (1999), a organização do grupo com crianças de diferentes idades permite o enriquecimento cognitivo e social das mesmas, na medida em que o contacto com os seus pares mais avançados é um fator promotor de aprendizagem.

### **1.3.2. As famílias**

Em creche, as famílias das crianças que frequentam o berçário apresentam ao nível

cultural, etário e profissional uma grande diversidade.

Ao nível cultural, apesar de todas as crianças terem nascido em Portugal, existia uma grande diversidade a este nível, sendo que tal facto tem influência nas vivências e experiências que cada criança possui. Isto porque, segundo Rodrigues (2013) “cada cultura é dotada de um estilo particular que se exprime, através da língua, das crenças, dos costumes, e também da arte... Este espírito, próprio de cada cultura, influi sobre o comportamento dos indivíduos” (p. 20). O seguinte excerto de reflexão diária evidencia a influência da cultura nas vivências pessoais das crianças:

Para além disso, conseguimos perceber de que forma esta família, provavelmente devido à sua cultura, valoriza o aniversário da filha, verificando a felicidade dos seus pais e da forma como a M. estava vestida, pois veio para a escola com um vestido semelhante aos que as crianças levam para os batizados. Para além disso, os pais também nos contaram que a M. não iria ficar durante a parte da tarde, pois tinham a casa cheia de familiares e amigos com os quais iam comemorar este dia. (Excerto de reflexão diária de dia 22.01.2015).

Relativamente à idade das mães e dos pais, verifiquei que este fator variava, no caso dos pais entre os 16 e os 51 anos e no caso das mães, entre os 16 e os 38 anos. Este grande hiato originava diferentes formas da relação entre a mãe e o bebé, uma vez que em sala existiam três famílias com características de juventude. Segundo Figueiredo (2000) as mães adolescentes revelam ser “menos interactivas e menos responsivas, sobretudo do ponto de vista verbal . . . no entanto, as mães adolescentes providenciam mais contacto físico ao bebé do que as mães adultas” (p. 492). Esta diversidade teve influencia na forma se planificou a ação e se definiram as intenções educativas.

Se considerarmos a *condição social* (Ferreira, 2004, p.66) das famílias (obtida através do cruzamento dos dados relativos às habilitações escolares e às profissões dos pais) esta poderia estar relacionada com o *capital económico, académico e cultural* (Ferreira, 2004, p. 69) das mesmas.

O conhecimento e caracterização destes aspetos tem uma importância fundamental, pois, segundo Mónica (1981) “de todos os factores de diferenciação, a origem social é, sem dúvida, aquele cuja influência mais fortemente se faz sentir sobre o meio estudantil; a sua influência é mais importante do que o sexo ou a idade e sobretudo mais importante que factores muito visíveis como, por exemplo, a religião” (p. 87).

No jardim-de-infância, as características familiares das crianças eram relativamente semelhantes às de creche. Por essa razão, ao nível cultural, apesar de todas



as crianças terem nascido em Portugal, alguns dos progenitores eram oriundos dos países de Leste, de África e da América do Sul.

Quanto às idades dos pais e comparando os dois sexos, é possível verificar que existia um maior número de mães com idades abaixo dos 30 anos, sendo reduzido o número de mães com mais de 40 anos, verificando-se o inverso relativamente aos progenitores masculinos<sup>14</sup>.

Relativamente à caracterização do contexto sobressa a grande percentagem de desemprego, 66%, e as reduzidas habilitações literárias de uma grande parte das famílias. Ao cruzarmos os dados apresentados, relativos às habilitações escolares e à situação profissional dos progenitores, obtemos a *condição social* (Ferreira, 2004, p. 66) das famílias, que, através da análise dos dados, posso inferir que poderá existir uma relação entre as baixas habilitações escolares apresentadas pelos progenitores e a sua situação profissional. O conhecimento destas características permite compreender “até que ponto as dimensões estruturais, sendo estruturantes, são, ou não, determinantes da biografia, trajectória de vida e experiência social das crianças” (Ferreira, 2004, p. 67).

Para além disso, no que à estrutura familiar diz respeito, sobressa o facto de existirem cinco famílias monoparentais femininas e quatro alargadas.

Tais indicadores influenciam diretamente as crianças e as suas experiências pessoais, tal como ilustram os excertos de reflexões diárias apresentados, pelo que, foi minha intenção estar atenta a estes aspetos:

Para além disso, estive com o grupo para preparar aquilo que iria realizar para o dia do pai. Expliquei-lhes como seria e disse-lhes que para isso, iria precisar que me dissessem aquilo que mais gostavam no pai e/ou aquilo que gostavam de fazer com ele (no caso das crianças que não veem os pais, como a Rapunzel e a Izzy, o trabalho foi realizado para a mãe). A maioria das crianças optou por dizer aquilo que gostava de fazer com os pais, sendo que uma situação que considero importante salientar foi o facto de a Minnie não querer falar sobre o pai, dizendo mesmo “Eu não quero falar sobre o meu pai”. Esta é uma criança que vive com a mãe, no entanto vê o pai frequentemente, em alguns fins-de-semana, tendo estado com ele no dia do seu aniversário na semana passada (Excerto de reflexão diária de dia 16.03.2015)

### **1.3.3 Equipa educativa**

A equipa educativa do berçário era composta por dois elementos, uma educadora de infância licenciada em educação de infância, e uma auxiliar de ação educativa, que

---

<sup>14</sup> Fonte: Dados recolhidos através do registo das características das famílias e do grupo realizado pela educadora cooperante.

concluiu os estudos do 3.º CEB, tendo se formado na área da educação *à posteriori*, quando já se encontrava a trabalhar na SCML<sup>15</sup>. Para além destes dois elementos, existia uma auxiliar de apoio/vigilante que ajudava a equipa na preparação dos almoços e lanches bem como na arrumação do espaço após a sesta.

De acordo com a legislação em vigor não é exigida a permanência de uma educadora no contexto de uma sala de berçário, pois, segundo a Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto, alínea 1b) do artigo 10.º em creche, apenas é necessário “Um educador de infância e um ajudante de acção educativa por cada grupo, a partir da aquisição da marcha”. O facto de no equipamento no qual se realizou a PPS existir uma educadora nesta sala permitiu que o trabalho fosse desenvolvido de forma qualitativamente superior, uma vez que, para além da prestação de cuidados, o trabalho neste contexto “requer conhecimentos específicos e uma planificação apropriada, sustentada no conhecimento do desenvolvimento nos primeiros anos de vida” (Portugal, s.d., p.13).

No que diz respeito à relação entre a equipa, existia, em sala, um *bom* espírito de equipa<sup>16</sup>, uma vez que os respetivos elementos trabalhavam em constante cooperação e entreajuda, criando um clima de sala agradável, tal como exemplifica o seguinte excerto de reflexão:

Apercebi-me que, no entanto, existem outros bebés que precisam de maior persistência neste momento, sendo que a educadora cooperante a auxiliar ajudam-se uma à outra neste momento, pois por vezes, trocam a quem estão a dar comida. Assim, se por exemplo, uma criança não está a comer bem com algum dos elementos, estes trocam, percebendo se é por alguma preferência ao adulto, o que por vezes acontece, pois, após esta decisão, algumas crianças começam logo a comer (Excerto de reflexão diária de dia 9.12.2014)

Segundo Bove (1999, citado por Post & Hohmann, 2011) este tipo de relação é de extrema importância, pois também as crianças beneficiam com as relações que se estabelecem entre os adultos.

Relativamente à relação estabelecida entre a equipa e as crianças da sala, pode-se afirmar que esta se baseava na afetividade. Como afirma Portugal (1998) é através deste tipo de relações que as crianças desenvolvem a sua autonomia e confiança. O excerto de

---

<sup>15</sup> Fonte: Informações obtidas na reunião de apresentação da equipa de sala.

<sup>16</sup> “Espírito de equipa existe quando todos se movem em função de objectivos concretos, que todos conhecem e dominam, a informação circula bem, cada um conhece a sua função. Os membros da equipa apreciam-se e ajudam-se mutuamente” (Junqueira, 2009, p. 46)

reflexão apresentado, de seguida, exemplifica este aspeto:

Hoje durante o período da tarde, enquanto estávamos no tapete, a educadora cooperante esteve com o M.C. a brincar com um jogo de encaixes existente na sala. Começou por sentar a criança entre as suas pernas e depois agarrando na sua mão, colocou cada peça no seu respetivo local. Ia sempre acompanhando o momento com feedback positivo dizendo-lhe “Boa M.C, muito bem!” De seguida, a criança já pegava na peça sozinha, tentando encaixá-la, o que apenas conseguia fazer com a ajuda do adulto (Excerto de reflexão diária de dia 05.01.2015).

No que diz respeito à relação entre a equipa e as famílias, existia, em sala, uma comunicação constante. Note-se que “a creche representa um suplemento e continuação das experiências familiares” (Portugal, 1998, p.206). Para além disso, os elementos da equipa educativa procuravam valorizar as participações das famílias no contexto, envolvendo-as em atividades a desenvolver com os educandos, tal como ilustra o seguinte excerto de reflexão:

Por fim, com a participação em sala das mães, na realização da prenda de natal a oferecer aos respetivos filhos... Apercebi-me que a educadora aposta muito na valorização da participação das mães nas atividades que esta promove, dando *feedback positivo*, como “Está lindo mãe, parabéns!”. Considero este aspeto importante, pois as mães ficavam orgulhosas do trabalho que estavam a desenvolver para os seus filhos, o que é extramente importante para a valorização da sua função como mães (Excerto de reflexão diária de dia 10.12.2014)

A equipa educativa apostava, ainda, no aconselhamento das famílias relativamente a alguns aspetos inerentes à função da maternidade. Tinha especial preocupação com as mães que eram mais jovens, pois tal como nos diz Bhering & Blatchford (1999) “o envolvimento dos pais não só contribui para como todo o processo escolar (tudo o que isso implica) como também contribui para a melhoria dos ambientes familiares, no sentido de provocar maior compreensão do processo de crescimento e, portanto, da aprendizagem das crianças” (p. 192).

Na Sala Mar, no jardim-de-infância, a organização da equipa era relativamente semelhante, estando em sala uma educadora de infância, licenciada em educação de infância e uma auxiliar de ação educativa que concluiu o atual 12.º ano, tendo terminado o curso de auxiliar há cerca de quatro anos<sup>17</sup>. Existia, também, uma auxiliar de ação educativa rotativa que estava, por vezes, em sala.

Quanto aos elementos fixos em sala, pode-se afirmar que estes desenvolviam o

---

<sup>17</sup> Fonte: Entrevista à educadora cooperante (Consultar Anexo E.) e conversa com a auxiliar de ação educativa.

seu trabalho em articulação, tal como ilustra o seguinte excerto de reflexão diária:

Hoje foi dia de reunião de equipa da sala. Planeámos a próxima semana, refletindo sobre a prenda do dia do pai, a atividade dos fantoches que estamos a realizar e a atividade realizada pela auxiliar de ação educativa (Jogo do Bowling). Para a prenda do pai, pensámos em várias hipóteses, dando cada elemento várias ideias. A educadora pensou em realizar um puzzle com pauzinhos e foi essa a hipótese com que todas concordámos (Excerto de reflexão diária de dia 06.03.2015).

Com o grupo de crianças era estabelecida uma relação na qual os adultos pretendiam partilhar o controlo e a gestão da rotina com as crianças, sendo que a existência de instrumentos de pilotagem como o mapa de atividades ou o mapa de presenças são alguns elementos presentes em sala que evidenciam tal aspeto.

Por fim, relativamente à relação entre a equipa educativa e as famílias, existia uma boa comunicação entre ambos os elementos, apesar da limitação imposta pela incompatibilidade horária. Diariamente, a educadora cooperante ou a auxiliar comunicavam os pais, relatando as vivências essenciais do dia, bem como a ocorrência de algum incidente crítico. Para além disso, a equipa educativa aconselhava as famílias sobre alguns aspetos práticos inerentes à função de parentalidade, pelo que o seguinte excerto de reflexão diária ilustra este aspeto:

Hoje de manhã, a educadora cooperante conversou com o pai do Pateta. Este contou-lhe uma situação ocorrida na tarde anterior, quando ao sair da instituição, o Pateta começou a correr e passando a estrada na qual circulam carros. A educadora cooperante deu alguns conselhos ao pai, dizendo-lhe que ele teria de ser mais assertivo com o filho, não podendo deixar que este tivesse estes comportamentos. O pai assentiu e disse que, a partir de hoje, iria andar sempre com ele de mão dada com ele, apesar de por vezes, ter dificuldades em gerir estas atitudes do filho (Excerto de reflexão diária de dia 10.03.2015).

Considera-se importante salientar que, embora existisse uma orientação institucional para a utilização do modelo *High Scope*, nem sempre este foi operacionalizado em contexto pela equipa educativa, pelo que tal ocorrência provavelmente está relacionada com o facto de a sua implementação estar, ainda, numa fase inicial.

#### **1.3.4. A organização do espaço e dos materiais**

O **espaço físico da sala** do berçário<sup>18</sup> caracterizava-se pelas suas reduzidas dimensões e pela permanência de zonas distintas no mesmo espaço, sendo elas: a área

---

<sup>18</sup> Consultar Anexo F. Planta da sala de berçário

de dormir, a área da refeição e a área dos jogos/tapete<sup>19</sup>. Este facto condicionava a ação pedagógica, tal como evidencia o seguinte excerto de reflexão:

À medida que as crianças foram acordando, fui colocando-as na zona do tapete, brincando com elas com os alguns materiais disponibilizados. No entanto, optei por não fornecer às crianças brinquedos sonoros para não acordar as crianças que, ainda, se encontravam a dormir (Excerto de reflexão diária de dia 09.12.2014)

A sala, apesar das suas reduzidas dimensões, encontrava-se organizada, pelo que as crianças que gatinhavam, movimentavam livremente por todas as áreas, promovendo-se, deste modo, a sua autonomia, através da exploração do espaço, tal como ilustra o excerto de reflexão apresentado:

Durante a manhã, a M. e o M.C estiveram a brincar juntos, como é já rotina de ambos. As duas crianças gatinharam pelo espaço, ficando algum tempo a brincar na zona dos berços, agarrando-se aos mesmos para se colocarem de pé. De seguida, foram para a zona do tapete, agarrando alguns brinquedos que se encontravam espalhados (Excerto de reflexão 06.01.2015).

Esta era uma das prioridades educativas definidas pela educadora cooperante, uma vez que esta refere que “também tenho como objetivo incentivar a autonomia, promovendo e elogiando a curiosidade e a exploração” (Projeto Pedagógico do Berçário, 2014/2015, p16.).

Para além disso, o espaço possuía muita luminosidade e cores suaves e neutras, com algum mobiliário acessível às crianças, promovendo o sentido de pertença e de controlo (Post & Hohmann, 2011), tal como ilustra o seguinte excerto de reflexão:

Neste momento, apercebi-me de que o D., que estava deitado, conseguiu colocar-se sentado, sozinho. Valorei esta evolução, dando-lhe feedback positivo. De seguida, segurou-se ao baú dos brinquedos e foi conseguindo, autonomamente, levantar-se, colocando-se de pé. Acompanhei o momento e assegurei-me que a criança não caísse. Quando se sentiu seguro ao agarrar-se ao baú, fê-lo maioritariamente com a mão direita, servindo a mão esquerda apenas de apoio. Esteve em equilíbrio durante algum tempo, apesar de por vezes, balançar um pouco o corpo (Excerto de reflexão diária de dia 04.02.2015)

De acordo com a educadora, é através da segurança física e emocional, adquirida com o desenvolvimento de experiências e situações de exploração como a apresentada, que cada criança constrói uma autoimagem positiva, aspeto que está diretamente relacionado com a criação da identidade pessoal<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> Fonte: Pedro, A. (2014/2015). Projeto Pedagógico do Berçário. Lisboa.

<sup>20</sup> Fonte: Pedro, A. (2014/2015). Projeto Pedagógico do Berçário. Lisboa.

No que diz respeito ao espaço físico da sala Mar<sup>21</sup>, este era caracterizado pelas suas amplas dimensões e pela organização em diferentes áreas, o que segundo Hohmann e Weikart (2011) é de extrema importância, uma vez que “definir as áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças” (p.165).

Assim, a sala encontrava-se dividida em sete áreas: a área das construções, a área da casa, a área dos jogos, a área da escrita, a área da leitura, a área da arte e a área do computador, sendo que esta última não se encontrava, ainda, em funcionamento em sala. As crianças exploravam todas as áreas de forma autónoma, tal como ilustra o seguinte excerto de reflexão:

Durante a manhã, enquanto realizei a atividade, as outras crianças brincaram livremente por todas as áreas, escolhendo preferencialmente a área do faz-de-conta e a zona das construções. As crianças brincaram em pequenos grupos de quatro a cinco crianças, interagindo e comunicando entre elas. Para além disso, algumas crianças estiveram, também, a realizar alguns jogos de mesa, como jogos de encaixe e puzzles (Excerto de reflexão diária de dia 02.03.2015).

Quanto ao espaço exterior, este era pouco utilizado pela educadora cooperante, mesmo o que se encontrava imediatamente próximo- o alpendre.

