

Instrumentos “reguladores” numa sala de
pré-escolar: da participação da criança à
autorregulação e aprendizagem

Madalena Nunes Ribolhos

Relatório da Prática Profissional Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2022



Instrumentos “reguladores” numa sala de
pré-escolar: da participação da criança à
autorregulação e aprendizagem

Madalena Nunes Ribolhos

Relatório da Prática Profissional Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Prof. Doutora Rita Friães

2022

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

“Seguir o coração. Sorrir. Agradecer. Continuar a sonhar, a confiar e a persistir na FÉ: bonito mesmo é acreditar no caminho que escolhemos.” (Sofia de Castro Fernandes)

Terminada esta caminhada repleta de experiências e aprendizagens, quero agradecer a todas as pessoas que me deixaram seguir o meu coração, que me permitiram sonhar e que me fizeram sorrir enquanto acreditava que este seria o caminho certo.

Quero agradecer **aos meus pais** por me terem apoiado nesta que foi uma das decisões mais importantes da minha vida – ser educadora de infância;

À minha querida **irmã**, quero agradecer por todo o apoio, paciência e inspiração ao longo desta jornada. Por ter o significado de mãe neste percurso e tornar este caminho mais bonito e feliz. Ao meu querido **irmão**, agradeço por me ter dado forças para nunca desistir, por me proporcionar as maiores gargalhadas e por compreender o meu mau humor constante.

Agradeço, especialmente, aos meus dois **sobrinhos**, por terem iluminado o meu caminho. À **Margarida**, por gostar de ouvir e ler histórias comigo, de fazer experiências e pinturas e por ser a melhor companhia na hora de brincar. Por ser a minha eterna criança, a que me ensinou a ser mais calma e a demonstrar mais os afetos com quem está ao meu redor. Ao meu pequeno **Manuel**, por ter tornado os meus dias mais felizes quando chegava ao pé de mim de braços abertos e a sorrir.

À minha eterna companheira, colega e amiga **Rute**, agradeço por ter sido o meu pilar desde o primeiro ano da licenciatura até ao final do mestrado. Agradeço por ter sido a amiga de todos os momentos, a minha parceira de estágio e trabalhos, a que alinhava nas minhas ideias mais malucas e que conseguiu aturar tanto tempo o meu feitio especial. Agradeço por teres acreditado em mim, pela motivação e por nunca me teres deixado desistir. Sem ti nunca teria sido possível.

Quero também agradecer, especialmente, à **Daniela**, por se ter tornado na minha pessoa de todas as horas e me ter apoiado em tudo. Por todos os dias em que me ouviu reclamar, por aturar os dias de silêncio ou de energia a mais. Por ter acreditado sempre que seria capaz, por me acompanhar dentro e fora do percurso acadêmico e tornar-se na minha pessoa-casa.

À **Marta**, por ter sido a pessoa que mais força me deu para seguir este mestrado. Por ter sido a amiga mais sincera, mesmo que a verdade fosse difícil de ouvir. Por ter sido a pessoa que sempre me abriu os olhos e me chamou à razão quando foi preciso. Agradeço pela grande amiga que se tornou, pelas gargalhadas até doer a barriga, pelos trabalhos recuperados, pelas dicas, pelos abraços e pela força de vontade que me ensinou a ter.

Agradeço à **Guida**, por ter partilhado três anos de aventuras comigo, pela sua dedicação, amizade, apoio e generosidade. Por ter tornado estes anos tão especiais e que guardo memórias muito felizes.

À minha **Cris**, agradeço por todo o apoio, por ter encontrado alguém tão parecido comigo e me fazer sentir em família. Por ter trazido alegria e diversão à minha vida e dar-me a sorte de a ter como uma grande amiga.

À **Beatriz** por ter aturado as minhas crises existenciais e deixar-me sempre com a certeza de que era capaz.

Um agradecimento muito especial à **Marisa**, por me ter deixado ser eu mesma, por me fazer pensar e aprender. Por ser uma educadora excepcional e que me fez recordar de que este era o caminho certo. Por me ter deixado entrar na sua sala e partilhar comigo o seu espaço, transformando-o num espaço “nosso”. Por ser o exemplo que quero guardar para sempre na minha memória.

A ti **Rita**, agradeço por todo o apoio na fase final e por ter acreditado em mim. Por ter sido o significado de adaptação e me ajudar a ultrapassar todos os obstáculos.

Agradeço, também, à minha **Cláudia**, por ter sido o meu pilar na prática durante todos os meses. Por partilhar comigo todas as suas ideias e experiências, por me ouvir e respeitar. Por me fazer crescer, transmitir energias positivas e acreditar em mim.

Um eterno obrigada às crianças que se cruzaram no meu caminho e me ajudaram a voar neste sonho e a ser uma criança também. Pela sua genuinidade, sinceridade e amor que transmitem e autenticidade em todos os momentos partilhados.

Agradeço ainda à minha orientadora, a **Professora Doutora Rita Friães**, pela partilha de saberes, por me ajudar a crescer enquanto aluna e futura profissional de educação.

Por fim, agradeço aos docentes com quem contactei durante este percurso na Escola Superior de Educação de Lisboa. Agradeço, especialmente, à Professora **Natália Vieira** pela excelente profissional que demonstrou ser e pelo apoio incansável durante estes anos. Ao Professor **Tiago Almeida**, pelas palavras e dicas nesta reta final do mestrado.

RESUMO

O relatório que se apresenta é o resultado de um processo de análise crítica e reflexiva sobre os trajetos de prática e de investigação sobre a prática vivenciados no âmbito da Unidade Curricular (UC) da Prática Profissional Supervisionada (PPS) – módulo II -, incluído no currículo do Mestrado de Educação Pré-Escolar, a qual decorreu num contexto de Jardim de Infância (JI), numa sala com 24 crianças com 3 anos de idade (*sala 1jd*), ao longo de aproximadamente seis meses.

Partindo de um processo de observação, apresenta-se uma caracterização do contexto socioeducativo, das intenções que orientaram a prática educativa no decorrer deste percurso, bem como os princípios e moldes que nortearam a avaliação de toda a ação pedagógica.

A partir da observação da rotina do grupo, foi possível analisar que as crianças ao utilizarem instrumentos “reguladores”, diariamente, tinham um papel ativo e responsável no planeamento do seu dia e do seu currículo. Com efeito, surgiu o interesse de realizar uma investigação centrada na implementação e utilização de instrumentos “reguladores¹”, pelas crianças, designadamente “mapa do amigo do dia”, “mapa da escolha” e “plano do dia”, com os seguintes objetivos: i. Conhecer com que intencionalidade(s) são implementados os instrumentos “reguladores” pela equipa educativa; ii. Analisar de que forma é que se reflete na prática da equipa educativa a visão da agência da criança; iii. Identificar o(s) papel(eis) do papel do adulto na implementação dos instrumentos “reguladores” (“mapa da escolha”, “mapa do amigo do dia” e “plano do dia”); iv. Caracterizar a forma como as crianças utilizam os instrumentos “reguladores”; v. Analisar de que forma o processo de utilização dos instrumentos “reguladores” pode contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Em termos metodológicos, e atendendo aos objetivos definidos, optou-se por seguir uma abordagem qualitativa ou interpretativa, assente na metodologia de estudo de caso. Para a recolha de dados recorreu-se a diferentes técnicas e instrumentos, designadamente à observação direta participante através do registo de notas de campo e gravações em formato áudio de momentos chave da rotina do grupo, posteriormente transcritas, à observação indireta, através da realização de entrevistas semi-diretivas aos elementos da equipa educativa **da sala 1jd** e a uma análise documental. Os dados reunidos foram submetidos a um tratamento distinto. Com efeito, os dados qualitativos foram tratados através da técnica de análise de conteúdo e os dados quantitativos foram submetidos a uma análise estatística descritiva (contagem e distribuição de frequências).

A análise da informação recolhida revela que a utilização dos três instrumentos, pelas crianças, influenciou a sua participação e autorregulação, designadamente na tomada de decisões, na comunicação com o outro, no aceitar decisões e conseguir esperar pela sua vez. Com efeito, os dados recolhidos sustentam a ideia de que a participação e autorregulação se encontram em constante desenvolvimento e aprendizagem na vida das crianças, sendo um processo contínuo. Ao longo deste processo, destaca-se o

¹ Designação adotada pela equipa educativa da *sala 1jd*

papel da equipa educativa, na medida em que apoia e estimula as crianças, dando-lhes, igualmente, espaço e oportunidade para terem poder e voz ativa no seu desenvolvimento e aprendizagem.

Sendo o presente relatório o culminar de um percurso formativo, apresenta-se ainda uma reflexão sobre a construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância.

PALAVRAS-CHAVE

Educação de Infância, Participação, Autorregulação, Intencionalidade, Instrumentos reguladores, Aprendizagem

ABSTRACT

This report is the result of a process of critical and reflective analysis on the paths of practice and research on the practice experienced within the scope of the Supervised Professional Practice (SPP) course - module II - included in the curriculum of the Master's Degree in Preschool Education, which took place in a Kindergarten setting (JI), in a room with 24 children with 3 years of age (*room 1jd*), over approximately six months.

Based on an observation process, we present a characterization of the socio-educational context, the intentions that guided the educational practice along this path, as well as the principles and patterns that guided the evaluation of the entire pedagogical action.

From the observation of the group's routine, it was possible to analyze that the children, by using "regulatory" instruments on a daily basis, had an active and responsible role in planning their day and their curriculum. Indeed, the interest arose to carry out an investigation focused on the implementation and use of "regulatory" instruments¹, by the children, namely "map of the friend of the day", "map of the choice" and "plan of the day", with the following objectives: i. To know with what intentionality(ies) the "regulating" instruments are implemented by the educational team; ii. To analyze how the vision of the child's agency is reflected in the practice of the educational team; iii. To identify the adult's role in the implementation of the "regulating" instruments ("map of choice", "map of the friend of the day" and "plan of the day"); iv. Characterize how children use the "regulating" instruments; v. Analyze how the process of using the "regulating" instruments can contribute to children's development and learning.

In methodological terms, and given the objectives set out, we chose to follow the case study methodology. Data were collected using different techniques and instruments, namely direct participant observation through field notes and audio recordings of key moments in the group's routine, which were later transcribed; indirect observation through semi-direct interviews with the members of the educational team of **room 1jd**; and documentary analysis. The data gathered were subjected to a different treatment. In fact, qualitative data were treated using the content analysis technique and quantitative data were subjected to a descriptive statistical analysis (counting and frequency distribution).

The analysis of the information collected reveals that the use of the three instruments by the children influenced their participation and self-regulation, namely in decision making, communication with others, accepting decisions and being able to wait their turn. In fact, the data collected supports the idea that participation and self-regulation are in constant development and learning in the lives of children and are a continuous process. Throughout this process, the role of the school team stands out as it supports and stimulates the children, giving them the space and opportunity to have power and an active voice in their development and learning.

As the present report is the culmination of a formative journey, a reflection on the construction of my professional identity as a kindergarten teacher is also presented.

KEYWORDS

Early Childhood Education, Participation, Self-regulation, Intentionality, Regulatory instruments, Learning

ÍNDICE GERAL

1.	Introdução.....	1
2.	Caracterização do Contexto Educativo.....	5
2.1.	Meio Envolvente.....	6
2.2.	Contexto Socioeducativo	7
2.3.	Equipa Educativa	10
2.4.	Ambiente Educativo	12
2.5.	Crianças	21
2.6.	Famílias.....	26
3.	Análise Reflexiva da Intervenção.....	30
3.1.	Intenções para a Ação e Objetivos.....	31
3.1.1.	Com as Crianças	32
3.1.2.	Com as Famílias	39
3.1.3.	Com a Equipa Educativa	41
3.2.	Processo de intervenção da PPS em Jardim de Infância.....	42
3.3.	Avaliação global da concretização das intenções delineadas	44
4.	Introdução à Investigação em Jardim de Infância	51
4.1.	Problemática Emergente	52
4.2.	Revisão de Literatura sobre a Problemática Identificada	55
4.2.1.	A mudança do paradigma da infância e da criança – do sujeito passivo e incompetente ao competente e de direitos	55
4.2.2.	Conceito de participação	58
4.2.3.	Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas.....	59
4.2.4.	A importância do ambiente educativo e dos instrumentos “reguladores”, enquanto promotores da participação e autorregulação da criança	61
4.2.5.	O papel do adulto na promoção da participação e no desenvolvimento da autorregulação.....	64
4.3.	Roteiro Metodológico e Ético.....	65
4.4.	Apresentação e Discussão de Resultados	72
4.4.1.	Apresentação, análise e interpretação dos dados	72
4.4.2.	Principais conclusões do estudo.....	88

5.	Construção da Profissionalidade	91
6.	Considerações Finais	99
6.1.	Dimensões mais Significativas na Aprendizagem.....	100
	Referências	102
	Anexos.....	113

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Frequências absolutas referentes à comunicação da criança.....</i>	75
Figura 2. <i>Frequências absolutas referentes à relação com as crianças</i>	77
Figura 3. <i>Frequências absolutas referentes à partilha de poder ou tomada de decisão...</i>	78

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. <i>Processo investigativo – Técnicas e instrumentos</i>	66
Tabela 2. <i>Análise de conteúdo das notas de campo e transcrições das gravações áudio da reunião da manhã</i>	74
Tabela 3. <i>Análise de conteúdo relativa à participação da criança. Categoria: Envolvimento da criança</i>	82
Tabela 4. <i>Análise de conteúdo relativa à autorregulação da criança</i>	82
Tabela 5. <i>Síntese dos resultados</i>	83

LISTA DE ABREVIATURAS

AAE	Auxiliar de Ação Educativa
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
Jl	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PE	Projeto Educativo
PP	Projeto Pedagógico
PPS	Prática Profissional Supervisionada
PSS I	Prática Profissional Supervisionada I
PPS II	Prática Profissional Supervisionada I
UC	Unidade Curricular
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O relatório que se apresenta foi realizado no âmbito da UC da PPS, integrada no currículo do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. A partir de um olhar reflexivo e crítico, revisitamos as experiências e aprendizagens desta jornada.

Neste relatório espelha-se a prática desenvolvida, a qual teve por base uma ação educativa guiada pela observação atenta, permanente e cuidada, indo ao encontro daquelas que são as características do grupo, de cada criança, individualmente, e dos restantes agentes educativos – famílias e equipa educativa.

Apresenta-se, portanto, o caminho percorrido nesta jornada em contexto de JI, numa sala que integra 24 crianças com 3 anos, onde desempenhei o papel de educadora estagiária e permaneci, aproximadamente, 6 meses (de novembro de 2020 até meados de maio de 2021), embora com uma interrupção nas atividades letivas, devido à situação pandémica. Refira-se ainda que, durante este período, a equipa educativa e as famílias das crianças foram incluídas neste percurso.

No início da PPS a equipa educativa iniciou uma fase de implementação de instrumentos “reguladores” no ambiente educativo e na rotina deste grupo. Com efeito, observou-se que com esta implementação a equipa educativa dava oportunidade à criança de tomar decisões, de planear o seu dia e envolver-se ativamente na rotina diária.

Afigurou-se-me, pois, pertinente aprofundar de que forma é que a integração de instrumentos “reguladores” na rotina do grupo (designadamente “mapa da escolha”, “mapa do amigo do dia” e “plano do dia”) pode contribuir para fomentar a participação, a autorregulação e aprendizagem das crianças, nomeadamente: i. Conhecer com que intencionalidade(s) são implementados os instrumentos “reguladores” pela equipa educativa; ii. Analisar de que forma é que se reflete na prática da equipa educativa a visão da agência da criança; iii. Identificar o(s) papel(eis) do adulto na implementação dos instrumentos “reguladores” (“mapa da escolha”, “mapa do amigo do dia” e “plano do dia”); iv. Caracterizar a forma como as crianças utilizam os instrumentos “reguladores”; v. Analisar de que forma o processo de utilização dos instrumentos “reguladores” pode contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Considerando os objetivos traçados optou-se por realizar esta investigação inscrita numa abordagem qualitativa ou interpretativa, orientada pela metodologia de estudo de

caso - recorrendo a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados: observação direta, através de registos de notas de campo, de gravações em formato áudio de momentos considerados chave da rotina, em concreto da reunião da manhã (posteriormente transcritas), de entrevistas semi-diretivas aos elementos da sala e através da análise de um conjunto de documentos considerados relevantes, tais como o projeto pedagógico da *sala Ijd* e da análise de registos elaborados pelas crianças sobre os instrumentos “reguladores”, arquivados, posteriormente, no seu portfólio individual.

No sentido de guiar e proporcionar uma leitura fluida e clara e apresentar a estrutura deste relatório, explicita-se, de seguida, a organização dos diferentes capítulos que este documento contempla. Apresenta-se, assim, neste relatório, uma divisão de seis capítulos principais interligados entre si.

No segundo capítulo intitulado de **Caracterização do contexto educativo**, apresenta-se uma descrição e caracterização do meio envolvente da organização socioeducativa onde decorreu a Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), assim como o contexto educativo, a equipa educativa com a qual se contactou, o ambiente educativo, as crianças e as suas famílias com as quais fui interagindo no decorrer deste período.

Posteriormente, no terceiro capítulo apresenta-se uma **Análise reflexiva da intervenção**. Este capítulo é dividido por duas secções diferentes, uma vez que a primeira se destaca como a explicitação e definição das intenções para com os agentes educativos (crianças, equipa educativa e famílias) e, numa segunda, evidencia-se o processo de intervenção seguido ao longo da PPSII, bem como os moldes de avaliação que direcionaram a prática pedagógica e uma avaliação global das intenções delineadas.

Em seguida, no quarto capítulo, intitulado de **Introdução à investigação em JI**, identifica-se a problemática a estudar. Para além de se fazer uma apresentação da temática, explicitando a sua pertinência e ponto de partida, e fundamentando-a através de referenciais teóricos, faz-se uma explicação do roteiro metodológico e ético, contemplando a diversidade de técnicas e instrumentos utilizados no decorrer da investigação. Com efeito, após o término da fase de recolha de dados, estes são analisados e, ainda neste capítulo, são apresentados os principais resultados e conclusões do estudo.

Para acrescentar, o quinto capítulo, é destinado à apresentação da **construção da profissionalidade**, tendo por base a PPS realizada em contexto de creche, bem como em contexto de JI, demonstrando e aludindo aos traços que guiaram esta jornada, bem como o contributo de ambas as experiências na profissão futura.

Finalmente, o sexto e último capítulo, pertence às **considerações finais**, privilegiando-se a apresentação daquelas que foram as aprendizagens mais significativas no decorrer da prática pedagógica.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

| | ' ' | | ' ' |

Para que se definam as intencionalidades pedagógicas para a ação educativa, importa conhecer e caracterizar o meio e o contexto envolvente com o qual se relaciona a ação, no decurso da PPSII.

Para o efeito, destaca-se a necessidade de conhecer o contexto socioeducativo, o meio em que este se insere, a equipa integrante, o ambiente educativo onde decorre a ação educativa e o grupo de crianças com o qual se intervém.

O presente capítulo integra a caracterização das dimensões acima referidas, partindo-se do pressuposto de que essa caracterização possibilita a compreensão da realidade do contexto socioeducativo e, por conseguinte, a possibilidade de adaptar o contexto e as intenções da ação às características do grupo de crianças (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

A importância de caracterizar a criança na sua individualidade e singularidade é imprescindível, uma vez que é portadora de uma experiência social pessoal única, sendo, por isso, pertinente, descrever e conhecer as suas famílias, a equipa com a qual contacta, como também o meio e o contexto onde se insere, visto que é isso que a difere de todas as outras e que influencia todo o seu percurso educativo (Ferreira, 2004).

Deste modo, para a elaboração desta caracterização, recorreu-se à observação direta, através de registos diários e semanais que foram reunidos num portfólio da prática (cf. Anexo A), com base no contexto socioeducativo, como também na consulta, análise e recolha de dados a partir de documentos disponibilizados pela organização (Projeto Educativo e Projeto Pedagógico – PE e PP, respetivamente) e um *site* oficial. Para além disso, foram estabelecidas algumas conversas informais com a equipa educativa do contexto e, ainda, entrevistas semi-diretivas à educadora cooperante e à auxiliar de ação educativa (cf. Anexo B).

2.1. Meio Envolvente

A organização socioeducativa na qual foi realizada a intervenção pedagógica, no âmbito da PPSII, de acordo com o PE, fica situada no concelho de Cascais.

O conhecimento do meio em que está inserido o contexto é fundamental para a definição das intenções que direcionam a prática pedagógica, uma vez que para além de se conhecer o meio rural, compreende-se o contexto socioeconómico e cultural

envolvente. Assim, torna-se possível realizar uma articulação das potencialidades do meio com as intenções delineadas para a ação educativa, criando um levantamento de hipóteses de recursos a utilizar na prática e a sua pertinência para dar resposta às necessidades e interesses das crianças. Deste modo, o meio caracteriza-se como uma atração de novos conhecimentos, tornando-se um fator “natural” para a criança conhecer a realidade que lhe é próxima (Roldão, 2001).

O contexto em questão, no meio em que está inserido, apresenta ao seu redor uma zona habitacional, comercial e com alguns espaços verdes. Situada numa zona periférica e urbana, não existe uma grande proximidade de espaço dedicados à cultura. Contudo, a sua acessibilidade não é dificultada pelos meios de transporte, visto que é uma zona que permite o fácil acesso ao centro de Lisboa, como a Cascais e Sintra.

2.2. Contexto Socioeducativo

O JI em análise, tendo por base o que é explicitado no *site* e no PE do mesmo, é uma valência que se integra numa Organização Educativa, num centro de educação e desenvolvimento, orientando a sua ação no âmbito da ação social e da educação, dando resposta aos interesses e necessidades de cada criança.

Este é um contexto socioeducativo que teve origem em 1987, tendo emergindo como uma Iniciativa Local de Emprego. Todavia, em 1991 surgiu como uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), dando início à sua atividade no ano de 1994, tendo como principal objetivo “Dar expressão organizada à Acção Social Solidária” (p. 3) e, por esse motivo, dá resposta a valências como creche, Pré-Escolar, 1ºCEB, CATL e Cantina Social.

Tanto no PE, como no *site*, está descrita a Missão, a Visão e os Valores preconizados pelo contexto socioeducativo e respetiva estrutura organizativa. Com efeito, relativamente à Missão, assume-se uma preocupação para com os seus utentes, procurando corresponder aos seus interesses e necessidades, através de uma prática significativa que promove a qualidade de vida e sustentabilidade do território de quem integra esta organização. Nesta linha de pensamento, a Visão caracteriza-se pela centralidade que é atribuída a cada criança, às suas famílias e valores, com o intuito de realizar uma ação no sentido da mudança das práticas sociais e educativas. Assim, o

contexto defende valores que envolvam a “Integridade, co-responsabilidade, participação” e, por isso, assume uma perspectiva de “Diversidade como riqueza e valorização das diferenças individuais”, “Autonomia, capacidade de decisão, liberdade de escolha”, “Solidariedade, cooperação e reciprocidade” e, por fim, “Flexibilidade e abertura à mudança.” (PE, pp. 4 e 5).

Esta organização socioeducativa, como menciona o *site*, privilegia, ainda, práticas educativas direcionadas para “Inovar em Educação.”, pelo que apresenta uma inspiração Humanista, dando oportunidade a todas as convicções políticas e religiosas, apresentando uma filosofia própria e com o intuito de chegar a uma cultura de qualidade e de inovação. Nesta perspectiva, de acordo com o paradigma humanista, a criança deve ser considerada num nível social e interpessoal, tornando-se num ser individual, com as suas necessidades próprias, capaz de resolver problemas de um modo criativo e que participa cognitivamente, sendo também detentora dos seus afetos e valores distintos. Assim sendo, as opções educativas seguidas pelo contexto regem-se por pressupostos presentes nas pedagogias de participação, abordando também uma visão holística da educação, em que “deve ser potenciado na criança as suas capacidades de decisão, liberdade e consciência para escolher e tomar as suas próprias decisões” (p. 5), tomando consciência de que este tipo de participação torna a criança num ser ativo e construtor da sua própria vida e aprendizagem.

Considerando, ainda, o PE, é possível analisar que, para além desta perspectiva Humanista, trata-se de um contexto socioeducativo que preconiza a “Educação Pré-escolar como um espaço e um tempo onde assumem tanta importância o desenvolvimento cognitivo e as aprendizagens, como o afeto, a relação, o jogo e o trabalho, a criatividade e a arte, o ambiente e a natureza.” (p. 5). Neste sentido, está implementada, na organização socioeducativa, uma abordagem socioconstrutivista, tal como é mencionado no PP do grupo da *sala Ijd* onde decorre a prática. Esta abordagem, tendo em conta o que é mencionado no PP, afirma-se como uma perspectiva em que as competências e o conhecimento são articulados com o desenvolvimento da interação social, numa “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP) da criança, como indica Vygostky (1978). Com efeito, este conceito, de acordo com Vygotsky (1978, citado por Fino, 2001), é “uma área de dissonância cognitiva que corresponde ao potencial do aprendiz” (p.5), ou seja, define-se

como “the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peer” (Shabani et al., 2010, p. 238). Em conformidade, concordando com o PP, o adulto/educador deve proporcionar momentos e experiências às crianças, repletos de desafios, de forma a que os consigam concretizar sozinhas, mas com o intuito de que seja exequível realizar com a orientação e ajuda de pares ou adultos mais competentes. Assim, evidencia-se também, no PP, o conceito de *scaffolding*, - “colocar andaimes”, dado que este termo, tal como afirma Vasconcelos (1999), dá permissão para explorar o trabalho desenvolvido na ZDP da criança. Como tal, o adulto e as crianças conseguem intervir de forma a responder às suas necessidades e não ir para além destas, conseguindo alargar as suas experiências, valores e saberes, com este apoio que pressupõem dos adultos e das crianças com mais competências.

Adicionalmente, tal como é evidenciado no PE e no PP, a organização socioeducativa orienta-se pelos princípios de uma educação democrática, com o intuito de proporcionar a emergência de problemas, fomentando o seu debate, expondo o grupo a uma dinâmica de respeito e cidadania com os outros à sua volta e, assim, envolver o grupo na planificação de atividades e evoluir numa pedagogia participativa. Numa pedagogia participativa, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017), afirmam que se observa a criança como um ser que apresenta interesses, impulsos e “motivações que criam intencionalidades e propósitos, com os quais ela se orienta para o mundo e para ser no mundo com os outros, sentido e pensando, explorando e comunicando, expressando e narrando” (p. 122). Deste modo, supracitado o que é mencionado no PP, a criança, neste tipo de pedagogia, é defendida como um ser competente para participar, tendo direito à sua participação e, por essa razão, poderá envolver-se num processo de questionamento ativo, experimentação, planeamento, resolução de problemas e entreaajuda com o que a rodeia.

Deve ainda salientar-se, o facto de que o contexto socioeducativo segue e recorre à metodologia de trabalho de projeto (MTP), tendo esta metodologia um papel principal, visto que permite consagrar estes ideais de uma educação para a participação, democracia e investigação. Neste tipo de metodologia, a criança envolve-se num trabalho de pesquisa,

planifica e intervém com a intenção de encontrar resposta para os problemas e interesses encontrados (Leite et al., 1989, citado por Vasconcelos et al., 2011).

Perfazendo um total de 3 salas no contexto socioeducativo, este contexto socioeducativo acolhe cerca de 75 crianças desde os 3 até aos 6 anos de idade, dispondo apenas da valência de Pré-Escolar.

Importa ainda salientar que o JI disponibiliza duas atividades extracurriculares, a educação física e a educação musical.

2.3. Equipa Educativa

A equipa educativa que constitui este contexto socioeducativo caracteriza-se por ser, praticamente na sua totalidade, do sexo feminino, à exceção dos dois elementos masculinos que dinamizam as atividades extracurriculares. Este contexto integra três educadoras de infância, sendo que uma destas desempenha funções como coordenadora pedagógica da valência e, ainda, três auxiliares de ação educativa e uma auxiliar de cozinha/limpeza.

Cada sala do JI dispõe de uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa, cumprindo os requisitos legais impostos pelo decreto-lei nº 542/79, no seu artigo 44º.

A característica que se destaca relativamente à equipa educativa centra-se no facto de que se observa uma relação de cooperação e harmonia entre todos os elementos, transparecendo um ambiente de entreajuda e colaboração entre todos. Com efeito, ao existir este tipo de relação, os membros da equipa educativa do contexto em análise conhecem todas as crianças que frequentam as diferentes salas, promovendo um ambiente que se poderá caracterizar como íntimo e acolhedor. Assim, ao existir a necessidade de dar apoio a uma sala, para além da equipa estabelecer uma relação de entreajuda, as crianças não perspetivam o adulto, da outra sala, como um estranho, mas sim como um adulto de referência, acabando por responder positivamente à presença de um elemento diferente na sua sala. Por este motivo, dadas as circunstâncias que se vivem atualmente, devido à SARS-Cov-2, foram inúmeras as vezes que se tornou necessário dar apoio a salas que não tinham a equipa completa, sendo visível a existência de um clima de cooperação entre os elementos (cf. **Nota de Campo nº 42 – sexta-feira, 20 de novembro de 2020**).