Relativamente aos **materiais disponíveis**, existiam, na sala de berçário, um conjunto de brinquedos como peluches, livros de pano, jogos de encaixe, jogos de sons, entre outros, que permitem às crianças “experimentar uma variedade de experiências sensoriais e motoras” (Portugal, s.d., p.9) os materiais estão adequados às idades,

No entanto, identifiquei que ao nível de materiais sensoriais, principalmente relacionados com o tato, a oferta era muito limitada, existindo apenas alguns peluches com diferentes texturas.

Quanto aos materiais disponibilizados no contexto de jardim-de-infância, os que pertenciam a cada área da sala<sup>22</sup> encontravam-se “ao alcance e à sua disposição para que elas . . . [pudessem] estar nas zonas de trabalho sozinhas, em pares ou em pequeno grupo” (Projeto Pedagógico Sala Mar, 2014/2015, p. 163), tal como demonstra o excerto de reflexão:

As crianças escolheram que jogos queriam realizar, tendo indo a cada prateleira buscá-los. Algumas crianças escolherem jogos de encaixe e outros puzzles, realizando-os autonomamente.

---

<sup>21</sup> Consultar Anexo G. Planta da sala Mar

<sup>22</sup> Consultar Anexo H. Áreas da sala e respetivos materiais

Para além disso, o Max e o Leão estiveram a fazer construções com os legos pequenos que também se encontram nesta área (Excerto de reflexão diária de dia 02.03.2015)

Existiam, também, alguns instrumentos de pilotagem como o mapa de presenças e o mapa das atividades e o mapa do tempo. Segundo Niza (2013) este tipo de instrumentos ajudam as crianças na “planificação, gestão e avaliação da atividade educativa participada por elas” (p.151), ou seja, estes mapas são uma ferramenta essencial num contexto de jardim-de-infância pois ajudam o grupo a orientar e regular o seu dia-a-dia.

### **1.3.5. A organização do tempo**

Em creche, rotina diária estava organizada em diferentes momentos, pelo que com estes a educadora cooperante pretendia certificar-se que as necessidades básicas eram sempre asseguradas, pois é através destas que as crianças se automatizam, estabelecendo vínculos afetivos<sup>23</sup>. Para além disso, no contexto, privilegiava-se o respeito pelo ritmo natural de cada criança, ao longo dos diversos momentos da rotina.

Na sala, o dia começava com o acolhimento das crianças, entre as 8h00 e as 10h00, sendo que a maioria das crianças chega já perto das 10h00. Este é um dos momentos mais importantes da rotina, no qual ocorre a separação da criança da sua respetiva família, devendo ser feito, por essa mesma razão, com muita calma<sup>24</sup>. Entre este momento e a hora do almoço (11h00) ocorriam atividades de estimulação e de exploração.

De seguida, realizava-se a higiene pessoal de cada criança. Este momento era realizado com calma e disponibilidade total para a criança, pois corresponde “um momento de afeto e de atenção onde se fortalece a relação afetiva” (Projeto Pedagógico do Berçário, 2014/2015, p. 26) entre o adulto e a criança, tal como ilustra o seguinte excerto de reflexão: “Hoje observei que a educadora cooperante esteve com o M.C. no fraldário, pelo que durante o momento de higiene falou com a criança constantemente, cantarolou para ele. A criança estava contente, sorrindo frequentemente” (Excerto de reflexão diária de dia 12.12.2014).

A refeição ocorria entre as 11h00 e o 11h30, pelo que neste momento algumas

---

<sup>23</sup> Fonte: Pedro, A. (2014/2015). Projeto Pedagógico do Berçário. Lisboa.

<sup>24</sup> Fonte: Pedro, A. (2014/2015). Projeto Pedagógico do Berçário. Lisboa.

crianças estavam sentadas na mesa de refeições e outras nas espreguiçadeiras. O importante neste momento era que o adulto fosse paciente e respeitasse o ritmo de cada criança, ajudando-a a tornar este um momento de prazer<sup>25</sup>. O seguinte excerto de reflexão reflete o modo como este momento ocorria em sala:

A educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa começaram por ajudar as crianças na ingestão da sopa, sendo que o M.C. come mais rapidamente que a M. A auxiliar, que esteve com a M., dedicou algum tempo a esta criança, que por vezes costuma fazer birras neste momento. De seguida, relativamente ao prato principal, ambos os adultos deixaram que as crianças explorassem a comida, não insistindo numa fase inicial (Excerto de reflexão diária de dia 06.01.2015).

A sesta era o momento da rotina que se seguia. Este era um momento indispensável para o crescimento saudável das crianças, sendo essencial que se ocorresse de forma tranquila<sup>26</sup>. De seguida, à medida que as crianças acordavam, ficavam no tapete com um elemento da equipa da sala, explorando alguns materiais, esperando pelo momento do lanche que ocorria por volta das 15h00.

Os pais começavam a chegar por volta das 15h30/16h00, pelo que alguns familiares chegam, ainda, durante o lanche, participando neste momento, dando a comida ao seu respetivo bebé. No entanto, uma criança ficava até mais tarde em sala, uma vez que os seus pais chegavam por volta das 17h00.

Relativamente à rotina diária do contexto de jardim-de-infância<sup>27</sup>, esta organiza-se de acordo com diferentes momentos. O primeiro momento da rotina era o acolhimento que se realizava entre as 8h e as 10h da manhã. De seguida, as crianças iniciavam o planeamento do dia, conversando com a educadora sobre aquilo que vai sendo realizado ao longo do dia, no qual esta pretende que o momento referido se torne “num local calmo e onde todo o grupo pode conversar e se ver claramente, criando diálogos” (Projeto Pedagógico Sala Mar, 2014/2015, p.22).

No momento seguinte da rotina, que ocorria entre as 10h30 e as 11h30, as crianças desenvolviam atividades estruturadas e/ou livres. Nestas, a educadora privilegiava a ocorrência de um clima harmonioso e organizado, no qual as crianças se organizavam em diferentes grupos que são apoiados pelos adultos<sup>28</sup>.

---

<sup>25</sup> Fonte: Pedro, A. (2014/2015). Projeto Pedagógico do Berçário. Lisboa.

<sup>26</sup> Fonte: Pedro, A. (2014/2015). Projeto Pedagógico do Berçário. Lisboa.

<sup>27</sup> Neste tópico será apresentada, sem síntese, rotina diária da sala de jardim-de-infância, pelo que inexistência de intenções para cada momento da rotina não me permitiu realizar uma análise reflexiva.

<sup>28</sup> Fonte: Barros, M. J. (2014/2015). Projeto Pedagógico Sala Mar. Lisboa



Posteriormente, dirigiam-se para o espaço exterior, brincando livremente, sob a vigilância da auxiliar de ação educativa da sala. Após o recreio seguia-se a hora da refeição, sendo que quando terminavam, as crianças realizavam novamente a higiene e dirigiam-se algum tempo para o recreio novamente. Realizavam, posteriormente, um momento de relaxamento.

Das 14h às 15h, o grupo estava em atividade dirigida ou livre, realizando, no fim do dia, a avaliação do mesmo. Para terminar o dia, as crianças lanchavam, dirigindo-se de seguida, para a sala ou para exterior com uma auxilia, brincando livremente até que as suas famílias as vissem buscar, o que normalmente, ocorria após as 16h00, pelo que o contacto com os pais era reduzido.

Por fim, fazendo uma síntese global do tópico do relatório apresentado, identificando os pontos convergentes dos contextos, é possível afirmar que ambos os equipamentos pertenciam à SCML, possuindo, no entanto, especificidades de intervenção ao nível educativo e social.

Para além disso, uma vez que as idades das crianças eram diferentes, bem como as suas características de desenvolvimento, a natureza das atividades realizadas era adaptada ao grupo e por isso diferenciada em ambos os contextos.

As famílias das crianças e equipa educativa possuíam características relativamente semelhantes, razão pela qual as minhas intenções, apresentadas no próximo tópico do relatório, serão idênticas.

Por fim, tanto em creche como em jardim-de-infância existia uma rotina diária repartida em diferentes momentos, bem como um ambiente educativo organizado em diferentes espaços.

## **2. METODOLOGIA**

### **2.1. Roteiro metodológico**

O estudo realizado está inserido na metodologia da Investigação-Ação que, segundo Coutinho et al. (2009) “pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo . . . que alterna entre a acção e a reflexão crítica” (p.360), no qual se prevê a melhoria da a qualidade da ação decorrida no momento de avaliação diária.

Face à natureza da problemática identificada e aos objetivos específicos da investigação, foi escolhido o método misto de recolha de dados. Este é composto por duas metodologias de investigação distintas, sendo elas a metodologia qualitativa e a metodologia quantitativa. Segundo Dal-Farra e Lopes (2013), combinados os diferentes aspetos de ambas as metodologias, sendo sempre o foco o problema de investigação, determina-se, por consequência, as características metodológicas para o desenvolvimento do processo investigativo, ao nível das técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.

Quanto às técnicas de recolha de dados utilizadas durante a prática pedagógica e a investigação, recorreu-se, numa fase inicial, à consulta dos documentos orientadores das instituições e das salas e à realização de entrevistas semiestruturadas à diretora do estabelecimento e à educadora cooperante do contexto de jardim-de-infância. Ambas as técnicas foram utilizadas com o objetivo de elaborar a caracterização dos equipamentos, bem como dos respetivos grupos, sendo que estas possibilitaram a compreensão das especificidades dos contextos e das características das próprias crianças.

Foi, ainda, realizada observação participante, pelo que me envolvi, durante os momentos da rotina diária, com as crianças, suas respetivas famílias e com a equipa educativa. Este tipo de observação, baseada na participação coletiva e organizada, permite que se realize uma caracterização e análise verídica da realidade social, transformando-a, simultaneamente (Tomás, 2011).

Para além das entrevistas mencionadas, foram também realizadas entrevistas às crianças da sala, no final do estágio de jardim-de-infância, com o objetivo de compreender

quais as suas concepções relativamente ao momento de avaliação.

Por fim, a contagem de frequências foi a única técnica de recolha de dados quantitativa utilizada, pelo que através da mesma realizou-se o levantamento dos registos de avaliação diários elaborados com as crianças, com o objetivo de compreender a existência de diferenças no início e no fim do estágio.

Relativamente aos instrumentos de recolha de dados estes estavam diretamente relacionados com as técnicas apresentadas. Assim sendo, para a realização das entrevistas no contexto de jardim-de-infância foram elaborados guiões de entrevista<sup>29</sup>, que orientaram este momento.

Para além disso, as fotografias e os portefólios de creche e jardim-de-infância, nos quais refleti sobre o momento da avaliação, foram outros dois instrumentos utilizados. Segundo Máximo-Esteves (2008) instrumentos como estes devem incluir sequências descritivas e interpretativas, nas quais o educador revela em detalhe o dia-a-dia e expõe os seus sentimentos e as suas especulações e interpretações sobre a realidade.

Deste modo, tendo por base as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, irá recorrer-se à triangulação dos dados, uma vez que este é um processo que confere qualidade e validade à investigação, pois permite ao investigador fazer interpretações provenientes de várias fontes (Máximo-Esteves, 2008).

Por fim, relativamente à análise dos dados cruzar-se-á os métodos quantitativo e qualitativo, realizando a análise estatística dos dados, fazendo uma contagem de frequência das diferentes dimensões consideradas no momento de avaliação ao longo das várias semanas de PPS. Para além disso, relativamente às entrevistas realizadas às crianças analisaram-se se as dimensões (criadas com base no guião de entrevista) são todas, algumas ou nenhuma identificadas pelos intervenientes. Estas dimensões serão apresentadas nos resultados.

## **2.2. Roteiro ético**

Quanto ao *roteiro ético* (Soares, 2005, citado por Tomás, 2011), define-se, em seguida, o conjunto dos pressupostos e princípios éticos que orientaram a prática

---

<sup>29</sup> Consultar Anexo I. Guião de entrevista à diretora do equipamento; Consultar Anexo J: Guião de entrevista à educadora cooperante; Consultar Anexo K. Guião de entrevista às crianças

pedagógica e a investigação, sendo eles: a apresentação pessoal explicitação dos objetivos de trabalho às crianças e suas respectivas famílias; o respeito pela privacidade e confidencialidade da criança; e a eliminação de formas subliminares de influência das crianças.

Relativamente ao primeiro princípio, é importante salientar que ambos os estágios foram iniciados, com a apresentação pessoal às crianças e suas respectivas famílias, enunciando-se os objetivos e finalidades da ação, sendo este princípio essencial “na construção de uma ética democrática” (Tomás, 2011, p.160). Para além do referido, também foi tido em consideração que a entrada de uma pessoa nova em sala pode significar para algumas crianças a intrusão da sua privacidade. Por essa razão, nos primeiros dias de estágio envolvi-me na rotina com as crianças, esperando, no contexto de jardim-de-infância, que estas se dirigissem a mim, tal como ilustra os seguintes excertos de reflexão:

Para me envolver com as crianças optei por esperar que estas viessem ter comigo, tentando não ser intrusiva na sala, pois sabendo que sou um elemento novo, este facto poderia causar algumas inibições por parte do grupo. Assim, tentei ir ao encontro das atividades que realizava, brincando com elas e ajudando-as em diferentes tarefas (Excerto de reflexão semanal da semana de observação de 23.02.2015 a 27.02.2015)

O segundo princípio através do qual foi orientada a investigação, passou pela garantia da privacidade das crianças bem como dos respetivos dados recolhidos acerca de si e das suas famílias (APEI, s.d.), uma vez que “os participantes da investigação têm direito à privacidade, à discrição e anonimato” (Baptista, 2014, p.8). Assim, para além de garantir o anonimato de todas as crianças nos registos fotográficos<sup>30</sup>, em jardim-de-infância as crianças decidiram os seus nomes fictícios. Esta tomada de decisão permite ao grupo sentir-se envolvido no trabalho desenvolvido.

Por fim, o último princípio ético segundo o qual se orientou a prática bem como investigação, prendeu-se com a importância de eliminar “as formas subliminares de influência ou de cooptação das crianças para opiniões ou decisões fundadas na vontade do investigador” (Tomás, 2011, p. 163). Quer isto dizer que, se deve ouvir as crianças, as suas opiniões e interesses, valorizando-se o seu potencial e capacidade para a aprendizagem (APEI, s.d.). Deste modo, durante a prática e a investigação, esta foi uma

---

<sup>30</sup> Consultar Anexo L. Autorização de fotografias

preocupação minha, tal como evidencia o seguinte excerto de reflexão:

Tentei sempre apoiar o seu pensamento, sem o limitar. Quero com isto dizer que, tentei incentivar as crianças a refletirem sobre qual seria o material mais adequado para realizar a atividade, reforçando que podiam utilizar algo que existisse em sala, apesar de não estar em cima da mesa. No entanto, sei que aquilo que para mim poderá ser mais adequado, poderá não o ser para a criança. Por essa razão, tentei que todas as crianças pensassem como queriam fazer, utilizando o recurso que tinham referenciado, sendo que quando percebia que a criança não tinha ideia daquilo que queria fazer, mostrava outras opções de materiais para juntos compreendermos qual seria o que iria utilizar (Excerto de reflexão diária de dia 02.03.2015).

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

#### 3.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica

Neste tópico do relatório serão evidenciadas as principais intenções para a ação durante os estágios de creche e jardim-de-infância, tendo estas sido definidas de acordo com os pressupostos e princípios educativos defendidos por mim, bem como com a caracterização realizada anteriormente.

Uma vez que no contexto de jardim-de-infância, a metodologia *High Scope* estava em fase de implementação, as minhas intenções para a ação tentaram, de alguma maneira, corresponder a este trabalho. Para além disso, também em creche, apoiei, em parte, a minha ação neste modelo pedagógico, por iniciativa própria.

Assim, em creche, organizei as intenções pedagógicas de acordo com os princípios curriculares correspondentes a esta valência<sup>31</sup>, sendo eles: ambiente físico, horários e rotinas, interação adulto-criança e observação da criança (Post & Hohmann, 2011). Também, em jardim-de-infância, a organização das intenções foi realizada tendo por base os respetivos princípios curriculares<sup>32</sup>, sendo eles: ambiente de aprendizagem, rotina diária, interação adulto-criança e avaliação (Hohmann & Weikart, 2011). Neste tópico irei agrupar os princípios observação da criança e avaliação, uma vez que a minha ação foi semelhante em ambos os contextos.

É ainda importante salientar que, o modelo curricular *High Scope* desenvolve o seu currículo através da aprendizagem pela ação, pelo que coloca a criança no centro do processo educativo. É através da vivência de experiências diretas e imediatas e do significado que as crianças retiram das mesmas que se constrói o conhecimento, ajudando-as a dar sentido ao mundo (Hohmann & Weikart, 2011). Para conseguirem prosseguir com as suas intenções, segundo os mesmos autores, as crianças envolvem-se em experiências-chave, sendo estas específicas para o contexto de creche e jardim-de-infância.

---

<sup>31</sup> Consultar Anexo M. Roda da Aprendizagem High Scope de bebés e crianças

<sup>32</sup> Consultar Anexo N. Roda da Aprendizagem Pré- Escolar High Scope

Em ambos os estágios elaborei planos gerais de ação<sup>33</sup>, com objetivos definidos enquadrados nas minhas intenções e considerando as características dos grupos, pelo que quer em jardim-de-infância, quer em creche, considerei as experiências-chave previstas para estas valências. Para além disso, em creche considerei também os domínios de desenvolvimento identificados por Brazelton & Greenspan (2006) e em pré-escolar, as orientações curriculares em vigor.

Nesta valência, tal como referenciado na caracterização, tanto as diretrizes da instituição, como as imposições legais pareciam limitar uma conceção de educação de infância mais centrada nos aspetos educacionais e pedagógicos, privilegiando-se a componente de apoio social às crianças e respetivas famílias. Consequentemente, e por se considerar a relevância dos aspetos educacionais também nesta valência, procurei proceder-se à sua ampliação, através da definição de intenções e objetivos promotores de aprendizagens significativas para o grupo de crianças em particular, presentes no plano geral de ação e nas presentes intenções. Suportando esta ideia, os estudos ao nível da educação de infância têm vindo a cimentar que é necessário alterar a perspetiva atual sobre a creche, afirmando a importância do seu caráter educacional (Portugal, 2000).

No que diz respeito ao **ambiente físico** pretendi que este estivesse estruturado de acordo com as diferentes espaços já existentes em sala, nos quais as crianças se podiam movimentar livremente, incentivando o desenvolvimento da motricidade grossa. Para além, criei momentos específicos associados à exploração do espaço, para que as crianças desenvolvessem determinadas competências motoras, como por exemplo andar para aquelas que já gatinhavam, tal como demonstra o seguinte excerto de reflexão diária:

Para além disso, andei com o M.C. pelo espaço, estimulando o seu andar apenas agarrado a uma mão. Para tal, sentei-me no chão, a uma certa distância da criança, e estimulei-a a dar passinhos na minha direção. Quando a criança chegava ao pé de mim, dava-lhe *feedback* positivo (Excerto de reflexão diária de dia 16.01.2015).

Isto porque, tal facto permite que cada criança vá sendo progressivamente mais autónoma, desenvolvendo, simultaneamente, o “ímpeto exploratório [que] envolve o sentimento de que descobrir coisas é positivo e dá prazer” (Portugal, s.d., p.6), através de aprendizagens ativas.

---

<sup>33</sup> Consultar Anexo O. Plano geral de ação de creche; Consultar Anexo P. Plano geral de ação de Jardim-de-infância

Para além disso, uma vez que “os bebés e crianças estão ávidos para explorarem e aprenderem directamente utilizando o seu corpo e os seus cinco sentidos” (Post & Hohmann, 2011, p.114), era importante que os materiais disponibilizados fossem diversificados ao nível das texturas, cores, formas, tamanhos e função. Por essa razão, ofereci ao grupo um conjunto de materiais sensorialmente estimulantes e com os quais as crianças desenvolveram os seus sentidos e aperfeiçoaram, também, o desenvolvimento da sua motricidade fina ao nível da prensa fina, sendo esta, tal como referido na caracterização, uma competência em desenvolvimento. Tal facto era possível através da manipulação e contacto com os materiais, tal como ilustra os excertos de reflexão apresentados:

O D. que estava no tapete de sala, demonstrou interesse, tentando chegar ao pé. Para o ajudar, coloquei-o junto do tapete de texturas, sendo que este começou logo a tocar nos diferentes tecidos. Para além disso, fui deslocando-o pelo tapete, para que tivesse oportunidade de explorar as diferentes texturas. Esta foi a criança que demonstrou maior interesse na atividade, tendo ficado bastante tempo a senti-lo (Excerto de reflexão diária de dia 22.01.2015).

Depois da sesta, enquanto as crianças estavam no seu momento de brincadeira livre, forneci-lhes uma série de garrafinhas musicais, que já existiam em sala. Neste momento estavam em sala três crianças, a N., o M.C. e a M.T.. Comecei por dar uma garrafa a cada criança, deixando que cada uma explora-se livremente. O M.C. conseguiu manipular bem o objeto, tendo estado bastante interessado durante este momento. A N. não conseguiu manipular, levando constantemente o objeto à boca, sendo que, por essa razão, auxiliei-a, agarrando-lhe na mão e fazendo o movimento correto. A M.T. foi a criança que demonstrou mais entusiasmo durante a atividade, apesar de, para ela, ainda ser difícil abanar a garrafa. Esta criança sorriu frequentemente e quando a auxiliava mostrava-se bastante contente (Excerto de reflexão diária de dia 20.01.2015).

Estes materiais, bem como as atividades e momentos criados pretendiam, ainda, proporcionar às crianças experiências que agem na Zona de Desenvolvimento Proximal (Folque, 1999), nas quais estas punham à prova as suas capacidades e se sentiam motivadas, tendo como objetivo atingir determinados objetivos, ainda, em vias de serem alcançados, tal como evidencia o seguinte excerto de reflexão:

Comecei com a N. que já estava acordada, colocando-lhe a bata para pintar e sentando-a na cadeira. À sua frente coloquei os materiais a utilizar (carrinho, lego, rolha, esponja e esfregão). A N. agarrou imediatamente na rolha, mostrando interesse por este objeto. A sua reação inicial foi pô-la na boca, pelo que lhe expliquei que a rolha não era para comer. Comecei por colocar uma folha branca, deixando que a criança explorasse o material, moldando o movimento pretendido. A N. conseguiu agarrar bem a rolha, pelo que a ajudei no momento de carimbar. De seguida, coloquei a estrela (que estava colada a uma folha branca para ser mais fácil a pintura) e com a minha ajuda, a N. fez o carimbo da rolha na forma. Esta criança esteve muito atenta e empenhada na atividade, não dispersando (Excerto de reflexão diária de dia 04.02.2015).



Quanto aos **horários e rotinas**, uma vez que estes já se encontravam definidos, era minha intenção consolidá-los, isto porque a sua qualidade está diretamente relacionada com o grau de envolvimento das crianças (Eichmann, 2014, p. 40). Ademais, também a previsibilidade da sequência diária permite que a criança seja um agente ativo na sua aprendizagem, pois ao estarem seguras e tranquilas, as crianças são capazes de realizar de organizar aquilo que querem e vão fazer (Post & Hohmann, 2011).

Privilegiei o momento do acolhimento das crianças, pois, segundo Post & Hohmann (2011) “as boas vindas calorosas e descontraídas por parte dos educadores ajudam os bebês e as crianças a terem a certeza de que . . . eles estão nas mãos de pessoas em quem poderão confiar e que os irão respeitar e deixá-los em segurança” (p.210). O seguinte excerto de reflexão evidencia a importância da presença de um adulto calmo neste momento:

Hoje, recebi a M. que chegou mais cedo do que o habitual e veio com o pai. A receção não foi um momento fácil, pois ultimamente esta criança tem chorado durante este momento. Assim, acompanhei o pai e ajudei-o a tirar a roupa da rua (casaco, gorro e sapatos) e quando terminou esta tarefa, peguei na M. ao colo. Esta começou a chorar e, apesar de ter hesitado alguns instantes, decidi falar com a M., dizendo-lhe para se despedir do pai, dar-lhe um beijinho e o pai acabou por ir embora. Quando este saiu da sala, fui buscar um brinquedo sonoro e a M. acalmou-se automaticamente, parando de chorar (Excerto de reflexão diária de dia 03.02.2015)

Em momentos como a refeição e a higiene, foi meu objetivo comunicar constantemente com as crianças, potenciando o seu desenvolvimento linguístico (Borges & Salomão, 2003, p. 327), uma vez que, tal como referido na caracterização, algumas crianças emitiam apenas sons vocálicos e outras já estavam na fase de palração. Era, então, essencial a estimulação a este nível, tal como evidencia o seguinte excerto de reflexão diária:

Por fim, um dos momentos, para mim, mais significativos do dia, passou-se aquando da mudança da fralda à M.. Tal como costume, acompanho este momento por *input* linguístico, sendo que hoje optei por cantar a lengalenga explorada. A M. ficou muito contente, sorrindo e realizando os gestos correspondentes à canção (Excerto de reflexão diária de dia 13.01.2015)

Ao nível do tempo do grupo, pretendi que algumas das atividades a realizar fossem executadas em grande grupo, pequeno grupo e individualmente, sendo que com este último tipo de organização era possível fornecer às crianças maior intimidade e segurança na relação adulto-criança.

Em alguns destes momentos, pretendi, também, estimular as crianças no que ao

nível cognitivo diz respeito, potenciando, por exemplo, a aquisição da competência relacionada com a permanência do objeto, bem como o aumento do tempo de atenção, como explicito nos excertos de reflexões diárias apresentados:

Ainda durante a tarde estive com o M.C. a brincar ao Cucu atrás da porta, algo que esta criança gosta muito. Assim, quando tem oportunidade, gatinha para trás da porta da casa de banho e fica lá quieto à espera que alguém apareça. Quando vou ter com ele, espreito pela fresta porta e quando este me vê, começa a sorrir. Depois volta a esconder-se, de modo a que não o consiga ver e, passados alguns instantes, regressa. Quando o faz, digo “Cucu” e escondo-me também, sendo que quando fica sem me ver, sai de trás da porta e vai procurar-me (Excerto de reflexão diária de dia 02.02.2015).

Primeiramente dediquei algum tempo à N., sendo que a sua reação foi positiva. Foi interessante observar que a sua reação imediata quando coloquei o livro de si, que foi levá-lo à boca. Sendo esta a criança mais nova da sala, com apenas seis meses, considero que o seu tempo de atenção foi longo, pois estive interessada ao longo de todas as páginas do livro, olhando fixamente para as mesmas. Fui acompanhando a exploração com algum *input* linguístico que caracterizasse o tipo de textura que a criança estivesse a sentir (Excerto de reflexão diária de dia 20.02.2015).

Ainda nos momentos em grupo, era meu objetivo estimular a interação entre pares, porque tal como referido na caracterização, esta era uma competência ainda pouco desenvolvida, pelo que, tal como evidencia o excerto de reflexão apresentado, adotei algumas estratégias para que tal se proporcionasse:

De seguida, coloquei o D. dentro da piscina, sendo que esta criança já estava a olhar fixamente para a mesma, há algum tempo. Este ficou muito bem, tendo logo começado a brincar com as bolas lá presentes. A M.T. teve a mesma reação, quando a coloquei próximo do D.. Coloquei ambas as crianças no mesmo espaço, com o objetivo de estas poderem, eventualmente, interagir entre elas, trocando objetos, por exemplo (Excerto de reflexão diária de dia 05.02.2015).

Por fim, no que diz respeito à **interação adulto-criança** era meu objetivo que esta se fosse fortalecendo ao longo das semanas de estágio, pois era essencial que conseguisse prever as necessidades de cada criança, podendo responder-lhe de forma mais imediata e eficaz, potenciando a estabilidade emocional, o sentido de segurança e confiança (Portugal, s.d.).

Esta relação que se desenvolve entre o adulto e a criança, na qual o adulto está atento às necessidades da criança e a ouve, fornece à criança a segurança suficiente para que se expresse, sendo que este processo de escuta e diálogo promove o desenvolvimento individual (Lino, 2013). Para além disso, segundo Barbosa (s.d.) estas relações “ fazem parte do processo que nos torna seres humanos ou sujeitos com vontade, com capacidade de raciocínio e imaginação” (p.2).

Nesta interação entre o adulto e a criança, pretendia, também, responder

adequadamente a uma criança em especial, o D. que revelava dificuldades no autocontrolo de algumas emoções, pelo que o apoiei em diversos momentos, como evidencia o seguinte excerto de reflexão diária: “Sentei-me ao pé do D. e falei com ele calmamente, dizendo-lhe que percebia que ele estivesse zangado e pedindo que se acalmasse, fazendo-lhe festinhas na cara.” (Excerto de reflexão diária de dia 05.02.2015).

Relativamente ao contexto de jardim-de-infância, é de salientar que o educador deverá ter noção que “os anos iniciais providenciam as bases para todos os aspectos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem para o resto da vida” (Katz, 2006, p.17), pelo que, durante a minha prática, tentei colocar sempre a criança no foco da ação organizar o ambiente educativo de modo a proporcionar-lhe as melhores e mais diversificadas experiências.

Relativamente ao **ambiente de aprendizagem**, foi minha intenção que este fosse acolhedor, transmitindo bem-estar, alegria e prazer, pelo que as crianças poderiam encontrar um refúgio, aberto ao brincar e às aprendizagens ativas. Assim, procurei desenvolver na criança o sentimento de segurança e de confiança, para que esta se possa expressar livremente, partilhando ideias e sentimentos. (Hohmann & Weikpart, 2011).

Quanto às áreas presentes na sala, caso surgisse interesse do grupo era possível criar novas áreas, o que ocorreu no que diz respeito à área da ciência. As crianças recorriam a esta área frequentemente, tal como ilustra o seguinte excerto de reflexão:

A área da ciência tem vindo a ser utilizada pelas crianças e muitas delas mostram interesse em procurar seres vivos na rua, pelo que no recreio vão à sala buscar a caixa, para poderem apanhá-los, tal como aconteceu hoje que a Winx decidiu vir buscar uma caixa de observação para apanhar umas formigas (Excerto de reflexão diária de dia 11.05.2015).

Deste modo, o grupo tem um papel ativo e fundamental na organização do espaço, devendo esta construção ser realizada com as crianças e negociada com as mesmas. Este momento tem um importante papel no processo educativo, pois permite ao grupo a construção de uma progressiva autonomia, fundamental para que a criança seja ativa e se oriente no contexto da sala, sem recorrer constantemente aos adultos (Oliveira-Formosinho, 2013).

No entanto, existia uma área, a área do cavalete (inserida na área da arte), que valorizei mais em sala, pois apercebi-me que as crianças não utilizavam este espaço, não aproveitando as potencialidades que este disponibilizava. Assim, foi através da abertura

desta área, que as crianças puderam contactar com diferentes materiais, aumentando a diversidade de experiências e aperfeiçoando o manuseamento do pincel (capacidade só estimulada anteriormente em atividades estruturadas)., sendo este uma fragilidade do grupo, explicitada na caracterização. O seguinte excerto de reflexão evidencia este facto:

Quanto à área do cavalete, esta também foi escolhida pelas crianças nos dois tempos indicados, pelo apesar de necessitarem de um adulto para colocar a folha no cavalete, no resto das atividades, as crianças foram autónomas e pintaram livremente utilizando a sua imaginação, não o fazendo para alguma atividade estruturada como acontecia. Para além disso, pretendo, em situações futuras, ajudar as crianças na manipulação do pincel, uma vez que ao nível da motricidade fina, a movimentação de pinça é, ainda, uma dificuldade para algumas crianças (Excerto de reflexão diária de dia 11.05.2015).

É ainda importante não esquecer o papel fundamental do espaço exterior, pelas suas potencialidades educativas, que o diferem do contexto de sala. Para mim, este é um ambiente no qual as crianças experienciam diferentes momentos com potencialidades distintas (Ministério da Educação, 1997) e, como tal, proporcionei momentos educativos intencionais, como jogos sociais e sessões de expressão motora, tal como ilustra o seguinte excerto de reflexão diária:

Assim, hoje realizámos a sessão de movimento na exterior, sendo que a sua implementação tem vindo a ser adiada por questões meteorológicas. Assim, as crianças começaram por dançar ao som de uma música agitada, sendo que em pares escolhidos por elas. Dançaram para o seu parceiro, para que este imitasse (Excerto de reflexão diária de dia 07.05.2015).

Para além disso, relativamente aos materiais disponibilizados, dei oportunidade às crianças de contactarem com materiais diversos, variando as suas experiências. Assim, nas atividades planeadas como o momento de leitura de histórias, mostrei às crianças livros diferentes, momento com qual pretendia o aumento do tempo de concentração das crianças, sendo esta uma das suas fragilidades. O seguinte excerto exemplifica um desses momentos de leitura de uma história:

Realizei a hora do conto após o acolhimento e esta correu muito bem. Apresentei a história “O Cuquedo” escrito por Clara Cunha e as crianças adoraram. O Max já conhecia a história e demonstrou logo interesse mal mostrei o livro. Como já trabalhei esta história, conheço-a muito bem, sem precisar de a ler, o que me possibilitou estabelecer uma dinâmica diferente na apresentação, contactando mais com as crianças e permitindo a sua participação ao longo da história de forma mais sistemática. Todas as crianças estiveram muito (Excerto de reflexão diária de dia 06.04.2015).

Também nas sessões de motricidade forneci às crianças materiais como bolas e arcos para que estas as pudessem explorar e aperfeiçoar o lançamento e receção, sendo

esta uma fragilidade do grupo. O seguinte excerto de reflexão ilustra um momento de uma sessão de movimento:

Neste exercício foram realizadas diferentes tarefas, semelhantes às da sessão anterior, no entanto, os lançamentos eram realizados pelo chão, ou seja, as crianças tinham de passar a bola ao colega, sem que esta pudesse andar pelo ar, apenas rolando no chão. Os colegas teriam de receber com as duas mãos, agarrando a bola. Foram introduzidas diferentes variantes relativamente ao modo de lançamento e à posição da criança (Excerto de reflexão diária de dia 24.04.2015).

Se é importante na ação educativa, a preparação do espaço e dos materiais, também “é verdade que o espaço é condição necessária, mas não suficiente para que a criança faça uma aprendizagem ativa” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.87). Assim, foi essencial encontrar diversas formas de organizar a rotina diária, permitindo diferentes tipos de interação.

Deste modo, privilegiei, tal como já ocorre no equipamento, uma **rotina diária** organizada em diferentes momentos, sendo que alguns deles se repetem ao longo das semanas. Essa rotina permite que a criança não se sinta ansiosa nem preocupada com a incógnita do desenrolar do dia, permitindo, pelo contrário, o desenvolvimento do sentimento de pertença (Oliveira-Formosinho, 2013).