Relativamente à comunicação entre a equipa educativa, existe uma relação de partilha e troca de informações, bem como tomada de decisões entre os diferentes elementos. Salienta-se que a equipa evolui num trabalho colaborativo, visto que no decurso da prática se observaram diversas reuniões informais entre as educadoras das diferentes salas ou entre a equipa educativa do contexto (cf. **Excerto da Reflexão Diária nº 7 – sexta-feira, 4 de dezembro de 2020**).

Ainda assim, através de uma conversa informal com a educadora, foi possível obter a informação de que se realizam reuniões trimestrais entre a equipa educativa e semanais entre as educadoras cooperantes de cada sala.

A equipa educativa ao recorrer a um trabalho colaborativo, enriquece a sua ação pedagógica, realizando trocas de informação e partilhando as suas ideias. Deste modo, debatem, em conjunto, sobre as suas práticas e, assim, conseguem entreajudar-se no sentido de alterar a sua ação, dando resposta aos interesses das crianças (Roldão, 2007).

No que concerne à equipa educativa da sala em que implemento a minha prática pedagógica, sala *Ijd*, esta é constituída por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa.

A relação estabelecida entre os dois elementos caracteriza-se pelo respeito mútuo e por um trabalho de colaboração e entreajuda, fomentando-se a troca e partilha de informações e ideias. Com efeito, denota-se uma comunicação positiva entre os membros da equipa, na medida em que se observa a cooperação em todos os momentos da rotina diária, sendo notória a disponibilidade e coordenação entre si, mas também uma vontade em estabelecer este tipo de relação comigo (**Nota de Campo nº53 – terça-feira, 24 de novembro de 2020; Nota de Campo nº70 – sexta-feira, 4 de dezembro de 2020 e Nota de Campo nº78 – sexta-feira, 4 de dezembro de 2020**).

Acrescentando, esta demonstração de proximidade e confiança deve ser incutida na prática de todos os membros que integram uma equipa educativa, seja na partilha de informações sobre as crianças seja na partilha de ideias, dado que este tipo de práticas assumem uma especial relevância na criação de ambientes de aprendizagem favoráveis, adequados e seguros para as crianças (Hohmann & Weikart, 2011). Para além disso, ao existir um trabalho colaborativo e com base no respeito e na confiança, por parte dos elementos de uma equipa, a discussão e partilha de informações, remete para um olhar

crítico acerca da prática e, deste modo, contribui para a adoção de novas estratégias e para a motivação na concretização de atividades (Roldão, 2007),

No que diz respeito à formação da educadora cooperante, através da realização de uma entrevista (cf. Anexo B, secção II), foi possível constatar que esta tirou uma licenciatura em Educação Básica e um Mestrado em Educação Pré-escolar, exercendo funções de educadora de infância há cinco anos. Relativamente ao seu percurso na organização socioeducativa, antes de se tornar educadora, tinha realizado um curso profissional de técnico de apoio à infância, durante 3 anos, tendo surgido trabalhar para a organização em questão como auxiliar e, nos últimos 5, quase 6 anos, como educadora de infância.

No que respeita à formação da auxiliar (cf. Anexo B, secção IV), esta apresenta um curso de técnico de ação educativa, exercendo este estatuto há 14 anos, tendo iniciado a sua prática nesta organização socioeducativa no berçário, onde permaneceu 2 anos e, de seguida, na creche, onde permaneceu 1 ano. Posteriormente, exerceu a sua função na valência de jardim de infância, onde se encontra até à data.

Salienta-se, por fim, nesta caracterização a respeito da equipa educativa da sala, que, por motivos pessoais e profissionais, a equipa educativa da sala foi alterada, por isso a educadora cooperante nos meados do mês de março ausentou-se, tendo sido integrada na sala de referência uma nova educadora, a qual deu continuidade ao meu acompanhamento até ao final da PPSII.

2.4. Ambiente Educativo

Para que seja potencializado um desenvolvimento harmonioso e global das crianças, concordando com Zabalza (1992), é imprescindível tornar o ambiente educativo num espaço repleto de estimulação e riqueza, sendo que importa delinear uma intencionalidade pedagógica neste sentido, isto é, ter em conta a organização dos materiais, do espaço e do tempo na ação educativa de um educador. Neste seguimento, a organização do tempo e do espaço de uma sala caracteriza-se como um aspeto crucial da ação de um educador, sendo influenciado pelas intenções traçadas pelo mesmo (Cardona, 1992).

Com efeito, o ambiente educativo deve ser organizado em função das crianças e dos adultos, mas também da rotina em grupo e das interações que surgem diariamente, dado que é nestes ambientes que se constroem relações de afeto e interações de comunicação que demonstram “significados construídos em conjunto” (Almeida & Rossetti-Ferreira, 2014, p. 174).

Denota-se a importância de que um espaço seja constituído por *affordances*, de forma a fomentar o desenvolvimento e aprendizagem da criança, ou seja, deve possibilitar e dar a oportunidade de que as crianças possam explorar e agir, propiciando um conhecimento de si mesmas e do meio que as rodeia, bem como o funcionamento do próprio corpo, as consequências das suas ações e conhecer as características de certos objetos. Por este motivo, é pretendido que um grupo de crianças tenha a hipótese de contactar com um ambiente de desenvolvimento e aprendizagem que fomente a decisão dos materiais a utilizar, dos seus pares no momento de brincar, que atividades decidem realizar, assim como os adultos de referência devem tornar-se ativos nesta participação da criança e apoiá-la nestas aprendizagens e experiências (Hohmann & Weikart, 2011).

Tendo consideração pela relevância atribuída ao ambiente educativo, salienta-se a necessidade de caracterizar o espaço do contexto socioeducativo, bem como da sala onde é implementada a prática, abordando as dimensões fulcrais para os caracterizar: espaço, materiais e tempo.

De acordo com o PE, o contexto socioeducativo está dividido em dois pisos distintos, perfazendo 3 salas de JI, acolhendo crianças com as faixas etárias compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade.

Começando por caracterizar o espaço físico interior do contexto socioeducativo, este é constituído por 3 salas de atividade distintas, duas casas de banho para crianças e duas para adultos, um refeitório/sala polivalente, um gabinete de atendimento e uma copa. Respeitante às 3 salas, estas designavam-se, antigamente, de Sala do Jogo Dramático, Sala Intelectual e a Sala das Expressões, cada uma com os seus objetivos específicos e organizadas em áreas de atividade. Dado que as crianças tinham a oportunidade de escolher duas vezes, diariamente, em que sala queriam estar, para além de terem a sua sala de referência, acabavam por estar inseridas nas outras salas, também. Porém, devido à pandemia atual, esta articulação entre as 3 salas não seria exequível para garantir a

segurança das crianças e, por esse motivo, a realidade foi adaptada e foram dados novos nomes às salas e cada grupo permanece apenas numa sala, não existindo o poder de escolha e de rotação entre salas.

O espaço físico exterior contempla de um espaço polivalente que, atualmente, serve como espaço para as atividades de educação física e educação musical, existindo diversos materiais para uso das crianças e da equipa educativa, como também uma casa de banho para as crianças. No espaço exterior existe ainda uma horta, áreas de jardim, uma estrutura com um escorrega, uma torre alta de madeira, uma casa, uma ponte, um pequeno lago e, por fim, uma mesa de madeira. Após a observação e análise das notas de campo registadas ao longo das semanas de observação e intervenção, pode afirmar-se que é valorizado, pela equipa educativa da sala, a integração de momentos na rotina do grupo, no espaço exterior, sempre que possível, tendo em conta as condições climáticas. Deste modo, sempre que o tempo permite, o grupo desloca-se ao espaço exterior no final da manhã, no momento que antecede a hora de almoço (cf. **Nota de Campo nº 36 - sexta-feira, 20 de novembro de 2020**).

Considerando, mais especificamente, o ambiente educativo da sala onde se realiza a intervenção, no âmbito da PPSII, dou destaque em primeiro lugar à organização do seu espaço físico e os seus materiais.

A sala organiza-se por áreas distintas e específicas, pelo que se pode observar através da planta apresentada no Anexo C, estando, então, dividida pelas seguintes áreas:

- **Área das descobertas**, destinada à exploração de materiais sensoriais ligados à área das ciências e matemática, como tampas para realizar contagens ou construir formas, ficheiros com imagens relacionadas com a natureza, palhinhas, caixas com arroz colorido, folhas de árvores, rolos de papel, entre outros. Assim, as crianças podem explorar os materiais que encontram da forma como os percebem e atribuir diferentes funções aos mesmos (cf. **Nota de Campo nº50 – terça-feira, 24 de novembro de 2020** e **Nota de Campo nº108 – quarta-feira, 16 de dezembro de 2020**).

- **Área da biblioteca**, sendo este o espaço que engloba a leitura e exploração de livros e revistas, de forma a que as crianças se apropriem da leitura e, gradualmente, da escrita (cf. **Nota de Campo nº4 – terça-feira, 10 de novembro de 2020**).

- **Área da expressão plástica**, que é caracterizada pelo espaço destinado à manipulação da massa de cor, para a realização de atividades relacionadas com desenho, pintura, recorte e colagem, entre outras técnicas na área da expressão plástica, estando disponíveis diversos materiais para as crianças explorarem neste tipo de atividades e, assim, desenvolver a sua criatividade e imaginação (cf. **Nota de Campo nº32 – quarta-feira, 18 de novembro de 2020** e **Nota de Campo nº84 – quarta-feira, 9 de dezembro de 2020**).

- **Área dos jogos de mesa**, destinada aos jogos de tabuleiro, puzzles, jogos de encaixe, onde as crianças têm a oportunidade de explorar jogos que desenvolvem o raciocínio matemático e lógico e, em certa parte, a sua motricidade fina. Com efeito, cada criança tem a opção de escolher quais os materiais que quer manipular e explorar (cf. **Nota de Campo nº41 - sexta-feira, 20 de novembro de 2020**).

- **Área dos jogos de chão**, sendo que esta engloba a exploração de diferentes materiais no chão e onde se encontra uma garagem, um móvel com uma caixa de ferramentas e diversas caixas com legos, animais, carros, peças de encaixe, blocos de madeira e uma pista de madeira. Nesta área as crianças manipulam os materiais com a função que atribuem a estes, existindo a oportunidade de desenvolverem a criatividade, o raciocínio matemático, conhecer características de objetos do mundo real e realizar construções (cf. **Nota de Campo nº76 – sexta-feira, 4 de dezembro de 2020** e **Nota de Campo nº77 – sexta-feira, 4 de dezembro de 2020**).

- **Área do faz de conta**, destinada à exploração do jogo simbólico e do faz de conta, caracterizada por dois espaços distintos, a área da casinha e área do teatro. Nesta área, mais especificamente, podem encontrar-se objetos que ajudam as crianças a atribuir significados às suas brincadeiras e a transpor aquilo que observam do mundo real nestes momentos, explorando materiais da cozinha, adereços, fatos, fantoches, instrumentos musicais e brinquedos diversos que remetem para o quotidiano familiar (comida, tachos, pratos, talheres, bonecas, carrinho de bonecas, etc). Assim, nesta área, as crianças tanto podem brincar na área da casinha, como no palco, criando brincadeiras com os diferentes materiais e construindo histórias e canções (cf. **Nota de Campo nº23 – segunda-feira, 16 de novembro de 2020**; **Nota de Campo nº24 – segunda-feira, 16 de novembro de 2020**; **Nota de Campo nº63 – sexta-feira, 27 de novembro de 2020** e **Nota de Campo nº64 – sexta-feira, 27 de novembro de 2020**).

Como é notório esta é uma sala dividida em áreas e, como tal, caracteriza-se, como afirma Zabalza (1992), pela sua “estrutura de oportunidades” (p. 120). As áreas estão identificadas com o seu nome, com uma imagem das crianças nessas mesmas áreas e com a numeração da lotação máxima para cada área. Esta identificação de cada área, está disposta de forma a que as crianças consigam compreender, facilmente, a sua leitura, através das fotografias reais e símbolos reconhecidos pelas crianças.

Importa denotar o cuidado e a intenção da educadora ao organizar o espaço, visto que tem em conta as necessidades das crianças do grupo, estruturando e dispondo os materiais à sua altura, de forma a que desenvolvam a sua autonomia e consigam chegar aos objetos e manipulá-los, sem ter de recorrer à ajuda do adulto, tal como afirma Cardona (1992).

Em conformidade com Folque et al. (2015), o espaço não se deve assumir como fixo, devendo existir uma flexibilidade na sua mudança, tornando-o amplo e adaptável, com o intuito de responder às fragilidades e potencialidades do grupo e, por isso, permitir a cada criança “a sua livre mobilidade e diferentes utilizações” (p. 22). Assim, tal como foi possível observar durante a minha prática, a estrutura do espaço foi alterada pela equipa educativa, no sentido em que foi necessário adaptar a organização do espaço às necessidades das crianças, tomando consciência que estas alterações são benéficas para que um educador consiga responder aos interesses e necessidades das crianças e contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagens. Estas alterações no ambiente educativo, verificam-se ao longo da prática da educadora cooperante, na medida em que evidencia a sua intenção de modificar as áreas da sala aquando surge a necessidade de responder a um interesse ou fragilidade do grupo, pelo que foi possível observar no decorrer da minha ação educativa (cf. **Excerto da Reflexão Semanal N° 1- 9 a 20 de novembro de 2020**).

O ambiente educativo deve providenciar de materiais diversificados, tornando o espaço rico e estimulante para as crianças, proporcionando desafios e facilitar a relação com os diferentes intervenientes (famílias, equipa educativa, crianças, materiais, móveis, rotinas, comunidade) (Lemos et al., 2015). Portanto, o educador tem como papel fundamental disponibilizar materiais que respondam às necessidades e interesses de cada criança, transmitindo a sua intencionalidade pedagógica na forma como organiza o espaço

e consoante os objetos pedagógicos que inclui no ambiente educativo com o qual contacta (Serrão & Carvalho, 2011).

De acordo com Forneiro (1998), o espaço de uma sala de atividades vai para além dos materiais disponibilizados, sendo que a sua distribuição e as paredes com atividades expostas, documentos relativos à rotina e a comunicação do grupo também se tornam fundamentais para um ambiente educativo. Indo ao encontro das ideias do autor, ao longo das paredes da sala, tal como apresenta a planta (cf. Anexo C), existem diversos placards de informação, sendo que estes expõem algumas atividades realizadas pelas crianças e diversos instrumentos “reguladores” de apoio à prática, organizadores da rotina e do grupo de crianças.

Os instrumentos “reguladores” presentes ao longo do espaço educativo, tal como é mencionado no PP da *sala 1jd* e na entrevista elaborada à educadora cooperante, estão em constante alteração e construção, visto que vão ao encontro e ajuste das necessidades e interesses do grupo de crianças no decorrer do ano letivo. Entre estes instrumentos, podem destacar-se os seguintes: o mapa do tempo, o “mapa do amigo do dia”, o “plano do dia”, a “agenda semanal”, o “mapa das presenças”, o “mapa da escolha” e “na nossa sala não...” Tendo em conta a investigação a realizar, importa descrever três destes instrumentos:

“Mapa do amigo do dia”:

É uma tabela de dupla entrada, sendo que na coluna da esquerda se encontram as fotografias das crianças e, na linha da sua fotografia, encontram-se dois quadrados, um para a criança marcar um círculo, respetivo à sua presença e, o quadrado seguinte, para marcar a data do dia em que foi o amigo do dia. Este instrumento serve para que a criança assuma algumas responsabilidades e tarefas, à medida em que vai contactando com os pares e, assim, desenvolver a entajuda, a comunicação e o envolvimento com o outro.

“Plano do dia”:

O “Plano do dia” está dividido numa tabela com duas colunas, correspondendo respetivamente, “O que vamos fazer?” e “Quem faz?”. No início da manhã, as crianças inscrevem-se no que querem fazer naquele dia e, ao final da manhã, em grande grupo, avaliam-se as crianças que escolheram realizar uma determinada atividade, colocando um

círculo verde, amarelo ou vermelho, de acordo com o seu empenho e realização ou não da atividade escolhida.

“Mapa da escolha”:

As crianças escolhem, com o seu cartão com a respetiva fotografia e nome, para que área da sala de atividades querem ir brincar. Este mapa apresenta, na coluna da esquerda, uma fotografia das crianças a brincar nas respetivas áreas e o número máximo de participantes. A criança deve colocar o cartão na linha correspondente à área que quer escolher, sendo que o número de bolsas corresponde ao máximo de participantes que aquela área pode conter. Neste instrumento, é promovida a autonomia e a escolha da criança, assim como a capacidade para tomar e assumir as suas decisões. Ainda assim, este mapa ajuda as crianças a organizarem-se na sala de atividades, como também na negociação da escolha das áreas e na interação entre pares.

No que diz respeito à estrutura da sala, esta é uma sala ampla, com luz natural e com um acesso fácil ao espaço exterior, visto que as crianças para preencherem o mapa do tempo privilegiam de uma ida ao pátio para ver, diretamente, como está o tempo e não, apenas, através da janela.

Adicionalmente, relativamente à organização do tempo na sala onde decorreu a minha prática, aliada à perspetiva de Zabalza (1998), uma rotina deve ser organizada e apresentar uma estrutura em função dos interesses e necessidades das crianças do grupo que interagem nesse tempo, sendo propícia a ser flexível, para que se possa ser alterada, tendo em conta o grupo e as suas fragilidades. Desta forma, apresenta-se um dia tipo na *sala 1jd*, através da tabela explicitada em anexo (cf. Anexo D).

O dia tem início pelas **7:30** e, atualmente, o acolhimento é feito na sala do grupo, de forma que não se misturem os diferentes grupos do contexto socioeducativo. As crianças quando chegam à sala, dirigem-se ao mapa das presenças, quando se lembram, e marcam a sua presença. Neste tempo de acolhimento, o grupo de crianças escolhe uma área para brincar livremente.

Por volta das **9:30**, o grupo reúne-se no tapete, sendo iniciada a reunião da manhã, caracterizada pelo preenchimento dos seus instrumentos “reguladores”, enunciados anteriormente. Neste tempo, é cantada a canção “Bom dia” e lembrado o que foi realizado no dia anterior e planeado o que vai ser concretizado naquele dia. O

planeamento elaborado, resulta no “plano do dia”, que é escrito pela educadora à medida que as crianças vão comunicando aquilo que querem fazer. Por fim, o grupo e a equipa educativa cantam a canção da escolha e, de seguida, as crianças escolhidas para amigos do dia, distribuem os cartões a cada criança, para que elas preencham o “mapa da escolha” e decidam qual a área que querem explorar durante aquela parte da manhã.

Entre as **10:15** e as **11:00**, o grupo de crianças tem a oportunidade de explorar as diferentes áreas da sala, ou ainda participar em atividades orientadas pela equipa educativa, como por exemplo experiências ou atividades de expressão plástica. Por outro lado, aquando necessário, existem momentos em pequeno grupo ou individuais, neste tempo, para realizar atividades com a ajuda de um adulto de referência, como é o caso de atividades de expressão plástica, registos de atividades ou, mais recentemente, atividades da MTP. Para além disso, nos dias destinados às sessões de educação física, as crianças são divididas em dois grupos e realizam esta atividade, desfasadas, ocupando este horário na sua rotina.

Após este tempo, por volta das **11:00**, as crianças começam a arrumar a sala e, posteriormente, sentam-se no tapete para realizar uma pequena reunião em grande grupo, com o intuito de compreender o que foi realizado durante a manhã e fazer a avaliação do “plano do dia”. De seguida, até às **11:30**, o grupo pode ainda realizar alguns jogos dirigidos ou participar em pequenas sessões de música e movimento, orientadas pela equipa educativa. Ainda assim, sempre que o tempo permite, as crianças usufruem do espaço exterior antes da hora de almoço, sendo um período caracterizado de brincadeira e exploração do meio.

Perto das **11:30**, as crianças realizam a higiene e dirigem-se ao refeitório para almoçar. Terminado este momento, as crianças vão para a sala e repousam até às **15:00**. É de salientar que a partir do mês de março o grupo de crianças deixa de fazer a sesta, pelo que o tempo após o almoço será destinado a atividades na sala ou à exploração do espaço exterior.

No que diz respeito à parte da tarde, as crianças lancham, pelas **15:15**, após o momento destinado ao repouso e a sua higiene e, seguidamente, podem usufruir e explorar brincadeiras no espaço exterior, como também permanecer na sua sala de atividades,

podendo dar continuidade a atividades iniciadas de manhã, e brincarem livremente pelas áreas ou realizarem atividades orientadas pela equipa educativa.

Pelas **19:00** encerra o contexto socioeducativo, dando por terminadas as atividades letivas.

Importa destacar que a agenda semanal está ainda a ser construída pelo grupo e equipa educativa, salientando assim que algumas das suas rotinas ainda não estabelecidas para dias da semana específicos, denotando que as sessões de educação física ocorrem duas vezes por semana e a educação musical apenas uma vez e as restantes atividades, como expressão plástica, música e movimento e experiências são realizadas tendo em conta o interesse e a necessidade do grupo.

Assim, a rotina diária de um grupo deve possibilitar a existência de um ambiente favorável, confortável e seguro para as crianças, na medida em que estas consigam compreender uma sequência de momentos, sentindo que têm controlo sobre o seu dia e, por esse motivo, conseguirem orientar-se na sua rotina e não depender de um adulto para saber qual o momento que se segue, sendo este um aspeto crucial para o seu desenvolvimento (Cardona, 1992).

Neste seguimento, verifica-se que os momentos em grande grupo, numa reunião de início ou final da manhã, despoletam esta capacidade de a criança perceber o que vão fazer durante um dia e, gradualmente, assimilar uma rotina estruturada. Acrescentando, momentos com o grupo todo, em reuniões ou em atividades como jogos ou leituras de histórias, acabam por se tornar um desafio, mas de grande convivência e comunicação entre todos, proporcionando um trabalho conjunto entre as crianças e a equipa educativa, potenciando um gosto por estarem a participar em experiências em conjunto e, deste modo, construírem memórias (Hohmann & Weikart, 2011).

Numa outra perspetiva, os momentos destinados ao pequeno grupo também se verificam como fundamentais, na medida em que é possível observar detalhadamente, com mais tempo, cada criança e, por este motivo, conhecer melhor as suas necessidades e interesses, como é o caso dos registos do fim de semana ou o registo de atividades realizadas.

Por fim, denoto que a rotina deste grupo, ainda que estruturada e organizada pela equipa educativa, não é, até à data, clara para todas as crianças do grupo, devido à faixa

etária que apresentam e, por isso, apresentam alguma dificuldade na participação e concentração em certos momentos de grande grupo, como a reunião da manhã. Todavia, com a introdução da agenda semanal e do “plano do dia”, perspetivo que as crianças, gradualmente, conseguirão organizar-se de uma forma mais clara e apresentar uma maior estabilidade na sua rotina, sentindo-se mais seguras, autorregulando o seu comportamento, participando no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

2.5. Crianças

Concordando com Silva et al., (2016), cada criança é um ser único, portador de determinadas características, interesses e necessidades próprias, “com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender.” (p. 8). Com efeito, partindo desta premissa, e com o objetivo de caracterizar, globalmente, o grupo da sala com a qual estava a intervir e iria planear a ação, fui estabelecendo diversas conversas informais com a equipa educativa, analisei o PP do grupo, como também fui procedendo diariamente ao registo de notas de campo.

O grupo de crianças com o qual decorreu a minha ação pedagógica, é constituído por 24 crianças, sendo que 14 são do sexo feminino e 10 são do sexo masculino. No que diz respeito às idades, todas as crianças apresentam 3 anos até ao final do mês de dezembro, contudo, desde o início da prática, sete crianças completaram os 3 anos no mês de novembro e 1 criança no mês de dezembro (cf. Anexo E). Neste seguimento, tendo em conta a faixa etária das crianças e de acordo com o PP, é a primeira vez para todas as crianças do grupo a inserção num contexto de JI. É de referir que durante o ano letivo, após o confinamento, três das crianças do grupo que completaram os 4 anos de idade, no mês de março e abril, transitaram para a sala de cima, pelo que ingressaram duas crianças da creche da mesma organização socioeducativa, com três anos, para a *sala 1jd*.

Neste seguimento, e considerando a faixa etária das crianças, o início do ano letivo caracterizou-se pela dificuldade de adaptação das crianças, na medida em que no momento de despedida das famílias, as crianças demonstravam falta de confiança e alguma angústia, ainda utilizando objetos que transmitissem conforto, como a chucha, peluches ou fralda (PP). Todavia, atualmente, é possível observar que as crianças demonstram confiança e motivação no acolhimento, aquando deixadas pelas famílias,

tornando esta adaptação num processo positivo e gradual, dado que também foram conseguindo criar uma relação afetiva e de proximidade com os adultos de referência (PP).

Ao nível da utilização de objetos, como a chucha e peluches, algumas crianças, quando chegam à sala ainda utilizam a chucha ou um peluche e, no decorrer da manhã, acabam por guardá-los na caixa, recorrendo a estes objetos, novamente, quando se inicia o momento destinado à sesta.

Relativamente à higiene, no início do ano letivo, existiam 8 crianças a utilizar fralda durante o dia todo (PP), contudo, com a iniciação do desfralde, apenas 1 criança utiliza a fralda o dia todo, estando a iniciar-se o desfralde e, 7 crianças, apenas usam a fralda para dormir a sesta (cf. **Nota de Campo N°42 – sexta-feira, 20 de novembro de 2020**). Como tal, apenas uma criança se insere no processo do desfralde e as restantes conseguem ir à casa de banho sozinhas, sem o auxílio de um adulto, demonstrando bastante autonomia a lavarem as mãos e a fazerem as suas necessidades

No que diz respeito ao momento da sesta, todas as crianças, no início da prática, demonstram a necessidade de repousar, sendo que algumas ainda precisam da chucha e de peluches para adormecer, como também da presença do adulto por perto (cf. **Nota de Campo N°86 – quarta-feira, 9 de dezembro de 2020**).

De acordo com o PP, a educadora cooperante afirma que, no aspeto relativo à alimentação, é possível observar que as crianças selecionam os alimentos, apresentando alguma resistência no momento de comer a sopa com couves ou outros alimentos sólidos, bem como alguma dificuldade ao comerem vegetais. Na forma como se apropriam dos materiais para se alimentarem, algumas crianças do grupo já conseguem comer com a faca e com o garfo, ainda que se apresentem numa fase de adaptação neste aspeto. No entanto, ainda existem crianças que recorrem às mãos para comer, demonstrando a necessidade de tocarem e explorarem os alimentos, pressupondo do papel do adulto para apoiar e motivar cada criança na hora das refeições (cf. **Nota de Campo n° 16 – sexta-feira, 13 de novembro de 2020** e **Nota de Campo n° 85 – quarta-feira, 9 de dezembro de 2020**).

No domínio da linguagem, a maior parte das crianças demonstra sentir dificuldades na sua expressão oral, formando apenas frases simples ou apenas palavras soltas. Por outro lado, uma parte pequena do grupo, consegue formar frases complexas,

estabelecer um diálogo entre pares e com os adultos de referência, apresentando um vocabulário mais alargado e, ainda, conseguindo colocar e responder a questões.

As crianças ao interagirem entre pares, e tendo em consideração a sua faixa etária, demonstram a necessidade de aprender a regular os seus comportamentos, principalmente, na gestão de conflitos. Para Hohmann e Weikart (2011), as crianças nesta faixa etária “lutam pela independência e controlo (...) e pensam de formas muito concretas” (p. 615) e, por essa razão, prevalece esta naturalidade na existência de conflitos entre pares, sendo importante que o educador observe e atue, sempre que necessário, visto que assume um papel de mediador nestas situações (Post & Hohmann, 2011). Desta forma, este grupo apresenta alguma dificuldade em resolver os seus conflitos, recorrendo maioritariamente ao adulto, como apoio para resolver a situação em questão. Todavia, algumas crianças já conseguem perceber o conflito e o seu comportamento, pedindo desculpa ao par ou partilhando o objeto que despoletou o conflito. Perante isto, algumas crianças já tentam resolver o problema e não recorrer logo ao adulto, conversando com os pares, no entanto parte do grupo não consegue ser autónoma neste sentido (cf. **Nota de Campo nº 40 – sexta-feira, 20 de novembro de 2020** e (**Nota de Campo nº 104 – terça-feira, 15 de novembro de 2020**)).

Outro aspeto bastante característico do grupo, centra-se no seu tempo de concentração e envolvimento nas atividades e momentos da rotina, observando-se certa dificuldade na permanência numa área e na mistura de objetos e brinquedos entre áreas, dispersando-os pela sala. Assim, ao longo do tempo, o grupo está a desenvolver-se a este nível, conseguindo cada vez melhor, permanecer mais tempo sentado numa reunião em grande grupo, conseguir ouvir o outro e pedir para comunicar uma ideia. Algumas crianças percebem que áreas existem na sala, demonstrando as suas preferências, dado que as mais frequentes são a área dos jogos de chão e do faz de conta. As crianças, deste modo, ainda necessitam de melhorar ao nível da cooperação e da regulação das suas emoções e comportamentos, sendo importante o papel do adulto na melhoria de estratégias para responder a estas necessidades, captando a atenção das crianças nesses momentos de maior dificuldade.

Uma das características muito próprias deste grupo de crianças, salienta-se pelo gosto que apresentam pelo espaço exterior, denotando assim que, a nível motor, as

crianças conseguem correr, saltar, subir, descer, trepar, apresentando destreza e alguma coordenação nestes movimentos. Para além disso, o momento da rotina destinado à educação física é um momento muito desejado pelas crianças do grupo, visto que é uma atividade em que demonstram grande interesse e entusiasmo. No que diz respeito a momentos no espaço exterior, é recorrente observar que as crianças jogam à “apanhada”, acabando por ser um jogo que realizam em conjunto, e, para além disso, gostam de jogar à macaca, trepar, subir e descer para uma estrutura de ferro, subir e descer para o escorrega e equilibrarem-se nas pedras do pátio. Mais especificamente, em relação à curiosidade pelo meio natural, as crianças quando se encontram no pátio gostam de apanhar as folhas e paus, explorar a terra, observar e mexer no lago que encontram e, ainda, brincar e observar os troncos soltos que se encontram no chão.

Para além disso, este grupo apresenta também um gosto por atividades de música e movimento, demonstrando interesse na audição de canções que já conhecem ou não, um gosto em cantar e movimentar-se pelo espaço, dançando. Ainda assim, apresentam grande interesse em atividades com diferentes luzes e sombras, dando saliência a estes momentos, na medida em que as crianças ficam mais calmas e tranquilas.

Na questão da motricidade fina, parte das crianças não adquire a pega correta do lápis para pintar ou desenhar, assim como na manipulação de outros objetos, como a tesoura ou pincéis. Assim, é frequente o apoio do adulto em certas atividades, de modo a que fique explícito como se podem manusear certos materiais e quais as funções e potencialidades destes (PP).

Relativamente à escolha das áreas, como já foi acima mencionado, as crianças frequentam, com maior incidência, a área dos jogos de chão, brincando, maioritariamente, com a caixa das ferramentas, os carros e os animais. Ainda assim, optam também pela área do faz de conta, recriando situações do quotidiano, utilizando os utensílios de cozinha, materiais de cabeleireiro e as bonecas, como também, recriam momentos musicais na parte do palco e, por isso, também optam muitas vezes por vestir os fatos e utilizar os adereços, inventando histórias e criando pequenas dinamizações de teatro. Contudo, ainda que também frequentem, habitualmente, a área das descobertas, esta é explorada mais vezes pelas crianças quando são colocados novos objetos e instrumentos diferentes (arroz colorido, material reciclado, entre outros).

Relativamente à área da expressão plástica, as crianças recorrem a esta, maioritariamente, com a presença do adulto. Nesta área, com a ajuda do adulto, as crianças realizam registos sobre atividades que concretizaram e, ainda, atividades orientadas e em pequenos grupos. Importa salientar que quando existem atividades da área da expressão plástica orientadas pelo adulto, existe um grande interesse das crianças para as realizar, demonstrando a necessidade de ficarem a observar o que as crianças estão a realizar, quando estas atividades são em pequeno grupo. No entanto, já existe uma procura e interesse por parte das crianças para desenhar e pintar, demonstrando interesse em permanecer nesta área sem a presença do adulto.

No que diz respeito à área dos jogos de mesa, esta área é utilizada pelas crianças, porém, devido ao seu nível de concentração, causado pela faixa etária, cada criança não consegue explorar esta área durante muito tempo, sendo que o que mais realizam é a construção de torres, a manipulação de blocos de madeira e a construção de puzzles com peças grandes.

Por fim, a área da biblioteca, caracteriza-se mais pela falta de interesse que as crianças demonstram para a explorar, existindo poucas crianças que escolhem esta área para a sua rotina, sendo observável que poucas são aquelas que se sentam no tapete a ler ou a folhear um livro ou uma revista. No entanto, verifica-se que, num momento de leitura de uma história proporcionado por um adulto da equipa, o grupo demonstra interesse por este instante e gosta de ouvir o que está a ser contado, colocando questões e observando, atentamente, as imagens.

Um aspeto que pretendo ainda destacar, centra-se na autonomia que o grupo apresenta na transição de alguns momentos da rotina, principalmente, no final da manhã, quando é necessário arrumar a sala e sentar no tapete para realizar uma reunião em grande grupo ou para a concretização de uma atividade. Acrescentando, quando é pedido para que arrumem a sala, a maior parte das crianças arruma, sem a ajuda do adulto e, quando a sala está arrumada, começam a sentar-se no tapete. Por outro lado, existe ainda uma parte do grupo que se senta, automaticamente, no tapete ou continuam a brincar e não espera nem ajuda as restantes crianças a arrumar a sala (cf. **Nota de Campo nº 94 – sexta-feira, 11 de dezembro de 2020** e **Nota de Campo nº 78 – sexta-feira, 4 de dezembro de 2020**).

Outro aspeto que é de destacar é o facto de existir a introdução de instrumentos “reguladores” na rotina das crianças: “mapa do amigo do dia”, agenda semanal, “na nossa sala não...” e o “plano do dia”. Uma pequena parte do grupo, ainda não consegue compreender, no que diz respeito ao “mapa do amigo do dia”, que as crianças são escolhidas à vez. Por essa razão, demonstram dificuldade em perceber o motivo pelo qual não são o amigo do dia naquele dia, despoletando comportamentos caracterizados pelo choro, por quererem ser o responsável e por, também, não quererem desempenhar essa função. Existe, assim, a necessidade, mais uma vez, das crianças se autorregularem, compreendendo e respeitando a vez do outro (cf. **Nota de Campo nº 98 – terça-feira, 15 de dezembro de 2020**).

Contudo, para além dos aspetos considerados acima, existe uma parte do grupo, a conseguir utilizar estes instrumentos “reguladores”, compreendendo a sua utilidade e utilizando os instrumentos corretamente, como evidencia a nota de campo que se segue:

“O Ro., depois de conversarmos disse: “Eu sou amigo do dia. Então e a fruta?” Nesse momento disse: “Tens toda a razão. Agora vais distribuir a fruta e depois vamos fazer um jogo de ritmos. O Ro. distribuiu com o Sa. a fruta e recolheu as taças, no fim.” (**Nota de Campo nº 80 – sexta-feira, 4 de dezembro de 2020**).

Por fim, salienta-se que a maioria das crianças se interessam pelas atividades propostas e pelo desejo de participar nos diferentes diálogos com a equipa educativa, demonstrando, também, a necessidade de ter o adulto por perto, em diversos momentos da rotina, para se sentirem confiantes e seguras. Com efeito, caracterizam-se como crianças “afetivas, curiosas, sociáveis e ativas” que exploram e se interessam pelo meio que a rodeia (PP).

2.6. Famílias

Relativamente ao agente educativo representado pela família, salienta-se a influência que o ambiente do contexto familiar assume no percurso educativo da criança, visto que a criança detém uma experiência social, cultural e repleta de valores com uma unicidade própria, conferindo-lhe a sua identidade, história, costumes, valores e, acima de tudo, a sua individualidade enquanto ser (Ferreira, 2004). Deste modo, as crianças ao

viverem neste contexto familiar, observam valores e ideais, repetindo-os e transmitindo-os e assim, a família, assume um papel extremamente relevante no processo de crescimento e desenvolvimento da criança (Homem, 2002). Importa, então, para uma equipa educativa conhecer cada contexto familiar e quais as suas características, com o intuito de conhecer as crianças que integram as salas de atividades e responder às suas necessidades e interesses.

Neste sentido, a existência de uma parceria entre a escola e família, fomenta um processo pedagógico de qualidade, com base no compromisso, na confiança, respeito e valorização, pelo que quanto maior for este envolvimento positivo, mais benéfico será o desenvolvimento e aprendizagem da criança (Fuentes, 2020; Blue-Banning et al., 2004; Pianta et al., 2001). Para tal, a equipa educativa deve estabelecer uma relação com as famílias com base no respeito e na partilha de informações acerca das suas crianças, visto que estes agentes educativos privilegiam do “direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos (Silva et al., 2016, p. 2). Perante isto, com esta participação e relação com as famílias, o papel de um educador passa pelo conhecimento e caracterização de cada família, com o intuito de conhecer cada criança e, assim, dar resposta às suas necessidades e interesses, pelo que de seguida se descreve, sucintamente, a caracterização destes agentes educativos das crianças da *sala 1jd*.

Este contexto socioeducativo acolhe crianças que residem na freguesia em que este está inserido, pelo que as famílias se caracterizam pelo nível socioeconómico médio/médio baixo. Acrescentando, através da análise do PE do contexto, é possível afirmar que as famílias apresentam “baixo nível de escolaridade, precariedade de emprego e consequentes carências económicas e fragilidades sociais” (p. 12).

Ainda de acordo com o PE, relativamente à estrutura familiar das crianças, existem cada vez mais famílias monoparentais, reorganizadas ou em situação de separação/divórcio e, como consequência, uma redução significativa da sua participação neste contexto.

Mais especificamente na *sala 1jd*, tendo por base a análise do PP do grupo, as famílias apresentam ser, maioritariamente nucleares, existindo ainda algumas reestruturadas ou conjugais.

No que se refere à comunicação da equipa educativa da *sala Ijd* com as famílias das crianças que a integram, é possível verificar a existência de uma relação de confiança, partilha de ideias e informações sobre as crianças, mesmo no período de pandemia. Nesta perspetiva, observa-se a construção de uma relação plena, colaborativa e de comunicação, ainda que existam condicionantes de segurança e higiene que impedem a participação ativa das famílias, como existia nos anos letivos anteriores. Destaque-se assim, a troca de informações entre as famílias e a equipa educativa relativas às crianças e ao seu processo educativo, mas também a forma como a equipa educativa comunica as atividades realizadas na sala, através de um *placard* à porta da sala, com os registos do que é concretizado pelo grupo das crianças, explicando como surgiu, o que foi realizado e citações do que as crianças disseram e sentiram sobre certa atividade.

Saliente-se que devido à pandemia, houve a necessidade de adaptação a novos recursos, como a colocação de vídeos no *site* da organização. Estes vídeos serviram como uma estratégia adotada pela equipa para festejar a época natalícia com as famílias, apresentando-se um vídeo do que as crianças vivenciaram neste período no contexto educativo. No período de confinamento, a equipa educativa colocou alguns vídeos no site, de forma a dar indicações para que as crianças realizassem atividades ou pudessem ouvir histórias. Para além disso, ainda foram implementados momentos em que a equipa educativa se encontrava com as crianças, através de uma plataforma online, realizando-se pequenas atividades com as crianças que estavam presentes. Servem de exemplos os registos seguintes:

“Tendo em conta o ano atípico que estamos a vivenciar e a impossibilidade de partilharmos juntos este Natal da forma como gostaríamos, queremos ainda assim, celebrar a família e “ser o vosso presente”. Preparámos para isso um miminho especial, integrando todas as crianças da valência e com a participação da personagem mágica desta quadra “O Pai Natal”. Esperamos conseguir levar um pouco de magia às vossas casas e contribuir para um momento especial em família.” (Excerto retirado do site da **organização socioeducativa, 2020**).

Para finalizar, através do *site* da organização, durante o período de quarentena imposto pela situação de Pandemia, as famílias e as crianças mantiveram o contacto com as suas equipas educativas. Com efeito, foi possível, durante esse período, dar continuidade à parceria “JI-família” e desenvolver um trabalho colaborativo com as

famílias, uma vez que continuaram a ser publicadas informações importantes sobre as crianças e o seu desempenho no seu percurso de desenvolvimento e aprendizagem, através de vídeos e publicações informativas. Acrescentando, esta adaptação, deu continuidade ao acompanhamento e participação, ainda que distanciada, das famílias, no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Esta realidade, inscrita numa modalidade online, ajudou as famílias a observarem as experiências e ficarem a conhecer, semanal e mensalmente, o que acontece nos contextos educativos em que se inserem as suas crianças.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

Tendo por base a caracterização anteriormente descrita, com foco no contexto socioeducativo, as intenções pedagógicas explicitadas no presente capítulo, foram delineadas tendo em conta os interesses e necessidades do grupo de crianças, assim como das suas famílias e da equipa educativa. Clarifique-se que a definição e o alcance destas intenções é um processo de reflexão e construção constante, que não pode nem deve ser considerado como imediato, podendo estar sujeito a alterações, recorrendo-se a uma planificação, avaliação e reflexão diária e sistemática por parte da equipa educativa e tendo por base o que é observado diariamente.

Com efeito, neste presente capítulo apresenta-se a análise reflexiva da minha prática, descrevendo-se as intenções e princípios que guiaram a minha ação educativa no decorrer da PPSII, bem como a sua autoavaliação.

3.1. Intenções para a Ação e Objetivos

No decorrer da PPSII, concordando com Portugal (2011), refleti acerca da importância de agir consoante uma prática pedagógica de qualidade. Por esta razão, foi necessário guiar a minha prática tendo por base uma intencionalidade pedagógica, com o intuito de dar resposta às necessidades e interesses das crianças e ir ao encontro das características do contexto socioeducativo, do ambiente educativo, das famílias e da equipa educativa. Com efeito, para este desenvolvimento holístico da criança (Silva et al., 2016), o educador, através da observação e do conhecimento e caracterização do contexto, deverá proceder à definição de intenções para a ação, atribuindo um “propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva et al., 2016, p. 13), em função das dimensões acima supracitadas.

Enquanto futura educadora de infância e atual educadora estagiária, para construir a minha identidade profissional e definir a minha prática pedagógica atual, não me devo cingir apenas à observação do grupo e às suas necessidades e interesses, com o intuito de planificar atividades que respondam às suas fragilidades. Devo também direcionar a minha prática tendo em conta ciclos sucessivos e interativos, com base no “observar, registar, documentar, planear e avaliar” (Silva et al., 2016, p. 13), para que seja possível evoluir numa prática reflexiva, de evolução e caracterizada pelo olhar crítico. Assim, um educador deve privilegiar um pensamento crítico e reflexivo, debatendo acerca do seu

papel profissional e adaptando-se ao seu grupo e necessidades acrescidas, como também beneficiar de uma avaliação diária, dado que esta se caracteriza como uma responsabilidade dos profissionais (Coelho & Chélinho, 2012).

Ao longo da PPSII, beneficiei de uma observação permanente, da reflexão e da avaliação diárias, implementando sempre um olhar crítico sobre a minha prática educativa. Assim sendo, foi necessário delinear a minha intencionalidade pedagógica, tendendo às características dos diferentes agentes educativos presentes na minha ação (crianças, equipa educativa e famílias), com o intuito de reforçar as potencialidades e apoiar a minimização das fragilidades observadas e registadas.

Com efeito, tendo em conta os diferentes agentes educativos mencionados acima, foram delineadas intenções para a ação, para cada um destes, tendo por base os dados de caracterização reunidos e apresentados no ponto anterior.

3.1.1. Com as Crianças

Enquanto futura educadora de infância, pretendo recorrer a um olhar observador, crítico e reflexivo, baseados nas necessidades e interesses de cada criança e, deste modo, colocar em prática a minha ação, para dar resposta à individualidade e especificidade que cada grupo apresenta.

O/A educador/a, assume um papel crucial no reconhecimento da criança como um ser individual, mas para além disso, compete-lhe estabelecer uma relação de afeto e confiança, para que, gradualmente, consiga conhecer melhor a criança e, deste modo, responder aos seus interesses e necessidades. Assim, este agente educativo, enquanto adulto de referência para um grupo de crianças, apresenta ter um papel de responsabilidade na sua gestão e organização, sendo que deve implementar uma prática consoante as suas potencialidades e fragilidades, assegurando na sua prática a intenção de criar uma relação afetiva e responsiva com as crianças do grupo com o qual contacta. Por este motivo, ainda que por vezes, o aspeto relativo à afetividade com as crianças seja tido em conta, frequentemente, em contextos de creche, importa que num contexto de JI, se considere, também, fundamental a necessidade de afeto e a proximidade entre as crianças e os adultos com que interage (Portugal, 2011). Neste seguimento, no percurso educativo da criança, importa “**criar uma relação com base na confiança e afeto com**

as crianças do grupo”, permitindo a compreensão e caracterização de cada criança na sua unicidade, uma vez que cada ser apresenta diferenças a nível social e afetivo, considerando crucial estabelecer esta proximidade afetiva entre a criança e o educador, para que ambos se conheçam e confiem um no outro.

Assim sendo, corroborando Laevers (1994, citado por Farinha & Fuertes, 2018) a relação estabelecida entre o educador e a criança, quando é individualizada, considera-se como um fator de qualidade, pelo que a afetividade com cada criança permite que o adulto responda aos seus interesses e fragilidades.

Acrescentando, esta necessidade de se relacionar com o outro, parte do pressuposto que é “uma capacidade básica para o desenvolvimento de uma criança” (Greenspan, 2009, p. 21) e, por este motivo, a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, inicia-se a partir do carinho. Neste seguimento, as crianças começam a confiar, a criar uma intimidade e proximidade e a afeiçoar-se às pessoas que a rodeiam (Brazelton & Greenspan, 2009), criando esta relação com o/a educador/a e obtendo resposta às necessidades e interesses que apresentam.

Ainda assim, quando é estabelecida uma relação de proximidade física e com base nos afetos, a criança ganha confiança e motivação para explorar o meio e integrar-se em experiências não vivenciadas, assim como a integração de valores como a preocupação com o outro, a amizade, a ajuda e o companheirismo entre indivíduos. Além disso, é nas primeiras idades que se constrói a personalidade de cada criança e, por essa razão, é fulcral estabelecer esta relação afetiva, uma vez que influencia o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Sousa, 2013) e reconhecem diferentes conceitos e valores que acabam por ser transmitidos e construídos (Almeida & Rossetti-Ferreira, 2014).

Considero, deste modo, de uma relevância extrema fomentar este tipo de relação baseada nos afetos e proximidade física, tanto como educadora estagiária, nesta prática educativa, como também a longo prazo, enquanto futura educadora de infância que ambiciono ser.

Para além do que foi mencionado, anteriormente, verifiquei, enquanto atual estagiária, no presente grupo de crianças, a necessidade de dar apoio na autorregulação das crianças, seja em momentos de conflitos entre pares, como em situações simples da sua rotina. Como tal, pretendi **“fomentar momentos que potenciem a autorregulação**

das crianças, em situações de conflito e em momentos da sua rotina”, ou seja, enquanto adulto de referência denotei, no grupo em questão, alguma dificuldade na regulação de comportamentos a nível social, observando que de um modo global é bastante recorrente o apoio do adulto face à resolução de conflitos, entre pares ou individualmente, com o intuito de auxiliar a criança na sua autorregulação.

Dado que as crianças, nesta faixa etária, demonstram alguma dificuldade em perceber a palavra, o lugar e o comportamento do outro, como também em lidar com os seus próprios impulsos e compreender as suas emoções e sentimentos, importa que o adulto de referência as ajude a autorregularem-se, com o objetivo de conseguirem controlar as suas emoções e comportamentos e consigam pensar antes de agir. Nesta linha de pensamento, é imprescindível compreender que a criança para entender o que o outro está a sentir, de forma a respeitá-lo, precisa de entender as suas próprias emoções e sentimentos, salientando que é nestas idades que começam a despoletar os “sentimentos contraditórios e desejos inatingíveis” (Brazelton & Sparrow, 2009, p. 34). Em concordância com os mesmos autores, as crianças devem compreender que existem diferentes emoções, perceber como estas podem surgir, assim como aprender a reconhecer o que devem fazer para que se consigam acalmar ou mudar o seu comportamento. Assim, estes autores afirmam que a emergência do conhecimento das crianças perante as suas emoções é fundamental para que estas conheçam as emoções do outro. Com efeito, enquanto estagiária e futura profissional na área da educação, ao contactar com crianças desta faixa etária, tomo consciência de que devem existir práticas que fomentem estratégias que proporcionem a autorregulação socioemocional da criança, visto que as crianças para se conseguirem relacionar com os seus pares e a equipa educativa de uma sala, precisam de perceber como podem controlar os seus comportamentos e emoções, conseguindo desenvolver também a capacidade de pensar antes de agir.

Para Cole e Cole (2004), o desenvolvimento da autorregulação numa criança, está dependente da capacidade de inibição que esta tem nos seus impulsos, destacando a inibição das emoções, caracterizada pela capacidade que cada criança apresenta ao controlar e inibir a intensidade das suas emoções.

Tendo em conta as necessidades que o grupo apresenta na autorregulação em diferentes momentos da rotina diária, ou seja, a questão de algumas crianças ainda não conseguirem controlar alguns comportamentos e emoções, em momentos de grande grupo e individualmente, tornou-se necessário delinear esta intenção, com o intuito de alcançar uma melhoria na regulação das emoções e comportamentos das crianças. Pretendi, deste modo, ajudar as crianças a desenvolver a capacidade de esperar pela sua vez para comunicar ou intervir, perceber quando não é a vez delas de serem o “amigo do dia” e aceitar a vez do outro amigo, controlar as suas emoções durante uma situação de conflito, conseguindo resolvê-lo sem o apoio de um adulto e, ainda, respeitar e aceitar as palavras do adulto quando está a ser contrariado numa ação.

Para conseguir alcançar a intenção que delinee, tendo um papel de mediador e de referência, pretendi proceder à implementação de estratégias adequadas a estas necessidades, tendo em conta a individualidade e personalidade de cada criança, procurando que as crianças conseguissem, resolver, autonomamente, os seus conflitos, assim como saber estar, saber ser e saber autorregular-se, refletindo sobre as suas ações e compreender as consequências das mesmas.

Aliada à autorregulação da criança, podemos recorrer ao apoio dos instrumentos organizadores e “reguladores” construídos e introduzidos ao longo do ano letivo na *sala Ijd*. Mais do que instrumentos que organizam e regulam a rotina da criança, criam uma estrutura na transição de momentos e, sendo que estes se apresentam como uma abordagem aos instrumentos de pilotagem do Movimento da Escola Moderna (MEM), com base na entrevista realizada à educadora cooperante (cf. Anexo B, secção II), podem definir-se, também, como instrumentos que auxiliam na “planificação, gestão e avaliação da atividade educativa participada” (Niza, 2013, p. 151). Os diferentes instrumentos implementados pela equipa educativa são designados como instrumentos “reguladores”, pelos motivos acima explicitados. Por esta razão, delinee uma intenção mais direcionada para o tema do estudo que irei realizar ao longo da PPSII, definindo **“Desafiar e estimular as crianças para a utilização dos instrumentos organizadores de apoio à prática, promovendo a sua participação e autorregulação”**.

No que aos instrumentos diz respeito, importa compreender a sua utilidade para o grupo de crianças e para a equipa educativa, de forma a que a sua construção e introdução

tenha uma intencionalidade educativa e, deste modo, conseguir dar apoio às crianças, desafiando-as, a utilizarem estes instrumentos para fomentar a sua participação e autorregulação. Consciente de que estes instrumentos podem sofrer alterações ao longo da prática pedagógica, tendo em conta as necessidades e interesses que o grupo apresenta, assumi um papel importante na observação das crianças, com o intuito de ir alterando os instrumentos, sempre que necessário, promovendo a participação das crianças na dinâmica da sala. Enquanto adulto de referência do grupo, tive como intenção estimular e desafiar as crianças para que se interessassem pela utilização dos instrumentos, demonstrando a minha intenção para que percebessem a função de cada instrumento. Por este motivo, pretendeu-se construir e introduzir instrumentos “reguladores”, em conjunto com as crianças, respeitando o seu tempo de apropriação e despertando o seu envolvimento na utilização destes. Através da utilização dos mesmos, pretendi que algumas crianças conseguissem desinibir-se, dando mais a sua opinião, expressassem o seu ponto de vista, tomando decisões e envolvendo-se mais na rotina do grupo, como também, desenvolver a autorregulação de comportamentos de algumas crianças que demonstravam a necessidade de esperar mais pela sua vez de falar ou realizar algo, respeitando a vez do outro.

As crianças, nos momentos de brincadeira livre, apresentavam a dificuldade de se organizarem nas diferentes áreas da sala e não identificavam estas como espaços distintos e com objetivos e materiais específicos, acabando também por ter uma maior preferência em algumas áreas, descartando e não explorando tanto outras. Enquanto educadora estagiária, debati-me sobre esta fragilidade, centrada na dificuldade que as crianças apresentavam em perceberem a organização do espaço dividida em áreas e com materiais distintos a explorar nesses espaços, dificultando na organização do espaço, visto que misturavam os objetos e brinquedos nas diferentes áreas. Com efeito, este aspeto fez-me refletir e integrar na minha ação educativa uma intenção que respondesse a esta dificuldade do grupo de crianças, definindo a intenção “**estimular a organização das crianças nas diferentes áreas, despoletando a curiosidade em áreas de menor interesse e baixa frequência**”. Além disso, apesar de não conseguirem organizar-se, totalmente, nas diferentes áreas, apresentavam preferências nalgumas e acabavam por não escolher, durante o momento da escolha, áreas diferentes ao longo dos dias da semana.

Para a criança, o brincar é uma atividade natural, escolhida e dirigida pela mesma, motivada pela sua vontade e que lhe é intrínseco (Goldstein, 2012). Assim, visto que o brincar é caracterizado pela ação espontânea, imprevista, partilhada entre os indivíduos e universal a todos, tendo em conta os gostos da criança (Hohmann & Weikart, 2011; Lino et al., 2020), importa ser consciente, enquanto futura educadora, que se devem implementar estratégias que respondam aos seus interesses e necessidades, mas nunca forçar a criança a algo que não quer fazer ou participar, uma vez que o brincar “é vital e necessário para a vida” (Lino et al., 2020, p. 868). Dado que o brincar é uma ação de liberdade total, exploração, investigação, interação com os pares e de decisão de escolha na área que quer brincar (Post & Hohmann, 2011), o educador deve ir introduzindo e diversificar os materiais que constituem o ambiente educativo, de forma a captar a atenção e o interesse para áreas menos escolhidas, como também modificar a estrutura do espaço educativo, com o intuito de despertar a curiosidade das crianças. Assim, dado que a ação de brincar é um momento em que as crianças “resolvem problemas e adaptam-se a novas situações, o que contribui para o desenvolvimento da resiliência, flexibilidade e abertura” (Lino et al., 2020, p. 868), o adulto não deve conduzir este momento, dando-lhe a liberdade de decidir ao que quer e onde quer brincar, respeitando a criança, os materiais que optou por escolher (Post & Hohmann, 2011). No que diz respeito à preferência das áreas, no momento de brincadeira, importa que o educador consiga estar presente, inicialmente, no momento da escolha, não influenciando na sua decisão, mas tentando explicar, quando por exemplo uma área está com a lotação máxima de crianças, que tem que optar por escolher outra área. Neste seguimento, o adulto pode explicar à criança que existem mais áreas na sala e que pode escolher outra, sendo que a criança deve sentir-se confortável, segura e que seja do seu interesse. Na questão das áreas de menor interesse e frequência, devem adotar-se estratégias, como a diversificação e introdução de materiais e atividades relacionadas com essas áreas, de forma a que seja suscitado algum interesse e curiosidade nas crianças do grupo.

Adicionalmente, o educador deve perspetivar a criança como um ser ativo na sua aprendizagem e, por esse motivo, ao organizar o ambiente educativo, deve optar por adaptar a sua ação, na medida em que, deve integrar a criança na estruturação e modificação do espaço, para que consiga perceber como pode utilizar o espaço, as áreas

e os materiais que estas incluem, desenvolvendo assim a capacidade de se organizar nas diferentes áreas da sala.

Ao considerar-se a criança um ser ativo e competente para participar na organização do espaço, como é explicitado acima, é, por isso, também, fundamental **“respeitar e assegurar a participação das crianças no processo ativo de aprendizagem, desenvolvendo também a sua concentração e atenção nas atividades propostas”**, sendo esta a minha última intenção para a ação que delineei para as crianças do grupo em questão.

No decorrer da prática, e em função de ser um grupo caracterizado pela sua tenra idade, verificava-se um baixo envolvimento e partilha de ideias das crianças em momentos de grande grupo, mas mais ainda, a dificuldade em concentrar-se e em tomar atenção nestes momentos, como em atividades orientadas pela equipa educativa.