Para além disso, considerei que os momentos da refeição e da higiene eram momentos importantes, sendo, também eles, momentos educativos, nos quais as crianças aprendem determinados valores, atitudes e competências. Nestes momentos auxiliei as crianças, principalmente no momento da refeição, pois verifiquei que algumas sentiam dificuldades na ingestão da sopa e por vezes, da fruta com casca, bem como na manipulação de ambos os talheres simultaneamente (garfo e faca). Os excertos de reflexão apresentados demonstram esta intervenção:

Para além disso, o Leão não costuma comer a fruta com casca, pelo que combinei com ele que, a partir de hoje poderia passar a comer a fruta “às riscas”, mostrando-lhe que, para tal eu cortava a fruta que ficava com pedaços com e sem casca, intercalados. A criança gostou da ideia e comeu a maçã toda como tínhamos acordado (Excerto de reflexão diária de dia 07.04.2015).

Ademais, planifiquei a rotina diária de modo a que esta contemplasse momentos de brincadeira espontânea, nos quais a criança representa o mundo que a rodeia e expressa os seus sentimentos e emoções; momentos para trabalhar em projetos; e algumas atividades de cariz mais estruturado.

Gostaria, ainda, de salientar dois momentos que foram, para mim, fundamentais

na rotina diária em contexto de sala, sendo eles o acolhimento e a reunião da tarde/avaliação diária.

Quanto ao acolhimento, considerei essencial que as crianças fossem ganhando progressiva autonomia no preenchimento dos diferentes mapas, tais como o mapa de presenças, o mapa do tempo. Para além disso, depois deste momento, valorizei a reunião no tapete com todo o grupo, pois é nesta altura que as crianças poderão contar episódios que considerem pertinentes, permitindo que a criança se sinta escutada e que desenvolva algumas competências relativas à comunicação oral, uma vez que o grupo evidenciava algumas dificuldades a este nível, tal como ilustra o excerto de reflexão:

Hoje durante o momento do acolhimento, apercebi-me da evolução de algumas crianças, no momento na conversa no tapete. Uma dessas crianças foi o Leão, que começa, progressivamente, a falar cada vez mais, expondo aquilo que são as suas vivências. Nas primeiras semanas, quando conversava com as crianças, esta era uma das que pouco falava, respondendo diretamente às perguntas, sem se alongar. Agora, esta criança desenvolve muito mais aquilo que lhe é questionado, contando aquilo que faz em casa com a sua família (Excerto de reflexão diária de dia 09.03.2015).

É, ainda neste momento que, segundo Niza (2013), “se passa à planificação das atividades e dos projetos” (p.154). Assim, foi minha intenção tornar este momento mais estruturado, negociando com as crianças aquilo que ia ser realizado durante o dia e permitindo que estas decidissem o que queriam, quando queriam e como queriam fazer. Para tal, auxiliiei-me no mapa das atividades já existentes em sala, sendo que incentivei as crianças a planearem e decidirem sobre algumas atividades e momentos da rotina diária como a leitura de histórias, a sessão de culinária, alguns jogos sociais, entre outros. O excerto de reflexão ilustra um momento que ocorria semanalmente em sala:

À tarde definimos em conjunto aquilo que iríamos fazer na sessão de culinária, sendo que as crianças voltaram a referir que queriam realizar algo com tomate. Pensámos em várias hipóteses como doce, quiches até que surgiram as pizzas. O grupo concordou que esta seria uma boa opção. Ficou decidido que as pizzas a realizar seriam vegetarianas, não incluindo nem carne, nem peixe. Consequentemente, definimos em conjunto quais os ingredientes a utilizar, tendo ficado definido que a piza iria levar cenoura, milho, cogumelos e obviamente tomate (Excerto de reflexão diária de dia 15.04.2015).

Existiu, ainda, um mapa que incluí na sala de atividades, o mapa de tarefas. Isto porque me apercebi que as crianças realizavam algumas tarefas em sala, no entanto, não existia a organização das mesmas. Para tal, elaborei um mapa que continha as principais tarefas do dia, valorizando a tarefa do responsável do dia. Tal facto permitiu que as crianças assumissem a responsabilização e a gestão partilhada da rotina. O excerto de

reflexão seguinte demonstra o descrito: “Quanto ao responsável do dia, a Rapunzel desempenhou bem a sua tarefa durante a manhã, tendo ajudado os colegas a sentarem-se corretamente, a fazer o comboio, verificando, também se a sala estava arrumada (Excerto de reflexão diária de dia 05.05.2015).

Relativamente à reunião da tarde, a última tarefa a realizar durante o dia, era importante que esta fosse dinâmica e não demasiado extensa, sustentando o interesse das crianças, no entanto, nem sempre este facto se verificou. Neste momento, pretendi que as crianças conversassem sobre o dia que decorreu, discutindo eventuais conflitos que pudessem ter ocorrido. Este momento é extremamente importante para o grupo, uma vez que é através do confronto de ideias e opiniões e da troca de experiências que as crianças vivenciam momentos de vida democrática, demonstrando atitudes de respeito pelo outro (Folque, 2014). Para além disso, a criança, ao refletir sobre aquilo que aconteceu, começa a considerar o significado das suas experiências e ideias, compreendendo melhor as suas atitudes e comportamentos, sendo ativa na construção dos seus próprios conhecimentos (Hohmann & Weikart, 2011). O presente excerto de reflexão ilustra um exemplo de uma participação neste momento:

Hoje senti que o momento de avaliação foi muito produtivo, sendo que vários aspetos foram mais positivos. Primeiramente, no indicador “o que foi mais difícil?”, algumas crianças participaram, no entanto, destaco a intervenção do Pluto que referiu autonomamente “Hoje foi difícil pintar a cobra, porque tinha muitos quadrados”. Esta criança raramente intervém na reunião de avaliação, pelo que considero que esta tarefa foi realmente significativa para ele e que ele compreendeu que na avaliação teve oportunidade de expressar isso mesmo (Excerto de reflexão diária de dia 14.05.2015).

Tal como refere Lino (2013), “o tempo quotidiano proporciona à criança múltiplas oportunidades de fazer escolhas. Elas podem escolher trabalhar sozinhas, em pequeno grupo, em grande grupo, com os adultos ou sem eles” (p. 126). É, então, desta forma organizei o grupo, fornecendo à criança uma variedade de situações educativas.

Relativamente ao tempo em pequeno grupo, este revela-se essencial pela oportunidade que é disponibilizada às crianças de interagir e contactar com os colegas, devido à sua proximidade física (Hohmann & Weikart, 2011). Nestes momentos, as crianças têm, ainda, “oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas e dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (Ministério da Educação, 1997, p.35), formando a sua própria identidade.

Para além disso, uma vez que todos os grupos são heterógenos ao nível do desenvolvimento, estes momentos poderão ser, também, promotores de aprendizagens na Zona de Desenvolvimento Proximal, pois o contacto com crianças mais avançadas cognitivamente, permite o enriquecimento cognitivo e social (Folque, 1999). Assim, durante alguns momentos de atividades estruturadas coloquei as crianças mais novas com as mais velhas, tal como acontecia sistematicamente nas sessões de movimento.

Neste tempo em pequenos grupos, desenvolvi dois projetos de acordo com os interesses e necessidades das crianças, iniciando em sala o trabalho através da Metodologia de Trabalho de Projeto. O trabalho através desta metodologia estimulou algumas das capacidades nas quais as crianças revelaram algumas dificuldades ao nível da iniciativa no planeamento, da expressão da curiosidade e do questionamento, uma vez que na primeira fase do projeto, prevê-se que as crianças comecem a “organizar planos de investigação, preparar visitas, propor visitantes e formular uma série de perguntas iniciais que encontrarão respostas nos resultados da investigação” (Katz & Chard, 2009, p. 103).

Enquanto vivência num grupo social, o contexto de sala é fundamental para o desenvolvimento de atitudes de respeito pelo outro e de justiça, pelo que a promoção de tempo em grande grupo é, provavelmente, a forma mais eficaz de potenciar a aquisição destas competências. No entanto, senti que esta foi uma das minhas fragilidades durante o estágio, uma vez que considero que podia ter encontrado estratégias que potenciasses a promoção de determinados valores sociais, por exemplo, através da criação conjunta das regras da sala.

Por fim, no que diz respeito à **interação adulto-criança**, favoreci uma relação baseada nos afetos e no carinho, através da qual as crianças me sentiam como um adulto de referência ao qual poderiam recorrer quando sentissem necessidade. Assim, foi meu objetivo integrar-me em alguns momentos de brincadeira das crianças, estando com elas, o que sinto que por vezes, é uma fragilidade dos educadores, tal como ilustra o seguinte excerto de reflexão diária:

Durante a manhã, após termos terminado a tarefa, uma vez que ainda faltava algum tempo para realizar a sessão de avaliação, decidi ir brincar com as crianças para a área do faz-de-conta. ... Nesta brincadeira realizada pelo grupo de crianças que lá estava, as crianças retrataram uma situação decorrente do seu dia-a-dia (Excerto de reflexão diária de dia 29.04.2015).



Assim, quando este momento terminou estive com o Pateta e com outras crianças como o Max, o Mickey Marte, a Doutora Brinquedos e a Izzy a realizar um jogo de adivinhas no qual eu dava diferentes pistas e as crianças tinham de adivinhar qual o animal a que eu me referia (Excerto de reflexão diária de dia 30.04.2015).

Para além disso, era meu objetivo auxiliar as crianças na regulação dos seus conflitos interpessoais, tendo essa sido uma preocupação minha durante todo o estágio nesta valência. Com isto, pretendia incentivar as crianças a expressarem e identificar as suas emoções, uma vez que esta era uma fragilidade de algumas crianças do grupo, tal como evidenciado no diálogo presente excerto de reflexão apresentado:

Inês – “O que é que aconteceu no tapete para te teres levantado?”

Pateta – “A M<sup>a</sup> João disse que eu não ia à biblioteca”.

Inês – “E porque é que a M<sup>a</sup> João disse isso?”

Pateta - “Porque eu estava a portar mal”.

Inês – “E tu ficaste triste quando a M<sup>a</sup> João disse isso? Ficaste triste ou zangado?”

Pateta – “Fiquei triste”.

Inês – “Eu percebo Pateta, mas não podes fazer aquilo que fizeste, sabes porquê? Estragas os brinquedos da sala e assim todos os amigos também ficam tristes com aquilo que fizeste.

Inês - “Mas tu sabes como se deve estar sentado no tapete, certo?”

(Neste momento, algumas crianças intervieram dizendo algumas das regras para estar bem sentadas no tapete)

(Excerto de reflexão diária de dia 14.05.2015).

Por fim, no que diz respeito aos restantes princípios- **observação da criança** em creche e **avaliação** em jardim-de-infância- saliento a importância do trabalho com as famílias e com a equipa educativa no desenvolvimento da prática pedagógica, pelo que explicito neste espaço as minha intenções para cada um destes elementos, tendo estas convergido em alguns aspetos, em ambos os contextos.

Relativamente às famílias, a minha principal intenção em ambos os contextos, passou pelo estabelecimento de uma relação de respeito e confiança com as mesmas, isto porque, segundo Matos (2012) “a relação e trabalho com famílias é . . . [uma dimensão] que os educadores conhecem, defendem e promovem, como condição imprescindível para um desenvolvimento (mais) integrado e sustentado das crianças que diariamente lhes são confiadas” (p. 47). Para desenvolver esta relação pretendi comunicar clara e eficazmente com as famílias, partilhando informações respetivas aos seus filhos, tal como ilustram os seguintes excertos de reflexões diárias:

No fim do dia, a mãe veio buscar o filho, pelo que acompanhei a mãe a auxiliá-la quando

necessário. Durante este momento, no qual a mãe mudou a fralda ao M.C., vestiu-o e amamentou-o, tive oportunidade de conversar com ela sobre a rotina do dia e alguns aspetos relacionados com a alimentação da criança (Excerto de reflexão diária de dia 09.01.2015)

Estive, também, algum tempo a conversar com a Mãe da Mia em relação à sua filha e às vivências no jardim-de-infância. Esta é uma mãe muito comunicativa e simpática, pelo que lhe estive a falar um pouco de como era a Mia em sala, das suas especificidades e do seu envolvimento nas atividades realizadas. Conversei com ela relativamente ao projeto das cáries que já foi iniciado e no qual a Mia quis participar (Excerto de reflexão diária de dia 13.05.2015)

Para além disso, foi também minha preocupação agir em conformidade com as fragilidades e potencialidades dos contextos familiares, sendo que os seguintes excertos de reflexões ilustram este aspeto:

À tarde, tive oportunidade de conversar com a mãe do Triciclo, explicando-lhe o objetivo dos diferentes elementos presentes no saco, pois apesar de no verso do saco se encontrar um texto com estas indicações, sei que a mãe tem dificuldades em compreender a língua portuguesa, pelo que despendi algum tempo para lhe explicar (Excerto de reflexão diária de dia 22.05.2015).

Neste momento tive oportunidade de conversar com a mãe do Max sobre alguns aspetos relativos à ausência desta criança nos últimos dias. Esta é uma mãe muito disponível, estando envolvida no grupo de pais da escola. Para além disso, está sempre a dar sugestões de visitas e alguns sítios de interesse para as crianças, pelo que estivemos a conversar sobre algumas exposições que se vão realizar brevemente e que eram do interesse das crianças (Excerto de reflexão diária de dia 21.04.2015).

No contexto de creche, perante a diversidade ao nível etário e cultural das famílias, foi minha preocupação atender a todas de forma diferenciada e adequada, pelo que quando realizava o acolhimento e a entrega das crianças, interagia com as famílias de forma diferente, modificando a eloquência do discurso oral bem como o vocabulário utilizado.

Para além disso, quando eram realizados alguns *placards* a colocar no exterior, era minha preocupação que estes fossem compreendidos por todas as famílias, tal como evidencia o seguinte excerto de reflexão:

Para expor as diferentes reações à atividade, realizei um painel a afixar no exterior da sala. Para a sua realização tive a orientação da educadora cooperante e o apoio da auxiliar, pois senti algumas dificuldades em descrever a atividade e as reações das crianças com um léxico adequado ao grupo de pais e encarregados de educação da sala (Excerto de reflexão diária de dia 28.01.2015).

Ademais, no contexto de jardim-de-infância considerei importante que esta comunicação ocorresse também através dos cadernos que vão todas as sextas-feiras para casa, isto porque como referi anteriormente, os horários das educadoras e das famílias são, muitas vezes, incompatíveis, o que dificulta o contacto. Assim, escrevi recados que

serviram de apoio nesta comunicação, uma vez que permitiram aos pais ter conhecimento daquilo que ocorre durante a semana. Para além disso, foi minha intenção transformar o registo diário à porta da sala, em algo mais regular, pelo que escrevi quase diariamente as situações mais importantes que ocorreram.

Ainda neste contexto, uma vez que a participação das famílias era uma fragilidade, pretendi envolvê-las através de algumas atividades, sem, no entanto, transformar essa participação numa constante de trabalhos que levavam para casa.

Por fim, com a equipa educativa estabeleci, em ambos os contextos, uma relação de cooperação, na qual todos os elementos se sentiam envolvidos para o desenvolvimento de um objetivo comum, sendo este facto essencial para que existisse coesão em sala. Para que tal se verificasse dinamizei algumas formas de comunicação com a equipa da sala sobre o trabalho a desenvolver, aceitando as sugestões que a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa pudessem dar, tal como ilustram os seguintes excertos de reflexões diárias:

Estive com a educadora cooperante a realizar algumas experiências sobre a atividade a realizar para o Dia dos Namorados. Uma vez que uma das atividades que pretendia realizar com o grupo, seria a estampagem de mãos, optámos por essa ideia. Assim, comecei a realizar a atividade com o M.C., não tendo sido fácil, inicialmente. A criança em questão teve uma boa reação quando lhe coloquei a tinta na palma das mãos, fechando-a, sentido a textura com os dedos. A minha postura foi a de deixar a criança explorar. No entanto, colocar a sua mão aberta, com o objetivo de realizar a respetiva estampagem, não foi tarefa fácil, pelo que a educadora cooperante sugeriu que o fizesse com mais rapidez, pelo que tomarei este conselho para as crianças que, ainda, faltam fazer (Excerto de reflexão diária de dia 13.01.2015)

Quer neste momento quer durante a apresentação, senti mais dificuldades em gerir o grupo, tal como tinha ocorrido em ensaios anteriores, pelo que a educadora cooperante sugeriu que as crianças se sentassem e apenas se levantassem quando era a sua vez. Desta forma, foi mais fácil a gestão e as crianças estiveram mais organizadas o que foi benéfico para a apresentação (Excerto de reflexão diária de dia 13.04.2015)

Para além disso, pretendi envolver-me nas atividades desenvolvidas em sala, ajudando a equipa, mostrando-me disponível, transmitindo sempre informações relativas à minha observação e avaliação das crianças em ambos os contextos.

Posto isto, esta foi a minha intencionalidade para a ação pedagógica e durante a minha prática surgiu a necessidade de aprofundar o tema da avaliação diária com as crianças.

Desta forma, analisar-se-á, seguidamente, esta problemática mais aprofundadamente, mobilizando um referencial teórico relativo à avaliação no contexto educativo, explicitando, posteriormente, os objetivos e método de investigação, bem como os principais resultados.