Sendo a participação considerada como um meio de aprendizagem, constituindo um valor sob si mesmo e um direito crucial para a infância (Tomás, 2007), importa que um educador respeite este direito das crianças e as deixe participar no seu processo ativo de aprendizagem.

Para Soares e Tomás (2004), a criança deve ser perspectivada como um ser ativo e ator social, devendo ser valorizada uma prática que respeite e promova o direito de participar, assegure a voz e as ações da criança, visto que estes são cruciais para a concretização e discussão de diferentes direitos.

Considera-se, portanto, imprescindível que as crianças tomem e se envolvam nas decisões estabelecidas acerca do seu currículo, na gestão e no desenvolvimento do seu percurso educativo, de modo a que seja dada a resposta às suas necessidades e interesses (Tomás & Gama, 2011).

A criança, ao ser considerada como um ser com competências, habilidades e atividades (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), deve ser vista como capaz de se envolver na construção e experiência do seu desenvolvimento e aprendizagem, visto que vai obtendo uma consciência de si mesmo, enquanto um ser aprendiz e, por esse motivo, desenvolve o interesse por aprender, ganhando confiança e autorregulando as suas aprendizagens (Silva et al., 2016).

Considero imprescindível, implementar uma prática que integre este princípio, ou seja, uma ação que assegure a participação da criança, dado que esta é um ator social e capaz de participar, sendo consciente de que este é um dos seus direitos. Nesta linha de pensamento, enquanto estagiária procurei escutar, dar voz às crianças, estimular para que estas se envolvessem, mas acima de tudo não forçar a criança a nada, tomando em consideração que todas as crianças apresentam formas diferentes de comunicar e, compete-me, observar, reconhecer e valorizar o modo de participação de cada uma.

Na questão da concentração e atenção face às atividades propostas e, relacionando com a participação da criança, pretendo salientar que este grupo demonstra ainda bastantes dificuldades a nível da sua concentração e atenção em momentos de grande grupo. Como tal, delineei esta intenção, visto que para além de respeitar e assegurar a participação das crianças, promovendo também o respeito pela vez do outro, importa criar estratégias que ajudem o grupo a integrar-se nestes momentos de participação, mas também que consigam ficar mais tempo sentados e a escutar aquilo que está a ser dito pelos pares ou pelos adultos de referência, dando sentido a momentos que para algumas crianças ainda não têm qualquer significado, devido à sua idade. Esta é uma questão que pretendi alcançar, progressivamente, dado que tomei consciência de que o grupo, por ser constituído por crianças de 3 anos, acabadas de entrar em JI, ainda apresentam dificuldades, normais, neste sentido e, por isso, esta é uma intenção que procurei atingir, gradualmente, por ser uma necessidade do grupo.

3.1.2. Com as Famílias

Para Simon e Epstein (2001), é essencial o envolvimento das famílias, como parceiras, no processo de desenvolvimento e aprendizagem das suas crianças. Assim, revela-se imprescindível que os profissionais na área da educação perspetivem as famílias como agentes educativos, ou seja, parceiros ativos no apoio da aprendizagem e das experiências das crianças, sendo que, caso contrário, “the true power of the early childhood education experience is lost” (Baum & Swick, 2008, p. 580). Adicionalmente, e concordando com as ideias de Fuertes (2020), ao ser estabelecida uma relação de parceria com as famílias, é possível promover a sua participação positiva, a qualidade na

ação educativa e a “satisfação dos profissionais de educação”, bem como a “afiliação da criança à creche/jardim de infância” (s.p).

Com efeito, consciente da importância dada às famílias no percurso educativo de cada criança e sendo que cada uma apresenta as suas características e especificidades, defini como intenção **“estabelecer uma relação de respeito, confiança e diálogo, desenvolvendo um envolvimento ativo das famílias e contribuindo para dar continuidade ao trabalho desenvolvido.”**

Ao observar o trabalho desenvolvido, pela equipa educativa, com as famílias, ainda que com limitações colocadas pela organização socioeducativa, pretendi estabelecer uma relação de partilha e discussão de informações com estes agentes educativos, tendo por base o respeito e a confiança. Por isso, procurei encontrar estratégias que incluíssem as famílias no processo de desenvolvimento e aprendizagem das suas crianças, dialogando e, também, indo ao encontro das suas necessidades e características únicas. Adicionalmente, com esta questão imposta pela SARS-Cov-2, importa cada vez mais estabelecer esta relação de partilha e troca de informações e ideias, dado que as famílias não podem estar tão presentes fisicamente como podiam em anos letivos anteriores e, por esse motivo, não participam e não se envolvem diretamente em atividades dentro da sala ou no contexto socioeducativo.

Assim, considero fundamental dar valor ao papel deste agente educativo, por ser tão importante para o percurso educativo de cada criança, uma vez que este assume um suporte primordial para o desenvolvimento e crescimento das suas crianças (Homem, 2002), apresentando-se como os seus primeiros educadores e que, a longo prazo, acompanham o seu bem-estar e educação (Figueiredo, 2010). Para além disso, concordando com Katz (1984, citado por Fuertes et al., 2018), existe uma “importância e complementaridade dos papéis dos pais e dos educadores na aprendizagem e desenvolvimento da criança” (p. 51).

Concordando com Simon e Epstein (2001), a parceria e o trabalho em conjunto entre a família, o educador e a comunidade promovem a partilha de informações, a resolução de problemas, um apoio para a criança e o alcance do sucesso no desenvolvimento e aprendizagem da mesma. Para alcançar esta relação de parceria eficaz,

corroborando as ideias de Fuertes (2020), é necessário considerar cinco aspetos cruciais: a comunicação, o compromisso, a valorização, a confiança e o respeito.

Pelas razões acima referidas, pretendi alcançar esta intenção, promovendo uma participação ativa das famílias e estabelecer uma parceria com estes agentes educativos, ainda que com as limitações impostas pela SARS-Cov-2, existindo a restrição de entrarem na sala e não conseguirem estar tão presentes. Sendo assim, enquanto estagiária procurei adotar estratégias, promovendo o diálogo, sempre que possível com as famílias, com base numa relação de respeito e, sobretudo, partilha e troca de informações sobre as crianças e as suas experiências e aprendizagens. Como tal, caso fosse possível e permitido pelas famílias, esperei que estas conseguissem estabelecer esta relação de confiança e me reconhecessem como um adulto de referência para as suas crianças.

Em suma e, concordando com Sousa (2013), “a identidade de uma criança encontra-se intrinsecamente ligada ao seu contexto familiar e em especial aos seus pais. Aceitar e dar valor à família de uma criança é aceitar e valorizar a própria criança” (p. 41).

3.1.3. Com a Equipa Educativa

A equipa educativa da sala é considerada como um dos agentes educativos mais importantes e com um papel principal para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, na medida em que os seus elementos se tornam adultos de referência para a mesma e, por isso, durante a minha prática, pretendi **“criar uma relação de partilha, discussão e decisão, em conjunto, com a equipa educativa, acerca da intervenção pedagógica e as crianças do grupo.”**

Apenas através de uma relação de troca e discussão de ideias, acerca da minha ação pedagógica e sobre o grupo de crianças, tomando decisões, conjuntamente, com todos os elementos da equipa da sala, é que se torna possível implementar “uma prática reflexiva profissional”, visto que jamais uma ação pedagógica é solitária (Perrenoud, 1999).

Desta forma, através do que está definido na Carta de princípios éticos para uma ética profissional (APEI, 2012), pretendi promover alguns dos compromissos que são apresentados para trabalhar com uma equipa educativa, de forma alcançar a intenção

definida, como “contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”, “partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” e “ser solidário, nas decisões tomadas em conjunto...” (p. 2).

Para fomentar este tipo de relação, denota-se a relevância de trabalhar com base na cooperação e colaboração entre os membros de uma equipa educativa, delineando, por fim, a intenção de “**desenvolver um trabalho colaborativo, realizando e planeando atividades, em conjunto, com a equipa educativa**”, visto que para criar uma relação de troca de informação, é fundamental articular um trabalho colaborativo entre a equipa educativa.

Torna-se, portanto, imprescindível a procura de cooperação com os restantes elementos da equipa, no sentido em que, para além de se criar um ambiente favorável e um sentimento de pertença e bem-estar para todos os que estão envolvidos naquele meio (Post & Hohmann, 2011), as crianças sentem e observam esta articulação e trabalho conjunto entre os membros envolvidos no seu percurso educativo. Acrescentando, o trabalho colaborativo, seja na realização ou planificação de atividades, e na troca de ideias e discussão de temáticas, contribui para um trabalho de articulação e conjunto, sendo que os resultados obtidos destas práticas visam o alcance de um produto melhor (Roldão, 2007).

Por fim, ao existir um trabalho colaborativo, todos indivíduos beneficiam deste tipo de práticas e, por esse motivo, pretendo implementar uma prática em que cada elemento da equipa participe, fale, respeite e dê sugestões, apresentando o seu contributo e apreendendo que “requer também tempos e modos de trabalhar individuais” (Roldão, 2007, p. 28).

3.2. Processo de intervenção da PPS em Jardim de Infância

Ao longo do processo de intervenção da prática em JI, a equipa educativa foi recorrendo a alguns instrumentos de planificação, com o intuito de dar resposta a certas intenções já delineadas, sendo que o meu papel enquanto educadora estagiária seria dar continuidade ao trabalho implementado pela equipa, com base nos mesmos valores, processos e abordagens.

Neste seguimento, refere-se, em primeiro lugar, a pertinência de existir uma observação participante, apoiada com o registo de notas de campo e reflexões diárias e semanais, no sentido de se caracterizar o grupo de crianças, o contexto, a equipa educativa e as famílias. Desta forma, com esta prática reflexiva, ao longo das semanas, foram surgindo temáticas pertinentes para a sua reflexão e debate, de modo a aprofundar alguns conhecimentos e compreender novos conceitos cruciais para a ação pedagógica.

Com efeito, através das notas de campo surgiam reflexões que se traduziam na prática, no sentido em que eram observados interesses e fragilidades das crianças e, por esta razão, procedia-se a um planeamento pedagógico participado tanto pela criança como pelo adulto. O planeamento pedagógico, caracteriza-se como a chave fundamental para que a ação educativa a desenvolver com o grupo seja repleto de objetivos, estratégias e, por isso, intencional e fundamentado. Relativamente às planificações elaboradas pela equipa educativa, este planeamento era realizado semanalmente, em conjunto com as crianças, dado que foi possível existirem reajustes à planificação, no sentido em que podia ser alterada tendo em conta os interesses das crianças. Para além disso, no que diz respeito ao planeamento pedagógico da equipa educativa, no início do ano letivo procede-se à concretização do plano anual de atividades do contexto e respetiva valência, delineando-se objetivos, para que através do plano mensal e semanal elaborados se possa responder a estes objetivos e intenções, de acordo com o grupo e as suas necessidades e interesses.

Para dar continuidade ao trabalho da equipa educativa, a planificação das atividades surgiu dos interesses e fragilidades das crianças. Corroborando Silva et al. (2016), “planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente” (p. 15), mas estar suscetível e preparado para o surgimento de ideias por parte das crianças e, assim, articular o que foi planeado e reconhecer as sugestões como hipóteses de aprendizagem, de modo a tirar proveito destas. Assim, no planeamento de atividades, o adulto deve considerar a participação da criança, reconhecendo-o como um ator social ativo e capaz de participar e tomar decisões no planeamento do seu currículo, envolvendo-se no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Isto porque, no fundo, “as crianças colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de aprender (Vasconcelos, 2011, p. 11), partindo

do adulto reconhecer as suas capacidades e dar oportunidade para que a criança participe no seu contexto.

Por fim, revela-se fundamental destacar que a planificação das atividades foi concretizada a partir do trabalho colaborativo com a equipa educativa da *sala 1jd*, com base numa relação de troca e partilha de informações e ideias, de modo a que a criança beneficiasse do máximo de experiência significativas.

3.3. Avaliação global da concretização das intenções delineadas

No decurso da minha jornada, a avaliação assumiu um papel bastante presente e fundamental para todo o percurso educativo realizado, não só no sentido de regular e refletir sobre a minha prática, como também para registar os progressos de cada criança da sala de referência.

Concordando com Silva et al. (2016), a avaliação é um instrumento que guia a ação, apresentando-se como uma “forma de conhecimento” (p. 15) e, por esta razão, considero que esta seja uma “responsabilidade profissional” (Coelho & Chélinho, 2012). Assim sendo, a avaliação realiza-se no sentido de agir, de tomar decisões, de observar evoluções e conquistas das crianças, de refletir para melhorar ou alterar situações, atividades, relações ou intenções (Bassedas et al., 2000, citado por Sanches, 2003, p. 112).

Importa referir que a avaliação, de acordo com Silva et al. (2016), não é uma classificação da ação da criança nem um olhar direcionado para os “juízos de valor sobre a sua maneira de ser” (p. 15), mas sim um processo gradual em que se registam as suas evoluções e aprendizagens, com o propósito de valorizar todo o seu progresso e a maneira de aprender, evoluindo numa “avaliação *para a* aprendizagem e não uma avaliação *da* aprendizagem” (p. 16).

Neste seguimento, um dos instrumentos mais relevantes e que possibilitou a avaliação para a aprendizagem da criança centra-se no portfólio da criança, sendo que este foi realizado no decorrer da PPSII (cf. Anexo F). Este instrumento, reúne mais do que simples atividades elaboradas pela criança, pelo que Alarcão (2003, citado por Oliveira & Vasconcelos, 2010), identifica o portfólio como “um conjunto coerente de documentação reflectidamente seleccionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso

profissional” (p. 130). Para além disso, é de referir que este tipo de documento de avaliação é personalizado e organizado pela criança, podendo apresentar diferentes estruturas, salientando “as experiências, realizações únicas e progressos de uma criança ao longo do tempo” (Silva & Craveiro 2014, p.37; Parente, 2015). Desta forma, esta nova forma de avaliação da aprendizagem e desenvolvimento da criança possibilita conceder-lhe voz acerca das suas experiências e competências adquiridas, “permitindo-as participar na avaliação do seu próprio desempenho” (Silva & Craveiro, 2014, p. 36).

Para a existência de uma avaliação diária compete ao adulto incutir na sua ação uma observação atenta e participante no decurso da sua prática, com o intuito de “obter uma visão mais completa da realidade” (Aires, 2011, p. 25) e, ainda, conhecer e caracterizar o contexto socioeducativo e os agentes educativos que contactam e se inserem no mesmo.

Com efeito, importa que a equipa educativa, que estabelece uma relação de proximidade com as crianças, observe, diariamente, o grupo no geral, mas também cada criança, individualmente, conseguindo conhecê-las e caracterizá-las e, assim, dar sentido à sua prática e alterá-la aquando necessário.

Assim sendo, através da observação e da caracterização do grupo e após a minha adaptação e das crianças relativa à minha presença, consegui “**criar uma relação com base na confiança e afeto com as crianças do grupo**”, observando-as e auscultando-as permanentemente, privilegiando o respeito e as suas características individuais, sendo este um valor que não prescindo, diariamente, e que está presente ao longo da minha prática. A afetividade e o respeito são aspetos que considero fulcrais e que devem ser evidentes em qualquer prática enquanto educadora de infância, não só para dar segurança à criança nas suas ações, como também para que esta se sinta motivada para conhecer o meio ao seu redor e se envolver nas diversas experiências que encontra no percurso educativo (Filliozat, 2001, citado por Sousa, 2013). Com efeito, ao longo desta jornada, procurei estar disponível para ouvir a criança, demonstrar ser paciente e prestável aquando necessário, dando a garantia à criança que estaria livre a qualquer momento, disposta a ajudar ou a conversar, sendo que os momentos de interação individualizada se identificaram como situações importantes para estabelecer este tipo de relação. Por este motivo, foi fundamental colocar-me ao nível das crianças nos momentos de diálogo para

facilitar o processo de comunicação, como também prestar os cuidados necessários para satisfazer as necessidades da criança e, assim, conseguir criar uma relação responsiva.

Tendo em conta a relação estabelecida com as crianças do grupo, pretendi **“fomentar momentos que potenciem a autorregulação das crianças, em situações de conflito ou em momentos da sua rotina”**, com o intuito de auxiliar cada criança nestes momentos, quando fosse oportuno intervir e consoante a vontade de cada uma. Por esta razão, esta intenção foi concretizada, na medida em que consegui estar disponível nos momentos de conflito em que as crianças me pediram ajuda, tentando mediar a situação e transpondo valores como a ajuda e o respeito pelo outro, contribuindo para a autorregulação das crianças nestas situações. Durante a prática pretendi fomentar um processo gradual de autorregulação nas crianças, para que estas conseguissem ter a capacidade de alterar o seu comportamento e ainda conseguir refletir antes de agir e adequar a sua intervenção, transmitindo sempre a importância de ouvir o outro e esperar pela sua vez, respeitando-se mutuamente (Piscalho & Simão, 2014; Linhares & Martins, 2015). É de salientar que ao introduzir-se o instrumento “Na nossa sala não...” este processo de autorregulação ficou facilitado com a sua implementação, ajudando as crianças a entender o que deviam e não deviam fazer, ficando evidenciado o valor caracterizado pelo respeito pelo outro e pelo ambiente educativo. Refere-se a título de exemplo um momento de conflito e da rotina que potenciaram um desenvolvimento da criança ao nível da autorregulação (cf. **Nota de Campo Nº 221 – quarta-feira, 24 de março de 2021**).

Esta implementação do instrumento “na nossa sala não” fomentou a autorregulação da criança mas, importa, ainda, referir que este é um processo gradual e que a criança se vai autorregulando ao longo do tempo e com a ajuda do adulto, uma vez que este desempenha um papel de mediador e desafiador na sua prática:

“É a capacidade que eles têm de se controlar perante as dificuldades que eles têm de ultrapassar durante o dia. A capacidade que eles têm, que alguns já conseguem, por exemplo agora de pararem, pegarem num amigo e levar até às nossas regras para lerem. Isso é uma capacidade que eles vão adquirindo e que isso também só vai sendo adquirido com a ajuda dos adultos.” (cf. **Excerto da**

análise da entrevista da educadora cooperante sobre a definição do conceito de autorregulação)

Para além da introdução deste instrumento, com a intenção da equipa educativa na implementação de outros instrumentos na rotina das crianças, optei por delinear para a minha ação educativa a intenção de **“desafiar e estimular as crianças para a utilização dos instrumentos organizadores e «reguladores» de apoio à prática, promovendo a sua participação e autorregulação”**, pelo que esta, no decorrer da minha prática pedagógica, foi bem conseguida e concretizada, pois este seria um dos principais objetivos a atingir na minha investigação. Com a implementação de diferentes instrumentos “reguladores” na rotina das crianças, senti a necessidade de acompanhar este processo e incluir na minha intervenção educativa uma prática desafiadora e estimulante para as crianças, promovendo o interesse e a motivação na utilização dos instrumentos ao mesmo tempo que participavam e se autorregulavam. Nos momentos de utilização dos instrumentos pelas crianças, optei por estar sempre perto para o caso de ser preciso intervir ou ajudar a criança, tentando respeitá-la e ouvi-la e não intercedendo naquele instante sem a sua vontade. Além do mais, nas reuniões da manhã e nos momentos de rotina em que as crianças utilizavam estes instrumentos, tentei acompanhar as crianças nestas situações, privilegiando de um discurso claro e fluido, dando-lhe a conhecer as potencialidades de cada instrumento, a sua estrutura e a forma de utilização, mostrando a minha inteira disponibilidade para ajudar sempre que necessário e dando feedback acerca do seu desempenho, de forma a motivá-la e assegurar que podia estar confiante de si mesma. É, ainda, de salientar que nestes momentos procedi a um questionamento ativo, tendo consciência de que este promoveu um envolvimento maior das crianças na utilização dos instrumentos, estimulando-as e fomentando o seu envolvimento, cada vez maior, nestes momentos, dando a oportunidade de expressar um ponto de vista e comunicar aquilo que estavam a sentir ou que era a sua vontade.

Com a utilização dos instrumentos, foi possível regular a rotina das crianças e a sua vida em grupo. No entanto, no decorrer da minha prática pedagógica, tendo em conta a sua faixa etária – 3 anos – e os seus interesses, procurei **“estimular a organização das crianças nas diferentes áreas, despoletando a curiosidade em áreas de menor interesse e baixa frequência”**. No que diz respeito a esta intenção, afirma-se a sua

concretização, dado que, de um modo geral, através da minha disponibilidade nos momentos de brincadeira, a estimulação das crianças nestas situações e com o enriquecimento das áreas através de novos materiais, estas demonstraram uma maior organização pelas diferentes áreas da sala, conseguindo não espalhar os brinquedos no chão e transportá-los de uma área para outra. Ainda assim, ao tomarem consciência de que a sala se dividia por áreas com diferentes materiais e potencialidades, destaco o facto de que algumas crianças começaram a demonstrar interesse por outras áreas que não frequentavam e que não tinham interesse, como foi o caso da área da biblioteca. Para a concretização desta intenção e no caso da área da biblioteca, dei uma maior ênfase aos momentos dedicados à leitura de livros, sentando-me com as crianças a ler e a explorar os livros e revistas, estimulando a criança para a exploração daquele espaço e materiais. Em conjunto com a equipa educativa, alterámos o espaço da biblioteca, pelo que esta modificação no ambiente educativo facilitou o processo de estimulação e de maior interesse da criança por esta área. Desta forma, verificou-se um aumento exponencial pelo interesse desta área, uma vez que as crianças passaram de uma fase que não se dirigiam à biblioteca, para uma fase em que a maior parte das crianças tinha o hábito de ler uma história para os pais e traziam livros de casa para o adulto ler durante o dia (cf. **Nota de Campo N°302 – quarta-feira, 28 de abril de 2021 e Nota de Campo N°308 – segunda-feira, 3 de maio de 2021**).

No seguimento das intenções acima evidenciadas e avaliadas, considero que a última intenção definida foi concretizada, correlacionando-se com as outras intenções, na medida em que **“respeitar e assegurar a participação das crianças no processo ativo de aprendizagem, desenvolvendo também a sua concentração e atenção nas atividades propostas”**, está subjacente com a relação de afetividade e respeito que estabeleci com as crianças e ao papel que desempenhei enquanto promotora de autorregulação e participação, conseguindo escutá-las, dando-lhes voz e oportunidades para comunicarem e tomarem decisões, respeitando-as na sua individualidade (Rigolet, 2000, citado por Sim-Sim et al., 2008). Como tal, a introdução de instrumentos que promovessem a participação e autorregulação do grupo facilitaram a minha visão em relação à criança, no sentido em que proporcionaram momentos em que consegui assegurar o papel ativo da criança no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem,

escutando e interpretando as suas necessidades e interesses, contribuindo para a sua resposta, mas tomando consciência de que a criança tem o poder de se envolver naquilo que lhe confere respeito. Com efeito, tornou-se imprescindível a utilização do “plano do dia” e do “mapa da escolha”, por exemplo, para a criança perceber que tem um papel ativo no planeamento do seu currículo e que tem que ponderar os seus comportamentos antes de agir, respeitando o outro e saber esperar pela sua vez e oportunidade. Enquanto adulto de referência, comprometi-me a respeitar o tempo e individualidade de cada criança, optando por seguir a trajetória traçada por cada criança, no sentido em que, os seus interesses e necessidades direcionavam a minha ação e que a partilha de poder e a tomada de decisão foi sempre conjunta, aumentando, desta forma, uma maior concentração e atenção por parte das crianças nos momentos em grande grupo, como no caso da reunião da manhã.

Não menosprezando o papel das famílias no processo educativo das suas crianças, estas caracterizam-se como um agente educativo crucial para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, pelo que a intenção primordial que defini para este eixo se refere como **“estabelecer uma relação de respeito, confiança e diálogo, desenvolvendo um envolvimento ativo das famílias e contribuindo para dar continuidade ao trabalho desenvolvido”**. Não seria sincera se afirmasse que esta intenção foi concretizada na sua totalidade, dado que a mesma foi a mais difícil de implementar ao longo de toda a minha prática pedagógica. Todavia, posso salientar que existiu uma evolução na relação com estes agentes educativos, sendo que no início não era possível estabelecer contacto com as famílias, pelas regras impostas pela organização socioeducativa devido à pandemia que atravessamos que pressupôs um contacto restrito e necessário e o distanciamento destes eixos educativos do ambiente educativo da criança. Portanto, só a partir do momento em que os familiares conseguiam entrar no contexto socioeducativo é que me foi possível começar a intervir com estes agentes. Um dos aspetos que dificultou esta relação de diálogo e partilha também se centrou no facto de que o meu horário de prática só se estendia até à hora do almoço das crianças, pelo que só contactava com as famílias na hora do acolhimento, nem sempre sendo possível dialogar com todas. Porém, no decorrer do meu percurso educativo, pretendi dar continuidade à relação já estabelecida, bem como prosseguir com o trabalho desenvolvido

pela equipa educativa, procurando manter a confidencialidade, os aspetos éticos cruciais para uma prática de educação e, acima de tudo, contribuir para uma parceria e respeito com estes membros integrantes do processo educativo da criança. Ainda que as famílias não conseguissem estar fisicamente presentes, adaptei a minha prática e encontrei estratégias que procurassem envolver ativamente a família na rotina e no percurso das suas crianças, realizando algumas exposições das suas atividades fora da sala de referência, assim como na inclusão das famílias no projeto implementado através da MTP e noutras atividades ao longo da prática.

Aliado às intenções das crianças e das famílias foram delineadas intenções para a equipa educativa, recordando **“criar uma relação de partilha, discussão e decisão, em conjunto com a equipa educativa, acerca da intervenção pedagógica e as crianças do grupo”** e **“desenvolver um trabalho colaborativo, realizando e planeando atividades, em conjunto, com a equipa educativa”**. Recorro à junção das duas intenções, no sentido em que ambas se complementam e são interdependentes uma da outra, podendo referir que, de um modo geral, foram bem concebidas e concretizadas no seu todo. No decurso desta jornada, da PPS, considero que, ao longo da prática, estabeleci uma relação de discussão e partilha de ideias, seja nos momentos da rotina, como na realização das atividades planificadas por mim e pela equipa educativa. Estas foram intenções que influenciaram a minha intervenção, na medida em que, ao sentir-me acompanhada pela equipa e ao ter tempo, espaço e a oportunidade de intervir, foi possível criar uma relação de confiança e troca de ideias, tornando a minha prática enriquecedora, fomentando a continuação do trabalho que estava a ser desenvolvido antes da minha intervenção. Deste modo, em todos os momentos, recebi feedback, troquei e recebi informações importantes sobre as crianças e as suas famílias, tive a oportunidade de tomar decisões em conjunto, reuni semanal e diariamente, conseguindo aprimorar a minha prática devido a este trabalho colaborativo e de entreajuda que estabeleci com a equipa educativa, tanto com as duas educadoras cooperantes como com a auxiliar de ação educativa.

4. INTRODUÇÃO À
INVESTIGAÇÃO EM JARDIM
DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

Concordando com Ponte (2008), a investigação é “cada vez mais necessária em muitas esferas da actividade social, e que deve estar presente na vida das escolas, na formação dos alunos e nas práticas profissionais dos professores” (p. 155). O mesmo autor refere que a investigação de uma temática, permite ter uma visão acerca da prática, reflexiva e fundamentada, possibilitando realizar alterações pertinentes no decorrer de toda a ação.

No presente capítulo explicita-se a problemática que foi trabalhada no âmbito da PPSII, procurando-se ilustrar todo o trabalho desenvolvido ao longo do estudo realizado. A temática em estudo, representa aqueles que foram os interesses e necessidades percebidos na *sala Ijd*. Com efeito, a observação diária realizada, ao longo das primeiras semanas, verificou-se importante para a análise do processo de utilização dos instrumentos “reguladores” pelo grupo de crianças, sendo possível compreender o seu importante papel na promoção da participação e autorregulação do grupo e as suas potencialidades para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

O processo investigativo desenvolvido foi sustentado desde o seu início por um quadro teórico-concetual, o qual consubstancia o ponto **4.2**.

Adicionalmente, de modo a compreender de que forma foi concretizada esta investigação ao nível metodológico e ético, são explicitadas as opções metodológicas e éticas adotadas durante a prática pedagógica e o processo investigativo realizado.

Por fim, com o término da investigação, é importante destacar os dados mais relevantes e que espelham as conclusões do estudo, pelo que este capítulo se dá por concluído com uma apresentação e discussão dos dados.

4.1. Problemática Emergente

No caso de um processo de investigação, a escolha e definição do objeto a estudar e pesquisar, bem como as opções metodológicas assumem um processo tão fundamental para quem pesquisa, como também para o texto redigido que se realiza no final da investigação (Duarte, 2002). Com efeito, importa que se conheça o modo como surgiu o interesse por estudar determinada problemática e o *design* da investigação (Sim-Sim, 2005).

Com o início da PPSII, na mesma organização socioeducativa em que foi realizada a PPSI, mas num contexto socioeducativo distinto, o início da prática seguiu sobretudo uma perspetiva de observação participante, através do registo de diversas notas de campo, com o objetivo de conhecer e caracterizar o contexto em que estava imersa.

A observação que ia realizando no dia a dia foi colocando em relevo a abordagem pedagógica adotada no contexto socioeducativo, e em particular na *sala Ijd*. Por este motivo, ao integrar-me nesta sala de JI, este foi o aspeto que me suscitou maior interesse e curiosidade quer pela sua especificidade quer pelos seus desafios inerentes.

No contexto socioeducativo em análise sobressai uma abordagem socioconstrutivista, que perspetiva a criança como o centro da aprendizagem, proporcionando experiências e vivências que a permitem conduzir o processo do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem.

A prática levada a cabo pela equipa educativa da *sala Ijd* vai ao encontro dos princípios seguidos por uma pedagogia em participação, em que observa e escuta a criança, ajudando-a, numa atenção ativa e consciente, documentando o que ela faz, sente, pensa e diz (Oliveira-Formosinho, 2017, citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017) e perspetivando-a como um sujeito competente na construção do seu conhecimento e apto para ter voz no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Importa ainda referir que através da vivência da rotina da *sala Ijd*, e ao observar a prática da equipa educativa e ação das crianças, salientou-se a valorização do papel da criança na tomada de decisões, no assumir responsabilidades, na oportunidade de escolha e na comunicação dos seus interesses e motivações. Desta forma, tal valorização e visão acerca do papel da criança, pela equipa educativa, foi possível observar através do processo de implementação de instrumentos “reguladores” na rotina das crianças no momento da manhã.

As crianças da *sala Ijd* reúnem-se duas vezes durante a manhã, com o intuito de identificarem o amigo do dia, planearem a rotina do dia e, ainda, escolher a área da sala que querem explorar durante a manhã. Deste modo, destacam-se os três instrumentos “reguladores” – “mapa do amigo do dia”, “mapa da escolha” e “plano do dia” – como instrumentos promotores de participação e desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Ainda assim, a implementação destes instrumentos, integram a criança num momento de partilha, envolvimento, poder, expressão de ideias com o outro, despoletando, individual ou coletivamente, comportamentos que podem ou não desencadear e desenvolver a autorregulação de cada criança.

Afigurou-se-me pertinente observar este processo de utilização dos instrumentos pelas crianças, visto que era possível analisar de que forma é que era dada uma resposta ao direito efetivo de participação das crianças da sala, como também, qual o impacto que estes instrumentos tinham no desenvolvimento da sua autorregulação e aprendizagens.

Ao presenciar esta mudança relativa à introdução de instrumentos “reguladores”, no ambiente educativo e na rotina das crianças, fui tomando consciência de que a utilização destes instrumentos, por parte das crianças, tinha impacto no seu percurso educativo ao nível da participação e da autorregulação. Ao utilizarem os três instrumentos “reguladores”, acima mencionados, foi possível observar que as crianças, relativamente à participação, davam a sua opinião, planeavam o seu dia-a-dia, assumiam responsabilidades e tomavam decisões. Com efeito, ao comunicarem com os pares, demonstravam a necessidade de respeitar a vez do outro, esperando (ou não) pela sua vez de falar ou para realizar uma tarefa/atividade. Assim, ao recorrerem a estes instrumentos, era possível observar diferentes potencialidades que promoviam a sua participação/envolvimento, bem como a necessidade de se autorregularem e adquirirem aprendizagens fulcrais para o seu percurso educativo.

Com efeito, importa explicitar que, a equipa educativa da sala de referência, desde o início da PPSII, implementou, pela primeira vez, na rotina do grupo, diversos instrumentos “reguladores”, salientando a importância de observar o processo de introdução, pelos adultos de referência, assim como a utilização dos instrumentos pelo grupo de crianças. Através da observação participante, debati-me acerca daquelas que poderiam ser as potencialidades dos instrumentos introduzidos pela equipa educativa, pelo que selecionei três para uma análise mais detalhada – “mapa da escolha”, “mapa do amigo do dia” e “plano do dia”, designadamente:

- Conhecer com que intencionalidade(s) são implementados os instrumentos “reguladores” pela equipa educativa;

- Analisar de que forma é que se reflete na prática da equipa educativa a visão da agência da criança;
- Identificar o(s) papel(eis) do adulto na implementação e utilização dos instrumentos “reguladores” (“mapa da escolha”, “mapa do amigo do dia” e “plano do dia”);
- Caracterizar a forma como as crianças utilizam os instrumentos “reguladores”;
- Analisar de que forma o processo utilização dos instrumentos “reguladores” pode contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

4.2. Revisão de Literatura sobre a Problemática Identificada

Considerando os objetivos traçados para a realização do presente estudo, o ponto que se segue apresenta um quadro teórico-concetual que visa a explicitação de conceitos pertinentes, dos quais a alteração do paradigma relativamente à infância e à criança, o conceito de participação, bem como a mudança de uma pedagogia transmissiva para uma participativa. Para além disso, reflete-se sobre a importância do ambiente educativo e a implementação de instrumentos “reguladores” como promotor/es da participação e autorregulação da criança, assim como quais as estratégias que o adulto deve adotar nestes momentos de participação e autorregulação das crianças.

4.2.1. A mudança do paradigma da infância e da criança – do sujeito passivo e incompetente ao competente e de direitos

Ao longo dos anos, a participação das crianças sempre foi tida em conta e apresentada nas suas várias formas, com inúmeros significados, sendo que estas “sempre participaram, em casa, na escola, no trabalho, nas guerras” (Tomás, 2007, p. 47). Contudo, no decorrer da história, esta perceção de participação não era tão visível, existindo apenas a sua aceitação como uma obrigação para as crianças (Tomás, 2007). Por este motivo, importa incluir uma breve explicitação da história da infância, dado que existiu uma mudança de perspetiva, relativamente à participação, ao longo dos séculos, caracterizada por um percurso longo, heterogéneo, complexo e não-linear (Tomás, 2011).

Atualmente, existe uma valorização do papel da criança na sociedade, devendo existir um caminho de estudo e descoberta, por ser um tema controverso na sociedade

atual, emergindo diferenças e reflexões cruciais e estando sempre em construção e aprendizagem com o passar do tempo. Porém, nos séculos anteriores este foi um percurso importante a realizar para alcançar estas mudanças adquiridas ao nível da participação da criança.

Relativamente à infância e às crianças, durou algum tempo para que estas se associassem e fossem estudadas (Nascimento et al., 2008), aparecendo somente o conceito da infância quando surgiu a escola. A infância foi apresentando diferentes dimensões e reflexões, com o passar dos séculos, tendo em conta, inicialmente, “a exclusão das crianças de esferas sociais de influência: o trabalho, o convívio social com os adultos fora do círculo familiar, a participação da vida comunitária e política” (Sarmiento et al., 2007, p. 184). Os mesmos autores afirmam que a infância, ao estar confinada a um determinado espaço social, aparenta, de um modo geral, que as crianças, inevitavelmente, são privadas dos seus direitos políticos, permanecendo “o único grupo social verdadeiramente excluído de direitos políticos expressos” (p. 184). O conceito de infância não pode ser, assim, considerado como homogéneo, dado que é um resultado construído a partir de uma evolução histórica e social, identificando-se com inúmeras definições (Souza et al., 2010). A infância afirmava-se, anteriormente, como um paradigma da forma como se constrói uma identidade de um sujeito “sob a condição da norma de não-cidadão”, como Casa (1992; 2002, citado por Tomás, 2011) apresenta como os *ainda-não*, isto é, na (in)capacidade que os adultos apresentam ao considerarem o que a criança consegue ou não realizar. Por esta razão, existiu uma negatividade constituinte da infância que englobou esta questão da exclusão, diferença e separação do mundo social, numa idade “do não-adulto, da não-fala, da não-razão, do não-trabalho e da não-infância” (p. 368), afirmando uma visão da criança como um sujeito dependente, incompetente (Sarmiento, 2005a), estando propensa às normas estabelecidas e sem a capacidade de usufruir dos “atributos de cidadania” (Tomás, 2011, p. 86).

Por estes motivos, iniciou-se, gradualmente, a necessidade da reconceptualização da infância, de modo a desconstruir esta ideia da negatividade da infância, em que a criança pertence a um estatuto minoritário, não se sabe defender nem pensar de forma adequada. Esta perceção de negatividade constituinte, contribuiu para a conceção de práticas protecionistas, privativas ao eixo da família, predominando a ausência da voz das

crianças (Tomás, 2011). Com efeito, a autora afirma a pertinência de se alterar este paradigma de proteção, negatividade e controlo, para “um paradigma que considera as crianças actores sociais participativos” (p. 87).

Para a construção deste paradigma da criança como um sujeito competente e de ação social participativa, foi necessário um percurso longo de alterações e modificações ao nível da infância e da criança. Deste modo, até ao século XVII, a criança não era conhecida como membro integrante da sociedade, sendo vista como um indivíduo que dependia dos cuidados e que era transformada, posteriormente, num adulto social e politicamente aceite (Levin, 1997, citado por Nascimento et al., 2008). Nos meados do século XVIII, após a revolução francesa, com a alteração no Estado, surgiu o interesse e a responsabilidade da criança, reconhecendo-se, a partir deste século, a preocupação com a educação da mesma. Somente no ano de 1995, com o pedagogo Rosseau, a visão da criança integrava-se numa educação “sem juízes, sem prisões e sem exércitos” (Nascimento et al., 2008, p. 53), corroborando os ideais de Durkheim, em 1978, por afirmar que a criança tinha um papel de questionadora.

Marcado pelo ano 1989, emergiu uma nova imagem da criança, fortalecida pela Convenção dos Direitos das Crianças (CDC) e promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), considerada e ratificada por Portugal em 1990 (Argêncio, 2018). Com o surgimento da CDC, esta autora afirma que este documento trouxe grandes mudanças relativamente ao direito das crianças, na medida em que estas passaram de um estatuto minoritário e passivo, para sujeitos com direitos, articulando os direitos de participação com os de proteção e provisão. Assim, para Tomás (2014), de forma a recolocar as crianças nas sociedades, este documento “implicou um conjunto de alterações importantes para a categoria social da infância, nomeadamente, a substituição da conceção tradicional da proteção pelo conceito de participação, reconhecendo às crianças direitos semelhantes aos dos adultos” (p. 135). Quando se menciona esta ratificação elaborada pela CDC, importa destacar os artigos que se revelam notórios para esta mudança nos direitos de participação das crianças – artigos n.º 12, 13, 14, 15 e 17. Neste seguimento, devem ser considerados numa relação interdependente, ou seja, não podem ser ponderados isoladamente, visto que se apoderam de uma inter e intra-relação com os restantes direitos da CDC (Tomás & Gama, 2011). Está expresso nestes artigos que a

criança tem o direito de ser ouvida e dar a sua opinião, nos assuntos a que lhe compete e diz respeito, sendo possível que participe nas tarefas, influencie decisões, defina tarefas e se envolva nelas (Lopes et al., 2016). Lansdown (2001, citado por Lopes et al., 2016) acrescenta que, tendo em conta os artigos explícitos, “este direito atribui aos adultos responsabilidades pela criação de condições para a sua implementação” (p. 82).

4.2.2. Conceito de participação

A participação pode adquirir inúmeros significados, todos estes complexos e diferenciados, apresentando-se na década de 90, no século XX, num conceito de hegemonia, centralizada no adulto e que se concretizava de um modo vertical e de cima para baixo (Tomás, 2007), isto é, do adulto para a criança e sem considerar o papel de poder da criança na construção da sua aprendizagem e tomada de decisões. Desta forma, reconhece-se que o conceito de participação, no decorrer dos últimos séculos, definiu-se de diferentes formas intersetadas entre si. Uma definição da participação, identificada pelo Grupo de Aprendizagem de Participação do Banco Mundial (1994, citado por Tomás, 2011), apresenta-se como “um processo pela qual as partes interessadas influenciam e partilham o controlo sobre o desenvolvimento de iniciativas e decisões e recursos que os afetam” (p. 105), pressupondo do poder de decisão de todos (adulto e crianças), denotando que a negociação entre as crianças e os adultos é um aspeto crucial (Tomás, 2011).

O conceito de participação confere uma multiplicidade de definições e, concordando com Tomás (2007), este paradigma deve considerar diferentes aspetos, como é o caso da partilha de poderes entre os diferentes atores sociais (crianças e adultos); “a introdução de métodos e técnicas que permitam às crianças participar” (p. 48), com o intuito de uma democracia de participação; a consideração por todos os sujeitos presentes no processo para a formulação de direitos, deveres e regras; e, por fim, o “condicionamento efetivo dos meios, métodos e resultados do processo de participação” (p. 48). Ainda assim, Carr (2001) evidencia uma análise referente às mudanças que se apresentam ao longo da participação, identificando algumas características: interessar-se; estar envolvido em níveis progressivamente mais complexos; persistir perante a

dificuldade ou incerteza; comunicar com outros expressando um ponto de vista, uma ideia ou emoção e, por fim, assumir responsabilidades.

Verifica-se, como já foi mencionado, uma mudança relativa ao paradigma da participação da criança, dado que a criança nem sempre foi percebida como sujeito competente até surgir a Escola Nova, no entanto, para se falar de participação compreende-se que existem condições para que esta se torne efetiva, visto que este conceito “faz depender tal ação ou tomar parte, de variáveis com o contexto onde se desenvolve, as circunstâncias que o afetam, as competências de quem o exerce ou ainda as relações de poder que o influenciam” (Fernandes, 2005, citado por Sarmiento & Marques, 2006, p. 76).

Nesta linha de pensamento, o pretendido com a visualização da criança como um sujeito de voz, com liberdade para expressar as suas ideias, sentimentos, com poder de tomar decisões na sua ação (Agostinho, 2014), é desconstruir esta conceção de que uma criança com direitos não se propõe a desafiar a autoridade dos adultos ou serem iguais a estes e com os mesmos direitos, mas sim denotar que são agentes sociais e que a sua voz e ação é competente e fundamental para concretizar esses tais direitos e é a participar que se aprende a valorizar a opinião do outro (Tomás, 2011). Esta conceção de autoridade, por parte do adulto, perspetivando a criança como imatura, incompetente, irresponsável e um sujeito que lhe confere a sua proteção, torna-se num desafio constante para a efetiva participação destes atores sociais, considerando que “só quando a sua voz é reconhecida é que conseguimos perceber quem são, o que precisam, o que gostam, qual o lugar das crianças no mundo e na infância” (Ribeiro & Cabral, 2015, p. 244).

4.2.3. Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas

Tendo por base o tema específico até aqui abordado, - a participação da criança - importa salientar que esta, em contexto escolar, não é afigurada como uma simples estratégia pedagógica nem um “modismo”, concordando com Sarmiento et al. (2007). Com esta evidência, reflete-se que a participação vai para além de uma estratégia implementada na ação educativa e que depende somente do adulto, uma vez que é crucial a implementação de abordagens pedagógicas em que a participação e comunicação se inicie na criança e se beneficie das suas diferenças, com o fim de atingir uma prática

democrática na escuta e na ausculta, ou seja, importa ouvir a voz da crianças, mas também interpretar o que é expresso e compreender que não se trata de uma mera audição da comunicação da criança (Agostinho, 2014).

Denota-se que a existência destas pedagogias nem sempre perspectivaram a criança como o centro da ação e da comunicação, partindo do pressuposto que existiu, mais uma vez, uma alteração ao nível deste paradigma, evoluindo-se de uma pedagogia transmissiva para uma pedagogia participativa. Esta mudança envolveu, também, uma variável em construção, mais no sentido da participação da criança no seu percurso ativo na aprendizagem, podendo identificar-se as principais diferenças entre a pedagogia transmissiva e participativa, como “a pedagogia de transmissão centra-se no conhecimento que quer veicular, a pedagogia de participação centra-se nos atores que coconstroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 8).

Assim sendo, a pedagogia pode definir-se, como afirma Rocha (2001), como um “conjunto de estudos sobre a/da educação e pela reflexão sistemática sobre a prática” (p. 29), enaltecendo assim a fomentação de saberes e o que estes englobam na ação implementada, articulando com a as noções “teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios)” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 7).

Desta forma a pedagogia em participação, veio conceber uma rutura à pedagogia transmissiva, adotando uma “imagem da criança como construtora de conhecimento, com competência de ter voz no processo de ensino-aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013 p. 19), partindo-se dos interesses da criança “como motivação para a experiência educativa” (p. 19) e reconceptualizando o ofício da pessoa como detentora de uma ação, articulando a agência entre a criança e o adulto no envolvimento e participação no desenvolvimento e aprendizagem da criança (Oliveira-Formosinho, 2008, citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017). Evidencia-se esta pedagogia, no sentido em que, tendo em conta a temática a abordar, esta facilita na compreensão da participação da criança, como um sujeito com voz e competência para delinear o seu caminho, em conjunto com o adulto, fazendo parte da prática educativa.

Ainda assim, para Formosinho (2019), as pedagogias participativas remetem na educação para um processo complexo, não sendo possível alcançá-lo através de objetivos

e atividades pré-definidas e específicas, dado que se trata de um envolvimento não linear e pouco previsível e, por este motivo, “é um proporcionador de ocasiões” (Cardoso, 2010, citado por Ventura & Simões, 2015, p. 293).

4.2.4. A importância do ambiente educativo e dos instrumentos “reguladores”, enquanto promotores da participação e autorregulação da criança

É referido, também, por Silva et al., (2016) que a criança desempenha um papel ativo no seu desenvolvimento e aprendizagem, envolvendo-se no planeamento e avaliação do currículo, “dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo” (p. 9). A criança, ao participar numa vida em grupo, fomenta a tomada de iniciativa, a sua responsabilidade e a exprimir opiniões que podem diferenciar das dos outros, contribuindo para que perspetive o ponto de vista do outro e respeite estas diferenças, desenvolvendo-se a “educação para a cidadania” (idem, p. 39).

Por sua vez, concordando com Jorba et al. (2010), a relação que o indivíduo estabelece com o meio que o rodeia não é automática nem direta, ou seja, é concretizada através da mediação por parte de sinais e instrumentos. Assim sendo, confere-se, inevitavelmente, uma relevância enorme ao ambiente educativo e aos instrumentos pertencentes que o organizam e o regulam.

No ambiente educativo, em que a criança contacta de forma direta com a aprendizagem e a constrói, partindo do pressuposto da pedagogia em participação, esta aprendizagem desenvolve-se através de uma construção social e de sinais e símbolos próprios por parte destes sujeitos (Pontecorvo, 2003). Neste seguimento, podem surgir instrumentos de organização e regulação que auxiliam na regulação das crianças, do que acontece na sala e, por isso, “contam a história do grupo” (Folque, 1999, p. 8). Assim, estes instrumentos, para além do que foi referido, estabelecem a organização de uma rotina do grupo, no espaço e no tempo, contribuindo para que as crianças se orientem e transitem entre os momentos estipulados neste período no contexto escolar. Estes instrumentos, tal como evidencia Folque (1999), ajudam as crianças a integrar as experiências vivenciadas no grupo e, por isso, são “facilitadores da organização

democrática” (p. 9). Assim, na utilização destes instrumentos, a criança integra um processo interativo, facilitado pelo outro e pelo meio, dado que é através desta utilização que se observa e se compreende a sua funcionalidade em primeira mão (Jorba et al., 2010), considerando-se a linguagem, como afirma Vygotsky, como um “instrumento dos instrumentos”.

Deve, assim, salientar-se que, relativamente ao ambiente educativo, segundo Formosinho (2018), ao existir harmonia e condições favoráveis, é impulsionado, socialmente, o sentido de pertença e, assim, uma maior participação. Por outras palavras, a criança, quando desenvolve este sentido de pertencer a um contexto e, ainda assim, lhe é conferida a possibilidade de participar, esta acaba por se envolver e se relacionar melhor com o outro, como também demonstrar o “bem-estar emocional e motivação para aprender” (Luís et al., 2015, p. 521).

Com efeito, com a utilização destes instrumentos, para além da participação evidente das crianças, ao terem poder e a oportunidade de tomar decisões individuais ou coletivas, esta linguagem, inevitável, nesses momentos concede uma organização do pensamento do indivíduo, conferindo-lhe uma regulação do comportamento (Jorba et al., 2010).

Pelos motivos supracitados, a participação acaba por estar indissociável da autorregulação socioemocional da criança, partindo do pressuposto que esta se define como a capacidade de agir e modificar a ação das suas emoções, através dos comportamentos (Eisenberg et al., 2006, citado por Mortensen & Barnett, 2015). Isto é num momento em que a criança é vista como um ser ativo e com poder, acaba por existir uma regulação da vida em grupo, possibilitando a “decisão em comum, de regras coletivas indispensáveis à vida social e à distribuição de tarefas necessárias à organização do grupo” (Silva et al., 2016, p. 25). Por sua vez, a criança ao participar numa vida em grupo, integra-se numa educação democrática, ou seja, envolve-se a nível social e tem o poder de tomar decisões, desenvolvendo ou não a sua capacidade de autorregulação socioemocional, traduzindo-se na adequação ou não do seu comportamento, compreendendo a perspetiva do outro, privilegiando-se a negociação, comunicação e cooperação (Silva et al., 2016; Folque, 1999).

Recordando os três instrumentos eleitos para o estudo, destaca-se que:

O “mapa da escolha” identifica as áreas distintas da sala de atividades, contendo fotografias das mesmas e com os cartões identificados com as fotografias de cada criança, com o intuito que esta escolha a área para onde pretende ir brincar. Folque (1999), defende que é um mapa que proporciona à criança a oportunidade de auto-refletir sobre a própria ação, visto que pode ir aprendendo, de um modo gradual, a antecipar as suas escolhas e as atividades que pretende escolher e fazer.

No que concerne ao “mapa do amigo do dia”, uma abordagem ao instrumento de pilotagem característico do MEM, o mapa de tarefas, é um instrumento em que a criança identifica com um círculo quando é responsável do dia, bem como o número do dia em que o é, vestindo, ainda, o colete que o identifica ao grande grupo como amigo do dia. É de salientar que é um instrumento recente na sala *jd1*, pelo que as crianças ainda se estão a apropriar do mesmo. Este mapa ajuda a que as crianças se sintam responsáveis e compreendam o cumprimento das tarefas estipuladas, em conjunto, com o grupo, tais como – preencher o mapa do tempo; ajudar a formar o comboio; distribuir a fruta; verificar se as crianças estão a arrumar a sala; auxiliar nos momentos de higiene, de alimentação ou no pátio.

O “plano do dia”, refere-se a um instrumento preenchido pelo adulto no momento da reunião da manhã e ao final da manhã, incluindo “O que vamos fazer?” e “Quem vai fazer...”, proporcionando às crianças um momento de tomada de decisão sobre o que vão fazer naquele período e, posteriormente, à avaliação consoante a sua prestação, desenvolvendo o sentido autocrítico e autorreflexivo sobre o que fizeram ou não, desenvolvendo a consciência acerca da sua aprendizagem. Este é também um instrumento crucial para a negociação com os pares, dado que com o limite de crianças nas áreas ou numa determinada atividade, estas têm que tomar a decisão de quem faz e de quem não faz. No momento de construção do “plano do dia”, a criança está perante um planeamento e uma avaliação, envolvendo-se no seu percurso educativo e, assim, é promovida “a negociação de intenções e finalidades comuns, bem como a transparência do que é considerado «aprendizagem legítima», levando, assim, as crianças a assumir o papel de tripulação e não o de passageiros” (Watkins, 2005, citado por Folque, 2018, p. 235).

Refere-se ainda, de acordo com o PP, no que diz respeito a estes instrumentos “reguladores”, estes estão suscetíveis a alterações, consoante as necessidades do grupo,

dado que são as crianças que constroem os mesmos com a equipa educativa e, por isso, podem ser modificados de forma a que sua apropriação e participação dinâmica e ativa seja facilitada e vá ao encontro das necessidades do grupo.

4.2.5. O papel do adulto na promoção da participação e no desenvolvimento da autorregulação

Neste processo que envolve a participação à autorregulação da criança, concede-se ao adulto um papel crucial como ator e promotor de espaço e tempo, com o objetivo de esta ser ouvida e interpretada, nos seus momentos de partilha de opinião e poder na tomada de decisões que a afetam diretamente. Concordando com Luís et al., (2015), o educador deve contemplar na sua prática educativa três dimensões: a sensibilidade, no sentido em que observa e responde às necessidades emocionais de cada criança; a autonomia, dando-lhe espaço para escolher as atividades e respeitando-a relativamente a estas escolhas e as ideias que expressa, corroborando, a questão do tempo e do espaço que oferece na definição de regras e negociações entre os sujeitos; e a estimulação, na medida em que o adulto encoraja e motiva a criança para a exploração do meio e dos materiais, oferecendo uma diversidade de experiências.

Lansdown (2005), acrescenta que o adulto deve perceber as crianças como sujeitos capazes de expressar as suas opiniões e, por isso, é imprescindível que o educador crie as oportunidades para que isto aconteça. Este autor, afirma ainda que o adulto, de forma a relacionar-se com este processo de participação, deve incluir na sua prática uma preparação para escutar e auscultar as crianças envolvidas e, por sua vez, criar um espaço apropriado para esta participação, para que a criança receba a devida atenção quando está a expressar os seus pontos de vista e tomar decisões, bem como o tempo necessário para que esta se sinta confortável e segura.

Por outro lado, é fulcral o reconhecimento, por parte do adulto, acerca do papel da criança na construção da sua aprendizagem e como ser competente e com voz para participar e ser portador de direitos. Assim, a criança ao ser escutada, “é-lhe conferida voz como sujeito participante e competente. Quando o educador escuta a voz das crianças, sem dúvida as conhece melhor, adequando a sua intervenção a esse conhecimento” (Luís

et al., 2015, p. 526). Afigura-se, por esta razão, ao papel do adulto, a relevância de reconhecer este direito das crianças, tornando efetiva a sua participação e não ser simplesmente uma estratégia, mas sim um processo de benefícios para ambas as partes, dado que o educador acaba por ir adequando a sua prática à voz e ao poder que atribui às crianças na participação ativa no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Para além disso, o adulto acaba por desempenhar o papel de mediador, visto que ao existir a participação das crianças isto não significa que se pondere “a ausência do papel, indução ou manipulação do adulto sobre elas” (Tomás, 2007, p. 54). Cabe ao adulto, mediar a sua participação, cooperando e negociando com as crianças, para que consigam refletir sobre elas e os outros, sendo necessário “transmitir a los niños confianza en sí mismos fomentando su iniciativa y el ejercicio de un rol ativo, donde se les posibilite opiniones y de tomar decisiones en los asuntos que le competen” (Zubizarreta & Ceballos, 2016, p. 925).

Neste processo de participação, ao existir, por vezes, uma autorregulação socioemocional, importa também que o adulto consiga ajudar a criança a lidar com as suas próprias emoções, para que possa alterar e regular o seu comportamento, demonstrando empatia e respeito pela sua emoção, ajudando a resolver o problema emergente e, assim, incentivar a criança a falar do sucedido (Mortensen & Barnett, 2015). Porém, o adulto deve, nestas situações, delinear uma ação que ajude a criança “a desenvolver as ferramentas intelectuais e estratégias necessárias para aprender de forma autónoma a controlarem” e monitorizarem aquilo que alcançam depois do problema estar resolvido (Piscalho & Simão, 2014, pp. 173-174).

4.3. Roteiro Metodológico e Ético

Salienta-se, em primeiro lugar, que considerando os objetivos traçados se optou por realizar uma investigação de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994) ou interpretativa (Erikson, 1989) assente na metodologia de estudo de caso, definida como uma observação aprofundada de um determinado contexto, indivíduo ou acontecimento específico (Merriam, 1988, citado por Bogdan & Biklen, 1994), que investiga o fenómeno introduzido no seu contexto, principalmente “quando as fronteiras entre o fenómeno e contextos não são claramente evidentes” (Yin, 2001, p. 32). Por outras palavras, importa

compreender um caso específico, com o pressuposto de conhecer, aprofundadamente, as suas particularidades, sem nunca desvalorizar a ideia de que o estudo de caso possibilita uma investigação dos contextos reais, mantendo a sua caracterização significativa e holística, compreendendo-se “as interações entre o fenómeno em estudo com o seu contexto” (Yin, 2001; Amado & Freire, 2017, p. 125).