### **3.2. Identificação da problemática**

Este presente tópico encontra-se repartido em diferentes subtópicos nos quais é possível encontrar, numa primeira fase, o referencial teórico sobre o tema da avaliação, sua evolução história e crescente preocupação da inclusão das crianças nesta componente da ação pedagógica. Posteriormente, será apresentada a problemática mais significativa do estágio desenvolvido em jardim-de-infância<sup>34</sup>, sendo exposto o objetivo da investigação, o ponto de partida, os objetivos e estratégias de intervenção, assim como os método e os resultados da investigação.

#### **3.2.1. Referencial teórico**

##### **3.2.1.1. A avaliação educativa: evolução histórica**

A perspetiva conceptual e metodológica de avaliação educativa tem evoluído ao longo dos tempos, pelo que “hoje em dia, avaliar não tem o mesmo significado de há cinquenta anos, ou mesmo, de há dez anos atrás” (Vale, s.d., p.1).

No final do século XIX e inícios do século XX a avaliação no contexto educativo era orientada para a medição de competências, uma vez que, foram criados e aplicados testes com o objetivo de medir as capacidades psicológicas e psicofísicas dos indivíduos. Esta conceção foi fortemente influenciada pela importância atribuída ao método científico ao qual se recorria nas ciências naturais e que foi, também, aplicado ao nível de algumas ciências sociais como a psicologia (Azevedo & Valverde, 1999). Nesta perspetiva, a avaliação era tida em conta como a classificação das competências adquiridas pelas

---

<sup>34</sup> A problemática a ser investigada não foi significativa no contexto de creche, pelas idades das crianças e suas características de desenvolvimento.

crianças e jovens, sendo estas correspondentes ao que as conseguiam reproduzir do que lhes tinha sido transmitido pelo professor (Marinho, Fernandes & Leite, 2014). Esta classificação era realizada pelo avaliador (professor), que tinha o dever de criar e mobilizar instrumentos que lhe permitissem medir os resultados escolares em valores numéricos (Martins, 2007).

Na década de 30, Ralph Tyler criou e desenvolveu o primeiro método sistemático de avaliação educacional, sendo, por essa razão, considerado o pai na avaliação do ambiente educativo, tendo a sua ação sido “bastante ampla, influenciando na educação em geral, especialmente em assuntos ligados à teoria, à construção e implementação de currículos” (Vianna, 1995, p. 10). Tal ação foi desencadeada nos Estados Unidos da América, pela necessidade de compreender e controlar a forma como os currículos escolares eram implementados, uma vez que existia um desajustamento entre o ensino secundário e as exigências do ensino superior (Azevedo & Valverde, 1999).

Este investigador enfatizou a necessidade de se focar a avaliação nos objetivos que deveriam ser previamente estabelecidos pelo professor, pelo que privilegiou a planificação como sendo condição necessária para a obtenção de resultados positivos pelos alunos. Por esta razão, a avaliação não deixaria de ser entendida como medida, no entanto, não se procedia à medição dos conhecimentos adquiridos, mas sim dos objetivos padronizados para todas as crianças, que estavam previstos pelo docente. Para além disso, a avaliação focalizou-se, também, na componente descritiva, pelo que não era apenas e só importante a análise quantitativa dos resultados, mas também, a descrição do modo como as crianças realizavam as aprendizagens (Kliebard, 2011). Deste modo, começa a privilegiar-se o processo ao invés do produto, estando, no entanto, a componente avaliativa direcionada para os objetivos a atingir pela criança.

Nesta perspetiva, os professores tinham, assim, a função de descritores, uma vez que era seu objetivo narrar de que forma os alunos tinham ou não atingido determinados objetivos, assinalando quais aspetos positivos e negativos deste percurso (Azevedo & Valverde, 1999).

Assim, era tendo por base estas avaliações que era possível determinar a evolução dos alunos durante um período de tempo, pelo que servia, também, para compreender a eficácia do programa educativo, uma vez que “a avaliação consistia na recolha de

informações que medissem o grau em que o *curriculum* promovia ou não a consecução dos seus objetivos” (Azevedo & Valverde, 1999, p. 3). Os professores tinham, então, a oportunidade de aperfeiçoar continuamente a sua ação pedagógica, de modo a promover e estimular a concretização dos objetivos definidos (Martins, 2007).

No final dos anos 50 e inícios dos anos 60 a conceção de avaliação no âmbito educativo ficou marcada pela evolução do paradigma anterior, uma vez que “a avaliação passa a servir para descrever e atribuir qualidades” (Martins, 2007, p. 19), sendo que esta atribuição de qualidades está diretamente relacionada com a emissão de juízos de valor sobre os objetos de avaliação. Assim, os professores “para além de manterem as suas funções técnicas e descritivas, têm a incumbência de formular juízos [...] de funcionar como juízes das ações desenvolvidas pelos alunos e seus resultados alcançados” (Marinho, Fernandes & Leite, 2014, p.153). Estes juízos eram emitidos, tendo por base critérios que deveriam ser identificados pelo avaliador, uma vez que a sua definição é essencial para que a que se proceda à apreciação do objeto a avaliar (Vale, s.d.).

Assim, tal como é possível verificar através da breve síntese realizada, o conceito de avaliação foi-se aprofundando ao longo dos tempos, sendo que não ocorreu um afastamento total da metodologia convencional, mas sim uma melhoria das suas características.

No entanto, no final da década de 60, Scriven através da publicação do artigo “The methodology of evaluation” (1967), reforça a sua perspetiva sobre a avaliação educativa, afirmando que é necessário proceder à distinção entre a avaliação sumativa (relacionada com a avaliação do produto) e a avaliação formativa (relacionada com a avaliação do processo), uma vez que na primeira se julga o fator em si e na segunda se avaliam os efeitos que este fator produz (Martins, 2007).

É, então desta fase que ocorre a mudança de paradigma e se situa a avaliação, nos finais do século XX e inícios do século XXI, numa perspetiva construtivista, ao invés do que se verificava anterior, que se baseava numa perspetiva comportamentalista de avaliação quantitativa e qualitativa dos objetivos definidos previamente pelo professor.

Esta alteração foi resultado das fragilidades encontradas por Guba e Lincoln (1989) relativamente às perspetivas anteriores que se complementavam, uma vez que estas apresentavam limitações ao nível da responsabilidade pelo insucesso dos sistemas

educativos bem como dos alunos; da permanência de uma concepção de avaliação como medida; da incapacidade de considerar o pluralismo de valores; e da desconsideração pelo contexto (Kantorsky et. al, 2009).

Neste paradigma construtivista, segundo Marinho, Fernandes e Leite (2014) “ a avaliação passa a assumir uma função pedagógica, uma vez que incide diretamente no processo de ensino-aprendizagem tendo como função melhorar as aprendizagens dos alunos mais do que as classificar” (p. 153). Assim, é conseqüentemente necessária a focalização nas preocupações e questões dos grupos de crianças e jovens, pois são eles o foco organizacional da avaliação (Kantorsky et. al, 2009).

Ademais, nesta perspectiva, a avaliação implica a participação e o envolvimento dos grupos de interesse, que neste caso específico são as crianças. Isto porque, só desta forma é possível enquadrar a avaliação no processo de ensino-aprendizagem, sendo o professor o responsável por ajudar os alunos a desenvolverem as suas aprendizagens (Vale, s.d.). Segundo Martins (2007) a avaliação “deverá envolver actores humanos como fontes de informação em perspectivas diferentes” (p. 25), pelo que cabe ao docente organizar um conjunto de estratégias para incluir as crianças neste processo.

Por fim, é ainda importante salientar que, inserida nesta nova perspectiva, encontra-se o que Fernandes (2006) definiu como “avaliação formativa alternativa”. Esta sustenta a perspectiva formativa da avaliação, sendo que se caracteriza, segundo o autor, por dois aspetos específicos:

- a) o facto de estarmos a lidar com uma avaliação cuja principal função é a de melhorar e regular as aprendizagens e o ensino e que, por isso, é necessária para o desenvolvimento dos sistemas educativos (avaliação formativa); e b) o facto de estarmos perante uma avaliação formativa que é alternativa à avaliação formativa de inspiração behaviourista e a todo o espectro de avaliações mais ou menos indiferenciadas ditas de intenção ou de vontade formativa (avaliação alternativa) (Fernandes, 2006, p. 25).

Assim, concluindo a síntese história no que ao tema da avaliação diz respeito, salienta-se o facto de a evolução do conceito e metodologia se ter desenvolvido no sentido de dar oportunidade às crianças de participar no processo de ensino-aprendizagem de forma ativa, valorizando-se o seu papel para a construção de aprendizagens significativas e na sua avaliação.

Uma vez que a evolução histórica realizada evidencia as mudanças ocorridas no âmbito de todo o contexto educativo, irá realizar-se, de seguida, uma breve síntese da evolução do conceito e metodologia da avaliação na educação pré-escolar em Portugal. Isto porque o enfoque desta temática esteve sempre diretamente relacionado com outros ciclos de ensino, nomeadamente o 1.º CEB, pelo que a investigação na educação infantil é algo recente.

### **3.1.1.2. A avaliação na educação pré-escolar**

Em Portugal, a avaliação educativa foi encarada, até aos anos 90, como uma dimensão pouco relevante para o desenvolvimento da ação pedagógica do educador de infância (Coelho & Chélinho, 2012). Tal facto ocorreu em simultâneo com a evolução apresentada anteriormente, pois foi nesta data que surgiu no contexto mundial, um crescente interesse pela perspetiva construtivista da avaliação.

Até à data referida, a avaliação no jardim-de-infância era percecionada como necessária “para o seu desempenho, para atingir os objectivos a que se propunha este ramo da educação básica e para garantir a articulação sequencial com o ensino primário” (Martins, 2007, p. 34), centrando-se, numa avaliação behaviorista dos comportamentos.

Assim, esta evolução de um paradigma behaviorista para um paradigma construtivista em Portugal, esteve, entre outros aspetos, relacionado com o facto de no país terem ocorrido transformações ao nível da educação pré-escolar, nomeadamente, pelo reconhecimento da sua importância no contexto educativo. A publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997), explicita, no seu art.2º, esta transformação:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei N.º 5/97, de 10 de fevereiro, art. 2)

Para além disso, nesse mesmo ano, foram publicadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar cujas diretrizes reconheciam “a importância da qualidade dos contextos de educação de infância, tanto para o desenvolvimento da aprendizagem, como para o apoio aos pais” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013, p. 48).



Foi também neste documento que a componente avaliativa foi reconhecida como função do educador, pelo que este é considerado um gestor do currículo, competindo-lhe a definição daquilo que irá avaliar (Coelho & Chélinho, 2012). No entanto, é de salientar que esta avaliação passa não só pela avaliação das crianças, mas também, pela avaliação do ambiente educativo, da sua intervenção e do processo educativo, sendo que tal complexidade se encontra explícita no Perfil Específico do Desempenho do Educador de Infância, Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, anexo II, ponto 3, alínea e), no qual se prevê que o educador: “Avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (p.5573).

Assim, perante as evoluções decorridas no âmbito educativo, salienta-se a importância da componente avaliativa na educação pré-escolar, desde, tal como nos diz Zabalza (citado por Martins, 1997) se afaste a avaliação da perspectiva convencional que é, segundo o mesmo, uma perspectiva redutora. Por essa razão, deverá avaliar-se, comparando a mesma criança em diferentes momentos, de modo a introduzir modificações na nossa ação, promotoras do seu desenvolvimento integral.

Para que tal se verifique, é necessário ter em conta que os diferentes domínios de avaliação referidos se relacionam entre si, pois influenciam diretamente o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Isto porque, a evolução das crianças, depende “do ambiente educativo, das experiências e materiais que lhe são proporcionados e do que faz o educador para promover esse desenvolvimento . . . ao longo do tempo” (Coelho & Chélinho, 2012, p. 160).

Por fim, considera-se importante salientar que, as evoluções decorridas ao longo das últimas décadas evidenciaram, também, o enfoque no papel ativo das crianças no processo avaliativo. Em Portugal, as Orientações Curriculares para a Educação de Infância (199) enfatizam esta perspectiva construtivista, afirmando que “a avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo, também, uma base de avaliação para o educador” (p. 27).

Assim, esta avaliação com as crianças deverá ocorrer a vários níveis, pelo que cabe ao educador incluir, por um lado, a criança na avaliação do seu próprio desenvolvimento, através da consciencialização das suas fragilidades e potencialidades,

de modo a que se possa construir e apoiar aprendizagens significativas e adequadas às características individuais de cada criança.

Por outro lado, a criança deverá, também, participar na avaliação do ambiente educativo e especificidades do espaço físico e rotina diária, pelo que o educador poderá proceder a alterações, caso se considere necessário (Ministério da Educação, 1997).

Para além disso, ao nível das atividades, tarefas e rotinas da sala, é através da reflexão sobre os procedimentos e estratégias aplicadas que as crianças conseguem progredir no seu conhecimento cognitivo, pelo que de seguida serão apresentados dois modelos pedagógicos que preconizam este tipo de avaliação.

### **3.1.1.3. A avaliação segundo o Movimento da Escola Moderna e modelo curricular de High Scope**

Ambos os modelos curriculares, Movimento da Escola Moderna e o modelo curricular *High Scope* defendem que o processo da aprendizagem deverá incluir a componente do planeamento e avaliação das atividades e rotina diária, pelo que neste tópico irá ser mencionado o modo como cada um dos modelos inclui este aspeto da componente avaliativa no seu dia-a-dia, bem como a sua importância para o desenvolvimento da criança.

Quanto ao modelo curricular *High Scope*, este considera o que a rotina diária em jardim-de-infância deverá desenvolver-se segundo a sequência planear-fazer-rever (Hohmann & Weikart, 2011). Esta sequência procura “materializar na prática a teoria da aprendizagem pela ação socio-construtivista” (Vieira, 2009, p. 3201), uma vez que inclui a criança em todos os processos da aprendizagem, permitindo-lhe tomar decisões, comprovando que é possível colocá-las em prática e avaliando o que foi planeado e executado (Zabalza, 1998).

Deste modo, o momento de revisão ajuda as crianças a darem sentido à ação realizada, idealmente planeada numa fase inicial. É durante este tempo que o grupo reflete sobre o que foi realizado durante o tempo em atividade dirigida ou livre, expressando as experiências significativas do dia, narrando as histórias vividas com o grande grupo (Vieira, 2009).

Para tal, as crianças organizam-se em pequenos grupos e, para as auxiliar, poderá

recorrer-se a alguns materiais de apoio que as ajudem a contar ao grupo aquilo que realizaram durante o dia (por exemplo, objetos criados durante as atividades ou fotografias) (Zabalza, 1998). Este momento de revisão, segundo o mesmo autor, poderá ocorrer em diferentes momentos da rotina diária, sempre que o educador considere necessário e pertinente.

Neste momento de revisão, as crianças mobilizam alguns processos importantes como lembrar e refletir sobre ações e experiências, associar planos e resultados e falar com os outros sobre experiências com significado pessoal, formar imagens mentais e depois falar sobre elas e expandir a consciência para além do presente” (Hohmann & Weikart, 2011).

Assim, segundo Hohmann e Weikart (2011) quando relembram aquilo que realizaram durante o dia, as crianças “formam uma versão mental dessas experiências com base na sua capacidade de compreender e interpretar aquilo que fizeram” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 340). Este processo está diretamente relacionado com o desenvolvimento da memória, sendo esta uma capacidade fundamental no processo de aprendizagem, uma vez que as crianças dependem da memória para lembrar o passado e para prever o futuro, construindo conhecimento (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014).

É neste tempo que as crianças refletem sobre aquilo que fizeram, respondendo mentalmente a questões como “o quê?”, “como?” e “porquê?”, tomando consciência do que foi realizado para além do tempo presente. Tal facto permiti-lhes, também, transpor essas ideias do passado para o futuro através, de por exemplo, a repetição de uma atividade apreciada (Hohmann & Weikart, 2011).

Para além disso, à medida que as crianças selecionam aquilo sobre o que querem falar, interpretando as suas experiências, começam a compreender melhor o que criaram e/ou realizaram, recorrendo à linguagem verbal para se expressarem. Assim, vão progressivamente, desenvolvendo a capacidade de recontar acontecimentos, sendo que o grau de pormenor com que especificam o ocorrido está diretamente relacionado com a sua idade e características do desenvolvimento cognitivo (Hohmann & Weikart, 2011).

Neste momento, o papel do educador é incentivar a criança a expressar-se oralmente, respeitando os limites e necessidades de cada um (Vieira, 2009). Poderá, por

essa razão, auxiliar as crianças que sentem mais dificuldades neste momento, pedindo apoio às outras crianças do grupo (Zabalza, 1998).

No que diz respeito ao modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna, este preconiza a sua rotina semanal de acordo com um conjunto de atividades e tarefas que partem do planeamento e que culminam na avaliação, através da reunião do conselho, realizada à sexta-feira. Esta é realizada com todas as crianças do grupo, pois, tal como preconiza este modelo, a escola é o espaço no qual devem ser iniciadas práticas de cooperação e solidariedade de uma vida democrática (Niza, 2013).

Ambos os momentos - planeamento e avaliação - são realizados tendo por base o *Diário de Turma*, sendo este um instrumento de pilotagem criado com o objetivo de dar oportunidade às crianças de, ao longo dos dias da semana, registarem “as ocorrências que consideram mais relevantes, para que não fiquem esquecidas, assegurando que essas questões sejam discutidas” (Garcia, 2010, p. 7).

O *Diário de Turma* é composto por quatro colunas, pelo que nas duas primeiras, “não gostei” e “gostei” recolhem os juízos negativos e positivos, da educadora e dos alunos, sobre as ocorrências diárias. A terceira coluna comporta aquilo que as crianças fizeram durante a semana e que consideram relevante registar e na quarta coluna constam as sugestões e ideias de atividades, tarefas ou projeto que o grupo pretenda iniciar na semana seguinte (Niza, 2013).

Assim, segundo Niza (citado por Garcia 2010), este instrumento é considerado “a memória histórica e o registo cultural de um grupo de alunos com o seu professor, ou de uma escola” (p. 7).

As três primeiras colunas assentam no balanço sociomoral da vida semanal em grupo, permitindo a clarificação moral de valores sociais sendo esta avaliação realizada na reunião de conselho. Sendo o *Diário de Turma* o meio que o Conselho dispõe para realizar as finalidades educativas (Garcia, 2010), nesta reunião discute-se breve e solenemente os juízos negativos, dando-se oportunidade aos implicados de clarificarem e argumentarem as suas posições, aplaudindo-se os envolvidos em atitudes ou comportamentos positivos (Niza, 2013).

É importante salientar que nem todos os juízos realizados envolvem questões sobre aquilo que está “certo” ou “errado”, pelo que em contexto, a construção da

moralidade poderá envolver aspectos de natureza convencional e moral. Quanto aos aspectos de natureza convencional, estes estão relacionados com regras pré-estabelecidas em grupo e que são transgredidas pelas crianças, sendo os aspectos de natureza moral, aqueles que envolvem valores como a justiça, partilha e solidariedade (Vieira, 2004).

Desta forma, o Diário de Turma e a sua discussão na reunião do conselho corresponde ao “instrumento mediador e operador (ou alimentador) da regulação social do grupo e do processo de negociação permanente e interativa que uma educação cooperada ou democrática pressupõe” (Vieira, 2004, p. 143).

Na reunião do conselho, para além da componente social e moral, existe também espaço para a avaliação e programação do trabalho (Niza, 2015). Nesta avaliação, as crianças mencionam aquilo que foi para elas mais significativo durante a semana, podendo referir-se a projetos, atividades ou tarefas. Posteriormente, avaliam-se as responsabilidades rotativamente assumidas pelas crianças para a manutenção da sala (Niza, 2013).

Para além disso, as crianças têm, ainda, oportunidade de surgir ideias para a realização de atividades e projetos com o objetivo de serem iniciados na semana seguinte, pelo que recomeça o processo cíclico de planeamento-avaliação. Segundo Niza (2015) o “Conselho é assim um momento de articulação, reordenação, de coordenação e de instituição por excelência (Niza, 2015, p. 143).

Desta forma, a reunião do conselho permite que as crianças possam refletir sobre as suas vivências, desenvolvendo capacidades cognitivas relacionadas com a memória. Para além disso, permite-lhes também, desenvolver competências sociais de expressão de emoções e de autorregulação, uma vez que se pretende que as crianças escrevam no diário, nomeadamente aquilo que não gostaram, ao invés de agirem em confronto com os seus pares (Garcia, 2010).

Neste processo, o adulto tem o papel de mediador, pelo que deverá orientar a discussão em grande grupo, promovendo a participação dos envolvidos e a cooperação entre os mesmos. Deverá, também, valorizar a livre expressão e a atitude crítica, bem como a o treino democrático dos valores sociais (Niza, 2013).

Concluindo, o referencial teórico apresentado serviu para orientar a minha prática pedagógica. Apesar de não ter aplicado nenhum dos modelos na íntegra, inspirei-me em

ambos para dinamizar o momento de avaliação diária, bem como as estratégias implementadas no decorrer do mesmo.

### **3.1.2. Problemática**

#### **3.1.2.1. O objetivo da investigação**

Tendo por base o referencial teórico sobre o tema e a importância dada por mim ao momento de avaliação diária, considerei importante realizar a investigação direcionada para a situação apresentada, pois quando cheguei ao contexto, avaliação diária era mais estruturada.

Deste modo, o objetivo geral desta investigação é **estudar a evolução da participação do grupo de crianças da sala Mar durante a avaliação diária**, pelo que a pergunta-problema que lhe está diretamente associada é: “Será que a introdução do momento de avaliação e sua respetiva condução através da definição de parâmetros para avaliar, aumenta a participação das crianças neste momento?”.

Assim, de seguida, irão ser apresentados os aspetos relativos ao desenvolvimento do momento de avaliação na PPS em jardim-de-infância.

#### **3.1.2.2. O ponto de partida**

A problemática sobre a qual foi desenvolvida a investigação suscitou o meu interesse, pois decorria de uma prática existente em sala que poderia, a meu ver, ser reestruturada. As crianças, no momento após a sesta realizavam um momento de avaliação no qual reviam os procedimentos e materiais utilizados nas principais atividades realizadas durante o dia, revelando se tinham ou não gostado das mesmas. Para além disso, por vezes, as crianças referiam qual tinha sido a atividade estruturada que tinham gostado mais durante todo o dia. O presente excerto de reflexão ilustra o mencionado:

Relativamente a este dia, um outro momento que pretendo salientar ocorreu no fim da tarde, no qual realizei com as crianças a avaliação das atividades do dia, bem como o registo que será afixado à porta da sala, no qual constam as diferentes atividades realizadas durante o dia. Neste momento, senti algumas dificuldades em gerir o grupo, pois as crianças desconcentravam-se muito rapidamente. Tentei captar a atenção de cada uma, incentivando à sua participação, no entanto nem sempre foi fácil. O grupo revela pouco tempo de concentração, sendo que, para além disso, não é muito participativo neste momento, por iniciativa própria, necessitando de ser estimulado à reflexão. Assim, a avaliação das atividades baseou-se na recordação dos materiais e processo utilizados para a concretização das diferentes atividades e se tinham ou não gostado das mesmas e qual tinha sido o momento do dia que tinham gostado mais (02.03.2015)

Mediante esta situação e enquanto educadora estagiária, assumi, desde início, alguns dos momentos, como o planeamento e a avaliação do dia. Neste último, apercebi-me que era circunscrito aos aspetos mencionados, no qual as crianças identificavam as atividades realizadas, não justificando nem refletindo sobre a sua escolha. Para além disso, os restantes momentos envolvidos na rotina diária como as brincadeiras em sala ou no exterior e os momentos de refeição, higiene ou relaxamento, não tinham espaço para serem mencionados. Por esta razão, senti necessidade de ir aperfeiçoando este momento ao longo do período de estágio neste contexto, alargando as possibilidades de participação das crianças e ouvindo aquilo que estas tinham para dizer. Adiante, no tópico 3.1.2.3 Estratégias de intervenção explicarei a forma como orientei este momento, de modo a aumentar a participação das crianças.

### **3.1.2.3. Os objetivos da reestruturação do momento de avaliação diária**

A avaliação foi um dos momentos da rotina que privilegiei na minha prática pedagógica, tal como se encontra explícito nas intenções para ação apresentadas anteriormente. É através deste espaço que as crianças “relembam as suas experiências do tempo de trabalho, . . . [formando] uma versão mental dessas experiências com base na capacidade de compreender e interpretar aquilo que fizeram” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 340).

Também Castilho e Rodrigues (2012) afirmam que a avaliação, numa perspetiva construtiva, na qual a criança é sujeito ativo, constitui um elemento fundamental para a promoção de diversas situações de aprendizagens, uma vez que estas aprendem a proceder a autorregulações, devido à importância dada ao processo de interpretação e compreensão dos processos utilizados nas tarefas.

É, também, através deste momento no qual as crianças relembam o que foi para elas mais significativo que estas vão construindo e aperfeiçoando o seu discurso e as suas representações mais detalhadamente, descrevendo com mais pormenor atividades e práticas sociais. Deste modo, potenciam-se práticas semióticas, nas quais se constroem significados (Folque, 2014).

Além do mais, quando as crianças refletem sobre as atitudes e comportamentos

pró-sociais seus e dos colegas, estão também a desenvolver as suas capacidades ao nível social e emocional. Nesta reflexão e discussão em grupo, é essencial que as crianças não julguem as atitudes negativas dos colegas, sendo o objetivo deste momento, proporcionar a ajuda e cooperação em grupo, de modo a que as crianças envolvidas compreendam o porquê de tal facto não estava correto, encontrando, preferencialmente, algumas soluções para resolver a situação (Niza, 2013).

Este processo de reflexão sobre as atitudes e comportamentos permite às crianças aprender a viver em sociedade, através do debate de valores e da criação de regras de sala (Folque, 2014).

Deste modo, era minha intenção dar ao grupo a oportunidade de identificar e refletir sobre os diversos momentos da rotina diária, bem como sobre as atitudes e comportamentos pró-sociais decorrentes de situações ocorridas durante o dia.

Através deste processo de avaliação diária, pretendia, também, minimizar algumas das fragilidades apresentadas pelo grupo, nomeadamente, ao nível da capacidade reflexiva e argumentativa e da expressão oral. Para além disso, uma vez que também inclui no momento avaliativo a dimensão social, era meu objetivo colmatar algumas das dificuldades das crianças ao nível do desenvolvimento social e emocional, nomeadamente ao nível da regulação dos comportamentos e na identificação e expressão das emoções básicas como a raiva, o medo, a tristeza e a alegria (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014).

De seguida, são apresentados os objetivos para a reestruturação deste momento, na ótica do educador e na ótica na criança:

Tabela 1.

*Objetivos da reestruturação da avaliação diária*

Na ótica do educador:	Na ótica da criança:
<ul style="list-style-type: none"> <li>· <b>Incentivar as crianças a participar no momento da avaliação diária</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Participar de forma autónoma no momento de avaliação diária</li> <li>– Intervir de forma refletida na avaliação de acordo com os diferentes parâmetros de avaliação</li> </ul>



· <b>Estimular a capacidade reflexiva sobre momentos decorrentes da rotina diária</b>	– Avaliar alguns momentos da rotina diária de acordo com os parâmetros indicados, mencionado p.e.: atividades estruturadas; brincadeiras em sala; brincadeiras no exterior; momentos de higiene, relaxamento e refeição;
· <b>Desenvolver a capacidade argumentativa</b>	– Explicitar justificações relativas à escolha de determinado momento (respondendo à questão “Porquê?”)
· <b>Promover a resolução cooperada de conflitos</b>	– Referir, de acordo com os diferentes parâmetros, atitudes e comportamentos pro-sociais – Expressar os seus sentimentos relativamente a determinado conflito – Comunicar com o outro, explicando como e porquê surgiu o conflito – Expressar o seu ponto de vista, ouvindo os dos colegas – Comunicar com os colegas com a finalidade de arranjar uma solução para o conflito
· <b>Desenvolver a linguagem oral</b>	– Expressar a suas ideias e opiniões de forma clara – Descrever acontecimentos, atividades e brincadeiras

#### 3.1.2.4. As estratégias de intervenção

De modo a promover a maior participação do grupo no momento de avaliação introduzi diversas estratégias de intervenção no sentido de responder a esta problemática. Recorri a duas principais estratégias: a implementação de diferentes parâmetros de avaliação e o recurso a estratégias comunicativas que favorecem alguns processos cognitivos.

Relativamente à implementação de diferentes parâmetros de avaliação, é importante salientar que a adição do mesmo foi progressiva, pelo que era meu objetivo que as crianças tivessem tempo de se adaptar aos diferentes parâmetros, apropriando-se deles e intervindo com mais autonomia e iniciativa própria.

Assim, comecei o estágio realizando este momento de acordo com aquilo que era

já prática na sala, tendo, de forma gradual, incluindo mais as crianças neste momento. Deste modo, na maioria das avaliações, as crianças reviam, numa primeira fase, o processo e os materiais utilizados nas principais atividades estruturadas, sendo que, posteriormente, sob a minha orientação, realizavam a avaliação segundo os parâmetros “o que gostámos mais” “o que gostámos menos” (Folque, 2014). Com a introdução destes dois parâmetros, pretendia que o grupo tivesse oportunidade de realizar a avaliação do dia, podendo, para além das atividades estruturadas, mencionar outros momentos da rotina diária e refletir sobre os mesmos. Estes momentos de narração e partilha permitem que as crianças deem “um novo significado à actividade previamente experimentada e apenas compreendidas ao nível da participação. A experiência da criança, pessoal e egocêntrica, começa a ser partilhada e coordenada com os outros e outros pontos de vista, revelando uma maior e mais coerente compreensão da experiência vivida” (Matta, 2004, p. 76).

Durante os meses nos quais implementei estes dois parâmetros de avaliação, as crianças foram evoluindo nas suas intervenções, pelo que considerei pertinente, no último mês, introduzir outros dois parâmetros de avaliação “o que foi mais difícil” e “o que aprendemos”. Com estes, para além de darem a sua opinião sobre os momentos mais significativos, as crianças tinham oportunidade de refletir sobre as suas limitações e potencialidades pessoais bem como sobre o conhecimento e/ou capacidades adquiridas durante alguns dos momentos da rotina. O excerto de reflexão diária evidencia exemplos da primeira intervenção das crianças de acordo com estes parâmetros:

Hoje relativamente ao primeiro indicador, o Luisão referiu logo “foi difícil fazer o nome no mapa das tarefas”, sendo que relativamente ao que aprendemos, as crianças tiveram mais dificuldades em expressarem-se. Para tal, incentivei o grupo do projeto, perguntando-lhes o que tínhamos aprendido hoje quando pesquisámos, sendo que três crianças referiram logo “aprendemos que as tarântulas também são aranhas” (Excerto de reflexão diária de dia 05.05.2015).

As intervenções das crianças foram, na sua maioria, espontâneas, pelo que nenhuma criança era obrigada a referir algo na avaliação. No entanto, por vezes, incitava algumas crianças que raramente participavam neste momento, questionando-as de acordo com alguns parâmetros. Para além disso, no início da implementação dos diferentes parâmetros, senti também necessidade de questionar algumas crianças, pois estas não estavam, ainda, habituadas a este tipo de avaliação.

Quanto ao recurso a estratégias comunicativas, foi minha preocupação que,

durante este momento, as crianças, para além de identificarem os momentos da rotina, conseguissem justificar as suas escolhas, respondendo à questão “Porquê?”. O trabalho intencional da capacidade argumentativa é essencial, pois, segundo as investigações de Kuhn (citado por Costa, 2008) “para uma maioria esmagadora de pessoas, o uso de argumentação válida não surge naturalmente, é adquirido, unicamente, através da prática” (p.1).

Uma vez que esta era uma pergunta difícil para o grupo, tentei desconstruí-la. Deste modo, em algumas situações, quando as crianças não conseguiam justificar as suas opções, respondendo à questão “Porquê?”, perguntava “O que fez com que esse momento tivesse sido o teu favorito do dia de hoje?” (Dolle, 2005). Por vezes, as crianças conseguiam justificar quando lhes colocava esta última questão, como evidencia o excerto de reflexão diária:

Ainda neste momento, uma vez que pretendo que as crianças justifiquem as suas escolhas, costumo perguntar-lhes “Porquê?” quando estas mencionam algo que tenha sido significativo. Hoje tentei desconstruir esta palavra que é de difícil resposta para as crianças. Assim, perguntei-lhes, em alguns casos, “O que fez com que esse momento tivesse sido o teu favorito?”. A Izzy que não respondeu quando lhe perguntei “Porquê?”, conseguiu responder-me de seguida, dizendo “Eu gostei de brincar no parque, porque brinquei aos elefantes”. No entanto, quando realizei o mesmo procedimento com o Jake, este não conseguiu responder (Excerto de reflexão diária de dia 13.03.2015).

Como referido anteriormente, foi também, minha preocupação estimular as crianças a referir atitudes e comportamentos pró-sociais. Apercebi-me que, durante o estágio, as crianças tinham tendência para apenas referenciar estes aspetos no parâmetro “o que gostámos menos”, pelo que incentivei o grupo a incluir esta dimensão no parâmetro “o que gostámos mais”. Comecei, em alguns momentos, por perguntar “E não houve nada das atitudes dos colegas que tivessem gostado?”, no entanto, as respostas das crianças não foram positivas. Por essa razão, senti necessidade de modelar este tipo de participação, pelo que segundo Astington e Pelletier (citado por Folque, 2014), nas “interações com crianças pequenas, o papel do adulto é determinante para modelizar esse tipo de linguagem” (p.209). O seguinte excerto de reflexão evidencia a implementação desta estratégia:

Para além disso, hoje implementei uma nova estratégia, direcionando mais o indicador “o que gostámos mais”. Assim, após as crianças referirem aquilo que gostaram mais, relacionado com as atividades, perguntei-lhes “Então e relacionado com as atitudes e comportamentos dos colegas, o que foi aquilo que gostaram mais? Hoje eu gostei de ir de mão dada com a Doutora Brinquedos

no caminho para a biblioteca porque ela se portou muito bem, quer no caminho quer na biblioteca”. De seguida, outras crianças falaram, dizendo algumas coisas que tinham gostado em relação a atitudes dos colegas, como “gostei da (nome da criança) quando ela pediu desculpa” (Excerto de reflexão diária de dia 14.05.2015).

Por fim, foi uma preocupação ao longo do estágio e da orientação deste momento de avaliação que, para além das crianças identificassem alguns comportamentos pró-sociais, se pudesse, numa discussão cooperada, gerir um conflito que tivesse ocorrido. Assim, quando as crianças referiam alguma atitude do colega que não tinham gostado, perguntava, numa primeira fase, se já tinham resolvido entre pares ou se não tinham conversado sobre o assunto. Quando as crianças diziam que não tinham resolvido, em grupo, conversávamos sobre o ocorrido, sendo que, esta sempre foi uma preocupação minha, pois não queria que existisse um julgamento da criança implicada, mas sim uma entreajuda na qual as crianças cooperassem para resolver a situação (Folque, 2014). O seguinte excerto de reflexão diária evidencia a aplicação desta estratégia:

Um acontecimento que pretendo salientar deste dia ocorreu com o Mickey Marte, quando este, depois da hora da sesta, estava muito rabugento, fazendo uma birra. A dado momento, o Faísca olhou para ele e deitou-lhe a língua de fora. O Mickey Marte não gostou do gesto do colega, tendo expressado isso mesmo na avaliação do dia “O Faísca deitou a língua de fora e eu não gostei”, sendo que já não é a primeira vez que esta criança demonstra esta capacidade de se expressar em relação às suas atitudes bem como às dos seus colegas. Neste momento, em grupo resolvemos a situação, pelo que o grupo referiu que quando os colegas estão tristes, podemos fazer muitas coisas para que ele fique mais contente, como por exemplo, “Devemos dar mimos” e “Devemos abraçar o amigo” (Excerto de reflexão diária de dia 17.03.2015).

### **3.1.2.5. O método de investigação**

Para a realização da investigação existiram duas fontes de dados essenciais, sendo elas os registos escritos da avaliação diária e as entrevistas realizadas.

Para a análise dos dados relativos aos registos diários foi realizada a contagem de frequências das diferentes dimensões consideradas no momento da avaliação. Estas dimensões emergiram de acordo com as intervenções das crianças, sendo elas: atividades estruturadas, brincadeiras em sala, brincadeiras no exterior, momentos de higiene, relaxamento e refeição e atitudes e comportamentos pró-sociais. Deste modo, para a categorização dos registos considerei as intervenções nas quais eram referidas direta ou indiretamente o aspeto a que se referia a categoria. Por exemplo, quando as crianças referenciaram “Gostei de fazer o projeto das cáries” e “Aprendi que temos de lavar a língua” categorizei ambas as participações como “atividades estruturadas”, pois o que

referiram esta relacionado com esta categoria, de forma direta e indireta, respetivamente.

A organização dos dados foi realizada de acordo com a contagem de cada dimensão por dia<sup>35</sup> que foi, posteriormente, agrupada pelos três meses de estágio: março, abril e maio.

Quanto às entrevistas<sup>36</sup> foram realizadas para que fosse possível compreender a perspetiva da criança relativamente a este momento. Estas foram realizadas em grupos, pois, segundo Grau e Walsh (citados por Máximo-Esteves, 2008) a integração das crianças em grupos de pares ou tríades permite que estas relaxem, por estarem perto de quem gostam, ajudando-se mutuamente.

Relativamente à análise do seu conteúdo, primeiramente elaboraram-se as dimensões, sendo que estas foram criadas tendo por base os objetivos específicos presentes no guião de entrevista às crianças. Deste modo, foram criadas as seguintes categorias: 1- identificar os parâmetros de avaliação introduzidos; 2- identificar as finalidades da reunião de avaliação; 3- dar exemplos de aspetos mencionadas no parâmetro "o que gostámos mais"; 4- dar exemplos de aspetos mencionadas no parâmetro "o que gostámos menos"; 5- mencionar sentimentos positivos relativos à avaliação; 6- considerar importante a realização do momento da avaliação e 7- mencionar aspetos dos quais sentiam dificuldades em falar na avaliação.

De seguida, analisaram-se as dimensões, de modo a compreender se estas eram todas, algumas ou nenhuma mencionadas pelos intervenientes. Para três das dimensões (5, 6 e 7) a análise foi realizada de modo a compreender se estas tinham sido ou não tidas em conta pelos intervenientes.

Por fim, realizam-se as médias relativas a cada dimensão, excluindo a quinta e sexta, de modo a poder realizar a interpretação dos dados.

### **3.1.2.6. Os resultados de investigação**

De acordo com a análise realizada às duas principais fontes de dados, irão ser, de seguida, apresentados os resultados da investigação.

---

<sup>35</sup> Consultar Anexo Q. Organização dos dados diários por dimensão

<sup>36</sup> Consultar Anexo R. Entrevistas às crianças

Relativamente à evolução da participação das crianças no momento de avaliação, de acordo com as dimensões mencionadas, é importante salientar que, através da análise geral do gráfico apresentado e da análise individualizada dos gráficos que se encontram em anexo<sup>37</sup>, é possível inferir que na maioria das dimensões apresentadas (três em cinco), se verificou um aumento do número de participações das crianças no momento de avaliação. No entanto, esta evolução das participações não foi constante em todas as dimensões, tal como é possível verificar através da Figura 1.

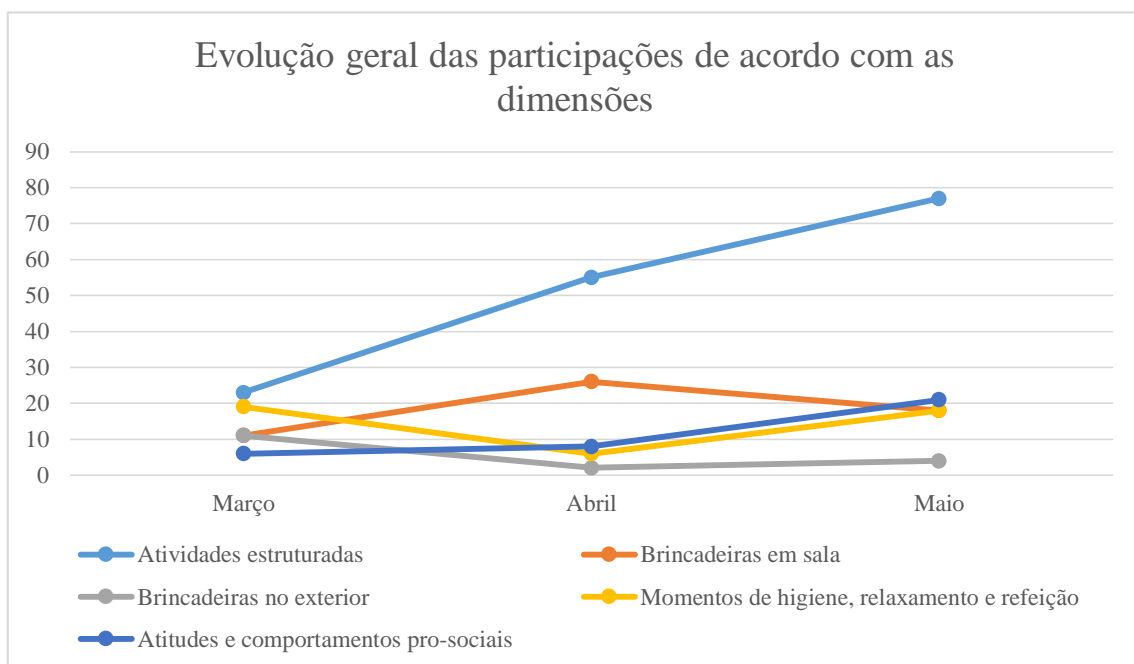


Figura 1. Evolução geral das participações de acordo com as dimensões

Relativamente à dimensão *Atividades estruturadas*, a evolução das participações foi constante, começando com cerca de 20 participações no mês de março e terminando com cerca de 80 no mês de maio. Este aumento progressivo poderá significar que este tipo de atividades era significativo para as crianças, sendo que em todas as avaliações, pelo menos uma criança referenciava algo relacionado com as atividades estruturadas que ocorriam em sala. Para além disso, também as atividades que eram realizadas em todo o equipamento, como a comemoração do dia da Mãe eram tidas pelas crianças como o momento mais importante, pelo que nestes dias a avaliação era totalmente direcionada

<sup>37</sup> Consultar Anexo S. Organização dos dados mensais por dimensão e respetivos gráficos

para esta dimensão.

É de salientar que o número de participações se distancia de todas as outras dimensão, pelo que é possível inferir que, para muitas crianças, as atividades estruturadas eram consideradas o ponto de referência do dia.

No que diz respeito à dimensão *Brincadeiras em sala*, a evolução verificada não foi progressiva, uma vez, no mês de março ocorreram cerca de dez participações relativas a estes momentos, ascendendo significativamente no mês de abril para mais de 25 participações e decrescendo em maio para as 18. Esta oscilação estará, provavelmente, relacionada com o facto de, as atividades em sala terem sido mais significativas para as crianças no mês de abril, razão pela qual as mencionaram de forma mais regular no momento de avaliação.

Quanto à dimensão *Brincadeiras no exterior*, esta foi uma das dimensões que verificou um saldo negativo das participações ao longo dos três meses de estágio, uma vez que as crianças referenciavam mais este aspeto em março do que em maio. Inicialmente, 11 das intervenções das crianças foram direcionadas para esta dimensão, verificando-se um decréscimo acentuado para duas participações no mês de abril, registando-se, por fim, um aumento para quatro no mês de maio. O decréscimo das participações nesta dimensão poderá, entre outros fatores, estar relacionada com o facto de as crianças terem priorizado atividades estruturadas ocorridas em sala, bem como as brincadeiras ocorridas em sala.

Relativamente à dimensão *Momentos de higiene, relaxamento e refeição*, a evolução foi negativa, uma vez que inicialmente as crianças fizeram 19 referências a aspetos relacionados com a dimensão, terminando, no mês de maio, com 18 participações. A diferença é reduzida, no entanto é importante salientar o decréscimo abrupto verificado no mês de abril. Para além disso, uma vez que as crianças deixaram de relaxar no mês de maio, é de destacar o facto de as participações nesta categoria estarem direcionadas, principalmente, para o momento de refeição.

Por fim, no que diz respeito à dimensão *Atitudes e comportamentos pró-sociais*, verificou-se um aumento significativo nas participações, começando com cerca de cinco no mês de março e terminando com cerca de 20 no mês de maio. Esta evolução significativa registada no último mês poderá estar, entre outros aspetos, relacionada com

o facto de em maio ter dado importância à valorização dos comportamentos pró-sociais positivos, pelo que algumas crianças começaram a mencionar estes aspetos no parâmetro “o que gostámos mais”.

Para além disso, é, ainda, importante salientar que algumas crianças começaram, também neste momento, a identificar os colegas com quem brincavam, referenciando os seus nomes, p.e. “Gostei de brincar com a (nome da colega) nos legos”. Considero este aspeto importante, pois apesar de a criança se referir a uma brincadeira em sala, salientou a presença da colega neste momento para o desenvolvimento da atividade. Assim, começa a descentrar-se de si, compreendendo que existe o outro e que este também tem uma função em ponto de vista próprios (Folque, 2014).

Ainda relativamente aos registos diários, considero importante a realização de uma breve análise qualitativa dos mesmos, pois alguns aspetos não são possíveis analisar através da contagem de frequência das participações.

Estes aspetos estão relacionados com a evolução no discurso oral das crianças nas suas intervenções. Como já referido, foi minha preocupação que as crianças descrevessem com algum pormenor e justificassem as suas escolhas, para além das identificarem, pelo que nos registos diários da avaliação foi possível verificar que algumas crianças evoluíram positivamente neste sentido, sendo que não posso afirmar que esta evolução tenha sido constante e muito significativa. Os seguintes exemplos ilustram o pormenor com que algumas crianças descreviam os momentos mais significativos para elas, bem como a justificação de algumas escolhas:

“Gostei de pintar no cavalete, pintei a árvore, uns bolos e o sol” (Winx, 12.05.2015)

“Gostei de pintar o vaso porque utilizei muitas cores” (Izzy, 22.04.2015)

“Gostei de andar nos triciclos porque eu, (nome do colega) e o (nome do colega) fizemos corridas” (Pluto, 28.04.2015)

“Gostei de brincar com a (nome da colega) às mães e aos pais” (Doutora Brinquedos, 05.05.2015)

“Não gostei da sopa, tinha couve” (Mia, 19.05.2015)

Relativamente às entrevistas, através da análise da tabela 2, é possível inferir que as crianças conseguiram identificar os aspetos funcionais descurando nas interpretações relacionadas com a compreensão conceptual que envolve o momento de avaliação.



Tabela 2

Análise das entrevistas realizadas às crianças

Grupos de entrevistas	1-Identificar os parâmetros de avaliação introduzidos	2-Identificar a(s) finalidade(s) da reunião de avaliação	3-Dar exemplos de aspetos mencionadas no parâmetro "o que gostámos mais"	4-Dar exemplos de aspetos mencionadas no parâmetro "o que gostámos menos"	5-Mencionar sentimentos positivos relativos à avaliação	6-Considerar importante a realização do momento da avaliação	7-Mencionar aspetos dos quais sentiam dificuldades em falar na avaliação
Grupo 1	3	1	1	1	1	1	2
Grupo 2	3	2	2	2	1	1	2
Grupo 3	2	1	2	1	1	1	1
Grupo 4	2	1	1	2	1	2	2
Grupo 5	3	1	2	1	1	1	2
Média	2,6	1,2	1,6	1,4	-	-	-

Legenda dimensão 1,2,3,4: 1-nenhuns; 2-alguns; 3-todos

Legenda dimensão 5,6,7: 1: sim; 2-não

Assim, na primeira dimensão *Identificar os parâmetros de avaliação introduzidos* registou-se uma média positiva, 2.6, uma vez que a maioria dos grupos de crianças (três em cinco) conseguiu mencionar todos os parâmetros de avaliação incluídos no referido momento. Tal facto poderá justificar-se por se tratar de aspetos concretos, nos quais as crianças tiveram apenas de recorrer ao reconhecimento, identificando um situação que já tinha ocorrido anteriormente, sendo esta uma das capacidades ao nível da memória melhor desenvolvidas em crianças de idade pré-escolar (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014).

Quanto à dimensão *Identificar a (s) finalidade (s) da reunião de avaliação*, verificou-se uma média reduzida, 1.2, uma vez que apenas um grupo de entrevista conseguiu identificar algumas das finalidades do momento de avaliação. Este facto poderá justificar-se ou porque as crianças não estavam disponíveis no momento da entrevista ou porque são muito novas para se apropriarem das características conceptuais implicadas na avaliação, pois tal tarefa implica a capacidade de descentração cognitiva que emerge, segundo a teoria de Piaget, no estágio das operações concretas (Cole & Cole, 2004)

Relativamente à terceira e quarta dimensão, *Dar exemplos de aspetos mencionadas no parâmetro "o que gostámos mais"* e *Dar exemplos de aspetos mencionadas no parâmetro "o que gostámos menos"*, as médias foram relativamente semelhantes, 1.6 e 1.4 respetivamente. Nestes, as crianças conseguiram identificar alguns dos aspetos referidos em ambos os momentos, no entanto, normalmente referenciavam aspetos específicos e concretos de atividades, recorrendo à memória daquilo que tinham dito nas avaliações diárias. Apenas um grupo conseguiu referir exemplos ao nível categorial, afirmando que eram referidos nestes momentos, por exemplo, “trabalhos”, “brincar e “almoço”<sup>38</sup>.

Quanto à quinta e sexta dimensão, *Mencionar sentimentos positivos relativos à avaliação* e *Considerar importante a realização do momento da avaliação*, os resultados foram positivos, pois as crianças afirmaram que gostavam de fazer a avaliação do dia e que esta era importante. No entanto, evidenciaram algumas fragilidades na respetiva justificação. Tal facto poderá estar relacionado com a dificuldade já mencionada das crianças em procederem a este tipo de argumentação e pela capacidade de descentração cognitiva que é necessária (Cole & Cole, 2004).

Por fim, na última dimensão *Mencionar aspetos dos quais sentiam dificuldades em falar na avaliação*, os resultados foram negativos, uma vez que as crianças não identificaram dificuldades sentidas no momento de avaliação. Tal ocorrência poderá estar relacionada com o facto esta capacidade estar inserida no desenvolvimento metacognitivo que apenas emerge por volta dos sete anos, no qual a criança reflete sobre aquilo que fez,

---

<sup>38</sup> Consultar Anexo R. Entrevistas às crianças, entrevista nº 2

identificando as dificuldades sentidas durante esse processo (Ribeiro, 2003).

Concluindo, fazendo um balanço geral dos resultados, é importante salientar que com as estratégias implementadas, verificou-se um aumento geral das participações das crianças de acordo com as dimensões referidas. Por esta razão, as crianças puderam intervir de forma mais sistemática sobre determinados aspetos da rotina diária, algo que antes da intervenção não tinham oportunidade para fazer. Assim, considero que a reestruturação do momento da avaliação permitiu que este fosse melhorado, colocando a criança como protagonista da sua própria aprendizagem, tomando consciência daquilo que fez, aprendeu e aquilo que foi mais difícil (Castilho & Rodrigues, 2012). Para além disso, a implementação deste momento no qual as crianças expunham e partilhavam as suas experiências, permitiu que algumas delas fossem aperfeiçoado algumas das suas capacidades cognitivas e sociais.

Ademais, apesar de as crianças não conseguirem compreender conceptualmente a avaliação, identificaram os parâmetros de avaliação, evidenciando que se apropriaram deste momento e do processo que nele estava envolvido. O facto de terem mencionado sentimentos positivos relativamente ao à avaliação diária é, para mim, um aspeto importante, pois revela que as crianças gostavam do momento realizado, não o percecionando como algo imposto e sem qualquer benefício. Senti, também, que ao longo das semanas de estágio, as crianças consideravam que o momento de avaliação era já um espaço no qual sabiam ser ouvidas. O excerto de reflexão diária evidencia este aspeto “Hoje a Izzy, quando me viu ir buscar o caderno e o lápis, disse-me entusiasmada “Inês, é agora que vamos dizer aquilo que gostámos e não gostámos, não é? Eu quero dizer uma coisa” (Excerto de reflexão diária de dia 19.05.2015).

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste tópico será apresentado o impacto da intervenção na prática profissional e relativamente à problemática em estudo. Para além disso, será ainda explicitada a construção da minha identidade pessoal enquanto educadora de infância.

Relativamente ao impacto da intervenção na prática profissional, saliento o facto de no decorrer da minha prática, quer em creche quer em jardim-de-infância ter sido minha preocupação constante, o foco na criança, considerando-a o centro da ação educativa. Para tal, procurei sempre observar e escutar cada criança, respeitando os seus interesses e necessidades, de modo a adequar a minha prática às suas características (Parente, s.d.). Isto porque, só através destas capacidades é que me foi possível potenciar o desenvolvimento das crianças, compreendendo quais os objetivos a priorizar, bem como o modo como o poderia fazer. Assim, verifiquei em ambos os contextos evoluções nas crianças nos diferentes domínios do desenvolvimento: cognitivo, motor, social e emocional, pelo que estas progressões ocorreram, em parte, pela própria natureza da criança (principalmente do contexto de berçário), mas também pelas experiências que proporcionei.

Deste modo, foi minha intenção geral proporcionar experiências diversificadas e estimulantes, com as quais as crianças pudessem usufruir de materiais, instrumentos, métodos de aprendizagem que as cativassem na sua exploração. Pretendi, então, acrescentar algo novo ao contexto, partindo daquilo que já era realizado, mas melhorando as práticas, os momentos da rotina, o próprio ambiente de aprendizagem e os recursos materiais nele disponíveis. Tal facto permitiu, em diversos momentos e atividades estruturadas, que as crianças se sentissem desafiadas a atingir determinados objetivos, pelo que com estes se pretendia o aperfeiçoamento das suas características. (Folque, 2014).

No que às famílias diz respeito, procurei estar sempre disponível e sinto que esta posição foi uma mais-valia para o desenvolvimento de uma boa relação com as mesmas. Para além disso, procurei envolver este agente da comunidade educativa, de modo a tentar melhorar, dentro do que a minha ação permitiu, também os contextos familiares.

Uma fragilidade que senti ao longo da prática, esteve relacionada com uma

preocupação minha nos dois contextos orientar a prática no sentido de promover a autonomia das crianças, sabendo que tal promove o desenvolvimento pessoal (Oliveira-Formosinho, 2013). Penso que o conseguir ao nível, por exemplo da organização do espaço e materiais, no entanto, sinto que, por alguns momentos, esta foi uma dificuldade. Muitas vezes na interação adulto-criança, em alguns momentos como na resolução de conflitos entre pares, fui tentando controlar a minha reação imediata de intervir, deixando que, progressivamente, a criança fosse tendo a capacidade de o fazer de forma autónoma.

Quanto ao impacto da minha intervenção relativamente à problemática em estudo, considero que a influência no momento de avaliação diária e a sua reestruturação permitiu que às crianças fosse dada a oportunidade de participar de forma mais consistente e sistemática, ouvindo aquilo que estas tinham realmente para dizer. Quero com isto dizer que com este momento, as crianças poderiam expressar-se livremente sem estarem limitadas à avaliação “gosto” ou “não gosto” de uma determinada atividade.

Ainda a este nível, foi também através deste momento, que as crianças do contexto de jardim-de-infância puderam desenvolver algumas das suas capacidades ao nível comunicativo e argumentativo.

Relativamente à gestão cooperada de conflitos considero que esta foi uma fragilidade minha durante o estágio, pois tinha receio que este momento se pudesse tornar numa humilhação para a (s) criança (s) envolvidas (s) (Folque, 2014). Por essa razão, tentei sempre ter cuidado na forma como abordava estes aspetos, dando espaço para que os implicados justificassem as suas perspetivas, tentando não tomar partidos ou opinar, o que considero, ter sido, por vezes, muito difícil. Assim, apesar de saber que, em algumas situações, as crianças foram envolvidas na gestão dos conflitos, encontrando soluções para o ocorrido, considero que o podia ter feito de forma mais sistemática.

Para além disso, refletindo sobre a forma como orientei o momento da avaliação diária após ter terminado o estágio, considero que poderia ter enriquecido este momento através da criação das regras da sala, que eram inexistentes. Isto porque, segundo Niza (2013) é “geralmente a partir da reflexão sobre os juízos negativos . . . que se constroem regras de convivência” (p. 156). Este teria sido um aspeto importante que permitia que provavelmente que a participação das crianças nos momentos de gestão cooperada dos conflitos fosse, também, orientada na direção do cumprimento das regras sociais da sala.

Também eu, enquanto profissional fui, ao longo das semanas de estágio, aperfeiçoando a forma como orientava o momento, bem como os registos que elaborei para expor às famílias<sup>39</sup>.

Considero importante salientar que, o meu objetivo primordial com a reestruturação deste momento foi a criação de instrumentos e métodos de avaliação que permitissem às crianças tornarem-se, progressivamente mais autónomas na gestão deste momento. Deste modo, caso, hipoteticamente, o tempo de estágio não fosse limitado, a minha ação seria sempre orientada no sentido de intervir cada vez menos neste momento, dando oportunidade ao grupo de o gerir, colocando, por exemplo, o responsável do dia, como orientador.

Por fim, relativamente à construção da minha identidade profissional saliento a perspectiva de Dubar (citado por Lages s.d.) que define a identidade profissional do docente como “o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (p.2).

Deste modo, saliento a importância da prática profissional decorrida em ambos os contextos para a construção da minha identidade enquanto profissional da educação, principalmente por ter contactado com diferentes realidades sociais, o que me permitiu valorizar a ação do educador nestes contextos, pelo facto de contribuir para que as características dos contextos familiares não sejam determinantes na trajetória de vida e experiência social das crianças (Ferreira, 2004).

Saliento, ainda, a importância do estágio no contexto de creche e o impacto que este teve em mim, enquanto educadora de infância, uma vez tinha baixas expectativas em relação a este contexto, no entanto, este surpreendeu-me pela positiva. Quer pelo trabalho que pude desenvolver no mesmo quer pelas características das próprias crianças.

Relativamente ao contexto de jardim-de-infância, considero que este foi essencial para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de determinadas estratégias, nomeadamente ao nível da gestão do grupo e da gestão de conflitos, pelo que considero que, só através da prática é possível progredir enquanto profissional a este nível.

---

<sup>39</sup> Consultar Anexo T. Exemplos de registos diários

Em ambos os estágios a definição das estratégias e do plano geral de ação permitiram conhecer-me melhor enquanto educadora, compreendo de forma estruturada quais os aspetos que privilegiava e de modo é que a minha ação poderia concorrer para os alcançar.

Por fim, considero importante salientar que com a prática desenvolvida pude, de forma progressiva, construir aqueles que são os princípios e valores que me representam enquanto educadora, pelo que considero que o afeto, a cooperação e a autonomia são os três aspetos que guiaram a minha prática em ambos os contextos e que, de certa forma, são já valores e princípios intrínsecos na minha identidade enquanto profissional de educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2008). *Relatório do Estudo: A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Concelho Nacional de Educação.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (s.d.). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa.
- Azevedo, J. & Valverde, C. (1999). *A perspetiva construtivista na Avaliação de processos de Intervenção e de Formação*. Consultado em [http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3728/1/com-nac\\_1999\\_FEG\\_1173\\_Valverde\\_Camilo\\_04.pdf](http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3728/1/com-nac_1999_FEG_1173_Valverde_Camilo_04.pdf)
- Baptista, I. (coord.). (2014). *Instrumento de regulação ético- deontológica: Carta ética*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- Barbosa, M. C. (s.d.). *A prática pedagógica no berçário*. Brasil: Universidade Federal do Rio Grande Sul
- Bhering, E. & Blatchford, I. (1999). A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de pesquisa* (106), 191- 216. Consultado em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15741999000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000100010)
- Borges, L. & Salomão, N. (2003). Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 2 (16), 327-336.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2006). *A criança e o seu mundo: requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem* (M. M. Peixoto & M. F. Morgado, Trad.). Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. (2013). *O Grande Livro da Criança – o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos* (13.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Editorial Presença. pp. 161-234.
- Câmara Municipal de Lisboa. (2015). Freguesia da Misericórdia: Caracterização social. Consultado a 10 de março de 2015, em [http://www.cmlisboa.pt/fileadmin/MUNICIPIO/Reforma\\_Administrativa/Juntas\\_de\\_Freguesia/JF\\_Miseric%C3%B3rdia.pdf](http://www.cmlisboa.pt/fileadmin/MUNICIPIO/Reforma_Administrativa/Juntas_de_Freguesia/JF_Miseric%C3%B3rdia.pdf)
- Câmara Municipal de Lisboa. (2015). Freguesia de Santa Maria Maior. Consultado a 15 de fevereiro de 2015, em <http://www.cm-lisboa.pt/municipio/juntas-defreguesia/freguesia-de-santa-maria-maior>.
- Câmara Municipal de Lisboa. (2015). Freguesia de Santa Maria Maior: Caracterização social. Consultado a 15 de fevereiro de 2015, em [http://www.cmlisboa.pt/fileadmin/MUNICIPIO/Reforma\\_Administrativa/Juntas\\_de\\_Freguesia/JF](http://www.cmlisboa.pt/fileadmin/MUNICIPIO/Reforma_Administrativa/Juntas_de_Freguesia/JF)



\_Sta . \_Maria \_Maior.pdf

- Castilho, A. & Rodrigues, P. (2012) Estudos sobre a avaliação na educação de infância. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (coord.), *Avaliação da Educação de Infância* (pp. 233-266). Viseu: Psicossoma.
- Castro, C. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Coelho, A. & Chélinho, J. (2012) Concepções educativas e práticas de avaliação. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (coord.), *Avaliação da Educação de Infância* (pp. 114-133). Viseu: Psicossoma.
- Cole, M. & Cole, S. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. (4.<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: Artmed
- Costa, A. (2008). Desenvolver a capacidade de argumentação dos estudantes: um objectivo pedagógico fundamental. *Revista Iberoamericana de Educación* 45 (5), 1- 8
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura* 13 (2), 355-380. Consultado em [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o\\_Ac%C3%A7%C3%A3o\\_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF)
- Dal-Farra, R. & Lopes, P. (2013). Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. *Nuances: estudos sobre educação* 24 (3), 67-80. Consultado em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2698/2362>
- Dolle, J.M. (2005). *Para compreender Jean Piaget* (2<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Instituto Piaget
- Eichmann, L. (2014). As rotinas na creche: a sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação* 19(2), 21-50
- Ferreira, M. (2004). À porta do JI de Várzea ou retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira, *Agente gosta é de brincar com outros meninos!* (pp.65- 102). Porto: Edições Afrontamento.
- Figueiredo, B. (2000). Maternidade na adolescência: Consequências e trajetórias desenvolvimentais. *Análise Psicológica*, 4 (13), 485-498
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigostky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna* 5(5), 5-12.

- Folque, M. A. (2014). *Aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Garcia, A. (2010). O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 36 (5.ª série), 6- 19.
- Hauser-Cram, P., Thies, K., Nugent, J.K., Travers, J. (2014) *The development of children and adolescents*. United States of America: Miley Hill.
- Hohmann, M., Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6.ªed.). Lisboa: Edições Calouste Gulbenkian.
- Junqueira, M. (2009). Clima educativo no jardim-de-infância (Dissertação de Mestrado no Instituto Superior de Educação e Trabalho, Porto) Consultado em [http://www.iset.pt/teses\\_mestrado\\_2012/3\\_Margarida\\_Junqueira\\_web%20\(b\).pdf](http://www.iset.pt/teses_mestrado_2012/3_Margarida_Junqueira_web%20(b).pdf)
- Kantorski, L., Wetzel, C., Olschowsky, A., Jardim, V., Bielemann, V. & Schneider, J. (2009). Avaliação de quarta geração: contribuições metodológicas para avaliação de serviços de saúde mental. *Comunicação, Saúde e Educação*, 31 (13), 343-345
- Katz, L. & Chard S. (2009). *Abordagem por projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Gulbenkian.
- Katz, L. (2006). Perspetivas atuais sobre a aprendizagem na infância. *Saber e Educar* 11, 7-21.
- Kliebard, H. (2011). Os princípios de Tyler. *Currículo sem Fronteiras*, 2, (11), 23-35
- Lages, I. (s.d.). A profissão docente e a construção da identidade na educação infantil: problemas desse e de outros tempos. Consultado em <http://www.cch.ufv.br/copehe/trabalhos/ind/Ilma.pdf>
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In Oliveira-Formosinho (coord.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (109-142). Porto: Porto Editora.
- Marinho, P., Fernandes, P & Leite, C. (2014). A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções. *Acta Scientiarum Education*, 1 (36), 152-162.
- Martins, A. (2007). O papel da avaliação no jardim-de-infância- potencialidades e riscos (Dissertação de Mestrado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto). Consultado em <http://repositorio.aberto.up.pt/bitstream/10216/23677/2/90417.pdf>
- Matos, M. (2012). Reuniões de Pais e trabalho com as famílias. *Cadernos de Educação de Infância* (97), 47- 50.

- Matta, I. (2004). Aprender vivendo: As experiências de vida no desenvolvimento e na aprendizagem. *Análise Psicológica*, 1 (22), 73-80.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mónica, M. F. (1981). *Escola e Classes Sociais: introdução a uma problemática da sociologia da educação*. Lisboa: Editorial Presença/Gabinete de Investigação Sociais.
- Niza, S. (2013). O Movimento da Escola Moderna. In Oliveira-Formosinho (coord.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (109-142). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2015). *Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China
- Oliveira-Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da associação da criança: A pedagogia da participação. In Oliveira-Formosinho (coord.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (25-57). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A pedagogia da participação. In Oliveira-Formosinho (coord.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (109-142). Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (s.d.). *Observar e escutar na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche – Perspetivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação, Investigação e Práticas – Revista Do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância* (1), 84-95.
- Portugal, G. (s.d.). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011) *Educação de bebés em infantários - Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Recomendação nº 3 de 21 de Abril de 2011. Diário da República nº79. 2.ª Série. Ministério da Educação, Lisboa.

- Ribeiro, C. (2003). Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (1), 109-116
- Rodrigues, O. (2013) *Culturalismo: A diversidade cultural na escola* (Relatório de Mestrado na Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa). Consultado em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3683/1/PaulaRodrigues.pdf>
- Santa Casa da Misericórdia de Lisboa. (2014). Séculos de história. Consultado a 19 de fevereiro de 2015, em [http://www.scml.pt/ptPT/scml/5\\_seculos\\_de\\_historia/seculos\\_xv\\_e\\_xvi/](http://www.scml.pt/ptPT/scml/5_seculos_de_historia/seculos_xv_e_xvi/)
- Silva, C, & Bolsanello, M. (2002). No cotidiano das creches o cuidar e o educar caminham juntos. *Interação em Psicologia*, 6 (1). 31-36.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Tomás, C. (2011). Há muitos mundos no mundo: cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento. (pp. 140-170).
- Vale, S. (s.d.). *A transição de um paradigma tradicional para uma avaliação autêntica das aprendizagens: uma cultura avaliativa em que os objetivos e os processos de ensino, aprendizagem e avaliação são interdependentes*. Porto: Universidade Católica Portuguesa. Consultado em [http://www.meloteca.com/pdf/susana-vale\\_avaliacao-reflexao-2.pdf](http://www.meloteca.com/pdf/susana-vale_avaliacao-reflexao-2.pdf)
- Vianna, H. (1995). *A avaliação educacional- uma perspetiva histórica*. São Paulo: Fundação Cargos Chagas.
- Vieira, A. (2009). O planear, fazer e rever no quotidiano infantil. *Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia* (pp.3199-3217). Braga: Universidade do Minho
- Vieira, F. (2004). O Diário de Turma como instrumento curricular para a construção social da moralidade: os juízos sociais de crianças e adultos sobre incidentes negativos na vida em grupo. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 20 (5.<sup>a</sup> série), 5- 24.
- Zalbaza, M. (1998). *A qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed

## **LEGISLAÇÃO**

Decreto-Lei n.º 241/2005 de 30 de agosto. Diário da República- I Série- A. Ministério da Educação, Lisboa.

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/97 – Série I -A. Assembleia da República: Lisboa

Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto. Diário da República n.º 167 - I Série. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, Lisboa.

## **DOCUMENTOS ORIENTADORES**

Barros, M. J. (2014/2015). Projeto Pedagógico Sala Mar. Lisboa.

Instituição X. (2010-2013). Projeto Educativo. Lisboa.

Instituição X. (s.d.). Regulamento Interno. Lisboa.

Pedro, A. (2014/2015). Projeto Pedagógico do Berçário. Lisboa.