Para estudar o caso, foram combinadas diversas técnicas, o que permitiu recolher uma diversidade de dados, levando a cabo uma pesquisa assente em várias fontes de evidências (Meirinhos & Osório, 2010). A opção de recorrer a diversas técnicas tem vindo a ser suportada pela literatura como forma de complementar os dados do caso a estudar (Amado & Freire, 2014; Meirinhos & Osório, 2010). A tabela que se segue apresenta as diferentes técnicas e instrumentos utilizados para a recolha e análise de dados, considerando os objetivos traçados para a presente investigação (cf. Anexo G):

Tabela 1

Processo investigativo - Técnicas e instrumentos

Objetivos	Técnicas de recolha de dados	Instrumentos	Técnicas análise de dados
Conhecer com que intencionalidade(s) são implementados os instrumentos “reguladores” pela equipa educativa;	Observação indireta - Entrevista semi-diretiva à educadora cooperante e à auxiliar de ação educativa	Guião estruturado por blocos de informação Registo de notas de campo Gravações em formato de áudio	Análise de conteúdo categorial Contagem e distribuição de frequências
	Observação direta participante		
Analisar de que forma é que se reflete na prática da equipa educativa a visão da agência da criança;	Observação indireta - Entrevista semi-diretiva à educadora cooperante e à auxiliar de ação educativa		
	Observação direta participante		
Identificar o(s) papel(eis) do do adulto na implementação e utilização dos instrumentos “reguladores” (“mapa da escolha”, “mapa do amigo do dia” e “plano do dia”);	Observação indireta - Entrevista semi-diretiva à educadora cooperante e à auxiliar de ação educativa		
	Observação direta participante		

Caracterizar a forma como as crianças utilizam os instrumentos “reguladores”;	Observação direta participante	Registo de notas de campo Gravações em formato de áudio	
Analisar de que forma o processo de utilização dos instrumentos “reguladores” pode contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.	Observação direta participante	Registo de notas de campo Gravações em formato de áudio	
	Análise documental	Registos individuais das crianças	

Nota. Fonte própria, 2021.

Importa, primeiramente, referir que grupo com o qual se implementou esta investigação, era composto por 24 crianças, de uma sala de JI, com 3 anos de idade.

Adicionalmente, é pertinente explicitar que a recolha dos dados incidiu no momento de reunião de grande grupo, no início e no fim da manhã, quando as crianças utilizavam os três instrumentos “reguladores” escolhidos para investigação e análise do presente estudo – “mapa do amigo do dia”; “mapa da escolha”; e “plano do dia”. A escolha destes três instrumentos “reguladores” foi motivada pelo facto de ser observável a utilização dos mesmos, pelas crianças, com ou sem a ajuda do adulto, revelando terem um papel ativo e com voz no seu percurso educativo. A criança, através do “mapa da escolha”, conseguia optar pela área que queria escolher para ir brincar, tendo oportunidade para uma livre-escolha e de negociar e comunicar com os pares nesses momentos; assumia, também, a responsabilidade de cumprir as tarefas que lhe diziam respeito enquanto “amigo do dia”, envolvendo-se ou não nas tarefas propostas; e demonstrava estar envolvida no planeamento do dia, tomando decisões e comunicando com os pares e os adultos na elaboração do “plano do dia”. Para além de serem instrumentos possibilitadores da participação da criança no seu percurso de desenvolvimento e aprendizagem, numa vida em grupo, estes instrumentos também fomentavam a regulação de comportamentos socioemocionais, por parte das próprias crianças, no sentido de respeitar a vez, a posição e opinião do outro nestes momentos.

Como é possível observar através da **tabela 1**, a observação direta e participante foi uma das técnicas utilizadas durante a investigação, assim como a observação indireta, visto que se realizaram entrevistas semi-diretivas aos membros da equipa educativa da

sala Ijd (uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa). Tendo em conta estas duas técnicas de recolha de dados, recorreu-se a diferentes instrumentos, como o registo de notas de campo, a gravação em formato de áudio dos momentos da reunião da manhã e a elaboração de guiões estruturados para a realização das entrevistas.

Como foi referido anteriormente, no percurso desta investigação, recorreu-se, à técnica de observação direta participante, através do contacto direto com determinadas situações com as crianças e a equipa educativa, com o objetivo de recolher informação pertinente (Aires, 2011), nomeadamente através do registo de notas de campo. Estes registos de observação, são definidos como “detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, das suas ações e interações” (Sprandley, 1980, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 8). Estrela (1990) afirma que através das notas de campo, o observador acaba por estar envolvido e participar ativamente na vida do grupo que está a estudar e, por essa razão, no momento de recolha de dados, durante as reuniões de grande grupo, era possível estar envolvida e participar nestes dois momentos, observando e tomando atenção às crianças do grupo. Desta forma, ao relatar, por escrito, aquilo que observava e experienciava (Bodgan & Biklen, 1994), conseguia retratar, pormenorizadamente, os momentos em que as crianças do grupo se envolviam no planeamento, tinham oportunidade de escolha, tomavam decisões e comunicavam com o outro. Nesta recolha de dados, as notas de campo eram integradas num portfólio (cf. Anexo A), caracterizado pela organização destes registos em forma de tabela, como também por reflexões diárias e reflexões semanais, servindo como uma cartografia, ao nível cognitivo, dos saberes alcançados (Oliveira & Elliot, 2012).

De forma a apoiar a observação direta e participante, e de modo a evidenciar a participação da criança, e eventualmente, observar a capacidade (ou não) de autorregulação nos momentos de utilização dos instrumentos selecionados, foram construídas três tabelas de observação distintas, sendo que cada uma correspondia a um dos três instrumentos “reguladores” a estudar. Cada tabela contemplava o registo em forma de notas de campo das situações experienciadas pelas crianças naquele momento específico de utilização de cada instrumento.

Ainda assim, numa fase de pós-confinamento, procedeu-se a gravações em formato de áudio dos momentos da reunião da manhã, as quais foram posteriormente

transcritas (cf. Anexo H), com o intuito de recolher a voz das crianças neste momento de utilização dos instrumentos. É de salientar que, para além das notas de campo, as transcrições das gravações em formato de áudio foram integradas, igualmente, nas mesmas tabelas de observação elaboradas para cada instrumento “regulador”, permitindo o cruzamento da informação obtida nos registos das notas de campo e das transcrições realizadas.

Com efeito, no final da intervenção pedagógica, os dados reunidos através do registo as notas de campo e da transcrição das gravações em formato de áudio, foram tratados através da técnica de análise de conteúdo categorial.

Para a organização e tratamento dos dados recolhidos (cf. Anexo J, secção III), relativamente à agência da criança, foram considerados diferentes referenciais teóricos para a análise de conteúdo categorial, optando-se por uma análise dedutiva. Com efeito, os dados relativos à participação da criança, foram analisados tendo em conta as ideias de envolvimento das crianças na comunidade, de acordo com os pressupostos teóricos abordados por Carr (2001) - interessar-se; estar envolvido em níveis progressivamente mais complexos; persistir perante a dificuldade ou a incerteza; comunicar com outros expressando um ponto de vista, uma ideia ou emoção, e, ainda, assumir responsabilidades. No que refere à autorregulação socioemocional das crianças no processo de utilização dos instrumentos, a informação analisada teve por base o referencial de categorias defendidas por Bronson (2000), evidenciadas como: controlo emocional e comportamental; atitudes pró-sociais; controlo cognitivo; motivação para a autorregulação. Para a análise de conteúdo, perante os dados que evidenciam o reconhecimento da criança como ator social e com direitos, por parte da equipa educativa, o sistema de categorias construído recorreu-se ao mesmo procedimento, isto é, partindo de ideias de autores, como o caso de Tomás (2011).

Importa ainda referir que, para além desta análise dedutiva, em que os registos são organizados por categorias que partiram de referenciais teóricos, submeteu-se, também, o material a uma análise indutiva, emergindo categorias consoante o que é analisado dos dados recolhidos através das notas de campo, transcrições e entrevistas realizadas.

Para além da observação direta participante, recorreu-se à observação indireta, através da realização de entrevistas semi-diretivas a cada um dos elementos da equipa

educativa da sala, com o intuito de recolher informações que outros indivíduos têm sobre a realidade estudada e, assim, dar voz à educadora cooperante e auxiliar de ação educativa e compreender o sentido e intenção que dão às suas práticas (Meirinhos & Osório, 2010). Para um estudo de caso, a entrevista é considerada como um “ótimo instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 62).

Assim sendo, foram realizadas duas entrevistas a cada elemento da equipa educativa da *sala Ijd*. Para estas entrevistas foram elaborados guiões organizados por blocos de informação e objetivos específicos (cf. Anexo B). Assim, com esta técnica, pretendeu-se, com o seu contributo, alcançar-se uma visibilidade holística da realidade estudada e analisada, explicitando a perceção da equipa educativa relativa ao papel da criança como ator no seu percurso educativo, mas também qual a sua intencionalidade na implementação de instrumentos “reguladores” no ambiente educativo e na rotina das crianças.

Para analisar “o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo investigador” (Bauer & Gaskell, 2000, citados por Silva & Fossá, 2013, p. 2), recorreu-se, também, à técnica de análise de conteúdo categorial, através da construção de um “sistema de categorias” (idem, p. 10), que permitiu a análise da informação recolhida, tornando-a fiável e objetiva (Bardin, 1995, citado por Lima, 2013). Resultante dos dados recolhidos, através do que foi expresso pelas entrevistadas, os dados foram analisados tendo por base uma análise mista, dedutivo-indutiva, isto é, os dados foram organizados considerando-se categorias que partiram dos próprios dados e do referencial teórico apresentado na revisão da literatura (cf. Anexo J., secção II).

Importa ainda referir que se recorreu à técnica de análise documental. Com efeito, foram analisados registos elaborados pelas crianças, digitalizados para a sua análise, referentes à sua perceção relativa ao “mapa da escolha” e ao “mapa do amigo do dia”, arquivadas nos seus portfólios individuais (cf. Anexo I). Estes registos foram elaborados pela educadora cooperante, umas semanas após a implementação destes instrumentos no ambiente educativo, com o intuito da equipa compreender a noção e perspetiva das crianças acerca das potencialidades e utilidades destes dois instrumentos na sua rotina e consolidar as aprendizagens adquiridas na sua utilização. Por este motivo, esta análise

documental contribuiu para observar a percepção das crianças relativas à utilização destes dois instrumentos, tendo o privilégio de enriquecer a investigação realizada. Também estes registos individuais foram sujeitos a uma análise de conteúdo tendo por base um sistema de categorias (cf. Anexo J., secção IV), organizados, tal como já foi mencionado, através de uma análise dedutivo-indutiva.

Após a recolha dos dados, através das notas de campo, as transcrições das gravações da reunião da manhã, as transcrições das entrevistas e a análise dos registos realizados pelas crianças, os dados resultantes foram sujeitos a uma contagem de frequência absoluta, realizando-se tabelas que contemplam esta contagem (Ferreira, 2004). Procedeu-se, portanto, à de contagem de frequências absolutas (cf. Anexo J, secção I e III) e, posteriormente, à realização de tabelas de contagem de frequências absolutas (cf. Tabela 2-7 em Anexo K), contemplando-se, novamente, três tabelas, no que diz respeito a cada instrumento estudado, tendo por base as categorias que emergiram na análise de conteúdo. Dado que é analisada a participação e autorregulação da criança, foram elaboradas seis tabelas distintas, sendo que três correspondem à participação da criança e a cada instrumento “regulador” estudado e as outras três incidem sobre a autorregulação da criança. No que diz respeito à visão que a equipa educativa detém sobre a criança, bem como a sua ação durante todo o processo de utilização dos instrumentos, foi também elaborada uma tabela de frequência absoluta (cf. Tabela 1 em Anexo K), tendo em conta, também, as categorias emergentes na análise de conteúdo.

Por fim, procedeu-se, a um processo de triangulação dos dados que resultaram da aplicação das diferentes técnicas e instrumentos, processo que contribui para uma maior fiabilidade do estudo, possibilitando obter mais informações e retirar conclusões de maior rigor, tornando-o mais complexo e rico (Flick, 2014; Caillaud & Flick, 2017).

Num percurso profissional, como é o caso, e no processo investigativo, importa ressaltar que existem aspetos éticos que devem ser considerados e explicitados. Por esta razão, no decorrer da prática, esta fez-se acompanhar de determinados princípios éticos, enumerados e descritos num roteiro ético (cf. Anexo L) explicitando dados referentes à minha prática, considerando as diretrizes seguidas pela Carta de princípios para uma Ética Profissional da APEI e as ideias e valores éticos e deontológicos que são apresentados e defendidos por Tomás (2011), que acabaram por conduzir a minha ação pedagógica.

Posso afirmar que os princípios foram enunciados a partir de um compromisso estabelecido com as crianças, a equipa educativa e as famílias, de modo a ser implementada uma ação educativa ética, integra e competente, no sentido em que existe respeito, confidencialidade, privilegiando a voz e privacidade pelos diferentes eixos com os quais interagi ao longo do tempo no contexto de referência.

4.4. Apresentação e Discussão de Resultados

4.4.1. Apresentação, análise e interpretação dos dados

Como explicitado no ponto anterior os dados reunidos são resultantes de diferentes fontes. Importa referir que os dados foram recolhidos ao longo de dezasseis semanas e encontram-se subdivididos em três tabelas distintas de acordo com os instrumentos “reguladores” a estudar. Recordar-se que a organização e análise dos dados teve por base uma análise dedutiva-indutiva, baseando-se nos próprios dados obtidos, nas categorias definidas por Carr (2001), no que diz respeito à participação, e nas ideias defendidas por Bronson (2000), no caso da autorregulação.

No que diz respeito aos dados das entrevistas semi-diretivas estes foram, também, submetidos a uma análise de conteúdo, de natureza indutiva (cf. Anexo J, secção II). Saliente-se que, com a realização das entrevistas, foi possível enriquecer a investigação, no sentido em que as mesmas possibilitaram a compreensão das intenções da equipa educativa, bem como as suas perceções acerca do papel da criança face à sua participação e autorregulação. Adicionalmente, importa salientar que também foi observado o papel da equipa educativa durante o processo de implementação e utilização dos instrumentos, bem como o reflexo da sua visão acerca da agência da criança na sua prática. Da observação realizada resultaram ainda um conjunto de dados quantitativos, tendo sido os mesmos submetidos a uma contagem de frequência absoluta (cf. Tabela 1 em Anexo K).

Procedeu-se, ainda, a uma análise de conteúdo dos registos individuais elaborados pelas crianças, relativamente ao “mapa do amigo do dia” e ao “mapa da escolha” (cf. Anexo J, secção IV), recorrendo-se à utilização de um sistema de categorias idêntico àquele que foi identificado para a análise de conteúdo dos dados referentes à participação da criança resultantes dos registos de observação.

Desta forma irá ser apresentada, no presente capítulo, uma análise e interpretação dos dados recolhidos, sendo a mesma norteada pelos objetivos do estudo.

O **primeiro objetivo** do estudo refere-se ao levantamento das intenções da equipa educativa na implementação dos instrumentos “reguladores” no ambiente educativo e na rotina das crianças, procedendo-se, para tal, à realização e análise de conteúdo das entrevistas feitas à educadora cooperante e à auxiliar de ação educativa (cf. Anexo J, secção II).

Conforme afirma a educadora na entrevista realizada, destacam-se as seguintes intenções na implementação dos instrumentos: a **autorregulação do grupo** – “A intenção é ajudar realmente o grupo a autorregular-se (...) (M); a **perceção da rotina através do suporte escrito** – “Ajudá-los a perceber a rotina (...) se estiver escrito para eles é mais fácil de recordar e relatar (M)” – e, por fim, **responder às necessidades do grupo** – “este tipo de mapas assim vai surgindo consoante a necessidade do grupo.” (M).

Reveladas as intenções da equipa educativa relativamente à implementação de instrumentos “reguladores”, tornou-se fundamental descortinar as conceções destes agentes educativos acerca da visão que têm da criança como ator social, sujeito de direitos e construtor da sua aprendizagem e desenvolvimento.

Os dados provenientes da análise de conteúdo das entrevistas (cf. Tabela 1 em Anexo K), permitiram identificar a visão de criança partilhada pela equipa educativa, dando resposta ao **segundo objetivo** do estudo. Com efeito, seguindo a abordagem pedagógica do contexto, nesta sala, advoga-se a ideia de criança como **principal ator na sua aprendizagem**: “Nós tentamos partir sempre do interesse da criança para desenvolver as atividades que vão acontecendo. Colocando a criança como principal agente da aprendizagem” (...) A equipa, defende, ainda, que cada criança precisa do seu **tempo** para interagir e reagir, devendo ser **respeitada e ouvida** pelo outro.

Conhecidas as intencionalidades da equipa educativa, bem como a sua visão acerca da criança, importa compreender de que forma é que o olhar da equipa educativa, acerca da agência da criança, se operacionaliza na prática. Para o efeito, foi realizada uma análise de conteúdo às notas de campo e às transcrições da reunião da manhã, (cf. Tabela em Anexo J, secção I), designadamente dos momentos em que as crianças utilizavam os três instrumentos eleitos. Na análise de conteúdo, a informação foi organizada através da

definição de categorias, subcategorias e indicadores que permitiram interpretar e retirar conclusões sobre o estudo (cf. Tabela 2).

Tabela 2

Análise de conteúdo das notas de campo e transcrições das gravações áudio da reunião da manhã.

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Papel do adulto	Comunicação com a criança	Observa e ausculta a criança
		Intenção pedagógica
		Questionamento ativo
	Relação com as crianças	Ajuda e respeita a criança
		Dá feedback positivo
	Partilha de poder ou tomada de decisões	Dá tempo e espaço para a criança agir
		Condiciona a escolha da criança

Nota. Fonte própria, 2021.

Na apresentação dos dados, e através da contagem das frequências absolutas (cf. Tabela 1 em Anexo K), torna-se evidente que existe uma comunicação e relação com a criança, bem como a partilha de poderes e a oportunidade de a criança tomar decisões.

Os dados apontam para que tenha existido uma evolução positiva relativamente a estas três dimensões, apresentando-se de seguida, uma interpretação desta evolução referente aos diferentes indicadores analisados.

Importa, primeiramente, salientar que esta evolução foi influenciada por determinadas situações/ações que decorreram ao longo da prática. É, portanto, fulcral, referir que nas **duas primeiras semanas** de observação o único instrumento já implementado e utilizado era o “mapa da escolha”, sendo que os outros dois instrumentos foram implementados nas semanas seguintes – o “mapa do amigo do dia” (**3ª semana**) e o “plano do dia” (**6ª semana**).

Recorda-se ainda que durante esta jornada, foi imposto e ultrapassado um período de confinamento, pelo que o regresso à prática, entre a **10ª** e a **11ª** semana ficou marcado pela readaptação das crianças e da equipa educativa às rotinas e ao contexto.

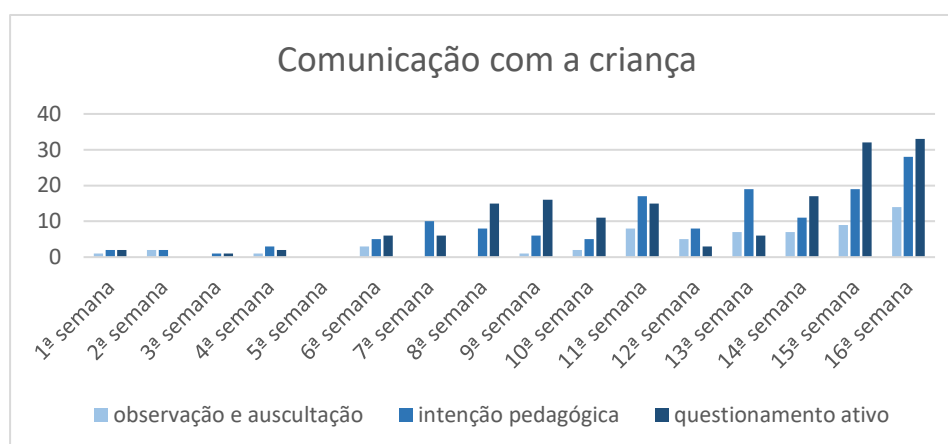
Adicionalmente, é de mencionar que a equipa educativa sofreu uma reestruturação, entre a 11ª e a 12ª semana, pelo que este será também um fator a considerar na apresentação dos dados que se segue.

Por fim, deve ainda destacar-se, que na 12ª semana os amigos do dia passaram a realizar a avaliação do “plano do dia” com a ajuda de um adulto e que na 16ª semana foi alterada a estrutura do “mapa da escolha”.

No decorrer das **dezasseis semanas**, os dados, no que diz respeito à observação e auscultação da criança (cf. Tabela 1 em Anexo K), apontam para uma evolução neste indicador, ainda que esta evolução não tenha sido sempre linear, como é possível observar na figura 1 que se apresenta de seguida.

Figura 1.

Frequências absolutas referentes à comunicação da criança



Nota. Fonte própria, 2021

Através da análise das frequências da figura 1, são notórias as semanas que apresentam uma maior frequência relativamente a este indicador – 11ª, 15ª e 16ª -, bem como as semanas com ausência de dados – 3ª, 5ª, 7ª e 8ª. Constata-se, então, que não existiu uma evolução progressiva, mas sim aumentos e diminuições das frequências neste indicador, no decorrer da prática.

Ao analisar a figura 1, é possível observar que em certas semanas existiu um aumento referente à comunicação com a criança. Isto deveu-se à implementação do “plano do dia”, ao confinamento imposto e, conseqüentemente, à readaptação das crianças à rotina. A equipa educativa privilegiou então a observação e a auscultação mais

atenta ao grupo de crianças, de forma a dar resposta aos seus interesses e necessidades. Com a reestruturação da equipa e a inserção de uma nova educadora, revela-se, também um aumento neste indicador, visto que a educadora procurou observar e compreender as necessidades e interesses do grupo, tentando dar resposta aos mesmos.

A equipa educativa, neste caso a educadora cooperante, quando é questionada sobre o seu papel na implementação dos instrumentos, corrobora aquilo que ficou bem evidenciado na sua prática: “Tenho que continuar a observar, se faz sentido os instrumentos, se continuam a fazer sentido no desenvolvimento da criança durante o ano.” (M) “E desperta para caso observe que há qualquer coisa que tem que ser mudada, ter a intenção em mudar, com o grupo, falar sobre isso...” (M).

De acordo com a análise da figura 1, no que diz respeito à intenção pedagógica, os dados revelaram um aumento da frequência devido à implementação do “mapa do amigo do dia” e do “plano do dia”. A equipa foi demonstrando, ao longo das semanas, as suas intenções ao implementar os instrumentos, construindo-as em conjunto com as crianças e explicando-lhes para que serviam e como se organizavam. Adicionalmente, na sua prática a equipa procedia, frequentemente, a um questionamento ativo às crianças, nos momentos de utilização dos instrumentos, de modo a estimular a criança e a motivá-la para a sua utilização, reconhecendo os seus interesses e fragilidades.

Para além disso, durante a readaptação do grupo, no período pós confinamento, os dados deste indicador revelam um aumento na sua frequência, uma vez que a equipa procurou dar resposta a esta fase de adaptação das crianças, integrá-las novamente na rotina e relembrá-las da utilização dos instrumentos “reguladores”.

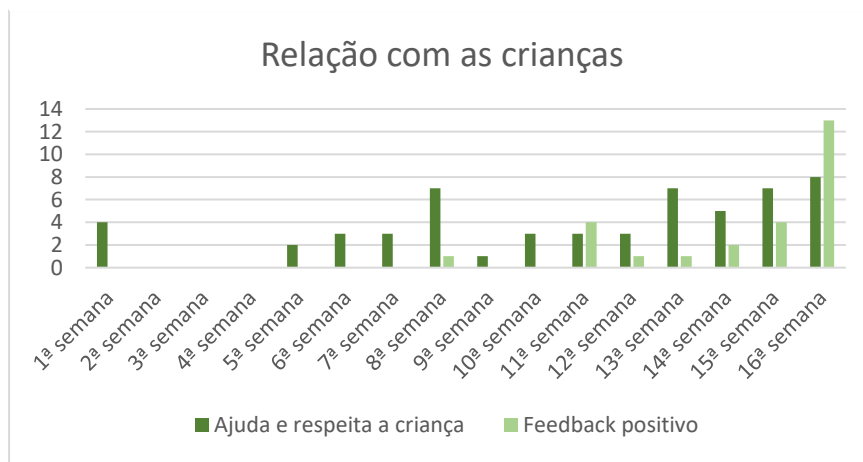
A reestruturação do “mapa da escolha” e a integração dos amigos do dia na realização da avaliação do “plano do dia”, foram fatores que condicionaram a evolução dos dados apresentados acima. Isto deveu-se ao facto de a equipa educativa ter privilegiado uma relação mais atenta e de observação da criança, com o intuito de ajudar nas pequenas alterações feitas na utilização dos instrumentos, explicitando a sua intencionalidade e questionando as crianças ativamente.

Por fim, a diminuição na frequência destes indicadores, deveu-se à reestruturação da equipa, visto que as crianças tiveram de se adaptar à prática de um novo elemento.

Com efeito, a equipa, através da comunicação com a criança, para além de compreender os seus interesses e fragilidades, deu-lhe a oportunidade de ser o ator principal do seu desenvolvimento, respeitando-a e escutando-a, tendo em conta o seu ritmo de aprendizagem.

Figura 2

Frequências absolutas referentes à relação com as crianças



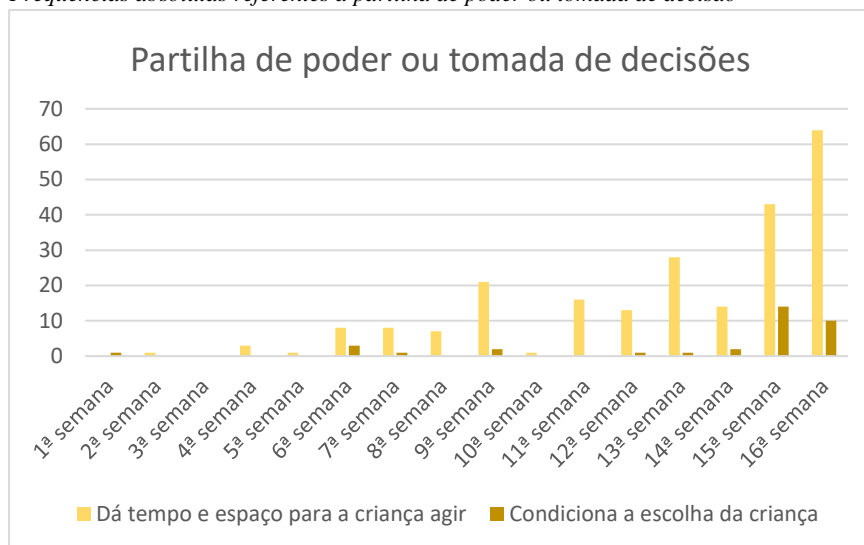
Nota. Fonte própria, 2021.

Ao longo da prática, a equipa educativa estabeleceu relações com as crianças nos momentos em que estas utilizavam os instrumentos, sendo que, da análise da tabela (cf. Tabela 1 em Anexo K), salienta-se que tanto o indicador relativo à ajuda e respeito pela criança, bem como o feedback positivo revelaram oscilações em termos de frequência nesta relação. Com efeito, os dados que se apresentam na figura 2, revelam que existiram momentos/semanas em que a criança precisou de mais ajuda e espaço para compreender de que forma se exploravam os instrumentos e coube ao adulto respeitá-la e dar-lhe tempo para interagir e reagir (cf. **Nota de Campo N°98 – terça-feira, 15 de dezembro de 2020**).

No caso do feedback positivo, este surgiu com maior frequência em algumas semanas – **11ª, 15ª e 16ª**. Conforme mostra a figura 2, existem dados nestas semanas respeitantes a este indicador, sendo que os mesmos se devem ao recorrer a comentários e ao reforço positivo por parte dos adultos da equipa, de modo a que a criança entendesse que estava a utilizar os instrumentos corretamente, motivando-a e envolvendo-a cada vez mais nesta utilização (cf. **Nota de Campo N°294 – sexta-feira, 23 de abril de 2021**).

Figura 3

Frequências absolutas referentes à partilha de poder ou tomada de decisão



Nota. Fonte própria, 2021

A comunicação e a relação entre as crianças e a equipa educativa determina, em certa parte, de que forma é que estas partilham o poder ou tomam decisões com a mesma.

Através da análise dos dados representados na tabela (cf. Tabela 1 em Anexo K) e observando a figura 3 acima, em relação ao indicador dá tempo e espaço à criança para agir, constatou-se que a equipa, ao longo das semanas, foi **umentando** a sua ação, no sentido de partilhar o poder com as crianças, proporcionando-lhes oportunidades de darem a sua opinião, partilharem ideias, expressarem o seu ponto de vista e, ainda, de tomarem decisões.

Os dados permitem inferir que a equipa educativa procurou refletir na sua prática o papel principal da criança no que diz respeito à partilha de poder ou tomada de decisões, dando-lhe espaço e tempo para agir: “Educadora R.: “Ora a D.M escolheu ir para a massa, colocou o seu cartão no mapa, mas depois foi para o teatro. Qual será a bolinha para a D.M?” (**transcrição plano do dia - 26.04, p. 586, em Anexo H**); “Educadora estagiária M.: “Boa. Então, tenho aqui a folha e vou escrever: plano do dia... O que é que vamos fazer hoje?” (**transcrição plano do dia - 06.05, p. 612, em Anexo H**).

Quando surgiu o “plano do dia” e o “mapa do amigo do dia” na rotina das crianças, no início da sua utilização, as crianças foram encontrando algumas dificuldades, por serem instrumentos novos e, por isso, o adulto teve o papel de mediar e ajudar a criança nestes momentos, fazendo-a sentir-se confortável na utilização dos mesmos. Com efeito,

existiu um aumento relativo à partilha de poder, na troca de ideias e afirmação das suas escolhas, sendo o papel da equipa **acompanhar, desafiar e respeitar** a criança neste processo. Porém, devido à pausa imposta pelo confinamento e a reestruturação da equipa, os adultos de referência privilegiaram de um momento de adaptação, não dando tanto ênfase e importância à utilização dos instrumentos, pelo que a figura 3 demonstra que existiu uma diminuição na frequência dos dados referentes a este indicador.

Todavia, com a introdução dos instrumentos era expectável que as crianças não os utilizassem facilmente desde início, pelo que a equipa educativa teve como intenção estimular a criança para a utilização dos instrumentos “reguladores”, podendo esta intenção representar-se como uma condição na escolha da criança. Assim, ao analisar-se a figura 3, é possível constatar que, em diferentes semanas, existiu uma influência na escolha da criança, ressaltando que a equipa tinha como intuito desafiar e motivar a criança durante a utilização dos instrumentos, ajudando-a a escolher e explicando o propósito de cada instrumento: “A H. queria escolher o Di., mas expliquei-lhe que tinha que ser um amigo que ainda não tivesse sido o amigo do dia. A H. escolheu a Jo. e, mais uma vez, lhe disse: “H. vê lá quem é que não foi, é que não tem bolinha à frente da fotografia.” (Nota de Campo Nº171 – **terça-feira, 19 de janeiro de 2021**).

É possível encontrar uma relação entre o **segundo** e o **terceiro objetivo**, na medida em que se pretendia compreender de que forma a equipa educativa transpunha a sua visão do papel da criança nas suas intenções e estratégias nos momentos de utilização dos instrumentos “reguladores”.

Desta forma, os objetivos mencionados acima relacionam-se com o **quarto objetivo**, dado que o papel do adulto pode ter impacto a ação da criança no momento de utilização dos três instrumentos “reguladores”.

Com efeito, importa compreender de que forma é que o papel do adulto teve influência no momento de utilização dos instrumentos, por parte das crianças do grupo.

Através da análise de conteúdo das entrevistas realizadas (cf. Anexo J, secção II), segundo a equipa educativa, o adulto desempenha um papel crucial no **apoio** dado às crianças nos momentos de utilização dos instrumentos, na **mediação** de conflitos que surgem nestes momentos e, ainda, na **estimulação** e constante **desafio** feito à criança na implementação e utilização destes instrumentos. Esta estimulação é, muitas vezes, feita

através do diálogo com as crianças e da observação dos seus comportamentos nas diversas situações (“O papel do adulto é ir observando o comportamento das crianças e o tempo que elas precisam para se apropriarem.” (M)).

A educadora cooperante afirma que para além de **explicar as suas intenções** na implementação dos instrumentos, procura **respeitar o tempo** das crianças, ajudando-as a **perceber o objetivo** dos instrumentos e dando-lhes a oportunidade de construírem os mesmos, com o intuito de as integrar em todo o processo.

Assim, podemos admitir que a equipa educativa pretende evoluir, nestes momentos de utilização dos instrumentos, a partir de um **trabalho colaborativo com a criança**: “eles têm que mexer, têm que ver todo o processo de construção. Não é escolher as fotografias, colar e apresentar já feito. É ir fazendo. Tanto que nós estamos há dois meses a concluir a nossa agenda semanal.” (M). Esta visão, partilhada pela educadora cooperante e pela auxiliar, é corroborada pelas observações feitas durante a prática, ou seja, existe uma ação por parte das mesmas que é caracterizada por oportunidades, pelo espaço e tempo dado às crianças para poderem pensar, agir e tomar decisões. Tudo isto vem conferir à criança poder sobre o seu percurso educativo.

A equipa educativa, como já foi mencionado, através da sua prática, dá oportunidade à criança de utilizar os instrumentos “reguladores”, sendo também necessário compreender o seu papel neste processo de utilização.

No decorrer da reunião da manhã, as crianças podem observar o “mapa do amigo do dia”, de forma a compreender quem serão os amigos do dia. De seguida, a criança que foi identificada como amigo do dia, tem a oportunidade de escolher outra criança para a ajudar. Posteriormente, colocavam o lenço vermelho ou o colar de identificação e dirigiam-se ao pátio para ver o tempo e, de seguida, marcavam o tempo no instrumento “regulador” destinado para esta tarefa. O adulto, nestes instantes, para além de observar, adota estratégias, sempre que necessário, de forma a mediar estas situações de escolha de amigo do dia.

Posteriormente, elabora-se o “plano do dia”, com a ajuda de um adulto, em que este vai escrevendo o que as crianças pretendem realizar, dando-lhes tempo para que expressem as suas ideias e intenções para aquele dia.

No momento de escolha das áreas, utilizando-se o “mapa da escolha”, os dois amigos do dia distribuem os cartões de cada criança e o adulto deve orientá-los, - “A Ma. tentava passar à frente do Si., empurrando-o. Deste modo disse: “Temos que fazer uma fila e esperar pela nossa vez. Não podem ser todos os amigos ao mesmo tempo se não é muito difícil.” (**Nota de Campo Nº291 – quinta-feira, 22 de abril de 2021**) - para que as crianças consigam formar uma fila à frente do “mapa da escolha” e consigam escolher a área para a qual querem ir brincar, respeitando a vez do outro durante o momento de escolha. Cada criança quando recebe o seu cartão, é responsável por escolher a área para a qual se propôs ir no “plano do dia” ou que quer escolher para explorar ou brincar.

Neste momento da escolha, o adulto, inúmeras vezes, colocava-se perto do instrumento - “A educadora sentou-se perto do mapa da escolha, de modo a conseguir ajudar cada criança.” (**Nota de Campo Nº265 - segunda-feira, 13 de abril de 2021**) - e intercedia no sentido de dar apoio à criança, ajudando-a a escolher a área e a colocar o seu cartão corretamente no “mapa da escolha” (cf. **Nota de Campo Nº265 - segunda-feira, 13 de abril de 2021**)

Por fim, no final da manhã, o adulto pede ajuda aos amigos do dia para realizar a avaliação do “plano do dia”, pedindo a sua opinião relativamente às cores que devem ser utilizadas em cada situação, de modo a avaliar as crianças acerca daquilo que realizaram ou não (cf. **transcrição do plano do dia - 06.05, pp. 613/614, em Anexo H**); cf. **Nota de Campo Nº267 – segunda-feira, 13 de abril de 2021**).

Adicionalmente, com o intuito de compreender as possíveis potencialidades promovidas pelos instrumentos “reguladores” ao nível da participação e autorregulação da criança e responder ao **quinto objetivo** traçado, realizou-se uma análise de conteúdo dos dados (cf. Anexo J, secção III), obtendo-se os resultados apresentados de seguida.

Respeitante à análise de conteúdo sobre a ação da criança nos momentos de utilização de instrumentos, definiram-se as subcategorias e indicadores apresentados como forma de organizar a informação em torno das potencialidades dos instrumentos para a participação e autorregulação da criança.

No que diz respeito à participação, emergiram uma categoria, subcategorias e indicadores com base numa análise dedutiva tendo em conta referenciais teóricos como Carr (2001) e Tomás (2011), como também uma análise indutiva, partindo dos dados recolhidos ao longo da prática – notas de campo, transcrições e entrevistas. É possível

verificar de seguida, na **tabela 3**, a categoria, as subcategorias e os indicadores emergentes:

Tabela 3

Análise de conteúdo relativa à participação da criança. Categoria: Envolvimento da criança

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Envolvimento da criança	Assumir a responsabilidade	Envolve-se nas tarefas com a ajuda do adulto
		Envolve-se nas tarefas sem a ajuda do adulto
		Não se envolve nas tarefas
	Tomar decisões	Detém a ação sozinha
		Detém a ação com ajuda
		Não detém a ação
	Estar envolvida em níveis cada vez mais complexos	Comunica com outros expressando o seu ponto de vista, uma ideia, vontade ou emoção
		Não comunica com outros expressando o seu ponto de vista, uma ideia, vontade ou emoção

Nota. Fonte própria, 2021.

A análise de conteúdo, no que diz respeito a autorregulação, e tal como a análise da participação, emergiu de uma análise dedutiva, tendo por base os pressupostos teóricos de Bronson (2000), mas também de uma análise indutiva consoante os dados recolhidos.

Na **tabela 4**, apresentada de seguida, é possível conhecer a categoria, a subcategoria e os indicadores obtidos.

Tabela 4

Análise de conteúdo relativa à autorregulação da criança

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Autorregulação	Controlo emocional e comportamental	Recorre a um sentimento de tristeza
		Aceita a decisão
		Não aceita a decisão
		Consegue esperar pela sua vez

		Não consegue esperar pela sua vez
		Recorre ao confronto físico para atingir um fim

Nota. Fonte própria, 2021.

Com a concretização da análise de conteúdo, foi posteriormente realizada uma contagem de frequência absoluta, tendo em conta as diferentes categorias, subcategorias e indicadores e os três instrumentos em estudo. Com os dados obtidos, estes foram organizados por instrumento, obtendo-se três tabelas referentes à participação e outras três referentes à autorregulação da criança (cf. Tabela 2-7 em Anexo K). Como apresenta a **tabela 5**, de seguida, foi possível fazer um cruzamento dos dados e obter uma síntese dos resultados, de forma a compreender quais os indicadores que se destacaram, consoante a utilização dos três instrumentos.

Tabela 5

Síntese dos resultados

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Valores absolutos		
			MAD ²	ME ³	PD ⁴
Envolvimento da criança	Assumir a responsabilidade	Envolve-se nas tarefas com a ajuda do adulto	33	2	9
		Envolve-se nas tarefas sem a ajuda do adulto	101	12	80
		Não se envolve nas tarefas	3	0	15
	Tomar decisões	Detém a ação sozinha	39	65	195
		Detém a ação com ajuda	0	18	0
		Não detém a ação	1	21	3
	Estar envolvido em níveis cada vez mais complexos	Comunica com outros expressando o seu ponto de vista, uma ideia, vontade ou emoção	47	16	96

² MAD – Mapa do Amigo do Dia

³ ME – Mapa da Escolha

⁴ PD – Plano do Dia

		Não comunica com outros expressando o seu ponto de vista, uma ideia, vontade ou emoção	0	0	6
Autorregulação	Controlo emocional e comportamental	Recorre a um sentimento de tristeza	6	0	0
		Aceita a decisão	4	0	5
		Não aceita a decisão	6	0	7
		Consegue esperar pela sua vez	2	0	13
		Não consegue esperar pela sua vez	39	8	44
		Recorre ao confronto físico para atingir um fim	1	8	1

Nota. Fonte própria, 2021.

Apresentada a **tabela 5**, importa analisá-la, de forma a destacar as principais potencialidades promovidas pelos diferentes instrumentos em estudo, pelo que de seguida se apresenta a sua análise.

Como é possível verificar na **tabela 5**, relativamente a assumir a responsabilidade, os dados apontam para uma maior relevância no que diz respeito à utilização do “mapa do amigo do dia”. (cf. Tabela 2 em Anexo K). É possível compreender que as crianças se envolveram mais nas tarefas ao utilizarem este instrumento, tendo em conta esta subcategoria. Por ser um instrumento em que a criança podia escolher quem era o amigo do dia e desempenhar tarefas durante o dia e, por isso, cumprir as suas funções e envolver-se nas tarefas sem a ação direta ou ajuda do adulto, os resultados obtidos permitem inferir que a criança não precisou tanto da ajuda do adulto ao realizar as tarefas. Contudo, por ser um instrumento de utilização autónoma, sem o envolvimento direto do adulto, este foi o instrumento em que a criança, também, **mais recorreu à ajuda do adulto** devido às dificuldades que foi encontrando ao tentar explorar o instrumento: perceber quem seria o

amigo em determinado dia; marcar o tempo; e ser lembrado de algumas tarefas a desempenhar.

Respeitante ao não se envolve nas tarefas, na **tabela 5**, é possível compreender que não existem resultados quanto à utilização do “mapa da escolha”, inferindo-se através dos resultados obtidos (cf. Tabela 3 em Anexo K) que existiu sempre vontade por parte da criança ao utilizar este instrumento e ao envolver-se nas tarefas. Os dados salientaram também que as crianças ao recorrerem ao “plano do dia” **não se envolveram nalgumas tarefas** a que se propuseram, não assumindo, por vezes, as suas responsabilidades.

Como apresenta a **tabela 5**, os dados reunidos no que concerne o indicador detém a ação sozinho, dão uma relevância à utilização do “plano do dia” (cf. Tabela 4 em Anexo K), permitindo corroborar que este instrumento levou as crianças a tomarem decisões sem a palavra ou opinião do adulto, relativas ao que queriam ou não fazer em determinado dia, tendo que escolher uma área ou atividade a realizar. Não obstante referir que os dados relativos a este indicador também indicaram valores significativos com a utilização dos outros instrumentos, mas o maior destaque centra-se na utilização do “plano do dia”.

Os dados relativos ao detém a ação com ajuda, apontam que a criança, ao utilizar “mapa do amigo do dia” e o “plano do dia”, não demonstrou a necessidade da ajuda da equipa e, por isso mesmo, conseguiu deter a sua ação sem precisar que o adulto agisse para ajudar na sua decisão. Num momento de reestruturação da equipa e alteração na estrutura do “mapa da escolha”, como explicitado acima, os dados evidenciam que as crianças demonstraram precisar do adulto nesses instantes, para decidirem para que área queriam ir, detendo a sua ação com ajuda.

Ainda assim, as crianças, ao utilizarem o “mapa da escolha” e ao decidirem para que área queriam ir no momento de brincadeira, escolhiam uma área, mas não se dirigiam para a mesma, não detendo a sua ação nem cumprindo com aquilo que tinham decidido. Por estas razões, os dados do indicador, apresentados na **tabela 5**, referentes ao não detém a ação referentes ao “mapa da escolha”, destacam valores significativos que vão evoluindo ou regredindo nas diferentes semanas, dependendo das dificuldades encontradas pelo grupo.

Com a utilização do “plano do dia”, através dos resultados obtidos é possível referir que, subjacente à frequente tomada de decisões sem o adulto, também existiu uma

comunicação ativa da criança, sendo que esta partilhou as suas ideias e os seus pontos de vista no momento de utilização deste instrumento, pelo que também se observaram situações em que a criança teve **o direito de não partilhar e não comunicar** com o par, o grupo ou a equipa. Este também foi o **único** dos instrumentos em que a criança não quis exprimir e comunicar com o outro, uma vez que existiram situações em que a criança não demonstrou vontade de dar a sua opinião ou explicar o porquê de não assumir certa responsabilidade ou compromisso.

Com efeito, observando-se os dados dos outros dois instrumentos na **tabela 5** ressalva-se que existiu uma **elevada comunicação** com a utilização do “plano do dia”, ou seja, a criança expressou mais as suas ideias e pontos de vista quando utilizou este instrumento, dado que teve que explicar o seu olhar sobre a avaliação do “plano do dia”, clarificando a razão pela qual cada criança tinha um círculo verde, amarelo ou vermelho, dando a sua opinião e expressando as suas ideias para planear o seu dia. Para além disso, a criança na utilização deste instrumento conseguiu exprimir as suas ideias ao explicar à equipa a razão pela qual não tinha efetuado uma tarefa ou realizado uma atividade, corroborando assim os dados evidenciados.

Adicionalmente, o “mapa do amigo do dia” caracterizava-se, como já foi mencionado, como um instrumento em que a criança se envolvia mais, demonstrando o interesse frequente em ser amigo do dia para desempenhar tarefas. No que diz respeito à autorregulação, observando-se a **tabela 5**, os dados obtidos relativos ao recorre a um sentimento de tristeza dão ênfase à utilização do “mapa do amigo do dia” (cf. Tabela 5 em Anexo K), visto que existiram algumas situações em que a criança recorreu a um sentimento de tristeza por não ser a vez dela de ser o amigo do dia, não aceitando a decisão de quem seria o amigo naquele dia, ou pelo contrário, por não querer desempenhar esse papel. Pelo contrário, os dados afirmam que com a utilização dos outros dois instrumentos não existiram situações em que a criança recorreu a um sentimento de tristeza.

No que concerne aos indicadores aceita a decisão e não aceita a decisão, os dados permitem inferir que tanto com a utilização do “mapa do amigo do dia” e o “plano do dia”, as crianças em certos momentos não conseguiram aceitar as decisões tomadas pelos pares ou pela equipa educativa. Todavia, nas últimas semanas, as crianças já estavam bastante envolvidas na vida em grupo e existia uma frequência diária na utilização destes

dois instrumentos, explorando o mesmos corretamente. Assim sendo, algumas crianças já conseguiam aceitar quando não era a vez delas de ser o amigo do dia, existindo por isso dados que permitem afirmar esta melhoria.

Ao observarmos os dados na **tabela 5** relativos aos indicadores consegue esperar pela sua vez e não consegue esperar pela sua vez, é possível destacar que com a utilização do “plano do dia”, as crianças demonstravam uma maior dificuldade em ouvir o outro e esperar pela sua vez de falar, no entanto, verifica-se que os dados, apontam para a existência de uma melhoria neste seu comportamento, ao longo das últimas semanas. Tal como o “plano do dia”, as crianças ao recorrerem ao “mapa do amigo do dia” apresentavam alguma dificuldade em gerir que não era a sua vez de ser o amigo do dia, bem como aguardar pela sua vez de intervir e esperar para se descobrir quem seria o amigo responsável daquele dia.

Por fim, ao observar-se a **tabela 5**, os dados permitem afirmar que, com a utilização do “mapa da escolha”, algumas crianças recorreram ao confronto físico para atingir o objetivo que pretendiam. A criança, nestes momentos, de forma a conseguir chegar antes do par ao “mapa da escolha” e decidir a área que quer frequentar, empurrava o outro e não respeitava a fila durante a utilização deste instrumento.

Através da análise documental, sobressaem dados que confrontam, mais uma vez, o discurso com a prática implementada pela equipa educativa. Os dados provenientes dos registos das crianças ajudaram a reconhecer que algumas crianças compreendiam para que serviam aqueles instrumentos e quais as suas funções. No caso do “mapa do amigo do dia”, os dados clarificam que algumas crianças ao utilizar este instrumento, associavam o mesmo ao **assumir responsabilidades**, bem como uma maioria, reconheciam aquilo que tinham realizado enquanto amigo do dia, comunicando as suas ideias. Para além disso, algumas crianças associaram um objeto à função de ser amigo do dia. Ainda relativo a este instrumento, **uma criança** explicitou a consciência de que desempenhar o papel de amigo do dia é um trabalho a pares.

No caso do “mapa da escolha”, a maioria das crianças expressaram que este instrumento servia para colocar os cartões e decidir as áreas para onde queriam ir brincar. Adicionalmente, os dados revelam que **duas crianças** afirmaram que este instrumento incluía os amigos do dia, correlacionado os dois instrumentos.

4.4.2. Principais conclusões do estudo

Com a finalização do estudo, e tendo consciência de que as características do mesmo não permitem inferir uma generalização dos resultados, devido a ser um processo contínuo de desenvolvimento, ao nível da participação e autorregulação, salientam-se as suas principais conclusões.

Ao nível da participação, Tomás (2007) refere que este paradigma afirma uma multiplicidade de aspetos, considerando-se a partilha de poder entre os demais intervenientes e “a introdução de métodos e técnicas que permitam às crianças participar” (p.48). Esta perspetiva corrobora os dados obtidos no presente estudo, na medida em que a equipa educativa implementou diferentes instrumentos “reguladores” na rotina das crianças que possibilitaram a sua participação. Este tipo de instrumentos, como refere Folque (1999), “contam a história do grupo”, ajudando-as a participar na vida em grupo e a auxiliar a sua regulação.

Esta participação ficou destacada - pela tomada de decisões, como também afirma Carmo (2019-2020) com a sua investigação, destacando como potencialidade da participação o tomar e ponderar decisões; e pela partilha de poder com a utilização do “plano do dia”, atribuindo-se à criança um papel principal no seu percurso educativo, assumindo “o papel de tripulação e não o de passageiros” (Watkins, 2005, citado por Folque, 2018, p. 235); pelo envolvimento da criança na utilização do “mapa do amigo do dia”, assumindo responsabilidades e demonstrando a sua competência enquanto agente principal no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem; e pela oportunidade da criança refletir sobre aquilo que quer fazer e escolher (Folque, 1999), através da utilização do “mapa da escolha”, conseguindo optar pela livre escolha sem a ação do adulto.

Efetivamente, a **comunicação com o outro**, através da explicitação dos pontos de vista e da partilha de ideias sobressai como uma potencialidade fomentada pelos três instrumentos, principalmente no “plano do dia”, confrontando-se com a ideia de que a criança é um indivíduo com voz e com capacidade de ter uma opinião e expressar as suas vontades e emoções (Agostinho, 2014).

Consequentemente, é através da participação que se obtém o respeito pelo outro e pela sua opinião (Tomás, 2007), pelo que a implementação destes instrumentos fomentou,

o início, de um **processo de autorregulação** da criança. Como referem Jorba et al. (2010), este tipo de instrumentos, para além de promoverem a participação da criança, contribuem para o pensamento e a sua organização, despoletando a necessidade da regulação de determinados comportamentos. A autorregulação do grupo era uma das intenções delineadas pela equipa educativa ao introduzir os instrumentos “reguladores” e os dados confirmam as ideias salientadas pela equipa, dado que este foi um processo gradual e contínuo, ao lado do adulto, e que ainda apresenta um caminho longo a percorrer, sem que nunca se torne estanque. Os três instrumentos **potenciaram o mote** para uma **autorregulação** das crianças do grupo, não sendo possível afirmar que ocorreu um processo gradual e evolutivo neste sentido, uma vez que as crianças começaram a conseguir utilizar os instrumentos corretamente e a demonstrar autorregular-se mais na fase final da prática.

Adicionalmente, a utilização destes instrumentos contribuiu para o desenvolvimento do controlo emocional e comportamental das crianças do grupo, constituindo-se como um processo que não será estanque, visto que a capacidade de adaptar o comportamento ou a forma de pensar irá sempre depender da situação, do contexto e de quem interage, podendo existir sempre a oportunidade de melhorar esse comportamento ou pensamento ao longo do tempo.

É através do privilegiar da comunicação, partilha de poderes e tomada de decisões, envolvida numa noção de grupo e prática democrática, que se desenvolve a capacidade de negociação e cooperação com o outro (Folque, 1999), pelo que a participação e autorregulação da criança se apresentam como termos **indissociáveis**.

Os instrumentos “reguladores”, contribuíram para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, ao nível da participação e da autorregulação, no entanto, foi através do papel e ação do adulto que se tornou possível iniciar este percurso. Como já foi mencionado anteriormente a equipa educativa clarificou as suas intenções relativamente à implementação destes três instrumentos e expressou as suas perspetivas relativamente à agência da criança no seu percurso educativo. Mais do que ter a consciência e a visão de que a criança é um sujeito ativo no seu percurso educativo, é através do “confronto entre o que pensamos e o que colocamos em prática que ocorrem as reestruturações das práticas pedagógicas (Pinheiro et al., 2007, p. 130) e, por isso,

recorre-se a adaptação de estratégias e alteração nas intenções pedagógicas delineadas. Os dados evidenciados, relativos à prática da equipa educativa, demonstram que a sua perspetiva sobre o papel da criança e a consciência do seu papel na implementação e utilização dos instrumentos, correspondem com aquilo que foi realizado na prática, existindo, portanto, uma articulação entre o discurso - o que foi dito - e a ação educativa – e o que foi feito.

A equipa educativa, ao comunicar com a criança, colocando questões e explicando as suas intenções pedagógicas no que dizia respeito aos instrumentos e à sua ação, conseguiu promover oportunidades para a criança deter a sua ação, assumir responsabilidades e comunicar as suas ideias, vontades e emoções com o outro. Foi fundamental que durante o processo de utilização dos instrumentos pela criança, a equipa escutasse e observasse a criança, para encontrar as estratégias adequadas para promover a sua participação e autorregulação. Portanto, estes dados vão ao encontro de um estudo realizado por Luís, Andrade e Santos (2015), na medida em que “conclui-se que quando a criança sente que a sua voz é escutada, quando se sente verdadeiramente incluída, ela, entusiasticamente, expressa as suas intenções e pensamentos” (p. 538).

Encerro esta conclusão, afirmando que o estudo realizado no decurso desta jornada, pode constituir-se como mais um contributo que apoia a ideia de que a criança deve ser perspetivada como o ator principal do seu percurso educativo e que o adulto desempenha um papel fundamental no acompanhamento da criança e na adoção de estratégias que promovam a sua participação e autorregulação.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| ' ' | | ' ' |

“Ajude-me a crescer, mas deixe-me ser eu mesmo.”

Maria Montessori

Partindo do pressuposto desta premissa, afirmo que a minha identidade profissional se guia e relaciona com estas palavras de Montessori, no sentido em que, durante todas as experiências que vivenciei e aquelas que irei presenciar no futuro, implementarei em todas as práticas o cuidado de proporcionar aprendizagens e ambientes educativos harmoniosos para o desenvolvimento da criança, mas acima de tudo deixarei que cada uma, como ser individual, seja aquilo que ela quiser, sendo portadora dos seus direitos e deveres como cidadã e sem a condicionar em todo o seu percurso de experiências e aprendizagens.

Com o término da PPS e com esta jornada repleta de experiências que, de alguma forma, representaram e evidenciaram aspetos que irão sustentar a minha profissionalidade, pretendo dar ênfase àquelas que foram as transformações significativas que emergiram ao longo da minha prática pedagógica enquanto educadora estagiária.

Enquanto futura educadora de infância, as situações que presenciei durante este período de tempo, tanto em creche como, mais recentemente, em JI, fizeram debruçar-me, primeiramente, sobre aquele que é o papel da criança na educação de infância e na sociedade, tomando consciência que a pragmática relativa à participação da criança e percepção da mesma como um ser individual e de direitos se foi alterando, sendo que nunca se tornará imutável nem igual para todos os que interagem com estes sujeitos de tenras idades. Os direitos das crianças e a forma como estas são percecionadas pelos adultos, neste caso um educador, é um pressuposto que deve ser refletido, constantemente. Apercebo-me que o conceito de participação da criança não é perspectivado por todos de igual forma, isto é, a participação destes sujeitos, no seu percurso educativo, vai para além de dar a opção de escolha na sua rotina diária, mas sim, assumir responsabilidades, partilhar poder e planear o seu currículo com os adultos de referência e tomar decisões naquilo a que lhes diz respeito, sendo este um conceito de participação que não é percecionado, igualmente, por todos que contactam com crianças e que dizem privilegiar a participação da mesma. Defendo, assim, enquanto educadora estagiária e futura profissional na área da educação, que cada criança apresenta as suas características, a sua

identidade individual, fragilidades e potencialidades e, por esse motivo, devem ser assegurados todos os seus direitos e deveres, como é o (pequeno) exemplo do acesso à educação e participação (UNESCO, 2017). Nesta linha de pensamento, é o meu dever, enquanto futura educadora, promover uma educação inclusiva e caracterizada pela igualdade de oportunidades e experiências para todas as crianças com o qual irei contactar, valorizando todas particularidades que cada criança apresenta, tornando a minha prática igual perante todas estas peculiaridades e valorizando as diferenças como um fator que beneficia a minha ação educativa e o percurso educativo das crianças. Assim, pretendo privilegiar a participação da criança, dar-lhe voz enquanto sujeito de direitos (e deveres), partilhando o poder e promovendo uma educação democrática. Com efeito, é necessário, ao longo da prática, transmitir, através dos meus valores e intenções, que todas as crianças podem ser aquilo que quiserem, ao participarem no seu desenvolvimento e aprendizagem, mas clarificar a ideia de que também são portadoras de deveres, formando cidadãos com uma responsabilidade social e com respeito pelo outro, salientando que “a escola é um locus fundamental de educação para a cidadania” (Vasconcelos, 2007, pp. 110-111).

Ao ser reconhecido o papel da criança na infância e, mais precisamente, no contexto educativo e percurso do seu desenvolvimento e aprendizagem, esta visão influencia e direciona a ação que o educador implementa, dado que para responder aos interesses e necessidades que caracterizam cada criança, o adulto vai conseguindo definir as intenções pedagógicas para a sua prática. Desta forma, equaciono desde o início da PPS implementar uma prática constituída, logicamente, por uma intencionalidade pedagógica, sendo que este será outros dos aspetos a seguir durante toda a minha identidade profissional. Por estes motivos, tanto em creche como em JI, no início de cada prática, dei prioridade a uma observação atenta, com o intuito de conseguir conhecer as especificidades de todos os grupos, das equipas educativas e das famílias e, assim, definir intenções que se adequassem e adaptassem a cada um destes eixos, debatendo que este é um dos princípios que quero seguir na minha prática enquanto futura educadora. Este foi um princípio refletido ao longo da prática, tendo sido possível debater-me sobre o mesmo (cf. **Excerto da Reflexão Semanal N°3 – 30 de novembro a 4 de dezembro de 2020**).

Outro dos aspetos que posso relacionar com esta definição das intenções pedagógicas para a prática, e pelo qual me irei reger enquanto futura educadora, refere-se à relação que pretendo estabelecer com os diferentes agentes educativos com os qual contactei durante a PPS, visto que sem uma relação de proximidade, respeito, confiança e diálogo nunca seria possível delinear intenções para com as crianças, a equipa educativa e as famílias (cf. **Excerto da Reflexão Semanal N°3 – 30 de novembro a 4 de dezembro de 2020**).

No que diz respeito às crianças, fui estabelecendo uma relação de afetividade, respeito e confiança, dando-lhes espaço para se habituarem à minha presença no início de cada prática, desafiando-as e estimulando-as no decurso do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. No decorrer da intervenção pedagógica priorizei os afetos e a proximidade, reforçando-os depois dos períodos pós-confinamento, uma vez que as crianças demonstravam estar mais vulneráveis, considerando que quanto maior for a relação responsiva e de vinculação com as crianças, maior será a sua segurança, confiança e motivação nos seus comportamentos e nas suas experiências e aprendizagens (Bowlby, 1969).

Não poderia deixar de considerar a relação que estabeleci com a equipa educativa, visto que este foi um fator primordial no decorrer de toda a prática experienciada. Saliento que a construção da profissionalidade não é um processo estanque nem solitário, pelo que foi sendo traçado um caminho conjunto com todos os elementos das equipas educativas que interagi. Por esta razão, aquilo que fui observando através das práticas implementadas pelas diferentes equipas contribuiu para a minha construção identitária, na medida em que aquilo que fui enquanto educadora estagiária partiu, claramente, dos meus valores pessoais e profissionais, mas também daquilo que observei das ações educativas realizadas. O confronto com diferentes práticas e equipas educativas promoveu a aquisição de competências a diferentes níveis, pelo que implementar uma prática com profissionais que contactam com o terreno há vários anos, fez-me progredir na resolução de problemas, no enfrentar desafios, no conhecimento e adoção estratégias adequadas a cada contexto, aumentar a minha resiliência e compreender que a construção da minha profissionalidade só tem sido possível devido ao contacto enriquecedor que as diferentes equipas educativas me têm proporcionado. O envolvimento com cada equipa educativa e

o estabelecimento de uma relação de confiança e respeito, com o pressuposto de um trabalho colaborativo, permitiu que adquirisse aprendizagens fulcrais para a minha futura profissão, dado que ao desenvolver uma ação conjunta, com a entreeajuda por parte de todos os elementos, para além de ter conseguido dar continuidade ao trabalho realizado, foi possível compreender que quando se pratica uma ação enquanto comunidade de aprendizagem nunca faltará aprendizagens, desafios e, principalmente, cooperação entre todos. Estes valores presentes numa prática colaborativa transparecem na prática pedagógica, querendo, também, transmitir estes ideais para as crianças, visto que sentem e observam uma realidade de interações de cooperação, como também se sentem mais seguras num meio autêntico e recetivo (Malaguzzi, 1999).

Ainda que em creche não tenha conseguido estabelecer contacto com as famílias do grupo, ao chegar ao JI, foi um privilégio criar uma relação com as diferentes famílias que interagi. Neste sentido, realço este aspeto para a minha identidade profissional, visto que numa relação de parceria da equipa educativa com as famílias, “as crianças beneficiam de sistemas de atenção e educação que estejam bem ligados entre si, cujas influências não se neutralizem ou curto-circuitem, mas que se complementem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades ricas e polivalentes” (Formosinho, 2000, p. 12). Esta parceria e comunicação entre as famílias e as equipas educativas privilegiam de um poder e responsabilidade partilhada, mesmo que desempenhem papeis diferentes no percurso educativo da criança, mas contribuem para atingir objetivos que têm em comum (Marques, 2001). Pelas razões supracitadas, foi nas diferentes práticas e na sua discrepância ao nível de estabelecimento de relações que, no contexto de creche me apercebi da importância de contactar com as famílias, podendo vir a confirmar esta relevância ao estabelecer relações com as famílias aquando ingressei no contexto de JI. Realço, deste modo, a pertinência de estabelecer uma relação horizontal, de confiança, atenção e partilha com todas as famílias das crianças com o qual irei contactar na profissão que pretendo seguir, visto que será sempre uma mais-valia para a minha prática e para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Ao ter refletido sobre situações que desencadearam momentos de sucessos ou determinadas dificuldades, recorri inúmeras vezes a um olhar reflexivo, construtivo e crítico sobre a minha prática e os meus valores pessoais, conseguindo, desta forma, ouvir-

me e pensar como poderia agir melhor e limar algumas competências por adquirir ou aperfeiçoar. Mais do que refletir para mim e pensar na forma como fui agindo, foi necessária a reflexão com a equipa educativa e a minha professora orientadora, tendo o papel destes sujeitos, representado um pilar na minha prática, partilhando comigo sugestões, mas sendo crucial saber ouvi-los e agir numa trajetória de melhoria e crescimento pessoal e profissional. Corroborando Alarcão e Tavares (2003), a reflexão da prática estimula o adulto a observar e pensar sobre os seus comportamentos e atitudes durante a prática, com o intuito de que as dificuldades e desafios encontrados sejam aperfeiçoados e melhorados. Alicerçando a estes princípios, enquanto futura educadora devo estar disposta a ouvir críticas construtivas, de modo a conseguir colmatar algumas falhas que possa encontrar na construção da minha profissionalidade.

Importa ainda salientar que a avaliação em educação de infância, no decorrer da PPS, permitiu adquirir diversas aprendizagens imprescindíveis para a construção da minha futura profissão. A avaliação deve ser encarada como um pilar crucial para a prática pedagógica de um educador, com o intuito desta ser regulada e modelada e, assim, agilizar no processo de fomentação de conhecimentos (Mendes, 2005). O portfólio da criança (cf. Anexo B) realizado, proporcionou momentos de decisão e escolha, fomentando uma maior capacidade de atenção, observação e ausculta da criança escolhida, agilizando a compreensão de que este é um instrumento fundamental para a prática do educador, na medida em que é “uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos de crescimento e desenvolvimento de cada criança.” (Shores & Grace, 2001, citado por Gaspar, 2010, p. 86). A conceção deste portfólio caracterizou-se por ser uma tarefa facilitada no decorrer da prática em JI, uma vez que, através do apoio e trabalho colaborativo com a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa, foi possível, desde início, realizar e intervir na construção dos portfólios das crianças, tendo me sido clarificada a sua estrutura e intenção desde a primeira semana da prática. Por estes motivos, a maior dificuldade emergiu na tomada de decisão da criança que ia escolher para realizar o portfólio, conseguindo aprofundar o portfólio da mesma, mas não deixando de participar na conceção dos restantes portfólios das outras crianças.

Recordando toda a jornada experienciada e os aspetos evidenciados anteriormente, destacaram-se aquelas que foram as aprendizagens mais significativas, no

decurso da PPS, para a minha caracterização e construção identitária. Dificilmente poderia afirmar que os princípios que guiaram a minha PPSI e PPSII se apresentam como distintos daqueles que sigo enquanto pessoa, dado que não é possível existir uma fronteira que divida aquilo que sou enquanto (futura) profissional e aquilo que sou na minha identidade pessoal. Enquanto ser que presencia momentos e experiências, estes transmitem-me alegria, medo, pressão, ansiedade, orgulho, capacidade de decisão, resiliência, calma, entre outros e, assim, será sempre difícil não transportar de uma dimensão pessoal aquilo que também vivencio e sinto para minha identidade profissional, uma vez que estes são traços e características evidentes no dia-a-dia de um educador de infância e que são transversais à minha identidade, seja pessoal ou profissional.

Desde que iniciei a prática no contexto de creche até terminar a prática na valência de JI a minha identidade profissional foi sendo alterada, isto porque aquilo que fui vivenciando e aprendendo, nos diferentes contextos, tornou-me numa pessoa diferente e com uma visão distinta daquela que tinha desde que comecei a minha intervenção, valorizando cada vez mais a educação de infância. Com isto, pretendo afirmar que a minha construção da profissionalidade não é estanque, no sentido em que, através de todas as interações com as crianças, as famílias, as diferentes equipas educativas, aquilo que pude experienciar, observar, analisar e, ainda refletir, transformei estas experiências num leque de benefícios e custos que vão construindo esta identidade profissional, mas também pessoal. Assim sendo, consciente de que a construção da profissionalidade evolui com as relações e interações subjacentes a cada experiência e prática, pode considerar-se que se afirma como “uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmiento, 2009, p. 48).

Concluindo, revela-se imprescindível afirmar que a jornada vivida em ambos os estágios trouxeram benefícios para a construção da minha profissional, esperando que, futuramente, possa ir aumentando os traços que a caracterizam, mas sendo consciente que as maiores aprendizagens e valores poderão ter sido construídas e retiradas ao longo deste meu percurso. Nesta linha de pensamento, os traços que considero característicos e que pretendo seguir na prática futura baseiam-se no respeito por todos os intervenientes, na

escuta do outro, na genuinidade, na transparência, na entreaajuda, na cooperação, na afetividade, na partilha, no estímulo, na observação e reflexão. Prevejo, assim, que esta construção está longe de estar concluída, visto que será um processo de constante modificação e maximização de conhecimentos, traços e experiências que me irão caracterizar ao longo da minha profissão. Enquanto futura educadora, levarei sempre no pensamento uma maior valorização e visão da educação de infância, transpondo os meus valores que me direcionam enquanto pessoa e que quero transparecer nas minhas partilhas, experiências e aprendizagens que irei proporcionar, visto que como já referi, um profissional da área da educação nunca conseguirá dividir os seus valores pessoais dos valores profissionais. Pretendo valorizar todo os contextos socioeducativos e agentes educativos com os quais irei contactar, tornando os custos em benefícios, através de uma prática intencional, observadora, reflexiva e aberta a sugestões e melhorias, pois uma identidade, seja pessoal ou profissional, estará sempre numa fase de aprendizagem e construção permanente.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

6.1. Dimensões mais Significativas na Aprendizagem

A concretização do presente relatório revela a finalização de uma das etapas mais importantes do meu percurso académico e, conseqüentemente, a junção de aprendizagens e experiências que contribuíram para a construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância. Com efeito, no decurso desta jornada foi possível adquirir conhecimentos e vivenciar experiências que evidenciaram quais os traços, valores e estratégias que pretendo adotar enquanto educadora de infância. Compreendi que esta construção identitária não deverá ser estanque e, por isso, nunca será dada como terminada, ou seja, esta é uma trajetória caracterizada por um processo gradual repleta de desafios, saberes, experiências, momentos de adaptação, mas com o intuito de percorrer um caminho ao lado da criança, respeitando e respondendo aos seus interesses e necessidades, estimulando-a e ajudando-a a mediar o seu percurso educativo.

Ao longo da PPS e, através do contacto com o terreno e com os seus intervenientes, constatei que é imprescindível que um profissional de educação inclua nas suas práticas um olhar reflexivo e crítico constante, observando, analisando e avaliando, conseguindo obter uma visão acerca da sua ação educativa (Neves, 2012) e, por isso, alterá-la quando for pertinente e com base nas potencialidades e fragilidades da criança. Esta prática reflexiva assume na intervenção pedagógica de um educador de infância a relevância deste investir numa formação contínua, na vontade de se desafiar e querer adquirir diferentes aprendizagens e conceitos na área da educação, pelo que acredito que a prática é acompanhada pela teoria e pela capacidade do educador se reinventar e não cair na ideia de que numa certa fase do seu percurso já obtém todos os conhecimentos.

Enquanto educadora de infância e com o percurso desenvolvido no decorrer da PPS, debati-me sobre o papel da criança e na importância de esta ser escutada, mas sobretudo, auscultada e com o direito à voz sobre tudo o que lhe confere respeito. Dar voz à criança e interpretar aquilo que esta faz e diz representou um dos traços mais relevantes na minha prática, na medida em que clarifiquei o conceito de participação, compreendendo que vai para além de dar oportunidade da criança expressar o seu ponto de vista, mas também de tomar decisões, assumir responsabilidades e partilhar o poder com a equipa educativa com o qual contacta.

É de referir que a investigação conduzida, permitiu aprofundar a minha perspetiva relativamente à infância e reconhecer a criança enquanto agente ativo e capaz de conduzir o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Creio que com esta investigação tenha reconhecido o papel da criança e refletido acerca das práticas adotadas pela equipa educativa, tomando consciência de que seria possível realizar esta investigação noutros contextos, estudando outros instrumentos implementados noutras salas como potenciadores da participação e autorregulação da criança. No entanto, ainda que tenha conseguido observar, através da utilização dos instrumentos “reguladores”, a participação e indícios da autorregulação da criança, afirmo que o tempo de observação e recolha de dados se tornou num fator limitante para a investigação. A questão do confinamento imposto pela situação pandémica, alterou a continuidade e regularidade na recolha dos dados do estudo, remetendo para uma interrupção na utilização dos instrumentos, pelo que as crianças tiveram de se readaptar à sua apropriação. Adicionalmente, o tempo também é um fator condicionante desta investigação, visto que a participação e autorregulação fazem parte de um processo contínuo, por este não ser inato ou biológico, cabendo ao adulto proporcionar as oportunidades e apoio necessários ao seu bem-estar.

Assim sendo, não poderia terminar o meu discurso sem referir que concluo esta fase do meu percurso académico com uma visão de que a infância deve ser valorizada e que a educação deve ser realizada e construída em conjunto com a criança, dado que estas apresentam ideias, pontos de vista, emoções, sentimentos e poder naquilo que nos transmitem na sua ação e interação, contribuindo para a desconstrução do paradigma tradicional de que o adulto transmite todos os conhecimentos e que a criança serve apenas de recetor de conceitos. Esta prática permitiu-me compreender que a infância e participação da criança são paradigmas perspetivados de diferentes formas e em constante investigação e que, enquanto educadora, pretendo seguir uma educação democrática, com a intenção de dar resposta às individualidades de cada criança, e privilegiar de uma construção de desenvolvimento e aprendizagem conjunta com as crianças, visto que fazemos parte de uma comunidade de aprendizagem em que todos somos intervenientes e contribuímos para o desenvolvimento pessoal (e profissional) de cada um. Pretendo, assim, concluir que é “absolutamente importante que as crianças tenham uma infância feliz. Não uma infância inventada pelos adultos.” (Neto, 2006, p. 2).

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Agostinho, K.A (2014). A complexidade da participação das crianças na educação infantil. *Perspetiva*, 32(3), 1127-1143.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Amado, J., & Freire, I. (2017). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Ed.) *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 112-142). Consultado em: <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.^a ed.). Edições Almedina.
- Almeida, L. S. D., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2014). Transformações da relação afetiva entre o bebê e a educadora na creche. *Análise Psicológica*, 32(2), 173-186.
- Argêncio, S. M. (2018). Valorizamos e ouvimos as crianças pequenas? Representações sociais de educadoras de infância e auxiliares de uma creche. Educação e Práticas Pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos: Diálogos entre Pedagogia. *Psicologia e Sociologia*, 469-529.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância [APEI]. (2012). *Carta dos princípios para uma ética profissional*. Consultado em <http://apei.pt/associacao/cartaetica.pdf>
- Baum, A. C., & Swick, K. J. (2008). Dispositions toward families and family involvement: Supporting preservice teacher development. *Early childhood education journal*, 35(6), 579-584.
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional children*, 70(2), 167-184.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto editora.
- Bowlby, J. (1969), *Attachment and loss, Vol. 1: Attachment*. Basic Books.
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2009). *The irreducible needs of children: What every child must have to grow, learn, and flourish*. Da Capo Lifelong Books.

- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2009). *A Criança e a Disciplina – O Método Brazelton* (11ª edição). Editorial Presença.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York. *Guilford Press. Executive Function, Behavioral Self-Regulation, and Social-Emotional Competence*, 105, 177-194.
- Caillaud, S., & Flick, U. (2017). *Focus groups in triangulation contexts*. In R. Barbour & D. Morgan (Eds) *Advances in Focus Groups Research*. (pp. 155-177). Consultado em:
https://www.researchgate.net/publication/319179264_Focus_Groups_in_Triangulation_Contexts
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim de Infância. *Cadernos de educação de infância*, 24, 8-16.
- Carmo, A. C. (2020). «*O que vamos fazer hoje na sala?*» - *Dinâmicas de participação das crianças numa sala de Jardim de Infância* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/12816>
- Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings: Learning stories*. Sage.
- Coelho, A., & Chélinho, J. (2012). Concepções Educativas e Práticas de Avaliação: As preocupações do/as profissionais. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Eds.), *Avaliação na educação de infância*, (pp.115-132). Psicossoma.
- Cole, M., & Cole, S. (2004). O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente. Artmed. Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro. Diário da República 1ª série – Nº 300
- Duarte, R. (2002). Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de pesquisa*, 139-154.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación. In: M. C. Wittrock, M. C. *La investigación de la enseñanza, II*. Paidós, pp. 195-299.
- Estrela, A. (1990). *Dos modelos de formação por competências ao Projecto Foco*. Formação de Professores por Competências-Projeto Foco. Uma experiência de formação contínua. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Farinha, S., & Fuertes, M. (2018). *Quando sou mãe e quando sou educadora!:* comparando mães e educadoras (com os seus filhos ou com outras crianças) numa tarefa colaborativa com a criança.
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira (Ed.), “*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*” *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*” (pp. 65-102). Edições Afrontamento.
- Figueiredo, M. J. (2010). *A relação escola-família no pré-escolar: contributos para uma compreensão* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/1937>
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de educação*, 14, 273-291.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. Califórnia: Sage Publications Ltd. Consultado em: https://mycourses.aalto.fi/pluginfile.php/551900/mod_resource/content/0/Uwe_Flick_An_Introduction_to_Qualitative_Research.pdf
- Folque, M. D. A. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Escola Moderna*, 5ª série (5), 5-12.
- Folque, M. A. (2018). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015) A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3(6), 13-34.
- Formosinho, J. O. (2018). Pedagogia-em-Participação: Modelo Pedagógico para a Educação em Creche. In J. Formosinho & S. B. Araújo (Orgs). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 30-55). Porto: Porto Editora
- Formosinho, J. O. (2019). As pedagogias participativas—instituindo os direitos das crianças. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 9(1), 2-3.

- Forneiro, L. I. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In M. A. Zabalza (Ed.), *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-281) (B. A. Neves, Trad.). Artmed. (Obra original publicada em 1996).
- Fuertes, M. (2020, 28 de outubro). *Como estabelecer parcerias colaborativas eficazes com as famílias. Primeiros Anos*. <http://primeirosanos.iscteiuil.pt/2020/10/28/como-estabelecer-parcerias-colaborativas-eficazes-com-asfamilias/>
- Fuertes, M., Sousa, O., Nunes, C., & Lino, D. (2018). Pais e educadores, dois grupos à parte?: estudos sobre as diferenças interativas entre pais e educadores numa atividade de cooperação adulto-criança. In *Psychology in education and health: proceedings of the III Leipzig-Evora scientific meeting in psychology*.
- Gaspar, D., & Silva, A. M. (2010). A avaliação na educação pré-escolar e a utilização do portefólio. In J. C. Morgado et al. (orgs.), *Atas do 2o Congresso internacional sobre avaliação em educação: aprender ao longo da vida. Contributos, perspetivas e questionamentos do currículo e da avaliação* (pp. 1104-1121). Universidade do Minho.
- Goldstein, J. (2012). *Play in children's development, health and well-being*. Toy Industries of Europe.
- Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu desenvolvimento*. Lisboa: Editorial.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. (H. A. Marujo & L. M. Neto, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1997).
- Homem, M. (2002). *O jardim de infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Ciências da Educação
- Jorba, J., Gómes, I. & Prat, À. (2010). *Hablar y escribir para aprender: uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Editorial Síntesis.
- Lansdown, G. (2005). *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan*. *Cuadernos sobre desarrollo infantil temprano*, 36, pp.1-49.

- Lemos, A. R., Quaresma A., Fonseca, V., & Dias, I. (2015). Organização do espaço em contexto de creche: dados de uma experiência formativa. *Investigação, Práticas e Contextos em Educação*, 313-317.
- Lima, J. (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47, 7-29.
- Linhares, M. B. M., & Martins, C. B. S. (2015). O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças. *Estudos de Psicologia*, 32(2), 281-293
- Lino, D., Hortas, M. J., Nunes, C., Rocha, C., Vieira, N., Sá, K., & Fuertes, M. (2020). *PlayTrain - O brincar e o jogo na formação e prática dos educadores de infância*. In Educació 2019: reptes, tendències i compromisos: Llibre d'actes: I Conferència Internacional de Recerca en Educació (pp. 867-873). Liberlibro.
- Lopes, L., Correia, N., & Aguiar, C. (2016). Implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância: As percepções dos educadores. *Revista portuguesa de educação*, 29(2), 81-108.
- Luís, J. F., Andrade, S., & Santos, P. C. (2015). A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 521-541.
- Malaguzzi, L. (1999). História, Idéias e Filosofia Básica. In G. Edwards, C., Gandini, L., Forman (Ed.), *As cem linguagens da criança* (pp. 59–104). Artmed.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Editorial presença.
- Máximo-Esteves, L. (2008). Metodologia: Questões teórico-práticas. *Visão panorâmica da investigação-acção*, 76-105.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Mendes, L. (2005). Avaliação: um processo partilhado. *Escola Moderna*, 24(5), 5–13.
- Mortensen, J. A., & Barnett, M. A. (2015). Teacher-Child Interactions in Infant/Toddler Child Care and Socioemotional Development. *Early Education and Development*, 26(2), 209-229.
- Nascimento, C. T., Brancher, V. R., & de Oliveira, V. F. (2008). A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. *Revista Contexto & Educação*, 23(79), 47-63.

- Neto, C. (2006). Actividade Física e Saúde: as Políticas para a Infância. *Boletim do IAC*, 82, 1-4.
- Neves, C. O. M. (2012). *A Formação dos Educadores de Infância: Estratégias e Práticas* [Dissertação de mestrado, Escola superior de educação de Paula Frassinetti]. Repositório da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1277/1/TM-ESEPFEE_2013_TM-ESEPF-SUP19.pdf.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. O. Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). (4.^a ed.). Porto Editora.
- Oliveira, D. L., & Elliot, L. G. (2012). O Portfólio como instrumento de avaliação da aprendizagem em Escola Montessoriana. *Meta-Avaliação*, 4(10), pp. 28-55.
- Oliveira, M. H., & Vasconcelos, T. (2010). *Os portfólios reflexivos na prática pedagógica*. “Municipalização da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: Modelo pedagógico para a educação em creche. Modelos pedagógicos para educação em creche*, 29-55.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2017). Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. *Em Aberto*, 30(100), 115-130.
- Parente, M. C. C. (2015). Avaliação na educação de infância: Construindo portefólios de aprendizagem. In A. J. Filho, A. F. Martins, A. Santos, A. P. Cordeiro, C. I. Anjos, C. R. Fonseca-Janes, ... T. Sarmiento, *Educação de Infância: formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 29-41). De Facto Editores.
- Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista brasileira de educação*, 12, 5-21.
- Pianta, R. C., Kraft-Sayre, M., Rimm-Kaufman, S., Gercke, N., & Higgins, T. (2001). Collaboration in building partnerships between families and schools: The National Center for Early Development and Learning’s Kindergarten Transition Intervention☆. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(1), 117-132.

- Pinheiro, A., Neves, M. I., Pinho, R., Santos, V., Oliveira, C., & Marques, M. (2007). *O educador como prático reflexivo*.
- Piscalho, I. A. D., & Simão, A. M. V. (2014). Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: proposta de instrumento de apoio à prática pedagógica. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(3), 170-190.
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA*, 2(4), 153-180.
- Pontecorvo, C. (Coord.). (2003). *Manual de psicologia de la educación* (3ª. Ed.). Editorial Popular.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.ª ed.). (S. Baía, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 2000).
- Ribeiro, A. C. M., & Cabral, S. M. C. (2015). “*Aqui nós participamos!*” a participação das crianças na educação de infância. Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa, 240-250.
- Rocha, E. A. C. (2001). A pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, (16), 27-34.
- Roldão, M. C. (2001). *Estudo do Meio no 1.º ciclo: Fundamentos e Estratégias*. Texto Editores.
- Roldão, M. D. C. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.
- Sanches, A. (2003). A avaliação na educação pré-escolar: alguns dilemas e perspectivas. *EDUSER: Revista de Educação*, 111-124.
- Sarmiento, M. J. (2005a). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), 361-378.
- Sarmiento, M. J. (2005b). Crianças: educação, culturas e cidadania ativa. *Perspectiva*, 23(1), 17-40.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2(2), 46-64.

- Sarmento, T., & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Interacções*, 2(2).
- Sarmento, M. J., Fernandes, N., & Tomás, C. A. (2007). *Políticas públicas e participação infantil*.
- Serrão, M., & Carvalho, C. (2011). O que dizem os educadores de infância sobre o jogo. *Revista ibero-americana de educação*, 55(5), 1-15.
- Shabani, K., Khatib, M., & Ebadi, S. (2010). Vygotsky's zone of proximal development: Instructional implications and teachers' professional development. *English language teaching*, 3(4), 237-248.
- Silva, B., & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-Seis*, 1(29), 33- 53.
- Silva, A. H., & Fossá, M. I. T. (2015). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualitas Revista Eletrônica*, 16(1), 1-14.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação de Infância*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Sim-Sim, I. (2005). A investigação ao serviço de uma educação de qualidade. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, VI (1), 13-21.
- Sim-Sim, I. (coord.), Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação, Direção Geral da Educação
- Simon, B. S., & Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships. Promising practices for family involvement in schools*. Greenwich, Conn.: Information Age Publ, 1-84.
- Soares, N., & Tomás, C. (2004). Da Emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância... Os Intrincados Trilhos da Acção, da 54 Participação e do Protagonismo Social e Político das Crianças. In M. J. Sarmento

- & A. B. Cerisara (Eds.), *Crianças e Miúdos - Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (1.^a ed.) (pp. 135–161). Edições Asa.
- Sousa, S. (2013). *A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/3992>
- Souza, A. P. L., Finkler, L., Dell'Aglio, D. D., & Koller, S. H. (2010). Participação social e protagonismo: reflexões a partir das Conferências de Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 28(2), 178-193.
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem Idade” Participação das crianças e cidadania da infância. *Revista Contexto & Educação*, 22(78), 45-68.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*»: *cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edição Afrontamento.
- Tomás, C. (2014). As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Interacções*, 10(32).
- Tomás, C., & Gama, A. (2011). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar*. Educação, Territórios e (Des) Igualdades II Encontro de Sociologia da Educação.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Paris.
- Vasconcelos, T. (1999). Encontrar as formas de ajuda necessária: O conceito de scaffolding (pôr, colocar andaimes): Implicações para a intervenção em educação pré-escolar. *Inovação*, 12(2), 7-24.
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da Educação na Construção de Cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, pp. 109-117.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 1(3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2011). *Trabalho por projectos na educação de*

infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias. Ministério da Educação e Ciência.

Ventura, C., & Simões, A. (2015). Dar voz às vozes das crianças na construção da prática pedagógica. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*, 289-302.

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

Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil* (A. M. Vilar, Trad.). Edições ASA. (Obra original publicada em 1987).

Zabalza, M. (1998). Os dez aspectos-chave de uma Educação Infantil de qualidade. In M. A. Zabalza (Ed.), *Qualidade em educação infantil* (pp. 49-55) (B. A. Neves, Trad.). Artmed. (Obra originalmente publicada em 1996).

Zubizarreta, A. C., & Ceballos, N. M. (2016). *Los más pequeños toman la palabra: la Escuela Infantil que a ellos les gustaría*.

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |