



QUAL O CONTRIBUTO DA ABORDAGEM ÀS  
CIÊNCIAS NATURAIS PARA AS RELAÇÕES  
ENTRE PARES NUMA SALA DE JARDIM DE  
INFÂNCIA?

Sara Filipa Almeida Rodrigues

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

2023-2024

| | ' ' | | ' ' |

# QUAL O CONTRIBUTO DA ABORDAGEM ÀS CIÊNCIAS NATURAIS PARA AS RELAÇÕES ENTRE PARES NUMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA?

Sara Filipa Almeida Rodrigues

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

Orientadora: Professora Ana Simões

2023-2024

| | ' ' | | ' ' |

Apesar de eu não ser mãe delas,  
Eu cuido delas todos os dias.  
Eu abraço, ensino e leio para elas,  
Vejo-as a brincar, garantindo a sua segurança.  
Observo cada nova conquista  
E ajudo-as a crescer e aprender.  
Percebo o que me comunicam  
E oiço com a atenção,  
E elas vêm até mim para continuarem a aprender.  
E eu, faço o melhor que consigo.  
Elas mostram-me, orgulhosas, as suas produções  
Tenho orgulho em apertar as suas mãos.  
Não, eu não sou mãe delas  
Mas o meu papel é também forte  
Eu alimento-as e ensino-lhes  
Talvez não durante tanto tempo.  
Eu sei que vai chegar o dia  
Em que nos teremos de separar  
Mas conheço cada criança que amei e ensinei  
Vão estar sempre no meu coração

Autor desconhecido

## AGRADECIMENTOS

Cheguei ao fim de mais um ciclo, o da minha formação académica inicial, um ciclo que durante algum tempo pareceu algo inalcançável, mas não foi. E aqui está! O meu relatório final.

Ao longo de todo este tempo, pude contar com a ajuda e o apoio de muitas pessoas, sem as quais todo este trajeto teria sido muito mais triste, solitário e difícil.

Por isso, começo por agradecer a **cada criança** com que tive oportunidade de me cruzar, que sem saberem e sem quererem me ensinaram e encorajaram tanto!

A todas as educadoras que foram passando pelo meu percurso, fazendo com que aspirasse atingir as suas melhores qualidades... **à Sandra**, por ter sido a primeira a abrir-me as portas da sua sala; **à Tânia** que me encorajou a ser e fazer melhor; **à Joana** por me mostrar o que é ser uma educadora «faz tudo»; **à Susana** por me ter feito ver que não é descabido ter uma prática de educação positiva; e **à querida Mafalda** que acompanhou de perto a construção deste relatório, que foi casa durante os meses de PPSII, que me recebeu de braços abertos e que me fez sentir parte da equipa desde o dia 1, que se mostrou incansavelmente disponível para me ouvir e apoiar e por ter sempre uma palavra amiga para me dar, principalmente, nos dias mais difíceis. Por outras palavras, por ter sido extraordinária não só enquanto educadora, mas principalmente como pessoa.

**À professora Ana Simões** que sempre se mostrou compreensiva, respondeu a todas as minhas dúvidas e me apoiou na elaboração deste relatório.

**À Iara e à Joana** por terem sido as primeiras amigas da vida académica a partilharem este percurso comigo. Por ter sido com elas que passei de 10,65 valores no primeiro trabalho da licenciatura para 17 e 18 valores. E por continuarem à distância de uma mensagem.

**À «minha» Catarina** que esteve para mim absolutamente todos os dias desde que nos conhecemos; que me ouviu falar mil vezes sobre os mesmos assuntos; que sempre me fez sentir ouvida e sempre me mostrou de diversas formas o quanto gosta de mim; que acompanhou de perto a minha jornada sempre com um «vá, vá tu consegues!».

À **Ana** que além de ser um exemplo de determinação e disciplina, esteve disponível para mim todos os dias e nos dias de desânimo dizia-me: «Eu sei que vais fazer um trabalho incrível, tenho muito orgulho em ti».

**Ao Pablo e ao Marley** que passaram horas e dias a fazer-me companhia durante a elaboração deste relatório e por vezes foram o único motivo para me fazer sair de casa.

**Ao meu pai**, por ter sido tanto em tão pouco tempo; e porque, embora não me tenha acompanhado da forma que eu tanto queria, esteve sempre comigo.

À **mana**, por ser a mulher forte, corajosa e resiliente que é. Por ter feito e continuar a fazer tudo o que pode por mim, com o melhor que sabe.

À mulher bonita que é a **minha avó**, que além de ter a alma linda, me aturou, incansavelmente, nos meus dias de bom, mau e péssimo humor (quase) sempre, como ela diz, com «uma boa palavra».

E por fim, **ao meu tio**. Que me mostrou todos os dias que ama cada pedacinho de mim; que tornou tudo mais fácil e nunca me pediu nada em troca; que durante esta jornada me preparou os lanches inúmeras vezes para que quando chegasse a casa não me tivesse que preocupar; por me ter ajudado em todos os trabalhos em que pôde, fosse a que horas fosse (durante este percurso não houve um único trabalho manual que não tivesse passado também pelas suas mãos). Por ter assumido um papel que não era o dele com todo o amor do mundo.

## RESUMO

O presente relatório encontra-se inserido no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II, do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Este contempla uma análise crítica e reflexiva acerca da minha intervenção que decorreu do contacto com um contexto de Jardim de Infância, caracterizado, bem como a identificação de uma problemática decorrente desse mesmo contexto. Assim sendo, a presente investigação contou com a participação de 20 crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos.

Esta investigação tem como objetivos: **i) analisar os possíveis contributos da abordagem das Ciências Naturais para as relações entre pares e ii) identificar e compreender as eventuais alterações nas relações entre pares, através das atividades desenvolvidas no âmbito da abordagem às ciências naturais.** É um estudo de natureza qualitativa, assente nos princípios da *Investigação-Ação*. Para dar resposta aos objetivos elencados, recorri às seguintes técnicas de recolha de dados: observação direta participante e não-participante; entrevista semiestruturada (à EC e P1), entrevista estruturada (à P2) e a aplicação de testes sociométricos por forma a averiguar as possíveis alterações nas relações e afinidades entre crianças bem como no seu desenvolvimento pessoal. Para a análise e discussão dos dados, a presente investigação suportou-se, essencialmente, da análise de conteúdo e análise sociométrica.

Relativamente às conclusões retiradas do presente estudo, foi possível verificar que apesar de fora do Jardim de Infância, este grupo de crianças não ter muitas oportunidades para explorar o meio que a circunda, o grupo apresenta algum interesse pelo mesmo, sobretudo no que diz respeito às ciências naturais. No que concerne às relações entre pares, verificou-se que no início da PPSII, as relações entre crianças mostravam-se simples e sem profundidade; ao longo da PPSII, onde foram realizadas várias atividades no âmbito das ciências naturais, foram evidenciadas mudanças nos seus comportamentos, concretamente no que diz respeito ao respeito/cuidado com o outro, bem como no estabelecimento de relações afetivas mais consistentes.

**Palavras-chave:** Crianças em idade pré-escolar; Relações entre pares; Abordagem às Ciências Naturais

## **ABSTRACT**

The present report is part of the Supervised Professional Practice II of the 2nd year of the master's degree in Pre-School Education at the Lisbon School of Education. It includes a critical and reflective analysis of my intervention, which resulted from contact with a kindergarten context, as well as the identification of a problem arising from that same context. Therefore, this research involved 20 children aged between three to five years old.

This research aims to: **i) analyse the possible contributions of the natural sciences approach to peer relationships and ii) identify and understand possible changes in peer relationships, through the activities developed within the scope of the natural sciences approach. It is a qualitative study, based on the principles of Action Research.** To meet the objectives listed, I used the following data collection techniques: direct participant and non-participant observation; semi-structured interviews and the application of sociometric tests to investigate possible changes in relationships and affinities between children, as well as in their personal development. To analyse and discuss the data, this research was essentially based on content analysis and sociometric analysis.

Regarding the conclusions drawn from the present study, it was possible to verify that although outside Kindergarten, this group of children does not have many opportunities to explore the environment that surrounds them, the group shows some interest in it, especially with regard to natural Sciences. Regarding relationships between peers, it was found that at the beginning of PPSII, relationships between children appeared to be simple and without depth; Throughout the PPSII, where several activities were carried out within the scope of natural sciences, changes in their behavior were evident, specifically with regard to respect/care for others, as well as the establishment of more consistent affective relationships.

**Keywords:** Preschool children; Peer relationships; Approach to Natural Sciences

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA ..	15
2.1. O espaço envolvente - antes de entrar na OS .....	16
2.2. O contexto educativo - um passo dentro da OS.....	17
2.3. O ambiente educativo - chegando à sala G. ....	18
2.3.1. O espaço .....	18
2.3.3. O tempo .....	24
2.4. A equipa pedagógica - o alicerce da sala G.....	27
2.5. As crianças - a essência da sala G. ....	28
2.5. As famílias da sala G - As primeiras educadoras da criança.....	31
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI.....	35
3.1. Intenções para com as crianças.....	36
3.2. Intenções para com as famílias.....	40
3.3. Intenções para com a equipa educativa .....	42
3.4. Processo de intervenção .....	43
.....	45
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA .....	45
.....	45
4.1. Identificação da problemática.....	46
4.2. Revisão da literatura .....	46
4.2.1. Conceção de <i>infância</i> e de ser criança .....	46
4.2.2. As relações entre pares .....	47
4.2.3. A abordagem às Ciências Naturais (Conhecimento do Mundo) em Jardim de Infância.....	51
4.2.4. O contributo da abordagem às Ciências Naturais (Conhecimento do Mundo) para as relações entre pares em Jardim de Infância .....	54
4.3. Roteiro metodológico e ético.....	56
4.4. Apresentação e discussão dos dados .....	62
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO .....	76
.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	82

REFERÊNCIAS .....	87
ANEXOS .....	95
ANEXO A. PORTEFÓLIO DA PPS II (CF. ANEXOS AO RELATÓRIO) .....	96
ANEXO B. GUIÃO E TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE.....	257
ANEXO C. RELATÓRIO DO PROJETO REALIZADO NO ÂMBITO DA UC DE CDEI.....	306
.....	307
ANEXO D. ENTREVISTAS REALIZADAS AOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS FÍSICAS E NATURAIS.....	374
ANEXO E. DADOS SOCIOMÉTRICOS .....	403
ANEXO F. ROTEIRO METODOLÓGICO E ÉTICO .....	408

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> <i>Planta da sala G</i> .....	19
<b>Figura 2.</b> <i>Área da pintura</i> .....	19
<b>Figura 3.</b> <i>Área da música, construções e casa</i> .....	20
<b>Figura 4.</b> <i>Área da casa</i> .....	20
<b>Figura 5.</b> <i>Área da mercearia</i> .....	21
<b>Figura 6.</b> <i>Mesa de grande grupo, placar central, área da biblioteca e área dos jogos de mesa</i> .....	21
<b>Figura 7.</b> <i>Email enviado pela EC aos encarregados educação</i> .....	35
<b>Figura 8.</b> <i>O estádio de inteligência pré-operatória conforme Jean Piaget</i> .....	49
<b>Figura 9.</b> <i>Espiral de ciclos da Investigação-Ação apresentada por Coutinho et al. (2009)</i> .....	60
<b>Figura 10.</b> <i>Sociograma na primeira semana de dezembro de 2023</i> .....	72
<b>Figura 11.</b> <i>Sociograma na última semana de janeiro de 2024</i> .....	73

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> <i>Semana padrão da sala G</i> .....	26
<b>Tabela 2.</b> <i>Dados sociodemográficos do grupo da sala G</i> .....	29
<b>Tabela 3.</b> <i>Dados sociodemográficos das famílias</i> .....	33
<b>Tabela 4.</b> <i>Índices sociométricos do pequeno grupo</i> .....	75
<b>Tabela 5.</b> <i>Índices sociométricos das restantes crianças</i> .....	75

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AAAF	Atividades de Animação e Apoio às Famílias
AO	Assistente Operacional
APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
CDEI	Conhecimentos e Docência em Educação de Infância
EC	Educadora Cooperante
EE	Educadora Estagiária
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
JI	Jardim de Infância
MEPE	Mestrado em Educação Pré-Escolar
NSE	Necessidades de Saúde Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
OS	Organização Socioeducativa
P1	Professora de Ciências Físicas e Naturais
P2	Professor de Ciências Físicas e Naturais
PEA	Perturbação do Espectro do Autismo
PPSII	Prática Profissional Supervisionada II
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
UC	Unidade Curricular

# 1. INTRODUÇÃO

| | ' | | |

O presente documento consiste no relatório final realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), inserida no 3º semestre do Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa. Este relatório intitula-se «**Qual o contributo da abordagem às ciências naturais para as relações entre pares numa sala de Jardim de Infância (JI)**» e foi desenvolvido durante o estágio na valência de JI, concretamente numa sala com 20 crianças com idades compreendidas entre os quatro e seis anos de idade, inserido num agrupamento de escolas do concelho de Sintra. Neste sentido e de acordo com Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro e Pereira (2009), as ciências naturais contribuem para «estabelecer relações de cooperação entre pares e com adultos» (p. 96).

Ao longo da PPS II, foi elaborado um Portefólio da PPS II (cf. Anexo A. Portefólio Individual da PPSII, em Anexos ao Relatório), onde constam os registos efetuados sobre e durante a prática realizada, notas de campo, reflexões semanais e planificações das atividades dinamizadas.

O relatório está dividido em duas partes que contemplam cinco capítulos: 1) caracterização de uma ação educativa contextualizada, onde são apresentadas as caracterizações do espaço envolvente, contexto educativo e ambiente educativo, do par pedagógico da sala G e das crianças e respetivas famílias; 2) análise reflexiva da intervenção em JI, aqui são expostas as intencionalidades propostas pela Educadora Estagiária (EE) considerando as crianças, equipa de sala e famílias; 3) Investigação em JI; neste capítulo, é identificada e fundamentada uma problemática emergente do presente estágio, elaborada a revisão da literatura acerca da temática em estudo e é apresentada uma análise e discussão dos dados recolhidos; 4) Construção da profissionalidade docente como futura educadora de infância, em que é realizada uma reflexão acerca da profissional que aspiro ser, considerando as minhas experiências em contexto de prática profissional supervisionada, na valência de creche e JI; e por fim, em 5) as considerações finais que espelham a minha perspetiva face aos pontos fortes e fracos da PPSII, não apenas da prática pedagógica mas também da elaboração do presente relatório.

2. CARACTERIZAÇÃO  
DE UMA AÇÃO  
EDUCATIVA  
CONTEXTUALIZADA

| | " | | " |

Para apresentar a análise de intervenção em JI bem como a investigação realizada, importa considerar todo o contexto onde a PPSII se inseriu: o espaço envolvente, antes de entrar na OS; o contexto socioeducativo, um passo dentro da OS; e o ambiente educativo, chegando à sala G.

## **2.1. O espaço envolvente - antes de entrar na OS**

Antes de caracterizar a Organização Socioeducativa (OS), a sala de atividades, a equipa pedagógica e as crianças, importa dar um passo atrás e conhecer o meio onde a OS está inserida. De acordo com o modelo de Brofenbrenner apresentado por Bhering e Sarkis (2009), a pessoa e contexto onde está inserida relacionam-se de forma recíproca, uma vez que esta, neste caso a criança, influencia o meio tanto como o meio influencia a criança; por outras palavras: «podemos considerar que a pessoa é tanto produtora como produto do desenvolvimento» (Bhering & Sarkis, 2009, p.11). Para estas autoras, o meio envolvente (o contexto) destaca-se na educação da criança pois os contextos preparados para as crianças são vitais e as interações aí estabelecidas são determinantes para o seu desenvolvimento» (Bhering & Sarkis, 2009, p.11).

No que diz respeito à caracterização do espaço envolvente da OS, esta localiza-se numa freguesia pertencente ao município de Sintra; tem 1,89 km<sup>2</sup> e alberga cerca de 20 809 cidadãos (*Site* da Junta de Freguesia, 2023). Trata-se de um bairro social «de um crescimento rápido e perfeitamente desordenado» (Projeto Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), 2009-2011, p. 7) no qual, de acordo com o Projeto Educativo desta OS (2021-2024) predominam as famílias com um nível socioeconómico e cultural «médio a baixo» (p. 8). Esta freguesia é considerada como um «subúrbio-dormitório» (Projeto TEIP, 2009-2011, p. 6) onde se destaca o setor terciário - em especial o pequeno comércio e as microempresas (Projeto TEIP, 2009-2011). Em redor da OS, existem alguns estabelecimentos e espaços que oferecem alguns serviços. Entre os quais, outras OS - uma Escola Básica/JI e uma escola básica de segundo e terceiro ciclos - correios, quatro parques urbanos, alguns cafés e lojas, entre outros serviços.

## 2.2. O contexto educativo - um passo dentro da OS

No que diz respeito à OS, trata-se de um JI pertencente a uma Escola Básica e que, por isso, serve as valências de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. A presente organização iniciou atividades letivas em 1982 e, inicialmente, tinha capacidade para servir 600 alunos do 1º ciclo; atualmente o espaço é composto por 4 edifícios e, conforme o Projeto Educativo (2021-2024), atende crianças de 1º ciclo e JI. Este JI encontra-se inserido num agrupamento de escolas que, no presente ano integra três estabelecimentos de ensino, geograficamente *próximos*, dos quais: duas escolas básicas de 1º ciclo e JI e uma escola de 2º ciclo (Site do Agrupamento de Escolas, 2023) e está albergado pelo programa de Territórios de Ensino de Intervenção Prioritária (TEIP) (Projeto Educativo 2021-2024, p.4). O programa TEIP, define-se por, de acordo com a Direção-Geral da Educação (2023), «uma iniciativa governamental, (...) implementada (...) em (...) agrupamentos de escolas (...) que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam» (Direção-Geral da Educação, 2023). Este programa procura, essencialmente, prevenir e reduzir o abandono escolar e, conseqüentemente, potenciar o sucesso educativo de todas as crianças (Direção-Geral da Educação, 2023).

No que diz respeito aos edifícios da OS, são quatro: Bloco A, Bloco B, Bloco C e Bloco D; no bloco A, existem sete salas de aula; e uma sala de JI. No bloco B, existem oito salas de aula; uma sala designada para as atividades no âmbito das Tecnologias de Informação e Comunicação; «um espaço de expressões/pintura» (Projeto TEIP 2009-2011, p. 8) e um pequeno espaço destinado aos professores que, casualmente, funciona como sala de apoio, para, por exemplo, ser utilizada para terapia da fala. No terceiro bloco, o bloco C existe a biblioteca escolar, o gabinete de coordenação; quatro salas de aula, um gabinete para os docentes que pode também ser utilizado por diferentes terapeutas, durante as suas sessões e que serve também como espaço de arrumação para material didático e ainda, uma sala disponibilizada para a Associação de Pais. Além do mencionado, e ainda conforme o Projeto TEIP (2009-2011), existem duas salas de JI; duas salas de 1º ciclo e ainda um escritório de apoios educativos. Por fim, neste edifício

localiza-se ainda uma outra sala de professores e «um gabinete para a formadora residente de Língua Portuguesa» (Projeto TEIP 2009-2011, p. 8). Para concluir, o Bloco D, é composto por sete salas de JI e oito salas de 1º ciclo.

A presente OS é dotada de um *amplo* espaço exterior com dois parques infantis, um campo de futebol, uma horta, um espaço com mesas de picnic, um pequeno recinto com equipamentos desportivos e, ainda, um refeitório com cozinha; os espaços mais frequentados pelo grupo acompanhado pela EE e Assistente Operacional (AO) serão brevemente descritos em 2.3. Para finalizar, importa referir que é possível verificar que alguns dos espaços da OS se encontram em fracas condições, o que é evidenciado no Projeto TEIP 2009-2011.

### **2.3. O ambiente educativo - chegando à sala G.**

Para apresentar o ambiente educativo, torna-se imprescindível considerar o espaço, o tempo e, mais importante: as crianças. Conforme Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) em *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), «os materiais disponíveis e sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender» (p.23).

#### **2.3.1. O espaço**

Na entrada do pavilhão do bloco D - pavilhão que alberga a sala G - é possível verificar a existência de um espaço onde são afixadas algumas das produções das crianças; neste espaço, é dada primazia às produções realizadas em colaboração com outras salas. Junto à porta de cada sala, cada uma destas dispõe de um placar onde são afixadas produções/ informações acerca das crianças das respetivas salas. No caso da sala G, à porta da sala está afixada uma fotografia de grupo composta pelas crianças da sala bem como pela equipa educativa e, no placar mencionado, a Educadora Cooperante (EC) coloca além do que já foi referido, os produtos finais de algumas atividades, projetos ou efemérides.

A sala G é uma sala *ampla* servida por duas grandes janelas com vista para parte do recreio onde, muitas vezes, crianças do primeiro ciclo se aproximam para

cumprimentar o grupo. Ao contrário das outras salas de JI da presente OS, esta não possui um compartimento afeto à arrumação pelo que não há muito espaço livre; o que, por vezes, condiciona a circulação dos membros da sala. Encontra-se ao lado da casa de banho e em frente a outra sala de atividades.

No que concerne à organização da sala, é possível verificar numa primeira instância, a existência de 9 espaços com funções diferentes; depois de um olhar mais atento, afere-se a presença de outros dois espaços que passam mais despercebidos: a área das ciências e a área multifuncional. Para uma melhor visualização do espaço, consultar as Figuras 1, 2, 3, 4, 5 e 6.

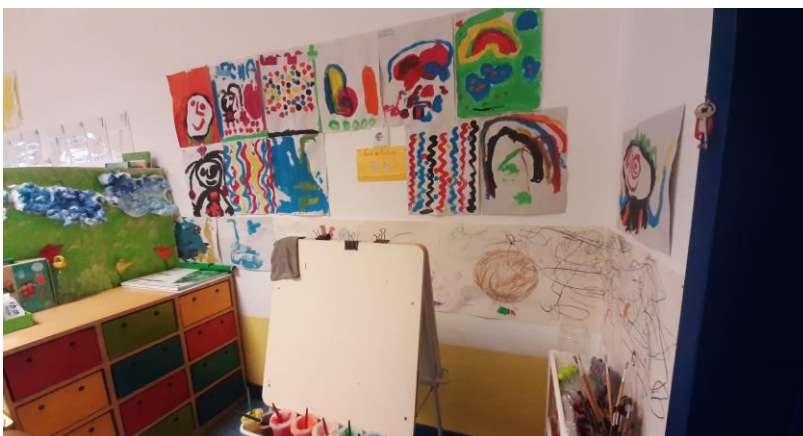
**Figura 1.**

*Planta da sala G.*



**Figura 2.**

*Área da pintura.*



**Figura 3.**

*Área da música, construções e casa.*



**Figura 4.**

*Área da casa.*



**Figura 5.**

*Área da mercearia.*



**Figura 6.**

*Mesa de grande grupo, placar central, área da biblioteca e área dos jogos de mesa.*



Alguns dos maiores interesses do grupo de crianças serão apresentados de seguida:

- A área da mercearia é frequentada por todas as crianças, mas particularmente, por Ed., K. e M. Esta área foi também, provisoriamente, um «hospital» a propósito das atividades dinamizadas pela EE.
- A área da casa é uma das favoritas de M., Ly. V. e L. e é nesta área que o grupo faz também alguns «cinemas»; para tal, organizam as cadeiras em fila e dinamizam momentos de jogo simbólico para os espectadores sentados na fila de cadeiras;
- Na área das construções, assim como na maioria das restantes áreas, todos os materiais estão ao alcance das crianças, permitindo que estas consigam desfrutar da área autonomamente. As crianças que mais despendem tempo nesta área são: G., Ed., K., Ma. e Ez. Nesta área, as crianças tendem a representar diversos espaços e meios de transportes como casas, hospitais, aviões, comboios e carros.
- A área da música é especialmente querida pelas crianças que frequentaram a presente sala no ano anterior visto que esta foi construída pelas mesmas, com o apoio da EE do ano anterior. Este espaço mostrou-se ser a primeira área de interesse das crianças que integraram a sala no presente ano letivo.
- Ao lado da área anteriormente mencionada, há uma mesa e três cadeiras que funcionam com um carácter «multifuncional» na qual podem ser utilizados materiais do subdomínio do teatro, como marionetas; da área da música, como os instrumentos; e da área da modelagem, como a plasticina; esta mostrou-se ser a preferida de R., especialmente, no arranque do ano letivo.
- A área da pintura, pode ser usufruída por duas crianças de cada vez, e estas têm liberdade para usar os diferentes materiais de forma independente. Esta é uma das áreas preferidas de Am., Ai., Ly. e V. e é também uma das mais utilizadas pelo grupo para expressar as suas emoções;
- A área dos jogos de mesa é a preferida de Ed., K. e DC. As crianças tendem também a representar, à semelhança da área das construções, vários espaços;
- A área da biblioteca costuma ser pouco utilizada, no entanto, algumas crianças utilizam-na como refúgio para se autorregular emocionalmente.
- Na grande mesa, são dinamizados diversos momentos. É aqui que se realizam algumas das atividades em grande grupo, nomeadamente as atividades de

culinária; realiza-se o lanche da tarde e serve também de suporte para a área dos desenhos - atividade preferida de Am. e I. -, recorte e colagem e aguarelas. Importa referir que esta área pode ser organizada de diferentes formas de acordo com as intenções da EC.

Por fim, no centro da sala, há a área de grande grupo, composta por um tapete, na qual se realizam, a grande parte dos momentos em grande grupo: acolhimento, desenvolvimento do projeto *Jardim dos Abraços*, reunião ao início da tarde, entre outros. Além do supramencionado, importa ainda mencionar o espaço superior da sala; nas paredes estão afixadas algumas das produções do grupo bem como alguns dos instrumentos de pilotagem, no caso, o mapa de aniversários e presenças. Existem, ainda, dois fios de trapilho pendurados de um lado ao outro da sala onde são penduradas as pinturas que se encontram a secar; e algumas tomadas elétricas (fora do alcance das crianças) que são utilizadas em atividades que necessitem de eletricidade como as de culinária.

No início do presente subcapítulo, foram mencionados dois espaços que podem passar mais despercebidos: a mesa e 3 cadeiras utilizadas para a modelagem e a área das ciências que se cinge a um dos parapeitos da janela. Neste, estão expostos alguns vasos com plantas que costumam ser alvo da atenção de Ly. que pede inúmeras vezes à EC para as poder regar. Além do espaço da sala de atividades, importa referir o espaço de higiene, refeição, brincadeira no exterior e ginásio. Ao lado da sala, encontra-se uma casa de banho afeta a duas salas do JI que alberga 4 crianças de cada vez e um pequeno compartimento com alguma arrumação onde as crianças esperam pela sua vez para ir à casa de banho.

A refeição do almoço realiza-se no refeitório onde almoçam todas as crianças da OS; primeiro, as que frequentam o JI e, depois, as que frequentam o primeiro ciclo. É de ressaltar que, no período da PPS II, as crianças mantinham algum contacto com as crianças e equipa pedagógica de outras salas e com a equipa do refeitório; e é também neste espaço que a EC apelava à autonomia da criança.

O recreio exterior encontra-se delimitado em diversas partes; no entanto, as crianças da sala G frequentavam especialmente 5: a área que antecede a entrada do Bloco D: uma área retangular com chão de gravilha; o parque infantil do piso superior, onde brincavam a meio da manhã/ depois do lanche da tarde; o espaço das mesas de piquenique

onde o grupo lanchava quando o tempo meteorológico assim o permitia; o parque infantil do piso inferior que era utilizado, sempre que possível, depois do lanche; e a «floresta» que consiste numa área de terra desnivelada, junto às mesas de piquenique, com algumas árvores e arbustos. Esta era a área exterior preferida do grupo da sala G.

Por fim, importa ainda mencionar o ginásio que era frequentado pela sala G. uma vez por semana, para as sessões de educação física. Era também neste espaço que ocorriam algumas exposições do primeiro ciclo que as crianças do JI tinham oportunidade de visitar.

É de realçar os momentos em que as crianças estavam distribuídas pelas diversas áreas pois foram os que mais contribuíram para o estabelecimento de uma boa relação EE - criança e EE - grupo de crianças.

Para terminar, importa referir que os diferentes espaços mencionados, em especial a sala de atividades, estimulam um desenvolvimento saudável da criança visto que

um ambiente bem organizado, onde objetos estimulantes estão acessíveis e onde há uma variedade de escolhas e desafios visuais, tácteis e motores que chamam a atenção da criança, encoraja a curiosidade, exploração, e permite que cada criança estabeleça uma relação com o mundo ao seu próprio ritmo. (Portugal, 2011, p. 54).

### 2.3.3. O tempo

No que concerne ao tempo pedagógico, este ocupa um lugar fundamental na organização do ambiente educativo e vai muito mais além dos momentos das atividades dirigidas, isto é, os momentos de refeição e brincadeira também devem ser considerados quando se trata desta vertente do ambiente educativo, o tempo.

Ao dar o devido reconhecimento aos momentos referidos, estar-se-á a criar mais oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem (Almeida, Carvalho, Ferreira, Grande, Lopes, Pinto, Portugal, Santos & Serrano, 2011). O tempo educativo deve resultar de um equilíbrio entre a flexibilidade e a rotina. Ou seja, deve ser flexível o suficiente para dar resposta a diferentes imprevistos como novos interesses das crianças, mas rotineiro o suficiente para conferir à criança um maior sentimento de previsibilidade e, conseqüentemente, segurança (Silva et al., 2016 & Almeida et al., 2011).

A previsibilidade no JI é fundamental para a apreensão do conceito de tempo. Tal acontece porque este conceito, conforme Ferreira e Estrela (2015) referem, é «um conceito abstrato, complexo e multifacetado» (Ferreira & Estrela, 2015, p. 455). De acordo com os mesmos autores, as crianças em idade de JI vivem muito focadas no tempo presente. Apesar de serem capazes de relembrar momentos passados e pensar em momentos futuros próximos «apresenta[m] uma compreensão básica dos acontecimentos que vive[m], como predecessores ou sequenciais ao momento presente» (Ferreira & Estrela, 2015, p. 456). «As diferentes velocidades do tempo [minutos e horas] são associadas a ações concretas, muitas vezes ligadas à rotina dos dias (...) É por isso que a compreensão que a criança vai adquirindo ao longo dos primeiros anos de vida é gradual e sequencial» (Ferreira & Estrela, 2015, p. 456).

Trata-se de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível, em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem (Silva et. al., 2016, p.27).

Nesse sentido, a semana da sala G. estava organizada com base na tabela 1, mas a EC apresentava sempre flexibilidade, seja devido aos interesses específicos do grupo que surgiam aquando da chegada à OS, visitas imprevistas ou até mesmo o estado de espírito do grupo.

**Tabela 1**

*Semana padrão da sala G.*

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9h - 9h15	Receção				
9h15 - 11h15	Acolhimento				
	Música	Projeto «Jardim dos Abraços»	Educação física no ginásio		Atividades no exterior

11h20-11h30	Higiene
11h30-12h15	Almoço
12h15 - 13h	Brincadeira no recreio exterior/ sala de atividades (dependendo do tempo meteorológico)
13h - 14h30	Momento de grande grupo e/ou atividades livres nas áreas
14h30-15h	Lanche
15h	Entrega das crianças às famílias ou Atividades de Animação e Apoio às Famílias (AAAF)

*Nota.* Com base na observação direta e com o apoio da EC.

Na sala G, o dia começava às nove horas, quando a EC descia até ao portão. Nesse momento, já eram várias as crianças que esperavam para entrar na OS e outras tantas que já frequentaram as AAAF's, estas vinham com a AO até ao portão. Passados cerca de 15 minutos, a EC e a AO dirigiam-se com o grupo para a sala de atividades. Nesse momento, o grupo da sala G. formava uma roda no tapete e dava-se início ao momento de acolhimento. Aqui, a EC conferia ao grupo espaço para realizarem algumas partilhas acerca do que entendiam e, de seguida, conforme as intenções da mesma, realizava-se uma atividade guiada ou as crianças tinham a possibilidade de escolher a área onde queriam brincar. Às onze horas e vinte minutos, todas as crianças iam à casa de banho para poderem seguir para o refeitório (apesar do mencionado, importa esclarecer que as crianças podiam ir à casa de banho sempre que necessitassem desde que informassem um dos membros do par pedagógico da sala); no espaço de refeição, as crianças sentavam-se no lugar que entendiam e o almoço desenrolava-se até cerca das doze horas e quinze minutos. Nesse momento, o grupo ia com a AO para o recreio. Minutos antes das treze horas, a AO tornava a levar o grupo à casa de banho para que às treze horas, quando a educadora regressasse da hora do almoço, as crianças já estivessem sentadas no tapete para dar início à tarde. Nesse período, a EC dava lugar a breve momento de relaxamento antes de dar acesso às áreas da sala ou dinamizar uma atividade em grande grupo. Perto das catorze horas e trinta, as crianças começavam a lanchar e, consoante o decorrer deste momento, bem como, das condições meteorológicas, as crianças tinham a oportunidade

de ir novamente ao recreio. Cerca das quinze horas, as crianças iam buscar os seus pertences e, no caso de frequentarem as AAAF'S, dirigiam-se com a AO até ao espaço onde estas decorrem; caso contrário, desciam até ao portão com a EC para serem entregues às respetivas famílias.

#### **2.4. A equipa pedagógica - o alicerce da sala G.**

A equipa pedagógica é, sem dúvida alguma, o alicerce do grupo de crianças que frequenta o JI, em especial o par pedagógico - EC e AO - que acompanhava o grupo diariamente. Conforme Hohmann e Weikart (2011), a colaboração e cooperação entre os adultos da sala de atividades é «um processo ativo e participativo» (p.131). Um ambiente de trabalho positivo entre a educadora e a AO conduz para que se verifique «um reconhecimento e um sentido de trabalho bem-sucedido» (p.131) o que, naturalmente, traz vantagens para o ambiente sentido em sala de atividades e, conseqüentemente, para o atendimento às crianças. Cantante (2018) refere ainda que «encarar a relação com as auxiliares de ação educativa como uma parceria é uma garantia do sucesso não apenas da equipa, mas do próprio desenvolvimento profissional de cada um» (p. 19).

A equipa pedagógica da sala G era composta pela EC e a AO. A EC tirou a licenciatura em Educação de Infância em 2002 e, em 2021, fez o mestrado em Educação Artística, na vertente de teatro na ESELx, como é possível verificar no Anexo B (cf. Anexo B. Guião e transcrição da entrevista realizada à EC). A EC exerce funções no estado há 15 anos e na presente OS há três. A AO formou-se no Brasil em Educação Especial e encontra-se a exercer funções na presente instituição há três anos, no entanto, é a primeira vez que ocupa este lugar. Anteriormente, a AO dava apoio individualizado a crianças com Necessidades de Saúde Especiais (NSE) ou assumia o papel de AO Polivalente. Importa ainda referir que a presente AO encontra-se a substituir a AO que acompanhava, juntamente com a EC, a maior parte deste grupo de crianças, o que, de acordo com a EC, dificulta o estabelecimento de uma relação de equipa entre as duas bem como da AO com as crianças. Relativamente à cooperação e articulação entre salas, foi possível constatar que, em grandes atividades, esta colaboração acontecia; no entanto, no dia a dia, esta não era tão frequente. Neste sentido, a maior parte das educadoras da OS mostravam-se mais *individualistas*. De acordo com a EC, cada educadora cinge-se à sua

sala: «Ficas na tua sala, fechas a tua sala» (excerto da entrevista realizada à EC). São exceção a sala H e a sala F. Apesar disso, a EC afirmou também crer que «a própria estrutura da escola parece que cria aqui uma... [distância física]» (excerto da entrevista realizada à EC).

## 2.5. As crianças - a essência da sala G.

O grupo de crianças com o qual intervim na PPS II era composto por 20 crianças e não 25, uma vez que, de acordo com o Despacho Normativo n.º 10-A/2018, foi «identificada como medida de acesso à aprendizagem e à inclusão a necessidade de integração da criança em grupo reduzido» (Despacho Normativo n.º 10-A/2018, p. 17174-(5). Tratava-se de um grupo com idades compreendidas entre os 4 e 6 anos de idade - outubro de 2023 - (cf. Tabela 2), o que demonstra uma heterogeneidade que é perceptível, por exemplo, nos diferentes tempos de concentração, nível de autonomia bem como desenvolvimento intelectual. Ainda que pareça pouca diferença, esta é mais acentuada se considerarmos que a criança mais nova do grupo se encontra no primeiro ano de JI e a mais velha no terceiro.

**Tabela 2**

*Dados sociodemográficos do grupo da sala G.*

	Data de nascimento	Idade em setembro 2023	Nacionalidade	Língua materna	Ano a frequentar o presente JI	NSE
Ad.	9-3-2018	5	Portuguesa	Português	3º	
Ai.	25-06-2018	5	Portuguesa	Português	3º	
Am.	11-09-2018	4	Portuguesa	Português	2º	
D.	NF	5	Portuguesa	Português	2º	Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)
DS.	4-8-2018	4	Portuguesa	Português	1º	
E.	26-11-2018	4	Portuguesa	Arménio	2º	
Ez.	30-06-2019	4	Angolana	Português	1º	
G.	07-07-2019	4	Portuguesa	Português	1º	PEA

I.	23-11-2017	5	Portuguesa	Português	2º	Perturbação Específica da Linguagem
Ir. <sup>1</sup>	Não Facultado (NF)	NF	NF	NF	NF	
K.	22-10-2018	4	Portuguesa	Português	2º	
L.	14-07-2018	5	Portuguesa	Português	2º	
Ly.	04-07-2018	5	Portuguesa	Português	2º	
Ma.	25-01-2018	5	Portuguesa	Português	2º	
Mi.	23-04-2019	4	Portuguesa	Português	1º	
M.	NF	5	Portuguesa	Português	1º	
R.	01-07-2018	5	Portuguesa	Português	1º	
S.	14-12-2017	5	Portuguesa	Português	3º	
Sh <sup>2</sup> .	19-06-2018	5	Bengalês	Bengalês	1º	
V.	22-08-2018	5	_____	_____	2º	Possível transtorno de personalidade <i>borderline</i>
W.	04-08-2019	4	_____	_____	1º	

*Nota.* Dados facultados pela EC.

As crianças que estão no segundo e terceiro ano de JI (nove e três, respetivamente), foram acompanhadas pela educadora desde o seu primeiro ano na OS. As 11 crianças que já frequentaram o JI mostram uma clara diferença quando comparadas com crianças que foram matriculadas apenas no presente ano letivo; estas diferenças são possíveis observar em diversos momentos, como os momentos de tapete, de comunicação e estar nas áreas; no entanto, repara-se que, ao longo dos meses da PPSII estas diferenças mostraram-se cada vez menos evidentes:

<sup>1</sup> Ir. integrou o grupo após a saída de Sh, em janeiro 2024.

<sup>2</sup> Sh. deixou de frequentar a OS em dezembro 2023.

«Eu deixava muito mais ir à casa de banho na grande roda da manhã antes, do que agora»; «porque agora já sei que há dias em que eles até às onze da manhã não vão [porque não mostram essa necessidade]» (excerto da entrevista realizada à EC).

No que concerne ao sexo, o grupo é composto, maioritariamente, por crianças do sexo masculino - 13 crianças - e sete do sexo feminino; quanto às nacionalidades do grupo verifica-se que 19 crianças são portuguesas e uma bengalês. Em termos de naturalidades, o grupo tem diversas naturalidades: cinco naturalidades além da portuguesa: guineense, angolana, brasileira, arménia e cabo-verdiana.

A partir das observações realizadas ao longo da PPSII bem como através da leitura de alguns documentos das crianças e conversas informais com a EC e AO, é possível afirmar que se tratava de um grupo que demonstrava algum interesse sobretudo no que dizia respeito a aspetos do mundo natural, corpo humano, vida animal e fenómenos meteorológicos, o que pode ser observado a partir das notas de campo X e XXVI:

V. chamou o grupo à atenção para o que tinha encontrado (...): um caracol. Face a esta partilha, a educadora cortou um pedaço de papel de folha de alumínio, colocou lá o caracol e deixou-o no centro da roda. Devido à quantidade de água que continha dentro da concha, o caracol manteve-se dentro desta durante grande parte do momento do acolhimento. Enquanto isso, a educadora além de dinamizar o momento habitual do «bom dia» respondeu às questões do grupo acerca do animal. Passados alguns minutos, o caracol começa a sair da concha. Neste momento o silêncio na sala é praticamente total e há 17 pares de olhos completamente focados neste molusco gastrópode. Quando o caracol se posiciona para começar a deslocar-se ouve-se, em uníssonos, uma expressão de entusiasmo. Considero que a palavra certa para descrever este momento é mágica. Neste momento todas as crianças, sem exceção estavam completamente imersas no que estavam a ver (Excerto da nota de campo X).

Durante a roda da manhã um dos assuntos abordados foi o nevoeiro, uma vez que se fez sentir tanto na OS como no meio envolvente. Uma das crianças, K., disse que havia «fumaça» e, por isso, a educadora corrigiu-o, explicando-lhe que não se

tratava de fumaça. Para lhe explicar melhor perguntou ao grupo quem sabia o que era aquilo no céu e DS., prontamente, respondeu «nevoeiro», nesse momento, R. acrescentou ainda que costuma acontecer no inverno e que aquilo que está no céu são nuvens cinzentas. Neste momento criaram-se algumas hipóteses sobre porque é que aparecia o nevoeiro e depois de levantarmos algumas ideias a educadora pesquisou no telemóvel e respondeu então a essa questão.

Não obstante, a maioria das crianças não evidenciava um entusiasmo significativo pela descoberta pelo mundo que as rodeia. Além do supracitado, como fragilidades, é possível constatar que se tratava de um grupo algo *competitivo* e *individualista*. De um modo geral, as crianças eram muito autónomas, revelando apenas uma maior dificuldade na resolução de conflitos entre pares - uma vez que, nestas situações, recorriam frequentemente ao adulto; na cooperação entre pares e no âmbito da inteligência emocional, foi possível observar também uma dificuldade em gerirem as emoções e autorregular-se. Além da fragilidade referida, algumas crianças apresentavam dificuldade na comunicação, sendo que tal dificuldade poderá dever-se ao facto de terem uma PEA.

## **2.5. As famílias da sala G - As primeiras educadoras da criança**

Quando se acompanha um grupo de crianças, é crucial considerar, além das próprias crianças, as suas famílias, visto que para que a criança se possa desenvolver integral e positivamente, importa que a educação transmitida em casa complemente a educação transmitida na OS, neste caso, o JI. Só assim a criança poderá «seguir uma trajetória mais positiva» (Ferreira & Triches, 2009, p. 45).

Quando as famílias, profissionais e técnicos de educação se encaram como uma equipa, gera-se a probabilidade de se estabelecerem, entre estes, relações de confiança e parceria que trarão apenas vantagens para todas as partes - famílias, crianças e par pedagógico - entre as quais um melhor conhecimento da criança, uma vez que, ao haver uma proximidade entre dois microssistemas da criança - isto é, de acordo com a teoria de Bronfenbrenner, ambientes imediatos que «contém a pessoa em desenvolvimento» (Bhering & Sarkis, 2009, p.13) - é possível obter, mais facilmente, informações acerca dos interesses da criança, as suas fragilidades bem como aferir quais as estratégias mais

adequadas para cada uma. Além do mencionado, este vínculo entre OS e família transmitirá também à criança um maior sentimento de segurança (Deslandes, 2001, citado por Mata & Pedro, 2021. p.11).

De seguida, será apresentada uma visão geral das famílias do grupo da sala G. A partir da tabela 3, é possível verificar que a maioria dos membros das famílias da sala G. se encontra na meia-idade, dado que as idades variam entre os 23 e 52 anos e a idade média é, aproximadamente, 36 anos de idade. No que concerne às habilitações académicas, verifica-se que apenas um dos elementos das famílias apresentadas tem o grau de licenciado, enquanto a maior parte destes elementos têm o 12.º ano concluído.

**Tabela 3**

*Dados sociodemográficos das famílias.*

	Parente 1				Parente 2			
	Idade	Nacionalidade	Profissão	Habilitações académicas	Idade	Nacionalidade	Profissão	Habilitações Académicas
Ad.	52	Guineense	Motorista	9º	38	Portuguesa	Vigilante	10º
Ai.	44	Portuguesa	Vigilante	12º	31	Portuguesa	Vigilante	12º
Am.	NF				40	Guineense	Cozinheira de hotel	12º
DC.	31	Portuguesa	NF	12º	32	Portuguesa	NF	12º
DS.	NF				28	Brasileira	Trabalhador por conta própria	12º
Ed.	49	Portuguesa	Desempregado	Ensino superior	38	Portuguesa	Desempregada	12º
Ez.	39	Angolana	Empresário	12º	38	Angolana	Comerciante	5º
G.	41	Brasileira	Técnico-instalador	12º	38	Peru	Cabeleireira	12º
I.	39	Cabo Verdiano	Estudador	12º	33	Portuguesa	NF	10º
K.	47	Angolana	Empresário	12º	40	Portuguesa	Trabalhador por conta	12º

							própria	
L.	23	Portuguesa	Churrasqueiro	10°	26	Portuguesa	Chefe de equipa	12°
Ly.	25	Portuguesa	Motorista	12°	33	Portuguesa	Empregada de hotel	12°
Ma.	40	Portuguesa	Motorista polivalente	5°	42	Brasileira	Cabeleireira esteticista	12°
M.	38	Portuguesa	Operador de armazém	6°	37	Portuguesa	Desempregado	6°
Mi.	30	Guineense	Construtor civil	NF	24	guiné	Copa	NF
R.	NF				25	Brasileira	Empregada de balcão	12°
S.	NF				24	Portuguesa	Rececionista	9°
S.	34	bengalês	Chefe de cozinha	bacheralato	26	bengalês	«Esposa de casa»	NF
V.	NF							
W.	48	Portuguesa	Carpinteiro	9°	NF	Portuguesa	Administrativa	Licenciatura

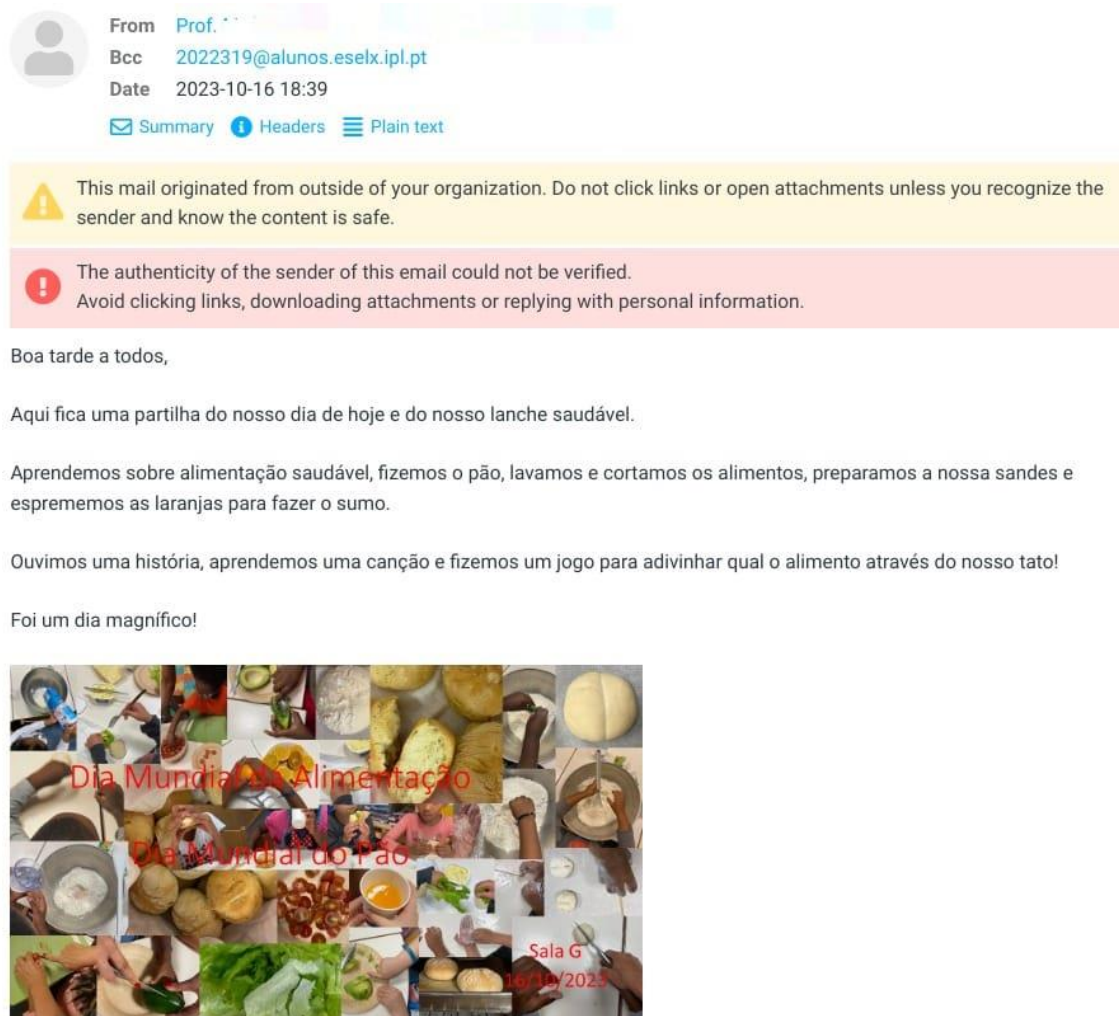
*Nota.* Dados facultados pela EC.

Considerando a relação das famílias com a equipa pedagógica, considera-se que esta era *positiva*, uma vez que, apesar da comunicação presencial frequente ser limitada - devido ao facto da receção e entrega das crianças ser, como referido anteriormente, realizada ao portão -, a EC procurava dar sempre *feedback* acerca das crianças como também dar espaço às famílias para que estas fizessem algumas partilhas. Os encarregados de educação, nos momentos de receção e entrega das crianças, mostravam-se interessadas pelo dia das crianças e realizavam partilhas com a educadora acerca das mesmas; por vezes, escreviam *emails* apenas para dar *feedback* acerca das novidades transmitidas pelos respetivos educandos. Além do mencionado, a EC enviava também para as famílias diversas informações e montagens com fotografias do grupo a realizar

diferentes atividades, contribuindo para que estas também se sentissem parte da vida escolar dos seus educandos. Tal pode ser verificado a partir da figura 7.

### Figura 7

*E-mail enviado pela EC aos encarregados educação.*



### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| | ' ' | | | |

No presente capítulo, serão apresentadas as intencionalidades para a ação que defini, considerando as crianças, famílias, equipa pedagógica bem como o meu perfil profissional que se encontra em permanente construção.

### **3.1. Intenções para com as crianças**

No que diz respeito às **intenções para a ação considerando as crianças**, foram consideradas as seguintes: i) promover o desenvolvimento da comunicação; ii) promover a inteligência emocional e iii) promover o interesse e motivação da criança e iv) promover a autonomia da criança. Considero que **promover a comunicação da criança** passa também por promover a sua autonomia bem como o seu autoconhecimento. A criança que é capaz de comunicar seja verbal ou não verbalmente é capaz de estabelecer os seus limites e respeitar-se a si mesmo como sujeito individual com as suas próprias vontades. Além do referido, promover a linguagem oral permite que a criança vá, naturalmente, tendo uma melhor aptidão para partilhar o que entende e, deste modo, será melhor compreendida, o que também contribui para um maior sentimento de pertença e reconhecimento - «saber-se escutado» (Silva et. al., 2016, p. 62).

Assim, procurei, ao longo de toda a prática, dinamizar atividades em que a criança tivesse espaço para participar livremente e partilhar momentos do dia-a-dia, inquietações ou saberes. Neste sentido, nas OCEPE, Silva et. al. (2016) referem a importância de oferecer, em contexto de sala de atividades, oportunidades que «motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir das vivências comuns» (p.62), sem esquecer que o desenvolvimento da linguagem ocorre como um todo onde as «diferentes componentes da linguagem (...) são apreendidas simultaneamente». (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 13).

No que concerne à **promoção da inteligência emocional**, importa esclarecer conceito de autorregulação, emocional. Para Fialho (2018) este conceito apresenta-se como a

capacidade (...) para experienciar, gerir e expressar as suas emoções; desenvolver relações positivas com os seus pares e com os adultos com quem interage [por exemplo, pais e educadores/as de infância]; explorar o ambiente com curiosidade e confiança; e resolver, de uma forma adequada e eficaz, os desafios diários (s.p.).

Estimular esta capacidade, de acordo com o projeto intitulado *Quality Matters*, desenvolvido entre 2016 e 2019, permite concluir que as crianças que melhor se conseguiam autorregular, interagiam de forma mais positiva com pares, adultos de referência e tarefas de sala. Por outras palavras: «as crianças que conseguiam ativar respostas adequadas, manter informação na memória e focar a sua atenção na tarefa, eram aquelas que estabeleciam interações mais próximas(...) com os educadores e colegas, sendo também as mais envolvidas e concentradas nas atividades» (Candima, Aguiar, Almeida, Salminem, Lerkkanen, Wyslowska & Slot, 2019). Neste sentido, também Baptista, Noronha e Bonfá-Araújo (2023), defendem que a «capacidade de regular emoções é fundamental para o desenvolvimento humano» (p. 2).

Assim, procurei ajudar todas as crianças do grupo a gerir as emoções que sentiam, sobretudo as emoções mais desagradáveis como a *tristeza*, o *medo* e a *raiva*. Importa clarificar que a desregulação emocional nas crianças é natural e expectável, sobretudo nas idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos (Rocha, 2023). Tal acontece porque a área racional do cérebro responsável pelo controlo dos impulsos - córtex pré-frontal - desenvolve-se mais tarde e mais lentamente do que a área emocional. Numa perspetiva pessoal, ao entender a desregulação emocional da criança como uma característica do seu desenvolvimento e não como uma provocação ou *gatilho* para o adulto, responder-se-á mais fácil e tranquilamente à necessidade da criança. Esta foi uma intencionalidade que tive *bem* presente na PPS II. Na mesma linha de pensamento, também a EC deu continuidade a um projeto que já vinha a desenvolver neste sentido, intitulado de «*Jardim dos Abraços*» através do qual procurava promover a gestão emocional autónoma das crianças. Assim, quando uma criança se mostrava triste ou frustrada, eu mostrava-me sempre *disponível* sem ser *intrusiva*. Na maioria das vezes, aproximava-me da criança e perguntava se estava triste e porquê. Ao longo da PPSII, fui também adotando outras estratégias que resultaram melhor, como se pode verificar a partir do seguinte excerto da nota de campo:

Ai. estava a ajudar-me a remendar o teatro de marionetas. No entanto, V. antecipou-se o que deixou Ai., que já estava bastante *aborrecida*, extremamente *zangada*. Depois da V. ter terminado, perguntei a Ai. se me podia ajudar e Ai.

manifestou a sua moléstia e disse que não. Perguntei-lhe se queria um abraço e ela tornou a responder-me negativamente. Por isso lembrei-me de uma outra ajuda para oferecer: «*Queres que eu fique ao pé de ti enquanto choras?*» e ela acenou afirmativamente com a cabeça. Esta foi uma solução que nunca me tinha ocorrido e, pela primeira vez, não fiquei aborrecida face às primeiras respostas negativas de Ai. (Nota de campo LVIII).

Quando a emoção expressada pelas crianças era a *tristeza*, esta mostrava-se mais simples de gerir; no entanto, tal não acontecia quando a emoção sentida era a *raiva*, uma vez que esta estratégia se mostrava mais desafiante de aplicar, visto que se trata de uma emoção expansiva e, conseqüentemente, mais difícil de gerir tanto para a criança como para o adulto. Para exprimir esta emoção, as crianças da sala G tendiam a i) gritar; ii) chorar; iii) colocar-se de costas para a roda em grande grupo; iv) morder os pares; v) fugir do local onde se encontra o grupo; vi) esconder-se debaixo das mesas.

Quando se tratava de *medo*, a identificação do *gatilho* emocional era rápida: um destes gatilhos é, por exemplo, um manequim de Suporte Básico de Vida e a presença de cães na sala de atividades. Nestes casos, procurava também oferecer segurança enquanto incentivava a criança a enfrentar o medo, respeitando-a:

A equipa de terapia assistida por animais, composta por duas terapeutas e uma cadela de Berna [- a Camila], foi visitar a nossa sala. (...) No entanto, a Camila aproximou-se de W. que se assustou e afastou revelando ter medo dela. Para que se sentisse mais seguro, sentou-se ao pé de mim e, por diversas vezes, tanto eu como a educadora perguntámos se ele queria fazer uma festinha à cadela ao que respondeu sempre que não. E, como tal, foi respeitada a sua decisão (Nota de campo XXXIX).

Se o *medo*, *tristeza* ou *raiva* tivessem surgido de uma interação com os pares, procurava, além de incentivar a criança a verbalizar/identificar o que estava a sentir, incentivá-la a identificar a emoção que despoletou no outro. Por exemplo, quando uma criança tirava um brinquedo a outra, na maioria das vezes, aproximava-me de ambas as crianças e pedia à criança prejudicada para me informar, assim como a outra criança acerca da emoção que estava a sentir. Para tal, optava por fazer comentários/perguntas

como: «já viste como ela ficou triste por lhe teres tirado o brinquedo?». Ao tirar partido desta intencionalidade, a criança começa a autorregular-se emocionalmente.

Outra intencionalidade tida em consideração foi **promover o interesse e motivação da criança**, Para tal considerei pertinente tirar partido das intervenções da criança para o desenvolvimento de atividades. Numa perspetiva pessoal, esta é, sem dúvida, uma das estratégias que mais contribui para tornar as aprendizagens das crianças mais significativas. De acordo com alguns estudos teóricos como *O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação* (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004) e *A consideração pela opinião da criança em contextos e quotidianos de educação de infância* (Craveiro & Silva, 2016) bem como da minha experiência em outros contextos de estágio e com base em algumas reflexões partilhadas com a EC, verificou-se que as crianças mostravam muito mais empenho e entusiasmo quando as tarefas surgiam não só dos seus interesses mas também das suas sugestões. Neste sentido, no âmbito da UC *Conhecimentos e Docência em Educação de Infância (CDEI)*, foi desenvolvido um projeto que, para além de ter decorrido de uma observação atenta ao grupo, albergou algumas das atividades sugeridas pelo mesmo - como a construção de um «hospital» ou pensadas a partir das suas intervenções - como quando S. comentou comigo que já tinha usado «*uma coisa que se põe no braço e aperta*» (medidor de tensão). (Para uma melhor perceção do trabalho mencionado, cf. Anexo C. Relatório do projeto realizado no âmbito da UC de CDEI «O coração» e Planificação 4.9 e 4.13. em Anexos ao Relatório – Anexo A. Portefólio da PPS II, p. 216 e p.223).

Por fim, para a **promoção da autonomia** da criança, tentei dar espaço a todas as crianças para se superarem individualmente - este foi também um dos aspetos que mais valorizei ao longo da minha prática. Ainda deste ponto de vista, Portugal (2000) refere que «as crianças muito pequenas podem resolver mais problemas do que a maioria das pessoas crê» (p.101). Quando o/a educador/a de infância adota uma postura “ajudante” e não “executante”, está a entender a criança como um ser competente e «cidadã com direito a ser escutada e [com] as suas opiniões (...) tidas em conta» (Primeiros Anos: a nossa prioridade, s.d.), o que, de um ponto de vista pessoal, não podia ser de outro modo. Esta ideia começa a ser cada vez mais analisada, uma vez que as sociedades têm vindo a ter maior acesso à informação. Esta perspetiva - da criança como pessoa com direitos e

vontades - pode ser observada durante a minha ação pedagógica, em colaboração com a EC:

Esta terça-feira houve greve de AO; nesse sentido, foram poucas as salas de JI que abriram. Por isso, essas salas almoçaram juntas (...). A nossa sala foi a última a chegar ao refeitório e, por isso, as outras crianças já tinham terminado a sopa. A AO de uma das outras salas perguntou-me: «*São eles que cortam a carne?*» ao que respondi: «*sim, os que conseguem*». Esta situação levou-me a refletir acerca da promoção da autonomia da criança que se altera de sala para sala, conforme as crenças da educadora responsável pela sala (Nota de campo LVII).

Pedir à criança que tire o casaco e pertences e arrume devidamente no cabide e, posteriormente, que se vista sozinha, bem como conferir espaço à criança para tentar resolver os seus conflitos com os pares foi outra intencionalidade que defini tendo em conta a sala G, dado que, nesta, a maioria dos materiais está ao alcance do grupo: livros, brinquedos, materiais de escrita, corte e colagem, marionetas entre outros. Se assim não fosse, se os brinquedos estivessem arrumados em estantes altas, as crianças seriam totalmente dependentes dos adultos para os alcançarem.

### **3.2. Intenções para com as famílias**

No que toca às **intenções para a ação considerando as famílias**, defini uma intencionalidade mais ampla: envolver a família na vida escolar da criança - esta, apesar de ser considerada também pela EC, foi difícil de alcançar, uma vez que

apesar do notório esforço por parte da educadora bem como de alguns encarregados de educação para trabalharem em parceria, importa referir que a própria OS não dispõe as melhores condições para que tal aconteça uma vez que, por exemplo, as famílias não têm a oportunidade frequente de entrar na escola e a entrega das crianças é realizada ao portão (Reflexão Semanal - O envolvimento das famílias, semana de 8 a 12 de janeiro).

Numa perspetiva pessoal, o envolvimento da família nas OS é crucial para o desenvolvimento positivo da criança. Deste modo, o trabalho realizado em casa bem como o realizado no JI complementa-se, permitindo também que a criança, «quando

chega à (...) pré-escola, [possa] seguir uma trajetória mais positiva» (Ferreira & Triches, 2009, P.45). Deste modo, as aprendizagens são também mais significativas para a criança, pois os microssistemas onde está inserida mantêm uma relação coerente. Isto é, «quanto mais se aproximarem, mais interações e influências recíprocas conseguem, a complementaridade da sua atuação intensifica-se e as respostas educativas são mais consistentes e tornam-se mais eficazes» (Mata & Pedro, 2021, p.26). De acordo com Deslandes (2001, citado por Mata & Pedro, 2016),

o estabelecimento de relações de confiança e de parcerias entre os profissionais de educação e os pais vão ser, de igual forma, fatores a ter em conta, porque possibilitam a ambos ter um melhor conhecimento da criança, dos seus pontos fortes e das suas fragilidades, construir estratégias educativas comuns, ultrapassar os problemas de uma forma mais eficaz e gratificante e, não menos importante, criar uma imagem valorizada do papel educativo de ambos, aos olhos da criança, dando-lhe segurança (p.11).

Neste sentido, mostrei-me disponível para ouvir as famílias, em especial nos momentos de receção e entrega das crianças e procurei, também, partilhar via *email* o trabalho que foi sendo realizado com as crianças em sala de atividades; É através destas aparentes “simples” partilhas, que as famílias começam a reconhecer-se como agente da vida “escolar” das crianças. Além disso, contribuirá também para depositarem uma maior confiança na educadora (valorizando, também o seu trabalho), uma vez que conseguem acompanhar o seu trabalho «na linha da frente», apesar dos desafios que estão presentes nesta parceria como a diferença de valores, as expectativas desajustadas acerca do trabalho em JI e as diferentes línguas maternas.

Apesar do referido, tive a oportunidade de participar na reunião de Encarregados de Educação do final do semestre. Esta ocasião potenciou diversos diálogos e, como evidencia a nota de campo LIX apresentada na página seguinte, foi possível estabelecer uma relação mais próxima entre mim e as famílias. Pude agradecer às famílias a disponibilidade e amabilidade com que me acolheram; pude também ouvir alguns relatos acerca das crianças do grupo, numa perspetiva diferente. Neste sentido, partilharam-se vários relatos em que as famílias fizeram questão de expor aquele que foi o meu

contributo bem como do projeto de desenvolvido. (Cf. Anexo C. Relatório do projeto realizado no âmbito da UC de CDEI “O coração”).

A educadora deu-me a oportunidade de eu própria falar durante a reunião e nesse momento pude agradecer a cada uma das pessoas daquela sala por me ter permitido fazer o que fiz ao longo do estágio (...) Neste momento, as mães presentes na sala fizeram diversas partilhas. A mãe de Ly. disse-me que a filha lhe contou que me encontraria e que tinha feito uma pulseira para mim, e nesse momento arregacei uma das minhas mangas e mostrei-lhe exatamente isso, a pulseira que me fez. Contou também, após a educadora ter referido que as crianças de outras salas e também do primeiro ciclo sabiam quem eu era, que a sua outra filha também sabia quem era. Mais tarde, essa mãe foi buscar a filha mais velha e trouxe-a para a reunião. E mais tarde, ambas disseram em coro que Ly. tinha saudades minhas em casa. O que apesar de me deixar alguma tristeza, porque não quero que nenhuma criança se apegue a mim a ponto de comprometer a sua independência, mas que bom que foi saber, de outra perspectiva, que o que fiz neste estágio teve sentido para eles, e apesar de não serem as crianças a darem-me alguma nota, são elas que importam (...) A mãe de W. disse que sentia isso mesmo porque a sua filha mais velha [que frequenta o primeiro ciclo] também brincava comigo. Esta mãe partilhou também que o W. ia para casa a falar sobre mim e sobre o projeto e que isso era um excelente indicador. (...) também a mãe de L. comentou que quando foi ao médico com o filho, este explicou à enfermeira que sabia como salvar uma pessoa e quando esta lhe perguntou como ele respondeu que só tinha uma peça (o bucal da máscara das insuflações) e, por isso, não podia; relembrando-se da atividade do SBV. A mãe de DS. relatou também que o vídeo do «Sr. Fernando» estava no seu ambiente de trabalho e o seu filho pedia diversas vezes para o assistir (Nota de campo LIX).

### **3.3. Intenções para com a equipa educativa**

Atendendo às **intenções para com a equipa pedagógica**, selecionei uma: estabelecer uma relação de colaboração com toda a equipa pedagógica. Esta

intencionalidade foi considerada, uma vez que acredito que uma *prática pedagógica de qualidade* passa por uma *boa* equipa pedagógica ao nível de toda a OS, sobretudo ao nível de sala, uma vez que é com o par Educadora-AO que o grupo e as famílias das crianças vão lidar diariamente.

No que concerne à minha relação com a EC, é possível afirmar que esta foi muito *positiva* desde o início da PPSII e deveu-se, não só à predisposição de ambas as partes, mas também ao facto de ambas discutirem acerca das suas prestações e crenças enquanto “Educadoras de Infância”. Ainda decorrente da intencionalidade referida, procurei dar espaço à AO para colaborar e participar nas várias dinâmicas. Para Cantante (2018), «encarar a relação com as auxiliares de ação educativa como uma parceria é uma garantia do sucesso não apenas da equipa, mas do próprio desenvolvimento profissional de cada um» (p. 19). De modo a concretizar a presente intenção, partilhei com a AO, atempadamente, as minhas propostas de atividades - nem sempre com sucesso, e dei espaço para que esta pudesse realizar diferentes partilhas bem como sentir-se parte do grupo. Ainda assim, importa mencionar que esta intenção não foi perfeitamente levada a cabo, apesar dos meus esforços. A relação com a AO não se estabeleceu da forma desejada por diversos motivos, entre os quais: alguma resistência e desmotivação por parte da AO (cf. Anexo B. Guião e transcrição da entrevista realizada à EC). Esta resistência e desmotivação foi demonstrada de diversas formas ao longo da PPSII, e alguns exemplos são: no momento da roda, a AO ficava, permanentemente, atrás de uma das crianças e não “dentro da roda”, o que pode parecer simples, mas na verdade reflete, precisamente, a ideia de exclusão e não pertença ao grupo.

### **3.4. Processo de intervenção**

No que se refere ao processo de intervenção em JI, nomeadamente à elaboração de um portefólio de uma criança do grupo, selecionei uma criança – o Ma. (cf. Anexo A1. Portefólio da criança, em Anexo A. Portefólio da PPS II, em Anexos ao Relatório). De acordo com Sanches (2003), este instrumento pode mostrar-se como um «excelente meio de sistematizar informações» (p. 120), dado que permite aos sujeitos envolvidos - educadores e crianças - bem como às famílias da mesma refletirem acerca do desenvolvimento da criança. Para Huinsker (1997, citado por Alvarenga & Araújo, 2006),

esta ferramenta traduz-se numa coletânea de trabalhos ou produções que evidenciam o desenvolvimento do indivíduo que o construiu. Este é um dos pilares fundamentais para a construção de um portfólio, a participação do próprio indivíduo é indispensável; este participa, de forma reflexiva, em todo o processo. O portfólio permite também, ao sujeito que o constrói, que espelhe aquelas que são «as crenças [e] as atitudes» (Alvarenga & Araújo, 2006, p. 138) em que acredita. Uma ferramenta desta dimensão deve, no meu entender, ser completamente personalizada aos gostos e interesses de, neste caso, cada criança.

A elaboração desta ferramenta, em conjunto com Ma., mostrou-se algo desafiante; nos primeiros meses de PPSII, tive como principais preocupações estabelecer relações positivas com todas as crianças bem como responder a outras exigências externas a esta UC, em particular CDEI; outro constrangimento foi também a *alguma* falta de assiduidade da criança, o que contribuiu para gerar alguma *frustração* ao longo da construção do portfólio, quando, por exemplo, não me foi possível realizar duas observações de interações entre Ma e um adulto, neste caso a EC; e alguma ansiedade na fase final da PPSII. Ainda assim, julgo que realizei um *bom* trabalho, pois realizei diversas observações e mobilizei a participação de Ma. A nível pessoal e profissional, a elaboração desta ferramenta com Ma. possibilitou-me também ter um olhar mais atento e reflexivo acerca dos seus comportamentos e brincadeiras; e registar as cinco interações, o que contribuiu para um aprimorar do meu sentido crítico, visto que foi possível acompanhar a evolução, de um modo mais *próximo*, de Ma. o que se revela ser *crucial* para a profissão de educadora de infância.

Para além desta experiência, foi possível no decorrer de todo o processo da PPS II, planificar a minha ação pedagógica diária com a EC: o que fiz, com quem, com que objetivos, conforme se pode verificar no capítulo 5 do Anexo A. Portfólio da PPS II, em Anexos ao Relatório.

## 4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' |

## 4.1. Identificação da problemática

Tal como mencionado na *Ficha da Unidade Curricular da PPS II (2023-24)* e no “*Documento orientador do Relatório da PPSII (2023-24)*”, esperava-se que cada estudante concebesse, planeasse e implementasse uma investigação acerca da PPSII que evidenciasse a sua postura «investigativa promotora de mudanças nas práticas pedagógicas através do desenvolvimento de competências e saberes de investigação decorrentes da prática profissional supervisionada em JI» (*Documento orientador do Relatório da PPSII, 2023-24*, p.1). Assim sendo, para além de priorizar o estabelecimento de relações positivas e afetuosas com as crianças e equipa educativa, procurei, desde o início da minha intervenção, identificar a problemática da presente investigação, dado que identificá-la precocemente contribuiria para um maior tempo de observação focada na problemática e nas questões definidas. Após algum período de observação e no seguimento do trabalho projeto solicitado no âmbito da UC CDEI acerca do coração (Cf. Anexo C. Projeto desenvolvido no âmbito da UC de CDEI «O coração»), considerei *pertinente e relevante* tentar minimizar uma das maiores fragilidades do grupo - o *alto* nível de competitividade e individualismo - a partir das *Ciências Naturais*, conteúdo da *Área do Conhecimento do Mundo* (Silva et. al., 2016) que esteve implícita no projeto desenvolvido. Além disso, considerei que o desenvolvimento do projeto poderia promover e facilitar as observações do grupo nesse sentido, uma vez que, além dos outros momentos, poderia também durante as atividades do projeto em pequeno grupo, manter um olhar mais atento acerca da problemática levantada e, conseqüentemente, recolher mais informação. Assim, foi selecionado o seguinte título para a presente investigação: **Qual o contributo da abordagem às ciências naturais para as relações entre pares numa sala de jardim de infância?**

## 4.2. Revisão da literatura

### 4.2.1. Conceção de *infância* e de ser criança

A conceção de *criança* nem sempre foi a mesma; foi-se alterando continuamente ao longo do tempo, passando de uma perspetiva em que a criança era vista como um “mini-adulto” «sem acção política» (Tomás & Gama, 2011, p. 2) para a conceção atual,

em que é reconhecido que a criança se desenvolve de um modo diferente do adulto e é vista como ator social com os seus próprios direitos (mencionados na *Convenção dos Direitos da Criança*, 1990) (Tomás & Gama, 2011).

Sabe-se, nos dias de hoje, que a criança se desenvolve de forma integral e holística. O seu desenvolvimento- a nível físico, motor, social, emocional, cognitivo, linguístico e comunicacional entre outros (Portugal, 2008) - resulta da forma como esta se relaciona com o eu, com os outros (pares, família, vizinhos ou educadores e professores (Portugal, 2008), por exemplo) e com o mundo que a rodeia. Estas relações possibilitam que a criança vá adquirindo os seus próprios valores e atitudes, assumindo um papel cada vez mais autónomo na sua aprendizagem (Portugal, 2008; Silva et al., 2016). Nesse sentido, as interações com os outros e a vivência em sociedade consagram-se num pilar imprescindível do desenvolvimento saudável da criança. Para Silva et al. (2016), a consciência da criança enquanto agente ativo da própria aprendizagem não é um processo autónomo e solitário, mas que resulta da interação social, isto é, da relação recíproca entre o sujeito, neste caso a criança, e o meio onde esta está inserida e «alarga-se e enriquece-se pela partilha das aprendizagens no grupo» (Silva et al., 2016, p. 38). Em concordância, Portugal (2008), salienta o papel dos outros e da cultura no desenvolvimento da criança. A interação social, configura-se, para a autora, como «a chave para a aprendizagem e desenvolvimento» (Portugal, 2008, p. 36) e para Pires (2017) como fator determinante para o desenvolvimento do pensamento (p.34).

#### 4.2.2. As relações entre pares

As relações entre pares bem como o desenvolvimento da criança são assuntos referidos ao longo do OCEPE (Silva et al., 2016), mas são particularmente apresentados na secção da *área de Formação Pessoal e Social* que, como as autoras referem, trata-se de uma área transversal a todas as outras, visto que, e retomando a ideia da aprendizagem holística, os conteúdos desta área são abordados, ainda que, indiretamente, nas restantes *áreas de conteúdo: Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo* e, deste modo, contribuem positivamente para o desenvolvimento da criança. Assim, importa que o/a educador/a de infância seja flexível e tire partido das interações do grupo para incrementar

os valores em que acredita para uma vivência em sociedade, como por exemplo, o respeito e a empatia.

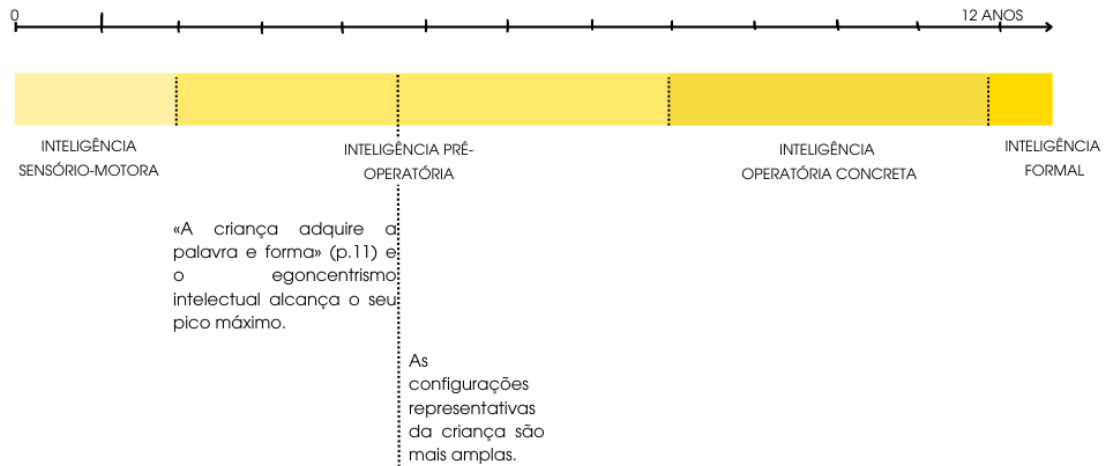
Apesar da importância da interação da criança com os outros, é importante considerar o estágio de desenvolvimento onde a criança se encontra. Serão de seguida, apresentados, sucintamente, os estádios no desenvolvimento cognitivo sugeridos por Piaget, que, de acordo com Cavicchia (2010), expressam as etapas pelas quais se dá a construção do mundo pela criança (p. 3).

Piaget, define então, quatro períodos onde as estruturas cognitivas se mostram mais propícias a um desenvolvimento positivo, são estes: estágio da inteligência sensório-motora, que se dá entre os zero e dois anos de idade; estágio da inteligência pré-operatória, que se dá entre os dois e oito anos de idade; o estágio da inteligência operatória concreta, entre os oito e os 12 anos; e por fim, o estágio da inteligência formal, a partir dos 12 anos. Apesar das idades referidas é crucial saber que se tratam apenas de balizas de tempo indicativas e que as transições entre estádios ocorrem lenta e sucessivamente (Cavicchia, 2010).

Seguindo a mesma ordem de ideias, é possível afirmar que uma criança em idade de II - entre os três e os seis anos - se encontra no estágio pré-operatório, também intitulado de simbólico. Neste estágio, o pensamento da criança organiza-se de acordo com as suas experiências e vivências e é por isso, que nesta fase, assume um grande egocentrismo intelectual, conceito apresentado em *O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida* (2010), por Cavicchia (cf. Figura 8, na página seguinte).

## Figura 8

*O estágio de inteligência pré-operatória conforme Piaget.*



*Nota.* Baseado no trabalho de Cavicchia (2010).

A figura anteriormente apresentada expõe o período aproximado entre os três e os cinco anos de idade, como o período em que a criança se manifesta mais egocêntrica. É importante compreender que esta característica é típica do desenvolvimento saudável da criança; conforme a entrevista realizada por Longo (2023) a Laura Cerdán - Psicóloga clínica e pedagógica, natural de Barcelona -, durante este período, a criança entende-se como o centro de tudo e não compreende a existência de outros pontos de vista. A psicóloga referida aponta ainda comportamentos pouco ou nada empáticos (Longo, 2023). Para Gutiérrez (2008), o egocentrismo da criança, contribui para que a mesma atribua aos seus brinquedos e brincadeiras a sua própria realidade. Neste sentido, Cavicchia (2010), defende que

o pensamento imagístico egocêntrico (...), pode ser observado no jogo simbólico, no qual a criança transforma o real ao sabor das necessidades e dos desejos do momento. O real é transformado pelo pensamento simbólico, na medida em que o jogo se desenvolve, ao sabor das exigências do desejo expresso no e pelo jogo.

É de extrema importância que os adultos tenham a noção de como decorre o desenvolvimento da criança, de modo a compreender que a mesma passa por uma fase egocêntrica, que não é um traço definido da sua personalidade presente ou futura. Ainda assim, os adultos devem promover estratégias/momentos que apoiem a criança a superar-

se até ao estágio seguinte, nomeadamente através de atividades, primeiramente, em pares e, posteriormente, em grupo (Gutiérrez, 2008). Ainda que pareça um exercício simples, este, conforme Gutiérrez (2008), requer muita paciência e esforço por parte do adulto mediador da interação, no entanto, quando este papel é bem desempenhado, «La actividad en grupo, los roles del grupo y la intervención oportuna del asesor guiarán al niño de manera adecuada, siempre identificando la personalidad de cada niño e integrándolos en equipos con múltiples personalidades»<sup>3</sup> (p.40).

Neste sentido, ao apoiar especialmente a criança neste estágio, o adulto estará a promover valores como a inclusão - «acepta la diversidad de ideas y sentimientos de los demás»<sup>4</sup> (p.40); partilha e respeito (Gutiérrez, 2008); assim, importa que o adulto tire partido das situações do quotidiano da criança, como por exemplo, os períodos de refeição e brincadeira. Apesar do egocentrismo mencionado, é importante referir que os primeiros anos da criança também são considerados ótimos para as interações entre pares (Vigotsky, 1987, citado por Pires, 2017). Conforme o autor supracitado: «o que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação será capaz de fazer sozinha amanhã» (Vigotsky, 1987, citado por Pires, 2017, p.34).

Ainda acerca das relações entre crianças, especificamente, da vida em grupo, “a produtividade do grupo decorre da «interdependência positiva nos elementos do grupo» (Ministério de Educação, 1997, p. 150).

Conforme a investigação realizada por Almeida (2004), estas interações podem potenciar a aquisição de diversas competências, como «sociais, afetivas e cognitivas» (p.11) o que, conseqüentemente, trará também benefícios a nível escolar uma vez que, entre outros, permitirá que as crianças se interessem mais face às diversas áreas, especialmente, a «própria Ciência» (Almeida, 2004, p.11).

---

<sup>3</sup> **Tradução livre:** As atividades em grupo, compreensão dos diferentes papéis bem como o apoio pertinente do adulto permitem que a criança se desenvolva de forma positiva e saudável, reconhecendo as diferentes personalidades das outras crianças e integrando-se em diversos grupos de crianças.

<sup>4</sup> **Tradução livre:** Aceitar a diversidade de ideias e sentimentos dos restantes intervenientes.

#### 4.2.3. A abordagem às Ciências Naturais (Conhecimento do Mundo) em Jardim de Infância

A sociedade moderna é, indiscutivelmente, uma sociedade científica e tecnológica (Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro & Pereira, 2009); as crianças têm, desde tenra idade, contacto com diversos materiais, nomeadamente, brinquedos que resultam do avanço tecnológico do século XXI, como, os carros telecomandados, os *pop fidget*, os tablets e telemóveis e demonstram uma grande facilidade em manipulá-los (Martins et al., 2009); além das ações mencionadas para Selly (2023) recorrer à tecnologia passa também por utilizar ferramentas para «cavar, carregar, despejar e deslocar materiais ao ar livre» (p. 50). Os avanços mencionados trazem, naturalmente, consequências para a vida de todos, por isso é crucial que todos se tornem cada vez mais «cientificamente cultos» (Martins et al., 2009, p. 11). Nas primeiras tentativas da criança serão realizadas «tentativas não formais [e] concepções alternativas» (Pires, 2007, p. 31), «não interligadas (...) contraditórias, incompletas e desarticuladas» (Howe, 1993, p. 503) que chegarão, por sua vez, ao «conhecimento científico» (Pires, 2007, p. 31).

Nesta linha de pensamento, os autores referidos e Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues e Couceiro (2007) afirmam ainda que formar pessoas com as competências acima referidas «capazes de exercer uma cidadania activa e responsável» (Martins et al., 2009, p. 11) deve ser uma das principais preocupações da área das ciências, no caso do JI, da *área de conteúdo de Conhecimento do Mundo* (Martins et al., 2009).

Martins et al. (2009) defendem que a educação para as ciências (Conhecimento do Mundo) é essencial e urgente. Abordar esta área de conteúdo contribui para criar indivíduos preparados para enfrentar adversidades e necessidades emergentes da sociedade atual. Ademais, é irrefutável a predisposição das crianças para as ciências - «as actividades das crianças estão, desde muito cedo, recheadas de ciência» (Martins et al., 2009, p. 11). Reis (2016) ousa ainda em chamar as crianças de «cientistas ativas» (p. 16). Conforme o entendimento explicitado, Carça (2007, citado por Pires, 2017) refere que todas as crianças já possuem conhecimentos e experiências que resultaram das suas

vivências até então (como, por exemplo, o manipular a areia da praia e ir ao mar, ver e fazer bolhas de sabão, fazer bolos com as famílias, observar o caminho desde casa até ao JI); e, nessa perspetiva, Selly (2023) evidencia o modo como a natureza está presente no quotidiano de qualquer pessoa e afirma, ainda, haver uma multiplicidade de formas e locais onde esta pode ser observada e apreciada, e conseqüentemente, diversos modos de «aprender sobre ela» (p.49) e incentivar as crianças a cuidarem da natureza também.

Retomando a perspetiva de Carçaça (2007, citado por Pires, 2017), o papel do JI é «reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos [neste caso as crianças que frequentam o JI], a aquisição de aprendizagens porvindouras cada vez mais complexas (Carçaça, 2007, citado por Pires, 2017, p.31) e também promover a diversidade de experiências que permitem à criança ter contacto com outras realidades, conferindo-lhe ferramentas para descobrir e explorar o mundo (Rolo, 2010, citado por Santos, Gaspar e Santos, 2014, p. 118).

Para Martins et al. (2007) a educação para as ciências deve, acima de tudo, promover a literatura científica e promover ambientes de aprendizagem propícios para a realização de experiências, debates e reflexões que são imprescindíveis para a construção de esquemas mentais articulados, coerentes e interligados» (Howe, 1993, p. 503); e não para servir apenas para «prosseguir estudos científicos superiores» (p. 19).

Além da vertente da cidadania inserida no *Conhecimento do Mundo*, existe também a responsabilidade partilhada (com os pares, comunidade e mundo), a «consciência ambiental e a sustentabilidade» (Silva et al., 2016). Para que estas vertentes sejam desenvolvidas, importa que os/as educadores/as de infância se sirvam das riquezas do meio onde a criança está inserida bem como do seu quotidiano - *assim estarão a promover atividades próximas e com «um sentido afetivo e relacional»* (Silva et al., 2016, p. 85) para a criança -, o que concorre para a aquisição (e compreensão) de aprendizagens significativas. Seguindo a mesma lógica, Martins, et. al (2007) afirmam ainda que «só a Ciência fornece bases que permitem avaliar os efeitos da Tecnologia no ambiente e só a Ciência pode ajudar a encontrar soluções para a segurança do planeta» (p. 16). Além do mencionado, o/a educador/a de infância que tira partido da realidade da criança e lhe proporciona os variados valores implícitos das ciências naturais, estará também, a oferecer à criança ferramentas para criar hipóteses e para explicar aquilo que ainda não

conhece, por outras palavras: «elaborar juízos válidos sobre questões transnacionais, nacionais e do quotidiano das pessoas» (Martins et al., 2007).

No âmbito da *área do Conhecimento do Mundo*, as crianças mostram especial interesse pela interação com elementos da natureza, nomeadamente, seres vivos, pelo que, nas OCEPE (Silva et. al., 2016) este contacto é considerado muito estimulante para as crianças; estas interações conferem à criança, segundo Silva et al. (2016), «oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem» (p. 90).

De seguida, serão apresentados alguns dos benefícios do contacto precoce com as ciências abordados em *Educação em Ciências e Ensino Experimental Formação de Professores* (Martins et. al., 2007) e *Despertar para a Ciência Actividades dos 3 aos 6* (Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro & Pereira, 2009)

- a) Dar resposta e incrementar a curiosidade da criança, fomentando o gosto pela ciência (que poderá favorecer a aquisição de algumas aprendizagens nos ciclos escolares seguintes; e pelo trabalho dos cientistas - de acordo com esse ponto de vista, os mesmos autores, referem que, por vezes, os jovens não se interessam pelas ciências e chegam a considerá-las como «um corpo fechado e dogmático de conhecimentos» (Martins et al., 2007, p. 24); deste modo é possível afirmar que a abordagem do Conhecimento do Mundo pode mudar significativa e positivamente a opinião e interesse das crianças e jovens acerca das ciências;
- b) Promover a construção de conhecimento científico útil e com significado social (Martins et al., 2007, p. 17);
- c) Acionar o espírito crítico necessário para todas as áreas da vida da criança;
- d) As crianças que tenham um maior contacto com atividades práticas, experimentais e laboratoriais conseguiram mais facilmente «evoluir de um conhecimento manipulativo e meramente sensorial para o estabelecimento de relações de tipo causal e até para uma interpretação de tais relações, com base em modelos explicativos» (Martins et al., 2007, p. 24);
- e) Permitir que se estabeleçam relações de cooperação quer seja entre criança-criança, quer seja adulto-criança (Martins et al., 2007).

#### 4.2.4. O contributo da abordagem às Ciências Naturais (Conhecimento do Mundo) para as relações entre pares em Jardim de Infância

São vários os autores que afirmam que a ciência promove uma relação positiva entre pares. César e Almeida (2007) referem que têm sido feitos vários estudos em Portugal, que têm evidenciado não só o papel das interações entre pares para a apropriação de conceitos da área das ciências, mas também para um desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo positivo. Sequeiros (2015) e César e Almeida (2007) reconhecem que, para que a ciência aconteça/se possa designar assim, necessita da «comunicación de los saberes»<sup>5</sup> (Sequeiros, 2015, p. 74) visto que, durante a partilha de ideias, os intervenientes discutem diferentes pontos de vista, chegando a uma «reflexão partilhada» (César & Almeida, 2007); nesse sentido comumente se afirma que «onde dialogam pessoas sábias, opiniões diferentes não geram conflitos, geram novas ideias». Durante essa discussão, os intervenientes, neste caso as crianças, procuram relacionar-se socialmente e descentrar-se de si próprias a fim de compreender as restantes perspetivas - o que gera «desequilíbrio interpessoal (Reis, 2008, p.19) e até adotar posições *diferentes* das que tinham inicialmente e podem fazer a criança duvidar acerca da «sua própria concepção» (Reis, 2008, p. 19) - que provoca «desequilíbrio intrapessoal (Reis, 2008, p.19); conforme a presente ordem de ideias, Almeida e César (2007) afirmam que existe «uma necessidade de reajustamento das suas acções face a mudanças de posição que possam ter tomado, decorrentes do processo de interacção» (p. 169), porque se gera «um desequilíbrio duplo» (Reis, 2008, p. 19).

«A gestão do social com o cognitivo atribui um significado à interacção social» (Almeida & César, 2007, p.169) pois os conflitos sócio-cognitivos incrementam uma reestruturação cognitiva, baseada nas conexões neuronais já estabelecidas, isto é, na vivências e conhecimentos já experienciados e adquiridos; neste sentido, Reis (2008) refere que são estes conflitos que se encontram na base do desenvolvimento sociocognitivo e da construção de conhecimentos. Para que tal aconteça, importa que durante a discussão de ideias, ambos os intervenientes procurem mostrar a sua perspetiva pessoal e não se limitem a aceitar a perspetiva do outro; ao apresentarem argumentos que

---

<sup>5</sup>**Tradução livre:** comunicação/ partilha de saberes.

defendam a sua posição, estarão a colaborar ativamente para chegarem a um consenso, ultrapassando as incompatibilidades e chegando a um resultado satisfatório para ambos. Para esse intuito, é indispensável que o/a educador/a de infância promova momentos como os anteriormente mencionados através de, por exemplo, pedir às crianças que exponham, justifiquem e defendam as suas ideias (Silva et. al., 2016). Desse modo, contribuirá também para que a intervenção da criança impacte a aprendizagem dos pares e não apenas a sua e também para «fomentar atitudes de tolerância, compreensão do outro, respeito pela diferença» (Ministério de Educação, 1997 p.51).

Martins, et. al (2009) e Silva, et. al (2016) *iluminam* o papel das ciências no estabelecimento de relações de cooperação não apenas com os adultos, mas com os pares; neste sentido, a *área de Conhecimento do Mundo* contribui para a promoção de relações entre pares, já que «implica também o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros» (Silva et. al. 2016, p. 88). O contacto significativo e contextualizado com o *Conhecimento do Mundo* aliado à prática adequada do/a educador/a de infância potencia a reprodução de comportamentos e atitudes que visam promover «o exercício de uma cidadania consciente» (Silva et. al. 2016, p. 88) que, de acordo com a Direção-Geral da Educação (2013) se define por assentar em atitudes e comportamentos que visam o bem-estar da sociedade, considerando «os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social» (p. 1).

Nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997) é referido que o êxito do grupo depende da «criação de interdependência positiva nos elementos do grupo», quando compreendem que o seu sucesso é influenciado pelos restantes elementos do grupo; a criança sente-se como parte do grupo, pois considera que os seus contributos são pertinentes para a vida do grupo o que, conduz, também para uma melhor relação com a escola. Quando as atividades em grupo são frequentes, o grupo vai mudando a sua postura - passando de uma conduta baseada em «“Eu consigo fazer sozinho” ou “faz tu”» (Ministério da Educação, 1997, p. 151) para «“Nós conseguimos fazer”» (Ministério da Educação, 1997, p. 151). Aqui, mais uma vez, o/a educador/a de infância torna-se fulcral, pois apesar de ser possível verificar que as crianças também sabem cooperar naturalmente, a interdependência depende da «intervenção explícita do educador» (Ministério da Educação, 1997, p. 151).

Para concluir, é possível afirmar que as Ciências são essenciais para o desenvolvimento humano pois conferem à criança ferramentas para terem uma voz ativa, tanto na sua vida enquanto criança como futuramente enquanto adultos, e para se tornarem cidadãos cultos com capacidades para tomar decisões assertivas acerca da sua vida individual e em comunidade (Martins, 2016). Além disso, favorecem as relações entre pares, que é um fator imprescindível à saída do JI, dado que como referido, a ciência constrói-se a partir de várias perspetivas acerca do mesmo assunto, que apenas podem ser discutidas e refletidas se existirem mais do que um interveniente.

### **4.3. Roteiro metodológico e ético**

Neste subcapítulo, serão descritas as opções éticas e metodológicas consideradas para a presente investigação «**Qual o contributo da abordagem às ciências naturais para as relações entre pares numa sala de jardim de infância?**», assim como os seus principais objetivos. Defini, com o apoio da professora supervisora, os seguintes **objetivos gerais da investigação**: i) analisar os possíveis contributos da abordagem das ciências naturais para as relações entre pares; ii) identificar e compreender as eventuais alterações nas relações entre pares após as atividades desenvolvidas no âmbito da abordagem às ciências naturais (proposta de intervenção) – assente nos princípios da *investigação-ação*.

Para esta investigação, foi selecionado o **método qualitativo** que, de acordo com Meirinhos e Osório (2010), é orientado por uma perspetiva interpretativa e construtivista. Conforme Teixeira (2015), esta é a metodologia mais utilizada no que concerne a investigações em torno da educação, visto que a metodologia quantitativa surge a partir de «uma realidade estável e quantificável» (Meirinhos & Osório, 2010, p.50) que exige um distanciamento entre o/a investigador/a e o objeto de estudo. Tal não seria de todo exequível uma vez que, logo a partir do meu primeiro contacto com o grupo da sala G, se começaram a estabelecer *relações afetivas de qualidade*. Este aspeto, de acordo com os autores supramencionados, seria prejudicial para uma investigação quantitativa por esta exigir «um esforço para limitar a sua função de interpretação pessoal» (p.50). Conforme Bogdan e Bilken (1994, citados por Meirinhos & Osório, 2010), os dados recolhidos para a presente investigação «são designados por qualitativos» por se tratar de «fenómenos

descritivos relativamente a pessoas» (p.50). Bogdan e Biklen (1994, citados por Teixeira, 2015) defendem que a investigação qualitativa tem cinco características basilares:

a) «a fonte direta dos dados é o ambiente natural; dessa forma, o investigador é o instrumento principal» (p. 11) – integrei-me no contexto educativo caracterizado;

b) «os dados recolhidos são descritivos» (p.11) - Os dados levantados procuram ser muito minuciosos e descritivos; as observações realizadas ao grupo de crianças e posteriores registos das mesmas (notas de campo) foram, na maioria das vezes, escritas com um curto intervalo de tempo entre a observação e o registo da mesma, por forma a estarem o mais completas possíveis, bem como a análise das entrevistas realizadas;

c) «o interesse maior na pesquisa está no processo e não no resultado» (p.11) - ou seja, foquei-me, essencialmente, nas evidências que foram surgindo ao longo da investigação e não apenas/ não dando primazia ao resultado - esta tornou-se uma das características mais relevantes dado que, ao longo dos meses da PPSII, foram várias as evidências da pertinência do presente estudo assente nos princípios da *Investigação-Ação*;

d) «há tendência em analisar os dados de forma indutiva» (p.11) – procurei apresentar os dados o mais rigorosamente possível;

e) «atribui-se importância à interpretação, à realidade, ao contexto e à visão de mundo dos sujeitos envolvidos na pesquisa de forma mais fiel possível» (p.12) - dado que este estudo foi aplicado, como já referido, a pessoas cujos comportamentos foram analisados. Posto isto, importa lembrar que o ser humano depende de diversas variáveis como o contexto (Bogdan & Biklen, 1994, citados por Teixeira, 2015) e o estado de espírito.

Os princípios selecionados para este estudo - baseados **na metodologia *Investigação-Ação*** - «alimenta[m] uma relação simbiótica com a educação» (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p.358) e utilizam, como *ex-líbris* a ação. Em *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*, Coutinho et al. (2009) apresenta diversas perspetivas acerca deste método de estudo, nomeadamente:

- estudo social que tem como principal objetivo melhorar a qualidade da prática nesse meio social - defendido por Elliot (1993), (citado por Coutinho et al. (2009)) que se aproxima da ótica de Lamax (1990, citado por Coutinho et al. (2009)), dado que esta afirma que a *Investigação-Ação*

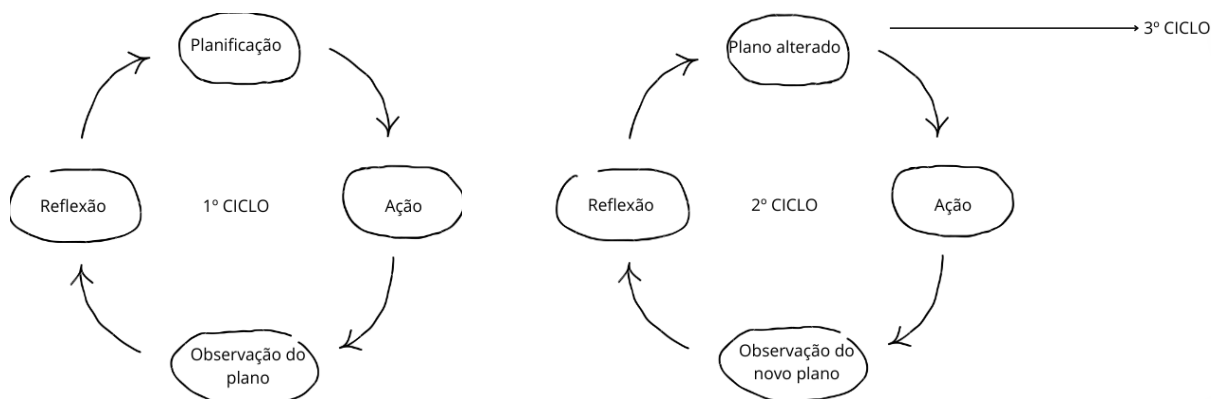
se baseia na «intervenção prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria» (p.360).

- «ciência prática e moral como também uma ciência crítica» (Coutinho et al., 2009, p. 360) - tal como sustenta Kemmis (1984), (citado por Coutinho et al. (2009)).
- «processo reflexivo que vincula (...) a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais [nomeadamente da educação], acerca da própria prática» (Coutinho et al., 2009, p. 360).

Considerando as perspetivas apresentadas bem como as conclusões tiradas por Coutinho et al. (2009), é possível afirmar que a *Investigação-Ação* pode definir-se como uma metodologia que pressupõe a repetição de um conjunto de ciclos compostos pela identificação de um problema a resolver; ação; reflexão acerca da ação e, por fim, uma proposta para resolver o problema levantado - para uma melhor compreensão desta ciclicidade (cf. figura 9). É imprescindível mencionar que ao longo dos ciclos, o investigador identifica novas estratégias - através da experiência que se torna cada vez mais rica aliada à pesquisa contínua - e muda a ação de forma a adequá-la melhor ao problema levantado inicialmente - o investigador contribui «para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática» (Coutinho et al., 2009, p. 360).

### Figura 9

*Espiral de ciclos da Investigação-Ação apresentada por Coutinho et al. (2009).*



Coutinho et al. (2009) salientam ainda o caráter participativo e colaborativo e prático e interventivo da metodologia apresentada. Tal acontece porque todos os envolvidos, neste caso, as crianças e eu própria participámos em todo o processo de investigação - «o investigador (...) é um co-investidor com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade» (Coutinho et al., 2009, p. 362). Na mesma linha de pensamento, Mamede, Amaral e Santos (2013) afirmam que os investigadores têm a possibilidade de analisar os resultados, obter informação que à partida não pode ser deduzida bem como participar em todas as mudanças, ou seja, em todos os ciclos da *Investigação-Ação*. Mais, o investigador, como já referido, tem como prioridade a intervenção e não apenas o lado teórico da investigação (Coutinho et al., 2009).

Conforme Santos et al. (2012), nesta abordagem, a mudança assume um papel determinante pois, tanto o investigador como o sistema adquirem novos conhecimentos.

Com a intenção de dar resposta aos objetivos da presente investigação previamente mencionados, utilizei as seguintes **técnicas de recolha de dados**: i) a realização de três entrevistas semiestruturadas (à EC, à Professora de Ciências Físicas e Naturais da escola de formação onde me encontro (P1) e ao Professor de Ciências Físicas e Naturais (P2); ii) a observação direta, participante e não participante; iii) a aplicação de dois testes sociométricos e iv) a análise documental. Para tal, foram utilizados como **instrumentos de recolha dos dados** os guiões das entrevistas realizadas (cf. Guiões da entrevista em Anexo D. Entrevistas realizadas aos professores de ciências físicas e naturais), o diário de bordo (com as notas de campo elaboradas e as reflexões semanais (cf. Anexo A. Portefólio da PPSII, anexos ao relatório) e a grelha dos testes sociométricos (cf. Anexo E. Dados sociométricos).

No que concerne à entrevista, para Aires (2015), configura-se numa técnica que pode ser utilizada de diversas formas como a entrevista falada - realizada à EC e à P1 - e a entrevista «mediatizada pelo correio» (p.28) - como a entrevista realizada ao P2. A utilização desta técnica procura «compreender a subjetividade do indivíduo por meio de seus depoimentos, pois se trata do modo como aquele sujeito observa, vivência e analisa seu tempo histórico, seu momento, seu meio social (...); é sempre um, entre muitos pontos de vista possíveis» (Batista, Matos & Nascimento, 2017, p. 26).

Posto isto, optei por realizar 3 entrevistas semiestruturadas pois que se procurou i) a obtenção de respostas emocionais e racionais; ii) a entrevista é guiada considerando as respostas dos entrevistados; iii) a ordem das perguntas é alterada conforme o desenrolar do diálogo; iv) o entrevistador tem a oportunidade de intervir mostrando o seu próprio ponto de vista; v) os entrevistados respondem às mesmas questões; vi) as respostas são abertas (Aires, 2015). Posteriormente, procedi à respetiva **análise de conteúdo** das mesmas (cf. Anexo D. Entrevistas realizadas aos professores de Ciências Físicas e Naturais). A análise de conteúdo consiste na categorização do material, para facilitar a leitura e compreensão dos dados, visto que, dada a dimensão da investigação, é natural que a mesma temática surja em mais do que um instrumento/momento; que pode ser segmentada em três etapas: «1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação» (Bardin, 1997, p. 95). Conforme Bardin (1997), em 1) é selecionado o material *pertinente* e, posteriormente, organizado de modo a «tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais» (p. 95); em 2) a informação retirada é novamente categorizada e procede-se a uma leitura mais atenta dos dados recolhidos. É nesta fase que os dados recolhidos são confrontados e ou corroborados com fundamentação teórica; por fim, em 3) os resultados tornam-se “palpáveis” e significativos. Nesta fase, são apresentados, por exemplo, quadros-síntese, gráficos e figuras. A partir dos elementos mencionados assim como outros, como notas de observações, os resultados são sintetizados e destacadas as principais conclusões dos dados (Bardin, 1997). Este método foi utilizado para analisar os resultados das observações e entrevistas. Para terminar, importa ainda ressaltar que este tratamento de dados é bastante *exigente* em termos de «dedicação, paciência, tempo» (Silva & Fossá, 2013, p.3) e requer ainda «um certo grau de intuição (...) e criatividade» (p.3).

No que diz respeito ao instrumento **diário de bordo**, define-se, conforme Simões, Valente, Torres e Santos (2021), como sendo uma compilação de diversos relatos nos quais o autor tem liberdade para refletir e expressar o seu posicionamento face a diversas situações. Estes instrumentos costumam apresentar-se como um registo escrito construído ao longo do tempo, neste caso da presente investigação. Este instrumento mostra-se muito *pertinente* para investigações na área da educação, bem como para uma melhoria da prática profissional, pois permite ao investigador que avalie e tenha outra visão acerca da

sua prática, uma vez que o diário de bordo permite ver uma mesma postura de uma outra perspectiva, mais distante (Silva et al., 2021). Este instrumento, entre outros, foi composto por diversas notas de campo que contemplavam registos de observações realizadas por mim. Para Walsh, Tobin e Graue (1993), a observação confere ao investigador um «testemunho fluente da vida num determinado contexto» (p. 1055), nesta investigação: a sala G. Neste sentido, importa realçar que me senti, de certa forma, condicionada pois, de acordo com os autores supracitados, esta «se torna, tanto quanto possível, membro do grupo que está a estudar» (Walsh, Tobin & Graue, 1993, p.1055).

No que diz respeito à aplicação dos testes sociométricos, estes consistem, conforme Northwaye e Weld (1977), numa técnica que, por norma, permite ao investigador perceber o grau de integração ou exclusão de uma criança no grupo; no entanto, para esta investigação, foi utilizado para averiguar se e como as relações entre pares se foram alterando ao longo de toda a PPSII. Nesse sentido, foram aplicados dois testes, no início do projeto desenvolvido por um grupo de 6 crianças (por isso, foi aplicado apenas às seis crianças em questão) com o especial apoio da EE e no final do mesmo - para Northwaye e Weld (1977), aplicar o teste em momentos distintos permite ao investigador verificar o modo como «estrutura do grupo, a posição sociométrica<sup>6</sup> e as relações pessoais evoluem» (p.2.). Este teste consiste num pequeno inquérito composto por 3 questões:

1. *Se fosses brincar para a área da casa, com quem é que gostavas de ir?*
2. *Se fosses brincar para o parque lá fora, quem é que querias que fosse contigo?*
3. *Quem é que gostavas que fosse a tua casa brincar contigo?*

As respostas das crianças foram organizadas, hierarquicamente, numa tabela (cf. Anexo E. Dados Sociométricos); posteriormente, as informações obtidas foram registadas numa folha de cálculo - matriz sociométrica<sup>7</sup> - e, depois, procedeu-se à análise sociométrica.

---

<sup>6</sup> Define-se, conforme Northwaye e Weld (1977), por grau em que a criança é aceite pelos restantes elementos do grupo.

<sup>7</sup> Esta revela as escolhas de todas as crianças, «de forma ordenada» (Northwaye & Weld, 1977, (p.4) e ponderada (Bonito, 2018).

Por último, interessa apresentar a vertente ética da presente investigação que deve ser considerada em estudos desta natureza – investigativa. Para tal, elaborei um roteiro ético (cf. Anexo F. Roteiro ético) que se baseou na *Carta de Princípios dos Associados da APEI* (Associação de Profissionais de Educação de Infância) *para a tomada de decisão eticamente situada* (2011) e nos princípios enunciados por Tomás (2011). Foram explicitados 10 princípios éticos e deontológicos: 1) objetivos do trabalho; 2) custos e benefícios; 3) respeito pela privacidade e confidencialidade; 4) Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir; 5) Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação; 6) Consentimento informado; 7) Uso e relato das conclusões; 8) Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa; 9) Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as; 10) Tratamento dos dados.

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

Neste estudo participaram 20 crianças, com idades compreendidas entre os quatro e seis anos de idade, das quais se destacaram seis: Ai., Am., Ly., W. e S.; a EC com a qual realizei a PPSII e também um professor e uma professora de Ciências Físicas e Naturais da ESELx. As observações realizadas, as propostas de atividades apresentadas bem como as entrevistas realizadas procuraram auscultar qual ou quais os possíveis contributos da abordagem das ciências naturais para as relações entre pares e identificar e compreender as eventuais alterações nas relações entre pares após as atividades desenvolvidas no âmbito da abordagem às Ciências Naturais – assente nos princípios da *investigação-ação*. Para tal, todas as entrevistas foram cuidadosamente transcritas e, posteriormente, tratadas numa tabela de análise categorial (Cf. Anexos B e D). Foi também realizada a revisão de literatura que se revelou crucial para a construção do referencial teórico que suportou não só a escrita do presente relatório, mas como a minha própria prática pedagógica.

Cerca de duas semanas depois do início da PPSII, de algumas interações e observações do e com o grupo, foi possível verificar um assunto de interesse para todas as crianças da sala G.: as ciências, mais concretamente as naturais, o que se mostrou configurar num elemento unificador do grupo. A nota de campo que se segue pretende evidenciar esta realidade:

O grupo sentou-se habitualmente no tapete. V. chamou o grupo à atenção para o que tinha encontrado no muro junto ao portão: um caracol. Face a esta partilha, a educadora cortou um pedaço de papel de folha de alumínio, colocou lá o caracol e deixou-o no centro da roda. Devido à quantidade de água que continha dentro da concha, o caracol manteve-se dentro desta durante grande parte do momento do acolhimento. Enquanto isso, a educadora além de dinamizar o momento habitual do «bom dia», respondeu às questões do grupo acerca do animal. Passados alguns minutos, o caracol começa a sair da concha. Neste momento, o silêncio na sala é praticamente total e há 17 pares de olhos completamente focados nestes moluscos gastrópodes. Quando o caracol se posiciona para começar a deslocar-se, ouve-se, em unísono, uma expressão de entusiasmo. Considero que a palavra certa para descrever este momento é mágica. Neste momento, todas as crianças, sem exceção, estavam completamente imersas no que estavam a ver (Nota de campo X).

Na mesma linha de pensamento, na entrevista realizada à EC, a mesma refere ainda que «tudo o que tem vida para eles tomou valor» (Excerto da entrevista realizada à EC).

A partir do indutor referido, o caracol, cerca de um mês depois, foi vivenciada uma outra experiência que, desta vez, se destacou pelo progresso de uma criança na interação social (Ez.) bem como na cooperação entre pares para observarem um elemento do qual todos gostavam:

Hoje, no momento de receção, ainda junto do portão de entrada, Ez. reparou num caracol e, pela sua expressão, foi possível verificar que estava *entusiasmado* e *curioso*. Nesse momento, as restantes crianças estavam mais dispersas pela fila. Porém, Ez., que é uma criança particularmente *reservada*, chamou a atenção do par ao seu lado e, em questão de segundos, havia um semicírculo formado pelas crianças da sala G. que já tinham chegado a observar o animal a locomover-se (Nota de campo XXIX).

Aqui, foi possível verificar o modo como o grupo se organizou, autonomamente, sem qualquer indicação por parte de um adulto ou criança - o que, por vezes, foi

observável como expõe o seguinte excerto da reflexão semanal *A música no II*: «por exemplo, V. quando queria fazer uma comunicação ao grupo e este não estava a fazer o silêncio necessário cantou a canção «O silêncio mora numa casa» e o grupo acompanhou-a e, por fim, deixou-a contar o que queria» (excerto da Reflexão Semanal - A música no II, semana de 15 a 19 de janeiro). O grupo posicionou-se no espaço por forma a conseguir observar o animal sem obstruir a visão dos pares.

Ao longo de cada semana de PPSII, foi também constatada uma mudança de comportamentos do grupo. Ainda que esta evolução não tenha tido um crescimento linear, revelou, no fim de janeiro, um balanço bastante *positivo*. Em outubro, tratava-se de um grupo pouco *cooperante* entre si e muito *competitivo*, onde o superior interesse da criança era sempre o eu - evidenciando algum *egoísmo* e *egocentrismo*. Note-se o seguinte excerto de nota de campo, que expõe um comportamento de S.:

Por diversas vezes, S., na minha perspetiva, decorrente da sua personalidade *competitiva* bem como da sua curiosidade, tentou realizar as tarefas dos pares; ao longo deste momento, também foram várias as vezes em que disse: «*Eu é que disse!*» ao que eu respondi que nesta atividade não interessava quem tinha descoberto, porque estávamos a trabalhar em equipa. Diante deste comentário, S. rapidamente olhou para o grupo que estava sentado à mesa e disse: «*e eles são outra equipa? Vamos ganhar?*» (Nota de campo XXX).

A partir do mês de novembro, começou a ser possível observar comportamentos diários *positivos* relativamente à questão levantada, como comprovam as seguintes notas de campo e excertos da entrevista realizada à EC:

S. destacou-se também na sessão de educação física. A parte central desta consistia em receber e lançar uma bola para o colega do lado. S. tinha à sua esquerda Ma. e G. Depois de lançar a bola a Ma., S. reparou que G. precisava de ajuda para que Ma. lhe pudesse lançar a bola. Por isso, S. colocou-se atrás de G. e segurou-lhe os braços, ajudando-o a posicionar-se corretamente. Quando considerou estar bem posicionado pediu a Ma. que lançasse a bola. Este episódio foi se repetindo ao longo da sessão. Destaquei este momento não só pela entreatajuda entre pares, mas também por já ter reparado, e mais tarde ter comentado

com a EC, que, por vezes, S. toma algumas decisões muito positivas com o intuito de chamar a atenção do adulto, o que não aconteceu hoje. Hoje, S. decidiu ajudar G. apenas pelo G. (Nota de campo XXXIII, dia 6 de novembro de 2023).

«Quando vês eles, entre eles, a dizerem que não é assim, para com isso, usa assim, ele não está a cortar. Todas estas coisas concorrem... todos estes momentos concorrem para as relações, para potenciar as relações entre os pares» (excerto da entrevista realizada à EC). [o S] saiu das construções, quando viu a Ai. sair [de junto de W. que estava a fazer um puzzle], saiu das construções porque não a viu, não percebeu. Achou que era a Ai. que não queria ajudar mais o W. E vai para o pé do W. e eu: «*o que está aqui a fazer?*», do tipo, estou a pedir para arrumar e vieste para aqui. E ele olha para mim: «*Ele [o W.] não consegue fazer o jogo, eu vim ajudá-lo*» (excerto da entrevista realizada à EC).

Na visão da EC, esta evolução *positiva* foi também bastante *notória*: «A mim, parece-me que o respeito pelo outro é muito maior neste momento» (excerto da entrevista realizada à EC).

Além do respeito, a EC refere que as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto «O coração» contribuíram também para a promoção e a aquisição de valores como:

A curiosidade - «eles aprenderam como é que chegam a respostas e, então, isso faz com que eles façam outras perguntas, porque eles agora sabem que, se fizerem uma pergunta, conseguimos chegar a uma resposta e como? «vamos aprender» (excerto da entrevista realizada à EC).

- Respeito e cuidado pelos outros - «o facto não só eu calo-me para te ouvir, mas também o que tu dizes tem valor e é importante», «A mim, parece-me que o respeito pelo outro é muito maior neste momento», «quando traz o senhor Fernando o cuidado que depois mostraram por querer saber como é que ficou, pronto, por muito que isto tenha sido encenado, havia uma vontade genuína de saber como é que o outro está e tu sabes que tens que te cuidar daquela...»;
- Cordialidade - «Aprendemos a falar um de cada vez»;

Além dos valores mencionados pela EC, reconhece-se que também a cooperação e a comunicação cordial com o outro se mostraram mais *evidentes*, como foi possível

verificar numa atividade que realizei, ainda que esta atividade não integrasse o projeto da UC de CDEI, necessitava, indubitavelmente, que o grupo se ouvisse, cooperasse e colaborasse, como se expõe no seguinte excerto de nota de campo:

O grupo foi todo bastante *prestável* em ajudar os pares nas diferentes partes da execução da receita. Por exemplo, V. ajudou, de forma *tranquila*, o Ez. a raspar a casca da laranja com um raspador. E mesmo quando lhe disse que tinha de passar para o colega do lado, o que muitas vezes é o *suficiente* para suscitar em V. uma crise de *raiva* e *tristeza*, hoje foi um momento *descontraído* (Nota de campo LVIII).

Conforme as entrevistas realizadas aos professores de ciências físicas e naturais (Cf. Anexo D. Entrevistas realizadas aos professores de ciências físicas e naturais), verifica-se que os mesmos acreditam nos mesmos contributos das ciências para a promoção de valores como a curiosidade, respeito e cooperação, como mostram os excertos das entrevistas realizadas:

«As observações de maior qualidade são em conjunto, porque diferentes pessoas veem diferentes coisas em diferentes ângulos» (Excerto da entrevista realizada a P1);

«Apesar da curiosidade ser inata e as crianças serem naturalmente curiosas, a abordagem às ciências naturais tende a estimular essa curiosidade e a promover o questionamento» (Excerto da entrevista realizada a P2);

«A abordagem às ciências naturais estimula as crianças a fazerem perguntas, a explorarem suas próprias ideias e a pensarem criticamente sobre o mundo ao seu redor. Isso promove um ambiente onde as opiniões de todos são mais *valorizadas*, promovendo o respeito pela diversidade de ideias e de perspetivas entre os pares» (Excerto da entrevista realizada a P2).

Além daqueles que foram referidos pela EC, os professores entrevistados assinalam ainda outros valores como:

- Responsabilidade - «A abordagem às Ciências Naturais com crianças de pequenas (idade de JI) pode promover valores importantes como (...) responsabilidade» (Excerto da entrevista realizada a P2);
- Resiliência - «A abordagem às Ciências Naturais com crianças de pequenas (idade de JI) pode promover valores *importantes* como (...) resiliência (Excerto da entrevista realizada a P2);
- Competição - «a competição faz parte; todos nós competimos pelos afetos, pelos resultados do que fazemos» (Excerto da entrevista realizada a P1).
- Honestidade - «O que eu salientaria mais: a honestidade» (Excerto da entrevista realizada a P1);
- Transparência - «O que eu salientaria mais: (...) a transparência» (Excerto da entrevista realizada a P1);
- Colaboração - «nas ciências: os cientistas trabalham em colaboração. Ninguém trabalha sozinho em ciências»; «ninguém é *excelente* sozinho, só em colaboração e as ciências são isso mesmo»; as atividades que nós fazemos em JI com as ciências naturais vão sempre pedir a colaboração entre ela» (Excerto da entrevista realizada a P1);

À entrada do JI, percebe-se que as crianças tendem a mostrar «dificuldade em partilhar, em escutar em colaborar, (...) em esperar pela vez» (Excerto da entrevista realizada a P1), dificuldade em comunicar (e, portanto, expressar os seus sentimentos e resolver conflitos) e revelam algumas inseguranças sobretudo no que diz respeito às «interações com os colegas» (Excerto da entrevista realizada a P2). No que concerne às relações mencionadas, estas mostram-se «mais simples e superficiais» (Excerto da entrevista realizada a P2) devido ao facto de a criança se encontrar ainda numa fase *exploratória* das relações, em que está a aprender a «interagir, partilhar e brincar em grupo» (Excerto da entrevista realizada a P2). Evidencia-se também *pouca empatia e incapacidade* de «de entender e se identificar com os sentimentos dos outros» (Excerto da entrevista realizada a P2).

Já à saída do JI, de acordo com as entrevistas realizadas, a criança mostra uma versão mais *descontraída e própria*, pois, se o seu trajeto no JI for *positivo*, sentir-se-á *familiarizada e confortável* com o ambiente escolar (Entrevista realizada a P2) e, por isso,

as relações que estabelece com o outro manifestam-se «*mais sólidas e maduras*. As crianças fazem amizades *mais profundas e desenvolvem competências mais avançadas* de cooperação, resolução de conflitos e empatia. Elas também podem ter uma compreensão maior das normas sociais e das expectativas de comportamento dentro do grupo» (Excerto da entrevista realizada a P2). Além do supramencionado existirá um ambiente em que a criança ouve e valoriza o par mesmo quando apresenta perspectivas diferentes da sua.

De acordo com esta perspectiva evolutiva *positiva* das crianças ao longo de todo o percurso em JI, foi *perceptível* uma mudança *favorável* a nível de comportamentos e atitudes. Em janeiro de 2024, as crianças mostraram-se mais *capazes* de ouvir diferentes visões acerca de um mesmo assunto; ajudaram-se mutuamente; e descentraram-se de si próprias, possibilitando a intervenção de outras crianças sem a necessidade de se imporem ou afirmarem. Em concordância, a EC refere também na entrevista realizada, a alteração dos comportamentos, seja em relação aos outros seja em relação a si próprios, como revela o seguinte excerto da entrevista mencionada:

Se calhar, esse colo que dás no início e aquilo que viste acontecer em outubro, novembro e se calhar até um bocadinho em dezembro, se tivesses tido o estágio em março, abril e maio, se calhar já não vias isso (Entrevista realizada à EC).

Torna-se evidente que o percurso de uma criança no JI é, indiscutivelmente, influenciado pela equipa pedagógica, em especial o educador de infância e os valores em que este acredita bem como a importância que confere a cada área de conteúdo descrita nas OCEPE (Entrevista realizada a P1).

No que diz respeito às áreas de conteúdo que mais contribuem para o desenvolvimento *positivo* de relações entre pares, os pontos de vista dos entrevistados são os seguintes:

- Para a EC - A área que mais influencia favoravelmente as relações entre crianças é a da Expressão e Comunicação - «Eu acredito que a área, no fundo, de expressão e comunicação. Toda essa grande área, depois ali muito dentro daquilo que são o domínio das artes» (Excerto da entrevista realizada a EC).

- Para P1 - Todas as áreas contribuem beneficentemente para a aquisição de competências sociais - «eu penso que nós podemos desenvolver estas competências através de qualquer uma das áreas, não acho que tenhamos de escolher uma ou outra área para este desenvolvimento» (Excerto da entrevista realizada a P1).
- Para P2 - destaca-se a área de formação pessoal e social e de conhecimento do mundo - «Penso que a área de formação pessoal e social é determinante, mas outras áreas podem também dar contributos *importantes*, como a área do conhecimento do mundo» (Entrevista realizada a P2).

No âmbito da área de conteúdo do Conhecimento do Mundo, tanto a EC como os professores expuseram o modo como as ciências contribuem para o trabalho de equipa e aceitação do outro. Além dos valores supracitados mencionam ainda a emergência do trabalho em equipa:

Quando as crianças estão *envolvidas* em projetos/investigações científicas em grupo, as crianças têm a oportunidade de trabalhar juntas, partilhar materiais e colaborar na resolução de problemas. Isso promove o trabalho em equipa e a cooperação entre os pares. Ao mesmo tempo, nessas atividades as crianças têm a oportunidade de partilhar as suas descobertas com os colegas, fortalecendo a sua compreensão dos fenómenos/conceitos e promovendo a comunicação e a interação social positiva (Entrevista realizada a P2).

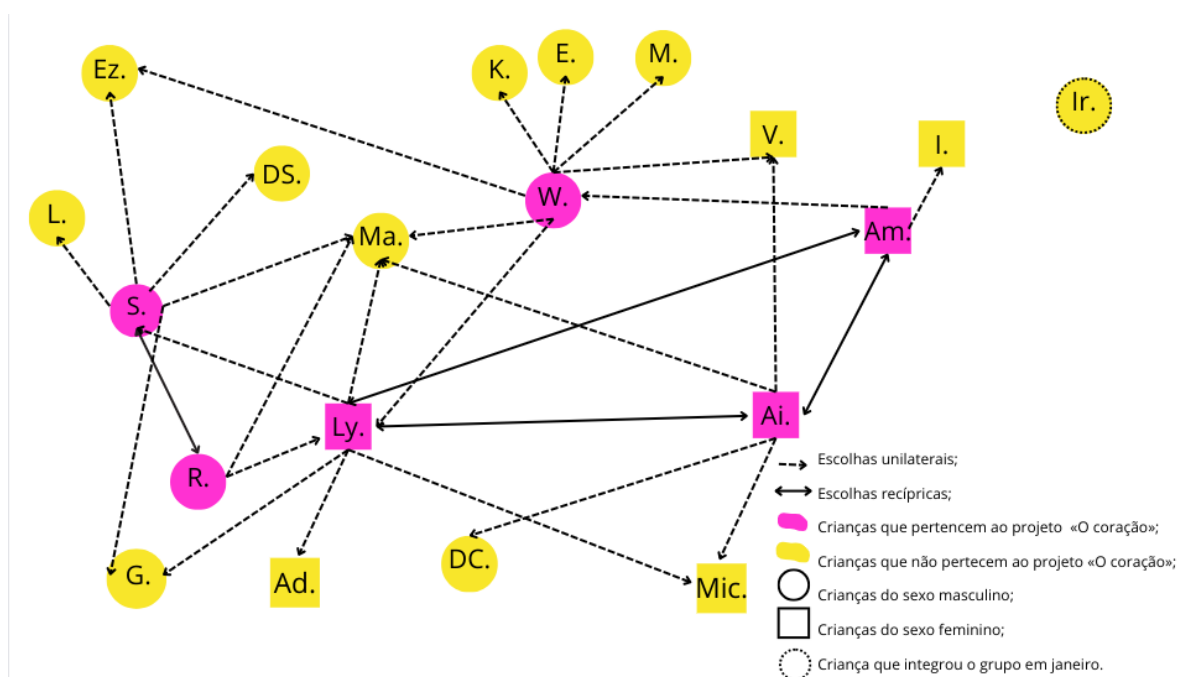
Para divulgar uma investigação é necessário que haja um confronto de ideias por forma a que se possa melhorar o trabalho. Nesse sentido os membros da equipa têm oportunidade para conferir *feedback* acerca do estudo que está a ser realizado: «está bem por isto, por isto, por isto, falta isto, falta aquilo ou então não, isto não está bem» (Entrevista realizada por P1).

No que respeita aos resultados sociométricos, é possível tirar algumas conclusões acerca das relações entre pares da sala G: no teste sociométrico realizado em dezembro - já com o projeto «o coração» a decorrer, porém interrompido pelas atividades alusivas ao Natal - verificaram-se algumas das afinidades do grupo (cf. Anexo E. Dados sociométricos). Como mostra a figura 10, constata-se que as 6 crianças do projeto tiveram

escolhas muito díspares, dado que escolheram entre três a nove crianças, como R. que escolheu as mesmas crianças para as três perguntas e W. que selecionou três crianças diferentes para cada pergunta, respetivamente. Uma vez que o teste sociométrico foi aplicado a apenas 6 crianças, não é possível afirmar qual a reciprocidade de todas as suas escolhas visto que a maioria dos elementos selecionados não foi entrevistada. Ainda assim, é possível verificar que, dentro do pequeno grupo, existem algumas escolhas recíprocas como: S. - R., Ly. - Ai. e Am. e Ly. Além do supramencionado, é possível constatar que cada criança escolhe pelo menos um elemento do pequeno grupo e que todas as crianças da sala G. foram selecionadas pelos pares, não evidenciando indícios de exclusão.

**Figura 10**

*Sociograma na primeira semana de dezembro de 2023*



A partir da interpretação da figura 10, é possível constatar que:

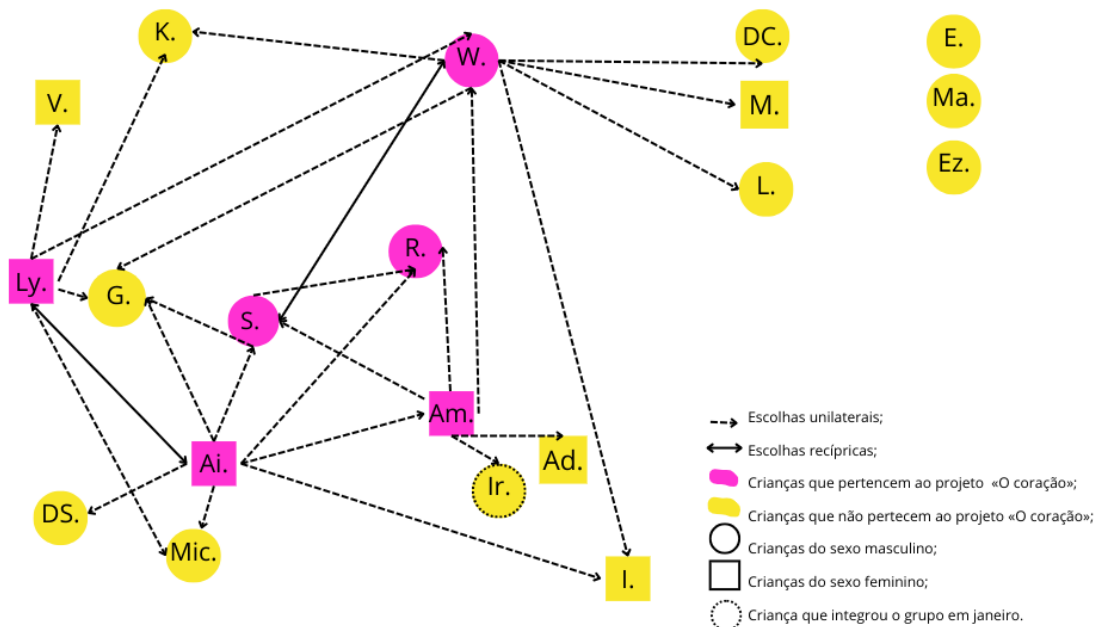
- S. foi selecionado por duas crianças e das cinco crianças que selecionou apenas uma integra o pequeno grupo;
- R. foi selecionado uma vez, fez escolhas consistentes e das três crianças referidas duas pertencem ao projeto;

- Ly. Foi selecionada por três crianças, e das sete mencionadas pela mesma, duas fazem parte do projeto «O coração»;
- W. foi indicado apenas por uma criança cujo pertence às crianças inquiridas e mencionou apenas um par pertencente ao projeto. Am. foi, reciprocamente, selecionada por duas crianças, e além destas nomeou outro elemento do grupo.
- Por fim, Ai. à semelhança de Am. foi selecionada por duas das crianças que a escolheram também e todas as suas outras preferências referem-se às crianças não indagadas. Para uma melhor perceção das escolhas realizadas, consultar o Anexo E. Dados sociométricos.

Com base no teste sociométrico realizado na última semana de janeiro - com o projeto «O coração» já finalizado, é possível afirmar que as relações entre pares se alteraram significativamente desde a aplicação do primeiro teste – cf. figura 11.

**Figura 11**

*Sociograma na última semana de janeiro de 2024.*



Apesar de, uma vez amais, não ser possível averiguar as escolhas recíprocas entre as 20 crianças, conclui-se que apenas dois pares de crianças inquiridas revelam escolher-se mutuamente (Ai. e Ly. e S. e W.); e cada criança inquirida escolhe pelo menos três

elementos do pequeno grupo; e Am. e S. escolhem até seis vezes estes elementos. Numa leitura mais superficial, verifica-se ainda que há três crianças que nunca são escolhidas.

Com base na figura 11, é possível inferir que:

- Não foram obtidas respostas por parte de R. Tal aconteceu porque, após várias tentativas da minha parte, a criança não revelou interesse em responder, como se verifica no seguinte excerto de nota de campo: «Nesse momento, chamei-o para poder aplicar o teste sociométrico para a minha investigação, no entanto, mesmo após alguma insistência da minha parte R. não quis vir, por isso, deixei de o incomodar e sentei-me junto de outras crianças» (Nota de campo LVIII)
- As escolhas das crianças entrevistadas foram mais concentradas que outrora;
- Todas as crianças inquiridas, à exceção de Ai. fizeram 9 escolhas;
- O número de crianças escolhidas por cada entrevista variou entre três (S.) e oito crianças mencionadas (Ai) - verificar Anexo E, Dados sociométricos;
- Ai. foi selecionada por uma criança (reciprocamente) e nas suas nove escolhas, quatro correspondem às crianças inquiridas;
- Ly foi selecionada reciprocamente uma vez e mencionou cinco vezes pares do projeto «O coração»;
- Am. foi mencionada uma vez e referiu um par do projeto seis vezes;
- S. foi mencionado por todos os pares, pelo menos uma vez, e respondeu seis vezes membros do projeto desenvolvido no âmbito da UC de CDEI; além do supracitado, evidenciou escolhas consistentes, visto que selecionou apenas três crianças;
- W. foi selecionado por três pares e, nas suas respostas, mencionou três vezes crianças inquiridas.

Comparando os dois testes sociométricos, é evidente que no segundo teste as crianças escolheram mais elementos do pequeno grupo; em dezembro, a seleção de elementos do pequeno grupo variava entre um (S.) e três (Ai., Ly. e Am); em janeiro, a seleção de crianças indagadas nas respostas ao inquérito variam entre dois (S.) e quatro (Ai.).

Outra evidência da mudança das afinidades entre crianças é a alteração dos valores dos índices sociométricos (cf. Tabelas 4 e 5, na página seguinte). A partir dos elementos referidos, é possível verificar que, numa primeira instância, as crianças com um maior índice sociométrico (8) foram Ma. e Ly. (criança que não desenvolveu o projeto «O coração» e criança que participou ativamente no projeto, respetivamente) - Importa ressaltar que para ambas as crianças este não é o primeiro ano letivo em que frequentam o JI. Na segunda aplicação dos testes, a criança com maior índice sociométrico foi S. - que se encontra no 3º ano de JI - (com 7), seguido de R. e W. (com 6) - que se encontram pela primeira vez a frequentar o JI.

**Tabela 4**

*Índices sociométricos do pequeno grupo.*

	Índice sociométrico	
	Início do projeto	Fim do projeto
Ai.	2	2
Ly.	8	1
Am.	3	1
R.	2	6
S.	5	7
W.	3	6

*Nota.* Para uma informação mais detalhada, consultar Anexo E. Dados sociométricos.

Na tabela 6 são apresentados os índices sociométricos das restantes crianças.

**Tabela 5**

*Índices sociométricos das restantes crianças.*

	Índice sociométrico	
	Início do projeto	Fim do projeto
Mic.	4	4
I.	3	2
Ad.	1	1
V.	2	1
G.	3	5
Ma.	8	0

M.	1	2
Ez.	2	0
K.	1	3
Ed.	1	0
DC.	1	1
L.	2	1
DS.	1	1
Ir	-	1

*Nota.* Para uma informação mais detalhada, consultar o Anexo D. Dados sociométricos.

Com maior pormenor, é possível constatar que as crianças do sexo masculino pertencentes ao grupo de crianças inquiridas registaram um maior índice sociométrico em janeiro, ao passo que as crianças do sexo feminino deste pequeno grupo, no mesmo teste sociométrico, mantiveram ou reduziram os resultados, quando comparados com os dados obtidos em dezembro.

No que diz respeito à tabela 6, a leitura já não é tão linear visto que se observa que as crianças do sexo feminino reduziram ou mantiveram o índice sociométrico; e com as crianças do sexo masculino verificam-se todas as possibilidades:

- DS e DC mantiveram o índice sociométrico;
- Ma., Ez., Ed., e L diminuíram;
- K., M. e G. aumentaram.

É *importante* realçar que G. faltou durante cerca de duas semanas (entre os dias 9 e 19 de janeiro) por ter sido submetido a uma cirurgia. Neste sentido, todas as crianças foram informadas acerca desta situação e a preocupação do grupo, aliada às saudades de G. poderão ter influenciado este resultado.

É *relevante* mencionar que os primeiros meses após o arranque do ano letivo são, logicamente, mais frágeis que os seguintes; por isso, os comportamentos apontados podem advir do período de adaptação. Nesta linha de pensamento, P2 refere na entrevista realizada que as primeiras relações entre pares na entrada do JI «são de *extrema* importância» (Excerto da entrevista realizada a P2) pois, muitas das vezes, este é o primeiro contacto com outras crianças fora do seio familiar, neste momento a adaptar-se estão a «um ambiente *novo* e *desconhecido* fora do ambiente familiar» (Excerto da

entrevista realizada a P2), o que acentua a falta de competências sociais (Excerto da entrevista realizada a P1).

Considerando as situações e testemunhos apresentados, compreende-se que a abordagem às ciências naturais/conhecimento do mundo, presente no quotidiano da criança promove uma *melhor* relação com os outros, tal foi evidenciado pelas mudanças de comportamento expostas, bem como pela análise dos testes sociométricos que revelou que as crianças que participaram no projeto no âmbito das ciências naturais, no final do mesmo, elegeram mais crianças desse pequeno grupo, o que não aconteceu no primeiro teste sociométrico aplicado; e por fim, pelos valores/competências que emergem do contacto das ciências naturais que são *cruciais* para o estabelecimento de relações positivas entre todos e também para a vida em sociedade/comunidade/cidadania.

Os contributos para as relações entre pares evidenciados neste capítulo vêm corroborar a revisão da literatura apresentada, por exemplo, Mata, Bettencourt, Lino e Paiva (2004) defendem que a ciência se constitui não só um contributo para a aquisição de várias competências como o pensamento crítico, para criar cidadãos ativos, informados, responsáveis e «com competências profissionais mais adaptadas ao mundo actual» (p. 170) como também para «o desenvolvimento de atitudes, valores e comportamentos sociais» (p.173) como «respeitar a vez, respeitar a opinião dos outros, exprimir a sua opinião e cooperar com o grupo»; o que, de acordo com as autoras, decorre do facto das *Ciências* se “fazerem” em equipa.

Apesar das mudanças nas relações entre pares referidas, é *importante* considerar que este se trata de um estudo qualitativo que depende de «fenómenos descritivos relativamente a pessoas» (Bogdan & Bilken, 1994, citados por Meirinhos & Osório, 2010, p. 50) e que, por isso, é *influenciado* por diversos fatores, entre os quais a maturação natural da criança. Nesta ordem de ideias, não é possível afirmar com toda a certeza de que os resultados apresentados resultam, exclusivamente, das atividades desenvolvidas pela IE no âmbito das ciências naturais/conhecimento do mundo.

5. CONSTRUÇÃO DA  
PROFISSIONALIDADE  
DOCENTE COMO  
EDUCADORA DE  
INFÂNCIA EM  
CONTEXTO

| ' ' | | ' |

Ser educadora de Infância nunca esteve na minha lista de respostas à pergunta «*O que é que queres ser quando for grande?*». Enquanto criança, foram muitas as profissões que me passaram pela mente, no entanto, quando comecei a ponderar seriamente no meu percurso profissional, houve uma opção que se destacou: ser professora do primeiro ciclo; até ao 12º ano de escolaridade era essa a minha ambição. Nesse mesmo ano, tive a oportunidade de trabalhar como monitora de AAAF'S numa escola pública e as crianças que integraram o grupo pelo qual estava responsável mostraram-me toda uma *magia pura e sincera* e eu “apaixonei-me” por isso mesmo. Hoje olho para trás e penso que não poderia ter escolhido outra profissão; neste sentido, também a EC me disse algo que nunca esquecerei «*Nunca deixes de ser educadora. Precisamos de educadoras como tu*». Levo estas frases na memória como um *excelente* indicador do meu profissionalismo e amor pela Educação de Infância.

A profissionalidade docente está associada a diversos aspectos, tais como: o conhecimento profissional específico; a expressão de maneira própria de ser e atuar como docente; o desenvolvimento de uma identidade profissional construída nas ações do professor e à luz das demandas sociais internas e externas à escola; a construção de competências e o desenvolvimento de habilidades próprias do ato de ensinar conquistadas durante a formação inicial e/ou continuada e também ao longo das experiências de trabalho do professor [neste caso, educador de infância] (Gorzoni & Davis, 2017, p. 1396).

Conforme Marques, Azevedo, Marques, Folque e Araújo (2024) em *Orientações Pedagógicas para a Creche*, um/a educador/a de infância é um/a especialista em educação de infância; e o seu papel é oferecer a todas as crianças que estejam ao seu cargo oportunidades para potenciar o seu desenvolvimento individual desde as primeiras idades, oportunidades estas que passam por criar as «condições estruturais e processuais que constituem os ambientes de educação de infância equitativos e de qualidade» (Marques et. al., 2024, p. 25).

Antes de iniciar a PPSI – em Creche, estava cheia de receios e dúvidas. Esse foi o meu primeiro contacto extenso com as idades dos zero aos três anos; os meus receios

passavam por ter medo de não ser capaz de observar atentamente a criança que, nestas idades é um fator crucial, pois uma parte da sua comunicação é realizada não verbalmente. O seguinte excerto de nota de campo, evidencia, do meu ponto de vista, a minha capacidade de observação:

No período do almoço, entre o apoio prestado às crianças – por mim, pela educadora, pela auxiliar de serviços gerais - fiquei de pé entre as duas mesas a observar a mesa mais próxima da porta. Z. estava inquieto porque, ao contrário do habitual, o seu babete estava colocado, mas o seu comprimento não estava em cima da mesa, mas sim ao longo do seu tronco. O meu primeiro impulso foi perguntar se precisava de ajuda, no entanto, deixei-me ficar onde estava para ver o modo como resolveria a situação. Z. pegou no prato da sopa com a mão direita, levantando-o, deixando-o a cerca de 3 cm da mesa, enquanto que, com a outra mão, esticou o babete em cima da mesa. Por último pousou o prato em cima do babete e começou a comer (Nota de campo 10, PPSI).

Além da observação, creio que a nota de campo expõe também a perspetiva que tenho acerca da criança, apesar de o meu primeiro intuito ter sido ajudar (que, na verdade, era “fazer pela criança”), consegui ter consciência de que essa não seria a abordagem mais adequada e que se o fizesse estaria a impossibilitar Z. de experienciar um sentimento de orgulho e de «*eu consigo*».

Enquanto (quase) educadora de infância, pretendo manter, acima de tudo, um compromisso para com a criança e famílias e ter como “guia” o superior interesse da criança. Pretendo, além de ser uma *boa* profissional, basear-me na pessoa que sou e nos valores em que acredito. Espero que as crianças que se cruzarem pelo meu percurso saibam o quão *valiosas* são, que merecem ser amadas e protegidas, que têm direito a expressar a sua opinião e a sentirem-se ouvidas. Nesta perspetiva, acredito que tenha proporcionado por diversas vezes esse sentimento, como confirmam as situações descritas de seguida:

Hoje tive a oportunidade de aplicar um recurso construído no âmbito de outra UC. No decorrer desta atividade, duas crianças chamaram-me à atenção: D. que mostrou mesmo muito interesse, realizou o jogo e reproduziu ainda algumas das imagens apresentadas e M., que esboçou um sorriso *gigante*, quando o chamei

para tirar uma mola de dentro do envelope para poder jogar. Este sorriso fez-me refletir sobre quantas vezes o M. teve/têm esta oportunidade (Nota de campo XXXV).

Fiz uma montagem com um vídeo do *youtube* e pedi ao meu tio para ler um texto que redigi. Este texto consistia num agradecimento da parte do “Sr. Fernando” (nome atribuído ao manequim de reanimação) onde, além de agradecer, partilhava também os cuidados a ter com o coração, nomeadamente, a necessidade de praticar exercício físico. Foi também muito satisfatório ver a cara de todas as crianças ao ouvirem «o sr. Fernando» a dizer o nome de cada criança (Nota de campo XLIX, dia 17 de janeiro de 2024).

Para que a criança se sinta ouvida, é *crucial* que também saiba ouvir e respeitar o outro:

No child in the preschool should be subjected to discrimination on the grounds of the gender, transgender identity or expression, ethnic origin, religion or other belief, disability, sexual orientation, or age, of the child or any person with whom the child is associated, or to any other abusive treatment <sup>8</sup> (Skolverket, sd., p. 5).

Neste sentido, é *essencial* assumir a «dimensão cívica da profissão com as inerentes exigências éticas e deontológicas enquadradas numa matriz democrática, onde se valoriza a diversidade, se potencia a participação e a inclusão de todos e se reconhece a nossa interdependência» (Marques et al., 2024, p. 28). Para tal, pretendo aplicar muitas das aprendizagens adquiridas em contexto de estágio, nomeadamente no que diz respeito às interações entre pares; para tal, considero de extrema importância «promover o estabelecimento de relações positivas entre as crianças, marcadas pelo prazer e convivência» (Marques et al., 2024, p. 28). Tal pode ser realizado de diversas formas, uma delas, como descrito de seguida:

---

<sup>8</sup> **Tradução livre:** Nenhuma criança no pré-escolar deve ser sujeita a discriminação com base no seu sexo, identidade de género, nacionalidade/naturalidade, religião/crença, incapacidade, orientação sexual ou idade; nem por parte de outras crianças nem por parte de adultos (sejam estes quem forem).

Outra situação *curiosa* aconteceu no período da manhã, enquanto brincava com J., nesta brincadeira, estávamos ambos sentados no chão e, apenas utilizando as mãos junto ao chão, simulei que o ia apanhar algumas vezes e, por fim, fiz-lhe algumas cócegas na barriga. Foi possível observar que J. estava a fruir desta interação visto que me devolvia sorrisos e risos. Durante este momento, Z. estava a observar-nos, decidi aproximar-se e reproduzi os gestos que realizei inicialmente. Aqui foi possível observar que ambas as crianças estavam a desfrutar do momento, Z. estava satisfeito por fazer J. rir, e J. estava muito divertida. Neste momento, limitei-me a assistir a esta brincadeira que se tornou apenas destas duas crianças (Nota de campo 2, PPSI).

Outra opção *viável* para mim e que se tornou muito presente durante a PPSII foi dar valor aos momentos em que a criança quer partilhar algo com outra; numa perspetiva pessoal, esta valorização pode acontecer de um modo muito *simples*. Por vezes, durante os períodos de almoço, algumas crianças da PPSII, como V., Ly e Ai. queriam dizer algo a uma criança que, por estar tão distante, não as ouvia; nesses momentos, quando tinha oportunidade, dirigia-me à criança “solicitada” e dizia «a ‘Ly’ quer-te dizer uma coisa».

Relativamente à equipa de sala, espero alcançar a proximidade, cuidado e profissionalismo do par pedagógico que me acompanhou durante a PPSI e, se tal não for possível, pretendo conseguir contornar esse constrangimento como a EC que me acompanhou durante a PPSII.

No que concerne à relação com as famílias, posso afirmar com toda a segurança que aprendi muito com as educadoras que me acompanharam durante as PPS, apesar de se tratar de contextos muito *distintos* entre si, devido ao carácter da OS, meio onde estão inseridas como também a própria organização da mesma. Permitir que as famílias entrem na sala, como acontecia no contexto da PPSI, é uma vantagem, pois contribui para o estabelecimento de uma melhor relação entre educadora-família e contribui para tranquilizar as famílias. Além disso, permite que as famílias vejam o seu educando num outro contexto e possam observar comportamentos que não são observáveis em casa. E deste modo, numa perspetiva pessoal, é possível mostrar às famílias as capacidades das crianças que por vezes são alvo de uma visão *reductora* noutros contextos. Por outro lado, a EC da PPSII mostrou-me que, apesar da possibilidade das OS nem sempre colaborarem

com esta proximidade JI-família, esta relação *proximal* entre estes dois microsistemas da vida da criança pode acontecer! E, quando acontece, é muito *gratificante* para todos os intervenientes (Educador/família/ criança).

Se conseguir pôr em prática, pelo menos, o que foi exposto no presente capítulo, estarei não só a levar a cabo algumas das principais premissas apresentadas no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, como também a permitir que existam «relações *seguras* e *consistentes* com os educadores» (Pinho, Cró & Dias 2013, p.119), que concorrem para o desenvolvimento favorável da criança. Tal acontece porque os estabelecimentos destes vínculos afetivos permitem que a criança, em momentos de insegurança ou medo, tenha a quem recorrer para lhe devolver conforto e calma para continuar a explorar o mundo que a rodeia (Guedeney & Guedeney, 2004, citados por Gamito, 2013).

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Dia 2 de outubro de 2023, tratou-se do meu primeiro de estágio do Mestrado em Pré-Escolar. Lembro-me de estar *ansiosa, expectante e receosa* perante o início desta nova etapa. No caminho para lá, na altura ainda desconhecido, estava também *entusiasmada*. Chegar à OS e conhecer a Rita, a colega que partilhou de perto esta experiência comigo, trouxe algum conforto; conforto este que foi retirado meia dúzia de minutos depois, quando nos deparámos com a educadora que me acompanhou. Foi um primeiro contacto *impactante*, pois a informação que tínhamos recebido era que seríamos recebidas pela coordenadora do JI. Nos minutos seguintes, conhecemos a educadora que acompanhou a Rita. Ambas nos confrontaram e pediram-nos que escolhêssemos a educadora que gostaríamos de acompanhar. Lembro-me que olhámos uma para a outra e dizemos baixinho que o mais acertado seria escolher a sugestão da professora supervisora porque, de outro modo, não tínhamos informação nenhuma para apoiar a nossa decisão. Ainda que a minha primeira impressão para com a EC tenha sido algo despropositada, pensei: *quanto mais desafiante for este meu estágio, mais rica eu sairei daqui*.

Depois de alguns dias *desconfortáveis*, comecei a sentir-me cada vez mais confortável, com a EC, AO, grupo e dinâmica do JI. Procurei combater as fragilidades apontadas no final do estágio em creche - entre as quais tomar mais iniciativa. Para tal, depois de assistir à primeira sessão de educação física, dois dias depois do início da PPSII, questioneei a EC sobre se poderia ser eu a planificar e dinamizar a da sessão seguinte ao que me respondeu: «*achas boa ideia?*» Confesso que fiquei *atrapalhada*, pois esta resposta abria espaço para dois cenários possíveis: estaria a duvidar das minhas capacidades ou a dar-me oportunidade para desfrutar de uns dias para me ambientar. Dinamizei essa sessão e todas as que se seguiram até ao dia 31 de janeiro. Claro que nem todas correram como aspirava, nem todas foram *entusiasmantes* o suficiente para manter todo o grupo interessado durante 100% da sessão. Mas foram-se fazendo e foi possível observar os progressos diários do grupo no que concerne a competências motoras.

Considero que este estágio tenha sido o mais enriquecedor de toda a minha formação académica, por vários motivos, entre os quais:

- Foi num contexto de educação pré-escolar da rede pública;

- Foi a primeira vez que estive numa sala de atividades com crianças com diferentes problemas, quer a nível de saúde física, como do foro emocional;
- Pude contactar com uma realidade diferente daquela a que estava habituada;
- Estabeleci com a EC uma relação mesmo *muito boa*. E esta, foi sem dúvida, a pessoa que mais contribuiu para este estágio *feliz*.

Não obstante, este também foi um período muito *delicado*, pois como último ano de mestrado teve muitas exigências que nem sempre foram cuidadas da melhor forma. Além de meses impulsionadores de aprendizagens, foram também meses de desafios, ansios, *stress* e alguma *tristeza*. Tudo isto em medidas diferentes ao longo da prática.

Durante este estágio, tive pela primeira vez, a oportunidade de assistir e participar tanto em reuniões de famílias como de educadoras. Tal só pode ser possível porque a EC me abriu não só as portas da sua sala, mas também da sua prática pedagógica e profissionalismo e me tratou como colega desde o início da minha experiência na sala G.

No que diz respeito à minha prática e relação com as crianças, considero que esta tenha crescido de uma forma muito *saudável*, desde o início da PPSII: procurei respeitar todas as crianças e não lhes *incutir* a minha presença. Mas, tratando-se de crianças em idade de JI, *curiosas* e, muitas vezes, *desinibidas*, rapidamente começaram a questionar-me acerca do meu nome e do porquê de ali estar; rapidamente começaram a contar comigo e a fazer partilhas. A rapidez com que esta relação fluiu permitiu-me averiguar os seus interesses e, assim, propor atividades desenhadas não para “um grupo de JI com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos” mas sim, para o grupo da sala G.: para a Ai., S., Ed., Ez., K., M., Ma., Mic., Ad., Ly., R., W., Am., L., DS., DC., V., G., I., Ir.. Não fosse a minha primeira sessão de educação física ter passado do tema da alimentação (previamente planificada, no seguimento do Plano Anual de Atividades, cf. Planificação 4.8. em Anexos ao Relatório – Anexo A. Portefólio da PPS II, pp. 189) para o da vida do caracol (pois nesse dia, uma criança havia levado para a sala de atividades este animal).

Considero ter alcançado os objetivos que tracei para mim bem como os objetivos de aprendizagem descritos na ficha da UC. Não completamente e não de forma *exímia*, mas penso tê-los alcançados em certa parte, o que me dará espaço para procurar sempre fazer melhor e não cair em *comodismos*.

Pude experienciar diversas «dimensões do quotidiano da profissão em jardim-de-infância» (Ficha de UC, 2023-24, p.2) - assisti a desregulações emocionais que, no limite, resultaram numa dentada no meu braço e momentos de sono; visitas de estudo previstas e asseguradas que não aconteceram; momentos como aquele em que a EC, sem a AO, trocou a roupa de uma criança, em sala de atividades, garantido a sua privacidade e a segurança de todo o grupo; algumas situações *desagradáveis* por parte das famílias, entre outros momentos. Situações para as quais não somos preparados na ESELx, mas que existem! E foi muito *positivo* ter tido a oportunidade de assistir a estes episódios para formar a minha opinião acerca do melhor modo para as gerir.

Realizei propostas globalizantes, «utilizando metodologias ativas e lúdicas, próprias do desenvolvimento curricular para a infância» (Ficha de UC, 2023-24, p.2); neste sentido e, uma vez mais, com o apoio da EC, pude promover experiências com as quais o grupo nunca tinha contactado e procurei que todas as atividades que planeei contassem com a sua participação, como a atividade da biblioteca (cf. Planificação 4.8. em Anexos ao Relatório – Anexo A. Portefólio da PPS II, p. 214).

Desenvolvi algumas iniciativas com o intuito de aproximar as famílias da minha experiência em JI, como mostrar-me sempre disponível no momento de receção e entrega das crianças para ouvir as famílias; partilhei imagens e recursos utilizados em sala de atividades e contei com os seus contributos para o desenvolvimento de algumas atividades. Desta forma, considero ter alcançado o objetivo de «Planear e concretizar atividades de envolvimento com as famílias e de preparação para a transição das crianças para o 1º ciclo do ensino básico» (Ficha de UC, 2023-24, p.2).

Por fim, elaborei o presente relatório, que resultou não só da minha intervenção como de uma investigação que emergiu das minhas observações ao grupo. Confesso que esta foi, sem sombra de dúvida, a parte mais desafiante da PPS II. Inicialmente, por ter tido muita dificuldade em levantar uma problemática «com pernas para andar» e que, ao mesmo tempo, me motivasse a elaborar este relatório. Superado esse obstáculo, surgiu outro: *estarei a ser demasiado abrangente? Ou estarei a condicionar demasiadamente a investigação?*

A procura de informação fundamentada mostrou-se também difícil pois, a maior parte dos textos, livros e artigos a que acedi diziam respeito a apenas a ciência no pré-

escolar como impulsionador da curiosidade da criança e do papel da criança enquanto cidadã, e não propriamente à relação entre estas e os vínculos que as crianças estabelecem com os pares no JI. O capítulo da análise e discussão dos dados foi moroso e complexo; no entanto, considero também ter chegado a *bom porto*.

A redação do relatório contribuiu para que refletisse ainda mais acerca das vivências experienciadas nestes dois últimos anos. A ferramenta da reflexão mostrou, ao longo do mestrado, mas também da licenciatura, ser crucial para uma *prática pedagógica de qualidade*. Por essa razão, tenciono continuar a refletir criticamente sobre as minhas práticas, bem como continuar a investir na minha informação. A educação, a percepção de criança e as próprias gerações estão a mudar e, por isso, todos, mas em especial os profissionais de educação, devem estar especialmente *atentos* e manterem-se sempre atualizados. Espero que as ferramentas que me foram proporcionadas ao longo da minha formação inicial, que agora está mesmo a terminar, me continuem a motivar para zelar pela minha «postura profissional, social e ética» (Marques et. al., 2024, p. 26).

## REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de investigação educacional*.  
Universidade Aberta.  
[https://repositorioaberto.uab.Portuguesa/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma\\_Qualitativo%20%281%c2%aa%20edi%c3%a7%c3%a3o\\_atualizada%29.pdf](https://repositorioaberto.uab.Portuguesa/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281%c2%aa%20edi%c3%a7%c3%a3o_atualizada%29.pdf)
- Almeida, I. C., Carvalho, L., Ferreira, V., Grande, C., Lopes, S., Pinto, A. I., Portugal, G., Santos, P. & Serrano, A. M. S. P. H. (2011). Práticas de intervenção precoce baseadas nas rotinas: Um projecto de formação e investigação. *Análise Psicológica*, (1), 83-98. <http://hdl.handle.net/10400.12/6444>
- Almeida, P. J. C. C. (2004). *Interação e conhecimento: o trabalho colaborativo em aulas de ciências da terra e da vida, no 10º ano de escolaridade* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de Lisboa.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/12423362.pdf>
- APEI (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*.  
<http://apei.Portuguesa/associacao/carta-etica.pdf>
- Aula Magna: Proyecto Clave. (2024). *LAURA CERDÁN RUBIO*.  
[https://editorialaulamagna.lantia.com/autor?n=Laura\\_Cerdan\\_Rubio](https://editorialaulamagna.lantia.com/autor?n=Laura_Cerdan_Rubio)
- Baptista, M. N., Noronha, A. P. P. & Bonfá-Araújo, B. (2023). Escala de Desregulação Emocional Infantojuvenil (EDEIJ): evidências de validade. *Ciências Psicológicas*, 17(2), 1-12.  
<https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/cienciaspsicologicas/article/view/2700>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Batista, E. C., Matos, L. A. L. & Nascimento, A. B. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 11(3), 23-38.  
[https://www.researchgate.net/publication/331008193\\_A\\_ENThttps://www.researchgate.net/publication/331008193\\_A\\_ENTREVISTA\\_COM\\_O\\_TeCNICA\\_DE\\_INVESTIGACAO\\_NA\\_PESQUISA\\_QUALITATIVA](https://www.researchgate.net/publication/331008193_A_ENThttps://www.researchgate.net/publication/331008193_A_ENTREVISTA_COM_O_TeCNICA_DE_INVESTIGACAO_NA_PESQUISA_QUALITATIVA)
- Bhering, E., & Sarkis, A. (2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. *Revista Horizontes*, 27(2), 7-20.

- Bonito, J. (2018). Sociometria. Consultado a 31 de março de 2024, em <https://dspace.uevora.Portuguesa/rdpc/bitstream/10174/26119/3/Sociometria.pdf>
- Candima, J., Aguiar, C. Almeida, M. C., Salminen, J. E., Lerkkanen, M. K., Wyslowska, O. & Slot, P. (2019). *Autorregulação na creche. Quality Matters*. <https://www.fpce.up.Portuguesa/qualitymatters/projeto.html>
- Cantante, M. C. S. (2018). *O TRABALHO EM EQUIPA: Relações de cooperação entre Educadores de Infância e Auxiliares de Ação Educativa*. [Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/25521>
- Cavicchia, D. D. C. (2010). O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. *IN Caderno de Formação: Formação de Professores Educação Infantil- Princípios e Fundamentos, 1*, 13-27.
- Convenção Sobre os Direitos da Criança. Organização das Nações Unidas, 20 de novembro de 1989. Consultada em <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura, 8*(2), pp. 455-479.
- Craveiro, C. & Silva, B. (2016). A consideração pela opinião da criança em contextos e quotidianos de educação de infância. In F. I. Ferreira, C. I. Anjos, A. A. Duarte, E. Fernandes, N. H. Franco & T. Sarmiento (Orgs.). *Atas II Seminário Luso- Brasileiro de educação de infância – investigação, formação docente e culturas da infância* (pp. 111-122). Santo Tirso: Whitebooks. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2552>
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*. 1.ª série — N.º 201.
- Despacho Normativo n.º 10-A/2018, de 19 de junho. *Diário da República*, 2.ª série — N.º 116.
- Direção-Geral da Educação (2013). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. Consultado a 31 de março de 2024, em [https://www.dge.mec.Portuguesa/sites/default/files/ECidadania/Docs\\_referencia/educacao\\_para\\_cidadania\\_linhas\\_orientadoras\\_nov2013.pdf](https://www.dge.mec.Portuguesa/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf)

- DOCENTE NOS ESTUDOS MAIS RECENTES. Cadernos de Pesquisa, 47(166), 1396-1512. <https://doi.org/10.1590/198053144311>
- Documento orientador do relatório da PPSII (2023-24)
- Ferreira, N. M., & Estrela, A. (2015). A apreensão do conceito de tempo através da literatura para a infância. *Atas do 2.º Congresso Internacional de Psicologia, Educação e Cultura*, 454-464.
- Ferreira, S. L. G. Triches, M. A. (2009) O envolvimento parental nas instituições de educação infantil. *Revista Pedagógica*, 11 (22), 39-54. <https://doi.org/10.22196/rp.v11i22.372>
- Fialho, M. (2018). “Crescer com os outros é desafiante. A importância das competências sociais e emocionais”. Primeiros Anos. <https://primeirosanos.iscte-iul.Portuguesa/2018/10/31/crescer-com-os-outros-edesafiante-a-importancia-das-competencias-sociais-e-emocionais/>
- Ficha de Unidade Curricular (2023-24).
- Gamito, P. A. C. (2013). *O processo de vinculação e de adaptação na creche e no jardim-de-infância: o bem-estar e a felicidade das crianças nas instituições de educação de infância* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal] Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/6509>
- Gorzoni, S. P. & Davis, C. (2017). O CONCEITO DE PROFISSIONALIDADE
- Gutiérrez, M. M. (2008). EL EGOCENTRISMO DEL NIÑO. *Revista Enfoques Educativos*, (13), 37-42. [https://www.researchgate.net/profile/Valentin-Catalan/publication/39252696\\_Educacion\\_para\\_la\\_salud\\_la\\_alimentacion/links/53f490740cf2fceacc6e8d93/Educacion-para-la-salud-la-alimentacion.pdf#page=37](https://www.researchgate.net/profile/Valentin-Catalan/publication/39252696_Educacion_para_la_salud_la_alimentacion/links/53f490740cf2fceacc6e8d93/Educacion-para-la-salud-la-alimentacion.pdf#page=37)
- Howe, C. A. (1993). As Ciências na educação Pré-Escolar. In B. Spodek (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 503-526). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Luft, L. (2022). *Perdas e Ganhos*. Infinito Particular.

- Marques, A. (coord.), Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A. & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. <https://area.dge.mec.Portuguesa/OPCreche/OPC.pdf>
- Martins, I. P. (2016). EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E PERSPETIVAS ATUAIS DO ENSINO DAS CIÊNCIAS. In Gouveia & Pereira (Org.). *Didática e Matemática* (pp. 9-22). Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa. <https://cie.uma.Portuguesa/publications/livros-04-14/010-didatica-matematica.pdf#page=11>
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V. & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental: Formação de Professores*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [https://www.dge.mec.Portuguesa/sites/default/files/Basico/Documentos/explorando\\_formacao\\_professores.pdf](https://www.dge.mec.Portuguesa/sites/default/files/Basico/Documentos/explorando_formacao_professores.pdf)
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F. & Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a Ciência: Atividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [https://www.dge.mec.Portuguesa/sites/default/files/EInfancia/documentos/despertar\\_para\\_ciencia.pdf](https://www.dge.mec.Portuguesa/sites/default/files/EInfancia/documentos/despertar_para_ciencia.pdf)
- Mata, L., Pacheco, P., Brito, A. T., Pereira, M., & Cabral, S. (2022). Envolvimento das famílias no processo educativo: Perspetiva de futuros profissionais. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(2), 163-290.
- Mata, P., Bettencourt, C., Lino, M. J. & Paiva, M. S. (2004). Cientistas de palmo e meio: Uma brincadeira muito séria. *Análise Psicológica*, 1(22), 169-174. <http://hdl.handle.net/10400.12/5960>
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.

[https://www.dge.mec.Portuguesa/sites/default/files/Basico/orientacoes\\_curriculares\\_pre\\_escolar.pdf](https://www.dge.mec.Portuguesa/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf)

- Northway, M. & Weld, L. (1957). *Testes Sociométricos*. Livros Horizonte.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, B. S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 22 (1), 81-93.
- Pinho, A. M., Cró, M. L., & Dias, M. D. L. V. (2013). A formação de educadores de infância: práticas adequadas ao contexto educativo de creche. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 109-125.
- Portugal, G. (2009). *Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. Educação da criança dos 0 aos 12*. (pp.33-67). Conselho Nacional de Educação.
- Projecto TEIP (2009-2011).
- Projeto Educativo (2021-2024).
- Reis, P. R. (2008). *“Investigar e descobrir”*: *Actividades para a Educação em Ciência nas Primeiras Idades*. Edições Cosmos.
- [https://www.researchgate.net/profile/Pedro-Reis-31/publication/257132961\\_Investigar\\_e\\_descobrir\\_Atividades\\_para\\_a\\_educacao\\_em\\_ciencia\\_nas\\_primeiras\\_idades/links/00b7d524622c54d120000000/Investigar-e-descobrir-Atividades-para-a-educacao-em-ciencia-nas-primeiras-idades.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Pedro-Reis-31/publication/257132961_Investigar_e_descobrir_Atividades_para_a_educacao_em_ciencia_nas_primeiras_idades/links/00b7d524622c54d120000000/Investigar-e-descobrir-Atividades-para-a-educacao-em-ciencia-nas-primeiras-idades.pdf)
- Rubio, L. C. (2024). *Laura Cerdán Rubio*. LinkedIn. <https://es.linkedin.com/in/laura-cerd%C3%A1n-rubio-25bb5143>
- Santos, M. L., Gaspar M. F. & Santos, S. S. (2014). *A Ciência na educação Pré-Escolar*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Santos, V., Amaral, L., & Mamede, H. (2013). Utilização do método Investigação-Ação na investigação em Criatividade no Planeamento de Sistemas de Informação. *Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)*. <https://hdl.handle.net/1822/63852>
- 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).

- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.  
[https://www.dge.mec.Portuguesa/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.Portuguesa/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Simões, C., Valente, P., Torres, R. & Santos, S. (2021). A(IN)EXISTÊNCIA DO PENSAMENTO CRÍTICO EM DIÁRIOS DE BORDO: UMA ANÁLISE CATEGORIAL NO CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA. *INTERNET LATENT CORPUS JOURNAL*, 11(2), 50-65.  
<https://doi.org/10.34624/ilcj.v11i2.25321>
- 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 de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.  
[https://www.dge.mec.Portuguesa/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem\\_comunicacao\\_jardim\\_infancia.pdf](https://www.dge.mec.Portuguesa/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf)
- Site da Junta de Freguesia (2023).
- Skolverket (sd.) *Curriculum for the Preschool*. Swedish National Agency for Education.  
<https://www.skolverket.se/getFile?file=4049>
- Teixeira, N. F. (2015). Metodologias de pesquisa em educação: possibilidades e adequações. *Revista Caderno Pedagógico*, 12(2), 1-14
- Tomás, C. (2011). O início da viagem: rotas, percursos e procedimentos. In Afrontamento (Ed.). *“Há muitos mundos no mundo” ...direitos das crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças: diálogos entre crianças de Portugal e Brasil* (pp. 140-170). Edições Afrontamento.
- 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*. <http://hdl.handle.net/10400.21/1116>
- Walsh, D. J., Tobin, J. J. & Graue, M. E. (1993). A Voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância. In Spodek B. (Org.). *Manual de investigação em Educação de Infância* (pp. 1055-1066). Fundação Calouste Gulbenkian.

Zenhas, A. (2010). Porquês " e "comos " de uma relação família-escola. *Revista Ozarfaxinars*, 18, 1-9.

ANEXOS

| | " | | " |

ANEXO A. PORTEFÓLIO DA  
PPS II (CF. ANEXOS AO  
RELATÓRIO)

| ' ' | | ' ' |

ANEXO B. GUIÃO E  
TRANSCRIÇÃO DA  
ENTREVISTA À EDUCADORA  
COOPERANTE

| ' ' | ' ' |

## Guião da entrevista à Educadora Cooperante



INSTITUTO  
POLITÉCNICO  
DE LISBOA



ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA

CARACTERIZAÇÕES	
Blocos de informação	Questões
- Legitimação da entrevista	Antes de mais, obrigada pela disponibilidade e tempo despendido para a presente entrevista. Esta entrevista tem como principal objetivo caracterizar o grupo da sala G, bem como a sua conceção - enquanto educadora de infância - acerca das ciências naturais e as relações entre pares em idades de Jardim de Infância. Pretendendo-se obter informação para um trabalho de investigação no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II. A presente entrevista garante a sua confidencialidade e anonimato.
A. Definição do perfil da entrevistada	Qual a sua formação académica? Qual o seu percurso profissional? - Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? - Há quanto tempo exerce funções de educadora nesta instituição?
B. Prática pedagógica	Quais os princípios ou modelos pedagógicos que sustentam a sua prática?
C. Caracterização da organização socioeducativa.	Como considera o ambiente no JI? Como caracteriza a relação entre a equipa pedagógica de sala? - De que modo a relação entre a equipa pedagógica influencia o atendimento às crianças?

D. Caracterização do grupo	Na sua perspectiva, quais as principais fragilidades e potencialidades do grupo? De que forma estas influenciam a sua prática pedagógica?
INVESTIGAÇÃO	
E. A abordagem às Ciências Naturais	<p>Com que frequência desenvolve atividades no âmbito das ciências naturais?</p> <p>Como são recebidas, pelo grupo, essas atividades?</p> <p>No seu entender, quais são as aprendizagens mais significativas que decorrem das atividades de ciências naturais?</p> <p>Quais os valores que mais se evidenciam na dinamização de atividades de ciências naturais?</p> <p>Qual o impacto das atividades de ciências naturais nas crianças e no grupo?</p>
F. As ciências naturais e as relações entre pares	Com o decorrer do projeto do coração bem como outros momentos em que as ciências naturais foram abordadas, considera ter havido mudanças nas relações entre pares? Quais?

## **Transcrição da entrevista**

**EE - Então, já sei que a EC se formou ainda não havia a licenciatura de 3 anos, certo?**

EC - Na verdade comecei a estudar quando acabou o bacharelato, portanto sim. Fiz a licenciatura em educação de infância; depois trabalhei, praticamente, 18 anos, fiz o mestrado em educação artística.

**EE - Ok, nesta escola está há 3 anos, que foram os 3 anos em que acompanhou a Ai.**

EC - Certo. Tenho 22 anos de serviço, faz agora para o ano. 21 anos de serviço.

EE - E a EC começou logo com educação de infância?

EC - Certo.

**EE - Esta foi uma das perguntas que eu pensei em como fazer que é quais os princípios ou modelos pedagógicos que sustentam a sua prática... eu sinto que a EC tem algumas influências, mas não segue um modelo pedagógico...**

EC- O MEM puro não. A escola não segue essa metodologia. Eu fui muito inspirada pelo Movimento de Escola Moderna quando fiz o estágio, por isso te dizia aquilo naquele dia: o facto de eu não te querer influenciar como estagiária com um modelo específico, porque eu não sou MEM puro como a Educadora A (EA)., que acredito que a tua colega Rita já te tenha falado como funciona a sala da EA. Não sou MEM puro, fui muito inspirada por ele e acredito muito nos princípios do MEM.

**EE - Sim, que é isso que eu vejo também: a autonomia da criança, o momento das comunicações também.**

EC - Certo, os instrumentos de pilotagem são, realmente, muito estruturantes e muito importantes. Ainda não foram... Eles existem, todos os anos, vão sendo co construídos com eles, como foi o mapa dos aniversários; vão sendo construídos com eles ao longo do ano. E este ano, tudo tem acontecido de uma forma muito diferente. Os que estavam já [na sala em anos anteriores] estão muito regrados e entendem todas essas passagens, e às vezes vemo-los olhar para o mapa dos aniversários... agora já não porque já perderam

um bocadinho a memória, talvez... para irem buscar o gráfico das idades... de qualquer forma: ainda não foi, ainda não aconteceu. Houve muitas coisas muito mais importantes, dentro do grupo. Nomeadamente, o R., a V., aquelas coisas que tens visto.

**EE - Ok, mas então... Eu acho que o que faz sentido é colocar os materiais há medida que vão começando a fazer sentido para o grupo.**

EC - E que vão sendo necessários, sim.

**EE - Mas então, à partida a abordagem mais comum é já ter [os instrumentos de pilotagem no início do ano]?**

EC - Não, necessariamente. A EA mostra-nos isso mesmo. Eles acontecem, não vêm todos feitos por ela, são feitos com as crianças. São construídos com as crianças, mas... ela precisa muito... como estrutura toda a sua prática do dia de acordo com o modelo, se ela não tiver os instrumentos não trabalha o modelo.

**EE - Certo.**

EC - E eu, há medida que os anos foram passando, no meu trabalho como contratada... eu não conseguia chegar a um sítio e desmontar a sala do outro para ir por instrumentos de pilotagem por um mês. Não fazia sentido; e eu própria, depois, fui percebendo melhor como era o modelo e comecei a distanciar-me dele em termos de rigidez porque aquilo que eu aprendi na Escola Superior de Educação (ESE) os nossos modelos devem ser o mais eclético possível e de facto, fazem muito sentido os princípios do MEM, como também me faz muito sentido a abordagem de projeto da Lilian Katz que não tem nada que ver com os projetos do MEM. Por isso, há aquele confronto, quando a EA te diz que o projeto pula e avança; estás a fazer vários projetos ao mesmo tempo e há muitos projetos. Porque depois não tem esta cadência.

**EE - Ok... Não sabia que os projetos [se distinguiam], porque eu estagiei também num colégio privado, no terceiro ano da licenciatura, MEM também e o projeto assemelhou-se muito a este.**

**EC-** Pronto, então, aí sim. Estamos a fazer MEM de uma forma muito entrosada e muito entroncada com aquilo que são os princípios da abordagem de projeto. Ou seja, «fiz o projeto dos números!» e tenho um gráfico, ok. Teve um princípio, um meio e um fim, sim! Mas não teve... se foi só aquilo, estivemos a fazer uma abordagem à numeracia, não foi propriamente um projeto. Decorreu de uma necessidade real da criança? Surgiu de uma pergunta? de uma questão real? Estas coisas todas tem de ser... [tidas em consideração]. E nós, dentro da sala, lá está: os princípios estão, a abordagem está. Talvez não estejam materializados porque eu fui aprendendo outras coisas que me fazem mais sentido. E quando no MEM me dizem «depois quando for a hora da matemática trabalhas esse assunto», eu não acredito nisso.

**EE - Ok.**

**EC** - Eu uso as Orientações Curriculares [em Educação Pré-Escolar] como meu guia e nas orientações curriculares estão também lá muitos dos princípios... aliás, as primeiras [Orientações curriculares, de 1997] eram quase um trespassar daquilo que era o MEM para o papel. E eu, acreditando na abordagem de todas as áreas de uma forma transversal eu não tenho... era aquilo que te dizia: eu não preciso de uma organização para dizer que faço tudo, mas não tenho uma hora certa para fazer aquilo. E há essa flexibilidade, que às vezes, não tens tanto quando tens uma agenda semanal e naquele dia tens uma atividade cultural. Pronto, podes fazer uma atividade cultural todos os dias.

**EE-** **Nunca tinha pensado nisso... Mas realmente, a agenda tira-nos um bocadinho a flexibilidade. Não que fiquemos completamente dependentes dela porque também podemos [fazer alterações] mas depois é mais difícil dizer «Hoje afinal não é o dia de isto, vamos fazer outra coisa.»**

**EC** - Exatamente. Faz-me sentido assim porque acredito que a inspiração, depois do que tem sido os novos estudos de educação de infância, e como é que as crianças aprendem? e se as crianças aprendem por se estarem a mexer e por estarem fisicamente ativas: então vamos levá-las lá para a rua, vamos trabalhar mais na natureza. Se queremos que as crianças participem então, às vezes, precisamos desta pedagogia de participação. Se traz uma coisa de casa, então é por aí que se avança. E não estamos tão agarrados ao «mostrar,

contar e escrever» e tem de ser assim e não fizemos aquilo. Não fizemos aquilo porque fizemos outra coisa mais importante para fazer.

**EE - Sim, eu acho que temos feito isso. Com o projeto ficámos um bocadinho mais condicionadas nesse aspeto.**

EC - Na temática, talvez.

**EE - E por chegar cá e: Ok, hoje é o dia em que vamos fazer isto e depois ele vem com outras [ideias] por exemplo, como aconteceu hoje. Eles hoje queriam contar muita coisa e nós já tínhamos uma coisa [visita] combinada. Nesse sentido, não sei se poderia ter sido melhor, porque acho que nós fizemos isso. E a EC mostrou-me logo, desde o início quando o L. chegou e a educação física que não ia ser o jogo da estátua passou a ser o jogo da estátua porque foi o que fez sentido, mas enquanto estagiária não sei... Ou seja, sinto que fiz isso mais no início, como por exemplo a história da Toupeira que foi por aí que nós pegámos inicialmente, mas ... agora mais para o fim, eles já estavam um bocadinho... Por exemplo, o S. já estava um bocadinho cansado do projeto e eu continuava a insistir um bocadinho, tipo, vamos, S., consegues só mais um bocadinho? Acho que nesse sentido.... Acho que no futuro, não sendo estagiária, acho que é mais fácil...**

EC - Porque não tens essa pressão, vai ser mais facilmente gerido esse tempo. E se calhar não faz mal hoje, porque eu estou a ter sinais de que aquilo não está a funcionar. E tu viste como foi fácil repescar aquilo tudo [aprendizagens acerca do projeto adquiridas antes da interrupção letiva] quase um mês depois. E depois de tantas vivências, de tanta coisa que tivemos.... Agora também vimos a eficácia de um trabalho de projeto, de um trabalho longo, de um projeto muito específico e muito bem estruturado.

Vimos que eles tiveram uma linha assim de evolução, de maturidade e de aprendizagens, de desenvolvimento muito ascendente.

**EE - Sim. E mesmo, por exemplo, eu sinto que a divulgação hoje, principalmente, não correu tão bem, mas eu sei que eles sabem aquilo que nós fomos vendo, porque**

**bastou eu fazer isto [gesto de contrair e relaxar as mãos] e eles já sabiam a que é que eu estava a referir-me.**

EC - E pensa, não correu tão bem em relação a quê?

**EE - Às expectativas.**

EC - Comparando com o quê? É isto. Estás a perceber? Sim. Porque é isto, que é aquilo que já te disse também. Não podemos ficar presos... Se ficarmos sempre enredados pelo mal-estar de uma criança que não está tão bem, que está sempre em conflito interno, então não fazemos nada? Não, não é essa a resposta.

Não é? Temos é que arranjar aqui formas de motivar a criança para aquela atividade, para aquela aprendizagem, de modo que aquilo que.... Claro, era aquilo que eu te dizia há bocado. Aquilo que é importante é criarmos esta segurança. E se calhar, esse colo que dás no início e aquilo que viste acontecer em outubro, novembro e se calhar até um bocadinho em dezembro, se tivesses tido o estágio em março, abril e maio, se calhar já não vias isso.

**EE - Exatamente, sim.**

EC - Já vias o que estiveste a ver este mês e mais. E se calhar agora, de repente, vai haver uma necessidade e uma obrigatoriedade quase, porque eles agora andam a disputar as tarefas, há neste momento uma obrigatoriedade de fazer um mapa das tarefas.

**EE - Um mapa das tarefas, sim.**

EC - Estás a ver a ideia? Isto não está escrito em lado nenhum.

É quase como se tu agora escrevesse aí... É o modelo da educadora tal. É. Porque eu consigo melhor, foi aquilo que se adaptou melhor a mim e que eu tenho visto mais sucesso com as crianças. Mas eu acho que é mesmo dar resposta àquilo que eles precisam.

**EE - E depois, com a experiência da EC, também já sabe mais ou menos o que é que vai despoletar o quê. Hoje, por exemplo, a Ly. voltou a perguntar-me se podia ir regar as plantas. E eu disse que sim e eu pensei, ok. Também já tem esse sentido de responsabilidade, porque tem sido a Ly. sempre a perguntar se pode.**

**EC** - Exatamente. E tu, a certa altura, se não tens o mapa das tarefas, ninguém rega as plantas, mas tu podes ter o mapa das tarefas e ninguém regar as plantas na mesma. Porque se ele não estiver a funcionar e se não estiver a funcionar, está lá o menino que escolheu a tarefa, mas que não tem responsabilidade nenhuma para aquela tarefa. Não a faz.

**EE - Sim. E se calhar fazendo assim ao contrário, primeiro tendo a necessidade, se calhar não, provavelmente é mesmo assim. Ou seja, se nós agora fizermos um mapa das tarefas e pusermos lá a fotografia da Ly. A Ly vai se lembrar porque ela já tinha esse sentido de responsabilidade adquirido antes.**

**EC** - Exatamente. E vai, com a nossa disponibilidade, se não tiveres sempre assoberbada com aquele ou aquele foco que está a acontecer na sala, com a nossa disponibilidade de saber muito mais sobre as tarefas e o que é que há para fazer em cada uma das alturas... Porque o mapa das tarefas não é propriamente tarefas que tu decides que têm que existir na sala... é esta vida social dentro da sala: o que é que nós precisamos de fazer? Então, e como é que nós vamos fazer? Claro, claro que depois quem usa o MEM puro faz aquilo que a gente foi falando: de como é que surge o projeto, não é? Se é impingido ou se vem das necessidades e interesses das crianças. É um bocadinho as duas coisas. Só que eu, neste momento, não sinto tanto essa necessidade porque as tarefas fazem-se na mesma, tudo funciona.

O facto de não estar a funcionar o mapa das presenças tal qual nós o idealizamos e imaginamos era aquela ideia que eu te dizia no outro dia. Na verdade, eles nunca mais vão, se calhar, ver um mapa das presenças, nunca mais vão marcar as presenças. Tu perdeste horas e energia naquilo que para o ano o que vai acontecer quando entrarem no primeiro ano é uma chamada e eles vão ter de responder presente. E a gente já sabe o que é que isto vai fazer.

**EE - Sim, e também se nota uma diferença gigante desde a primeira vez que eu os ouvi a responder à chamada para agora.**

**EC** - Para agora. Tal como irias ver quando eles marcassem a presença. Obviamente, irias ver isso. Eu dou-me bem com esta estrutura que não está fixa.

Agora, se tu deres uma volta pelas salas, tu vais percebendo que os mapas, mesmo quem não os usa, porque no fundo não é porque tens um mapa das presenças e marcas o tempo que cumpres o MEM. Se fores muito diretiva, faz muita confusão. Ou seja, quando perguntas como é que está o tempo, eles sabem te responder.

O ano passado era um desassossego, eu tinha mapa do tempo, era um desassossego para marcarem o tempo. Se sabemos o tempo, se identificamos o tempo, se sabemos como é que está, se percebemos que está a chover e não podemos ir à rua, se percebemos uma série de coisas.... Vamos continuar aqui a fazer um mapa do tempo?

**EE - É um pouco ao contrário do que nós falávamos. Não podemos construir a casa pelo telhado, mas também não vale a pena estarmos a construir as paredes se as paredes já estão construídas.**

EC - É um bocado.... É isto, sim. E as coisas que lhes fazem sentido. E naturalmente... E porque, para mim, porque não tenho essa experiência e forma de trabalhar o MEM de raiz, como a EA. Eu ficar com todos à mesa a fazer todos a mesma coisa, uns à espera e os outros a ver e o outro a querer. Aquilo faz-me uma confusão à cabeça que eu não posso, não consigo, eu não consigo fazer. Então, esta dinâmica da grande roda, de ouvires a voz das crianças de manhã, de estares a combinar o que é que vais fazer, de teres um fio condutor nas coisas, tu quando vais no fundo, o que é que a gente não faz? Escrever.

«Ah, então, se estivéssemos aqui muito moralistas em relação ao MEM, dizíamos, então, mas eles assim não vão aprender», principalmente, a ideia da escrita. «Não vão perceber nada do que é a escrita».

Mas nós fazemos tudo isto. Eles sabem para que é que serve a escrita. Nós fazemos recontos, nós fazemos.... Vêm-me a escrever muitas vezes coisas que eles disseram. Aquela que quando veem a árvore [construída com frases das crianças no âmbito do Natal] eu vou passar para os trabalhinhos [individuais]. E veem ali a árvore e dizem «o que é que está aqui escrito?». «O que é que eu disse?» a Ly. disse «O que é que eu disse?» Para mim, é o mais importante.

**EE - E nota-se, eu acho. Se, por exemplo, com a caixa do Pingo Doce, ou mesmo quando eles reconhecem um logotipo e dizem.... Dizem que sabem ler.**

**Não sabem ler o ler que nós lemos, mas eles sabem o que é que está ali na mesma.**

**EC-** Exatamente. A mim dá-me uma dor quando eles vêm de novo de outro espaço educativo e eu digo-lhes vai para a biblioteca ler um livro e eles ficam fora do controle a dizer eu não sei ler. Eu não sei se tu apanhaste isso no início do ano. Acho que não. E agora vão naturalmente para a área da...[Biblioteca] Porque é na área da biblioteca, neste convívio com os livros, é nas nossas leituras diárias, é na nossa escrita diária que eles vão aprendendo e tomando gosto e tendo vontade de... [escrever] Aquilo que o D. fez no outro dia, que são realmente os grandes fundamentos do desenvolvimento da literacia, é altamente castrado quando se diz «não estás a escrever bem». No fundo, ele estava a escrever bem. Ele estava a escrever «hospital». E se tu ouvires bem o que o Vi. (criança de outra sala presente na divulgação do projeto) leu, é tão próximo do hospital, porque ele diz «hospital», não era o que estava lá escrito? Não tinha o H porque ele não sabe essa função daquela letra. Todas as... Tinha as sílabas, tinha... A contagem das sílabas estava correta, estava tudo. Não estavam as letras certas porque ele, de facto, naquela palavra não sabia escrever. Sim. Uma criança que aprendeu a escrever antes de ir para a escola. Portanto, aquilo está muito dentro dele e tem a ver com aquilo que ele tem de facto, que é... Pronto, que à partida nós acreditamos que seja um autismo. E de facto ele lê as palavras... Nós no início achávamos que era só porque... Com uma ideia do logotipo. Depois percebemos que ele, de facto, junta as sílabas, mas há palavras mais complicadas que ele não consegue ler. E daí também aquela vozinha muito baixinha.

**EE - Sim, mas hoje por acaso no parque, já não sei quem foi, foi uma menina que não era da nossa sala, veio ter comigo e disse, sabes que o D. sabe falar?**

**EC -** Maravilha.

**EE - E eu, sim, o D. conta-nos muitas coisas na nossa sala. E ela... Mas ela veio-me do tipo, eu nunca tinha ouvido o D. E ele fala e cada vez se ouve.... Melhor. Cada vez se ouve melhor, sim. E hoje a EC perguntou-lhe qualquer coisa e ele disse um não assim...**

**EC -** Bem grande. Bem grande. Grande e alto. Sim, alto, alto. E no fundo, em termos de modelos, eu neste momento acredito muito no valor da educação artística. E na educação

artística... Tal qual é preconizada... Porque no fundo são estes fundamentos todos do início, da Escola do Freinet e daquela coisa toda lá para trás, em que a expressão livre da criança é o mais importante.

Esta expressão livre da criança, nas representações gráficas, eu fui buscar aquela ideia para toda a expressão livre de facto da criança.

E se calhar a criança precisa de estar em pé a fazer aquela construção, porque se calhar o corpo dela só estando em pé consegue autorregular-se e aprender, e aprender aquilo que está a fazer.

Uma coisa que faz muita confusão nas pessoas é porque eles brincam tanto deitados no chão, construções no chão, porque não há... Não é à toa que há uma área das construções. Isso então era tudo aos jogos de mesa. Eles precisam daquele espaço [o chão]. para depois serem capazes de estar no futuro, assim como nós temos... E se tu olhares para mim... eu não concordo ainda que estejam nas cadeiras, porque eu própria não consigo. Eu não posso exigir dos outros aquilo que eu não consigo fazer, não é?

**EE - Sim.**

**EC** - E nós, falando agora da educação artística, temos visto que uma das maiores fragilidades deles é a gestão das emoções e, por exemplo, através da pintura, eles conseguem mostrar-nos...

**EE - Da pintura ou, por exemplo, hoje a V. a falar sobre um bebé, não foi arte propriamente dita, mas se ela tivesse ido para a área da casa...**

**EC** - tinha feito uma transparência. Tinha feito um bebé.

**EE - Sim.**

**EC** - E se tivesse ido para a área da pintura, tinha feito uma transparência.

Portanto, ele... E tu vê nas pinturas e nos desenhos deles coisas que supostamente são para aparecer depois dos 7 e aos 8 e aos 9. Há cada vez um realismo maior. Outra coisa de 9 e 10 [anos de idade]: A transparência. A transparência do Chagal. É tudo mais para a frente. E porque eles... Que é aquilo que a Ai. dizia no outro dia: «Eu não aprendi a

desenhar. Eu fiz muitas vezes, eu tentei e depois eu aprendi». E, assim, eu acredito que estamos a aprender a fazer coisas de um modo criativo.

No outro dia, alguém se enganou a escrever o nome e a educadora coordenadora ficou muito feliz porque eles depois não se importaram. Fez um I mais gordo e pronto. Já não sei. Acho que era a Am. O que aos olhos daquele adulto era errado foi criativamente ultrapassado. Ok.

Mas podes me dizer assim também: Mas depois no primeiro ciclo vai haver uma borracha e é para escrever tudo certo. Sim. Mas eles depois já têm as ferramentas todas internas e externas para fazer.

**EE - Sim.**

**EC -** Ou seja, quando eles chegarem lá é um problema... Não é um problema, mas eles têm... Ou seja, aqui têm de aproveitar para fazer uma coisa.

**EE -E nós não temos de estar preocupados em antecipar o que vai acontecer na fase seguinte. A grande preocupação nossa é tudo aquilo que fazemos.**

**EC -** Sim. E nós fazemos aquilo com fundamentação teórica válida, sem rodeios, tanto no uso da palavra mais complicada, como hoje deu vontade de rir quando começámos a insistência das rimas. Porque a certa altura já estávamos a dizer algumas palavras que não faziam parte do campo lexical. E é assim. E, a certa altura, depois a V. estava a adivinhar, estava a encontrar palavras novas que estava a pensar e que não eram palavras utilizadas no quotidiano da criança.

**EE - Sim, e a Mic. também. A Mic. hoje lembrou-se de melão e nós não tínhamos falado. E foi... «Boa, Mic., lembraste-te de uma palavra»**

**EC -** Exatamente. E isso acontece em todas as áreas. Porque no dia em que te perguntarem, quando estás a fazer bolas de sabão, porque é que está ali o arco-íris, tens várias formas de responder: Podes responder, vamos descobrir vai-te surgir um projeto; podes responder tudo sobre a refração da luz e porque é que o arco-íris se faz e podes dar ali uma resposta para ele. Pronta. Não podes dizer que é magia. Não deves. Ou então podes dizer... Uau, fantástico! O que será? Então vamos ter que.... Aquilo é ciências.

Pronto. Isto porque fizeste também um trabalho mais aliado às ciências. Aquilo são ciências. E não podes dizer uma resposta pronta, simplória, sem qualquer fundamento, porque não corresponde à realidade.

**EE - E é um pouco desvalorizá-los também.**

**EC -** Aquela curiosidade natural da criança. Sim. Porque não é porque queremos que digam o nome da artéria. Não. Mas é tudo aquilo que eles aprenderam agora. Eu acredito verdadeiramente que daqui a três anos eles são capazes de... Ontem a Am. fez o... O desenho dela era o corpo humano. Tal qual estava.

E estava o coração, estava tudo escrito, estava tudo copiadinho. Por isso, a vantagem de ter essas coisas escritas nas áreas... Aqueles placares não apareceram do nada. Mantiveram-se porque eram do ano passado. Cresceram com o grupo. Com a importância de percebermos quantos cabíamos em cada sítio, para não haver... [conflitos]. Porque já se tinha verificado o que acontecia. Se fossem todos para a mesma área. E às vezes é preciso irem todos para a mesma área para perceberem.

**EE - Por exemplo, hoje quando a V. quis ir para a área da casa, e eu disse que já estava cheia e que ela não podia, ela foi para o pé do baú, ou seja, precisamente debaixo da placa, e eu perguntei: «mas onde é que está aquele cartão que nos diz quantos é que somos?» E olhei em volta do tipo, V. ajuda-me que eu não estou a ver. E ela rapidamente apontou para cima e disse: são quatro.**

**E eu: pois V., são quatro. Eu perguntei, «L, não queres ir para a mercearia?» E ele disse, não.**

**EC -** Pois. Às vezes funciona. E esta gestão do grupo e das áreas e de como é que eles estão em cada uma das áreas, está-lhes ensinando outras coisas, ao mesmo tempo.

E tu vês uma grande diferença das aprendizagens e daquilo que eles são capazes de fazer agora, que não eram antes.

E será que depois de uma construção tão grande, com legos daqueles pequeninos, é preciso irmos desenhar aquilo que fizemos? Eu acho que não. Depois de ouvirmos uma história fantástica, precisamos fazer o desenho da história?

Estamos a perder todo o... ou precisamos fazer aquelas... Perguntas todas. ... questões da história, desde que acautelemos que eles perceberam a história, e às vezes sabemos que eles perceberam a história pelos feedbacks que nos dão, mesmo sem nós perguntarmos nada.

**EE - Por exemplo, hoje durante a meditação [guiada], a senhora foi dizendo para pôr a mão no peito ou para ir afastando, e eu vi o Lourenço ir fazendo as coisinhas todas, tal como a senhora estava a dizer.**

**EC -** Ele estava muito empenhado. Mas lá está, depois viu-se todos com os olhos abertos e está tudo bem. Porque o objetivo ali não é aprendermos a meditar. E temos um momento, que era aquilo que eu te dizia há pouco, em que conseguimos parar.

E realmente, cada vez, o R. despoleta menos conflito interno. Bom, então, hoje eu também estava ali ao pé dele, e ele foi conseguindo autorregular-se. A pouco e pouco, vamos lá chegar. Desenvolvimento Pessoal e Social não é teórico. É prático. Pode ter aquele apoio do Jardim dos Abraços, mas aquilo é tudo. É prático e é diário. A toda a hora. E pode ser um desenvolvimento de formação pessoal e social muito positiva.

Vai fazer com que as outras áreas todas e todas as outras coisas aconteçam de um modo muito... Mas se aquela área não está muito... As outras não vão funcionar antes.

Tu não vais escrever só porque eu te estou a barrar que aquela letra não é aquela. Não é. Para mim, não há interesse nisso. Faz muito sentido que se escreva tudo torto antes.

Porque é assim... E foi assim que eu aprendi também na oficina de escrita do MEM, que acontece. Porque tu, quando tudo está a funcionar, tu aprendes a escrever o teu nome sozinho.

Tu ouves coisas do género, como uma criança com quatro anos que diz, um P e um E? Pé, não é, EC? Ou então aquela que diz que começa por M, que começa.... Aquilo tudo que a Ai tem... É produto daquilo que tem vivido.

**EE - Então, estas são mais para me ajudar nas caracterizações do meio e da equipa.**

**EC -** Ok.

**EE - Como considera o ambiente no JI?**

EC - O ambiente, em que sentido?

**EE - As relações.... Ok. Por exemplo, eu sinto que a EC colabora muito com a EA e com a Educadora L também. E que é recíproco. E, por acaso, ontem a Rita comentou comigo que eles ofereceram um bolo [à nossa sala].**

EC - Certo. E eles perguntaram se a gente não ia deixar uma fatia para ti. É verdade que perguntaram.

**EE - Hoje de manhã eles estiveram a contar-me. E depois uns disseram que tinham guardado, outros disseram que não, que tinha acabado. E depois o K. veio ao pé de mim e disse «Nós podemos fazer um para ti?»**

EC - Foi o que nós combinámos. E depois aconteceu o que foi. Havia uma coisa, mas era uma coisa mínima. E eu disse, mas olhem lá a fatia que há. Eu acho que era muito, muito bom nós fazermos um bolo num dia em que a Sara cá estivesse e todos comíamos. E o G. faz assim ao prato [esticou a mão]. E a EA ficou... E eu disse, epá... A Sara não se vai importar. Porque mais ninguém esticou a mão à fatia. E pronto.

**EE - Não, mas por acaso hoje eu senti que das últimas vezes que nós fizemos bolo ele comia logo. E hoje ele foi muito mais tranquilo a comer. Não teve aquela urgência de comer tudo de uma vez.**

EC - Está tudo bem diferente desde que este aparelho respiratório começou a funcionar. Já viste? É impressionante. Como às vezes uma dificuldade em respirar nos perturba tanto até o nível das aprendizagens e do dia-a-dia na nossa vida.

**EE - Sim, porque mesmo nós quando estamos constipadas já sentimos...**

EC- E é muito passageiro.

Pronto, as organizações... Neste tipo de organizações as pessoas flutuam muito. Por causa da forma como o recrutamento do pessoal do centro é feito. Cria-se alguma independência das pessoas. Estás tão habituada a andar cada ano numa escola, estás independente. Ficas na tua sala, fechas a tua sala.

E o trabalho de equipa aqui neste jardim e talvez pela pandemia. Eu acredito que sim.

No ano em que eu vim para cá ainda estávamos muito... Não podemos conviver, não podemos, não podemos, não podemos.

E o facto de não termos podido durante aquele período de tempo pode ter criado algumas barreiras e alguma distância entre as pessoas.

Eu como não conhecia o espaço, não tenho termo comparativo. E de facto havia uma espécie de bolha, não é? Nós aqui todos funcionávamos, eles ali todos funcionavam.

Porque já vinha da bolha anterior, ainda estávamos a cumprir trajetos e crocs e aquelas coisas todas. Já no terceiro ano é que estive a seguir desde o início da pandemia. E então eu acredito que tenha a ver com isso. Depois as pessoas que estão, também criam algumas resistências a quem vem de novo. E quem vem de novo também já está há muito tempo sempre a dizer... Ah, estou aqui. E o meu primeiro ano, claro, também foi muito difícil. No caso não se foram estabelecendo muitas pontes. E o ano passado a EA veio para cá. E talvez por essa proximidade também da forma como aquilo que a EA faz connosco fez em todas as salas. E eles próprios, que era aquilo que eu dizia no outro dia sobre as expectativas. Eles próprios, crianças, sentiram que não eram acolhidos de igual forma em todas as salas. Porque se calhar já está na hora de irmos fazer outra coisa e...

E então há momentos, que era aquela ideia dos momentos mais socialmente por efeméride ou isso, que te organizas. Mas não te organizas na totalidade. Se calhar a grande totalidade foi aqui em relação a este painel do Natal. E mesmo assim não foi tão efetivo assim. Assim para alguma coisa que se tem que ir fazer e que se tem que e então a própria estrutura da escola. E isto não faz sentido quando vemos que a sala da EA é do outro lado (noutro pavilhão). Mas a própria estrutura da escola parece que cria aqui uma... [barreira] Porque de repente ir à sala da outra, lá ao fundo é muito longe. Porque tu foste lá buscar o papel do jornal e percebeste que é realmente.... Parece que é muito longe. Não é, mas parece. E então acabas por... [não ir]. Fisicamente não é tão fácil ir. E pronto. E às tantas tu comesas a fazer só com quem quer. Acho que tem a ver com isso. Eu, genuinamente, sinto que a maior parte das salas não têm interesse... Em fazer essa colaboração. É quem tem mais aptidão, ou competência, vontade de fazer e de querer fazer. Até mesmo a distância que nós temos entre uma escola privada e uma não privada. É tudo muito diferente. A forma como tu te doas.

«Pronto, agora chegou o meu horário, vou-me embora». Ok. Não há mal nenhum nisso. Mas não crias esses pontos. Tens de estar disposta a ter isso.

**EE - Sim, e mesmo com eles. Para eles, nós dizermos, são estas horas, é hora de fazer outra coisa. Para eles é completamente abstrato. Porque...**

**EC -** Exatamente. E está a dar sinais aos outros que não estão a ser bem-vindos. Mas, quem esteve mais desorientado são crianças que a gente também sabe que lhes acontece isso. Os outros não.

**EE - Pois, por exemplo, na divulgação com a sala da EA. A EA estava «Vou pedir desculpa, mas eles já não estão a conseguir, vamos...»**

**EC -** E aqui não aconteceu. Mas isso teve a ver com estes constrangimentos. Porque há constrangimentos entre a nossa língua e a língua dos outros. E tal como hoje eu tinha dito ao D. que não ia à casa de banho, a certa altura o D. foi à casa de banho. E isto não faz mal e ele pode ir. O que faz é que depois não tens legitimidade para quando... Porque tu já deves ter percebido. O facto de teres esta liberdade também vais com que eles a usem a seu favor. Sim. E então eles estão fastidiosos com a coisa e pedem-te para ir à casa de banho. E se tu deixas, depois vai outro, vai outro, vai outro e a certa altura perdeste tudo o que estavas a fazer. Agora, vamos ser muito rigorosos e só vão... Não.

À medida que o tempo passa, e tu tens notado isso no estágio, tu tens percebido que era muito... Eu deixava muito mais ir à casa de banho na grande roda da manhã antes, do que agora.

**EE - Sim.**

**EC -** Porque agora já sei que há dias que eles até às onze não vão sair à casa de banho. Tu vê, tu começas a perceber qual é a rotina deles. A equipa pedagógica, pronto, a equipa em termos de escola, de jardim, entre as educadoras, quando há coisas para fazer, quando é para colaborar, quando é para fazer, ok, o que é que é para fazer, ok, eu faço tudo bem. Mas esta relação mais dinâmica que acontece com duas salas, acontece mais com essas duas salas. Porque são também eles próprios que o pedem.

**EE - Sim.**

**EC** - Porque sentem uma melhor relação e uma melhor... Porque se calhar estás mais vezes junto ali, porque se cruzam muito com os da Educadora L., há sempre alguma graça que a Educadora L. faz.

O facto da V. ir para a sala dela também faz com que eles a conheçam melhor do que se calhar conhecem a Educadora D. Apesar de ser... [a sala da frente] Sim. E ao mesmo tempo que a Educadora L vai também... Há ali muita coisa que faz com que nos vejamos mais. E quando estamos... [no portão]. De manhã também estamos mais próximos. Pronto, e eles depois, quem fica nas AAAF's, também têm outras relações.

E a forma de estar das próprias crianças é diferente. E tu também vês isso.

**EE - Está quase a terminar. Como caracteriza a relação entre... Eu sinto que a EC... Ou seja, eu tiro o chapéu à EC da forma como a EC tenta chegar à AO.**

**Por exemplo, a EC tinha comentado comigo a questão do armário e de ter.... de limpar. Ela tinha limpar há bastante tempo e depois eu fiquei a pensar, ok, agora como é que a**

**EC vai expor isto à AO sem ser intrusiva, nem rude, nem nada. E a EC: «vamos aproveitar aqueles dias, vamos fazer uma limpeza maior à sala». E eu pensei, problema resolvido. E eu acho que isso tem sido feito muito ao longo do estágio. Mas, depois eu sinto que a personalidade da AO, o facto dela, como já disse, ser muito distraída. Às vezes nós estamos a falar e... Ou seja... Eu sei que muitas vezes a EC está a falar com eles, mas está a tentar passar a mensagem para a AO e a AO não está...**

**EC** - Não está. Não está sequer [mentalmente presente]. Só que isso cria muitas interrupções no dia a dia. Porque é aquilo que eu já te disse várias vezes. Hoje eu fui arranjar os instrumentos. Pedi-te de facto ajuda. Pedi-te de facto. Como dizia a AO do ano anterior e muito bem o ano passado. «A EC só pede ajuda mesmo quando precisa. Porque a EC não conseguia fazer aquilo sozinha». Pedi-te ajuda. E o que é que fizeste tu a seguir? Tem a ver com isto. Isto é preciso ser dito formalmente? E mais. Quantas vezes é que eu já tinha falado dos instrumentos?

**EE - Desde que eu cheguei, praticamente.**

EC - E depois lá está. Peço diretamente. Dei uma volta. Arranjou os instrumentos. Cola a fita cola por cima. Ficou o arroz todo colado. Eu não tinha visto aquilo ainda. Mas isto tem a ver com as características específicas da pessoa. Com o facto de estar de passagem. Com o facto de estar a pensar noutra coisa, noutra categoria, noutra coisa. Noutra coisa que é o futuro. Se estiveres... Ou se estiveres lá... Não estás aqui.

Não estás aqui. Não é? E se não estás aqui, não consegues de facto estar aqui.

Tal como acho que não preciso dizer.... Olhem os vidros. Os vidros da nossa sala. Pronto, vamos aproveitar agora esta [interrupção]. Mas estás a ver. Mas já vou tirar mais um dia. Já vou limpar naquele dia. Já não vai haver dias para... E eu também não posso dedicar os dias às limpezas. Vou dizer-lhe para vir aqui limpar. São coisas muito difíceis de gerir. Eu tenho... E pronto, e tu viste. Eu tenho esta forma de envolver as pessoas e fazer com que realmente cada um da sala vai fazer aquilo que.... Tal como se distribui o serviço às crianças, distribuo também. Só que as pessoas estão tão fixadas, que tem que haver folhas, que tem que haver recortes e que as AO estão cá para cortar bonecos, para depois colocar, decorar qualquer coisa, que então ali, como não temos trabalho, então não fazemos nada. Porque a assistência direta à criança, quando ela precisa de facto criar condições de autonomia... Tudo bem, o chão está todo sujo de tinta. Eu não posso pegar...

Porque eu [referindo-se à AO] não sou empregada de limpeza, eu não posso pegar no balde e vir limpar só porque sim. Eu tenho que chamar a atenção da criança, tenho que a envolver na limpeza. Claro que depois sou adulta e vou limpar aquilo melhor. Mas à partida...

Foi aquilo que aconteceu com a lama.

**EE - Achei muito pertinente também a EC ter falado com a AO para tirar um bocadinho o «peso» de cima de si das crises do R. e da V. Achei que foi... Ok, vamos dividir tarefas.**

EC - Sim, sim, sim. E foi giro, porque ... depois não estivesse cá ontem... E ontem foi um dia muito.... Tanto um, como a outra estavam virados.

E tu vês como é que ela está à 1 hora da tarde. Ela está a correr para sair, ir embora. E pronto. E já se percebeu que vem a outra a gritar com ela. Aquilo deve ser... Eu não estou cá e ainda bem que não estou. (...)

Eu estou a tentar fazer eu só, com o meu grupo. Porque acho que a escola como escola deve promover este tipo de... [relações com as famílias].

Vem quem quer, vêm todos, não vem ninguém [às reuniões]. E tu vais percebendo quem é que está interessado. Isto em relação aos pais. Trazê-los mais à escola.

**EE - Sim, por exemplo, na reunião que eu assisti com a Rita, aqui, a EC disse mesmo. «Se eu disser que há um lanchinho e eles vêm mais, então eu vou ter um lanchinho porque, pelo menos, alguma coisa há de chegar às diferentes famílias».**

EC - Exatamente. Quando pergunto à mãe do Ed.: Mãe, o Ed. ainda é para ficar mais um ano, não é? Claro, claro, claro, ele só com seis, só com seis. Claro que fica cá consigo.

**EE - Quais as principais fragilidades e potencialidades do grupo? Acho que hoje também falámos sobre elas, que uma das maiores fragilidades é a gestão emocional, mas que também é expectável para a idade deles. Mas uma potencialidade que a EC mencionou hoje foi a questão de eles estarem sempre muito preocupados uns com os outros.**

EC - Promoverem também relações coesas e positivas entre eles faz com que toda essa fragilidade, a fragilidade acabe por ser uma força, não é? Pela predisposição que eles têm no apoio. No fundo é isto. E no fundo é também isso que tu tens que ter, ou é bom que tenhas essa capacidade de aproveitar a teu favor.

**EE -. Então, sobre as perguntas para a investigação, são só estas. E eu penso que depois, mais tarde, me vá lembrar de outras, depois também farei.**

EC - Está bem.

**EE - Então, quais é que considera ser as áreas de conteúdo que mais contribuem positivamente para as relações entre pares?**

**EC-** Acredito que as artísticas. Sim, eu acho que são todas. As três grandes áreas contribuem todas positivamente para a relação entre os pares. Sim. E no fundo, acredito que tenham a ver com aquilo que dissemos antes, que é... Eu acredito que a área, no fundo, de expressão e comunicação. Toda essa grande área, depois ali muito dentro daquilo que são o domínio das artes. Quando estás a fazer educação física, estás a promover essas relações positivas entre os pares. Quando estás a fazer promoção de competências emocionais, estás a promover relações entre os pares. Quando estás à hora de almoço, formação pessoal e social, toda ali, conhecimento do mundo que nos rodeia, o ambiente social, como é que nos devemos de comportar...

Quando dizes social... Quando vês eles, entre eles, a dizerem que não é assim, para com isso, usa assim, ele não está a cortar. Todas estas coisas concorrem... todos estes momentos concorrem para as relações, para potenciar as relações entre os pares.

E porque essa também é a área maior, que abarca todas as outras, quando estás a fazer contagens, mesmo que sejam contagens simples, estás a promover uma relação entre pares, principalmente se o estiveres a fazer em grande grupo. Quando te apercebes que um não consegue contar, há um fator positivo dos outros que conseguem apoiar.

Sim, e não houve, por exemplo, agora, nestas contagens para ver quem é que sabe contar ou não, nenhum disse «ele não sabe contar». Porque tudo é muito natural, não é?

E por isso eles também não ouvem ninguém dizer. Eu pedi ao Ez. para ir contar. E o Ez. começou a contar e acho que contou só até três.

**EE - Contou até três, sim.**

**EC** - Pronto, então, ok, vamos continuar a ajudar o Ez a contar. Não há aqui uma exposição daquilo que ele queria contar. Sim, mas foi tão discreto que... e, em seguimento, perceberam até onde é que ele conseguiu ir, mas isso não faz apontar o dedo, não faz aquele comportamento que tu identificaste no S., que depois também é muito próprio dele e das interações que ele tem, se calhar, fora deste contexto.

**EE - E hoje, por acaso, nós estávamos a falar à hora do almoço sobre a questão da exposição e uma das coisas que eu falei com a Rita no dia da divulgação foi porque a Rita, ao longo de todo o projeto dela, foi-me dizendo que não estava muito animada**

e que não estava a sentir que estava a ter grande retorno da parte deles e que estava muito preocupada com as divulgações dela. Então eu pensei, eles não estão a conseguir, ou eles não compreenderam, ou simplesmente não estão a conseguir transmitir o que foram aprendendo. E quando eles chegaram à nossa sala e começaram a falar, eu fui falar com a Rita e disse «Oh, Rita, mas eles sabem, eles sabem o que é que tu estiveste a falar. Eles sabem o que é que tu estiveste a fazer». E ela disse mesmo que achava que, como eles não estavam naquele registo de vou fazer uma apresentação, tenho que saber muito bem o que vou dizer, estavam numa conversa e isso foi o que nós vimos também, que ao longo do projeto e quando eles estão a falar entre eles, eles são capazes de explicar o que estiveram a fazer, mas depois ficam um bocadinho inibidos se tiverem que...

EC - E nós não ficamos? Eu acho que olhar para nós é muito importante. Percebemos que nós também ficamos. Nós quando nos expomos também podemos nos perturbar. E a nossa comunicação pode não ser tão fluida e até se nos esquecemos do que é que estamos a dizer. E, portanto, é a nossa vontade que eles digam, *ipsis verbis*, como é que foi o projeto, porque no fundo o que é que tu foste fazendo ao longo da apresentação?

Fostes lhes dando algumas bengalas, no fundo foi isso, não é? Sim. Para eles, então o que é que nós fizemos quando... E eles foram, no seguimento, foram contando tudo o que fizeram. Se foi por ordem, se não foi por ordem, isso não era, neste contexto, não era importante. Sim. Se calhar se tivessem a dizer o procedimento da experiência, sim, aí era importante. Está um princípio, meio e um fim. Quando estão a recontar como é que fizeram... No fundo é isto, não é? Ou quando alguém está a registar por eles.

EE - Sim, e eu acho que hoje eu consegui fazer isso porque eu tinha as fotografias ordenadas, mas pronto, eles começaram logo a falar sobre o Sr. Fernando, ok. Então agora é o Sr. Fernando, vamos...

EC - Certo. Porque é o que eles querem.... Contar. Sim. Sim. Não é o... É o que lhes faz sentido. Não é o que querem...

Este querem numa de... Não pode nunca ser visto numa perspetiva depreciativa de... Eles fazem só o que lhes apetece e o que... Não, eles querem neste sentido de...

É o que lhes faz sentido, é o que lhes está a correr na alma. E sobre aquele projeto, tocou mais a uma coisa, tocou mais a outra coisa. Cada um foi tocado de formas diferentes.

De acordo com as especificidades de cada um, aquilo que eles sabem, aquilo que eles já sabiam, os conhecimentos prévios, de facto, são muito importantes.

Porque depois tu só comesças a nivelar muito bem umas coisas, uns legos em cima uns dos outros, quando já há conhecimentos prévios. Quando não há, estás a aprender tudo ao mesmo tempo.

**EE - Sim. Por acaso, uma das coisas que eu li no livro da Lilian Katz é que o projeto é muito sobre... Que eu já sabia também... que partia essencialmente dos interesses deles,**

**mas que todo o projeto tem de ser meio que, mas completamente guiado por eles e não pelas coisas todas que mais...**

EC - Sim, no fundo foi, acho que foi exatamente uma das citações que fazes no trabalho. Sim. No fundo é isso. E ele só corre bem... E tu disseste ainda há bocado.

Aquilo que eu queria, não é? Ele só corre bem e só flui se for realmente fluido. Porque se eles querem ir para ali e tu estás a puxá-los para ali, não vai acontecer.

**EE - Não vão nem para onde eles querem nem para onde.... Exatamente, tu queres.**

EC- E surge o conflito, começam os ralhetes e começa ali muita... Porque onde é que é o momento em que tu vês mais...

**EE - Então, mais sobre as ciências naturais. A EC a tinha-me dito que tentava fazer à quinta-feira. E hoje foi muito giro. A Joaquina porque...**

**Quando eu cheguei à sala eles estavam, efetivamente, a falar sobre uma Joaquina.**

**Portanto, aquilo não foi inventado. E depois eles começaram a falar e eu estava tipo...**

**A EC vai mesmo, vai mesmo ralhar com eles por causa.... Porque foi o interesse deles em ir ver uma Joaquina. Mas pronto, o problema foi efetivamente eles não cumprirem o que foi pedido.**

EC - Aquilo que é pedido, mas que na verdade não é responsabilidade deles. A pessoa ficar sentada e quieta a conversar com o vizinho do lado. Não vejo elas sequer a fugir.

Porque eu no outro dia estava no portão e estavam seis do lado de lá. Se lhes acontecer alguma coisa, ninguém sabe, ninguém viu. E aquelas passam ali. Ficam sujos, sim.

Eu não me importo nada que eles fiquem sujos. Sim. O que eu quero é que eles vão ver Joaninhas. Não há ninguém para ver Joaninhas. Aqui só porque isto depois...

Ou seja, a grande dificuldade que estamos a ver que a AO tem é de facto impor essa... Essas regras e essa estrutura. Quando é o tempo só dela. E eles depois, como têm espaço, vão. Cada vez vão mais.

E hoje quantos estavam sujos. Claro, a Joaninha vem desse trabalho que tem sido feito. Senão a gente nem vê a Joaninha. Pisa. Senão a gente nem vê a flor da Romazeira. Arranca. A gente nem quer saber se está lá uma Romã. Ou seja, a gente nunca viu aquele fruto. E aquilo é sempre destruído.

**EE - Até no meu primeiro dia de estágio. Foi quando nós fomos lá para fora ver as folhas. E quando eles perguntaram se podiam ir para a mata. Chamaram de floresta. Floresta. E depois a EC diz, podem ir. E eu, como assim? A EC vai permitir que eles vão para ali? Não porque para mim não possa ser. Mas porque a maioria...**

EC - Para a maioria é um entendimento. Ali é proibido. Exato. Agora, não vais para a floresta quando ninguém te chamou para lá ires.

E a única forma agora de conseguirmos um R. cada vez melhor e melhor.

É permitir também que ele se calhar até vá lá ver as joaninhas. É isso que ele quer fazer. É isso que dá para todos fazermos. Então vamos ver as joaninhas.

Agora ele não vai ver as joaninhas quando estamos todos no parque. Porque ele está a sair do nosso foco. E então, não é porque ele não pode ir para ali. É porque a gente o deixa de ver. Sim. No fundo, eu acredito muito que as ciências naturais são muito mais do que aquilo que fazemos numa atividade muito experimental. Como aquela que tu trouxeste. Estas são importantes também e têm de ter muito rigor científico. Mas para mim, um desenvolvimento da área do conhecimento do mundo é irmos lá para fora. Ver as folhas a cair. Sim. E em conjunto com o desenvolvimento do motor, nós vamos conhecer muito mais coisas. E ontem estávamos sentados a comer e viram duas gaivotas no telhado. E depois um dizia, é um pombo. E um pombo, não é uma águia. Uma águia. Pronto.

E alguém sabia, é uma gaivota. Boa, é uma gaivota. Mas é uma gaivota? Não, são duas. E estão todas no telhado. Não, porque uma estava no telhado e a outra estava na chaminé. E aqui tu aprendes que aquilo é uma chaminé.

**EE - Sim. E estás a aprender a distinguir os animais, a perceber onde é que eles estão, a veres o meio.**

EC - É de um telhadinho assim, cheio de telhas, com as chaminés. Mas não veem sequer. Agora, olha os prédios. Bem, há ali chaminés. Mas não tem aquele ar de chaminé. E para mim é, porque tu englobas as ciências, ou as ciências naturais, a história, a geografia, tudo isto está dentro da abordagem às ciências. Naquele dia vou fazer ciências, qual é a experiência que eu vou fazer?

É, aquilo que eu te dizia, é saber que naquele dia eu quero fazer ciências, mas se eu não fizer e tiver ido todos os dias para a rua e tivermos visto joaninhas e mais bichos-de-conta e mais estes e mais aquele e mais o outro e já vimos aqui a fauna toda e os insetos e as árvores e os arbustos da escola, estivemos a fazer ciências.

**EE - Sim. E, por exemplo, quando nós fizemos a primeira atividade da Educação Física, as estafetas, também tivemos a, bem a área que temos sempre que é a formação pessoal e social, mas, por exemplo, quando nós construimos as mandalas no chão, cuidado que agora isto foi uma coisa que nós fizemos, não vamos lá estragar.**

**Como são recebidas pelo grupo essas atividades?**

EC - acho que sabes bem, não é? Sim. São muito bem recebidas. E tudo o que tem de vida para eles tomou valor. Sim. Sim. Porque antes eles chegavam às formigas, viam um carreiro de formigas e matavam-nos todos. Como assim?

E a mim faz-me muita confusão. Um dia tivemos uma abelha na sala, gritavam, berravam, já iam, e então uma criança do ano passado, que era um destruidor de coisas, já ia com aquela pata gigante, foi lá a AO e disse-lhe... Uma vez, entrou-nos um pombo pela escola, então ela foi, agarrou no pombo, levou o pombo lá para fora. Mas têm de ver estas coisas para cuidarem da natureza, senão nunca vão cuidar. Porque na verdade, as formigas estão em casa, eu percebo a ideia, as formigas estão em casa e os pais matam-nas. Mas as

formigas estão ali na rua, não estão a ir comer a comida lá de casa, não faz mal estarem ali? Nós é que estamos a passar por cima delas, elas estão no carreiro delas, não é?

**EE - Ah, ia dizer que dificilmente me vou esquecer de quando eles trouxeram o caracol, porque foi a primeira vez que eu vi o grupo inteiro, sem exceção, vidrados naquilo que estava a acontecer no tapete.**

EC - Sim, sim. Apesar de teres muitas abordagens, eu acho que é importante ter o caracol lá no cativoiro, por muito horrível que isso seja. Sim. Todas estas aprendizagens do meio natural, depois ficam imaterializadas e o cuidar, tal como tens de ir regar as plantas, tens de dar comida ao caracol, senão não... Mas pronto, não houve condições e o caracol fez o caminho dele deve estar aí já bem grande.

**EE - Quais são as aprendizagens mais significativas?**

EC - São todas. As minhas respostas são todas iguais. São todas porque, repara, tu tens uma série, tu agora abordaste muito as ciências, tu tens uma série de aprendizagens significativas que foram feitas de um modo transversal. Têm vindo até a escrever melhor algumas letras, tens registos de números, tens gráficos, tens tabelas, tens aprendizagens. Desde a matemática até aquilo que acaba por ser a motricidade fina que vem nos desenhos, nos registos gráficos, nas pinturas que eles fizeram.

**EE - Eu acho que acabei mesmo por passar por todas as áreas, apesar de achar que a área que eu menos fui, foi a música. Acho que a música me passou um pouco despercebida.**

EC - Sim, talvez. Talvez. Mas eu acredito que o facto de o Tum Tum, ele faz parte da música.... Tanto naquilo que é o sentir, o próprio... E se calhar, porque é que o silêncio não é a música? Porque tu tiveres tantos momentos de escutar, não é? O silêncio total para ouvir o corpo, no fundo. Isto é a música. É noutra perspetiva.

Eu acredito que se eles estiverem envolvidos naquilo que estão a fazer, fazem aprendizagens significativas em todas as áreas. Quando estás a desenvolver alguma coisa especificamente da área das ciências: Eles estão a ver que o corante é o corante, que o utilizam nos bolos, que serve para mudar a cor da água, que a palhinha não serve só para

beber, que serve também para fazer esta transferência do líquido. Aprendes que aquele balão só tem aquela função se estiver esticado. Se não estiver, não dá. Aprendes que a agulha não serve só para fazer tricô ou para costurar, também serve para teres ali um furinho mais... As aprendizagens significativas vêm da funcionalidade dos instrumentos, daquilo que tu aprendes diretamente. Acontecem em todas as áreas, desde que tu estejas... envolvido. Eu acredito nisso.

**EE - Sim, eu também acho que sim. E depois, eu sinto que aconteceram muito mais aprendizagens do que aquelas que eu achei que iam.... Acontecer.**

**Acontecer. Sim. Além do conhecimento do mundo e de como é que funciona o coração, as outras todas que foram acontecendo, nem todas eu pensei nelas e foi muito giro ver que mesmo sem o meu incentivo e mesmo sem o incentivo da EC, eles foram- se lembrando. Por exemplo, uma das primeiras vezes que isso aconteceu foi quando eles se lembraram que numa ecografia de bebé também tem um coração.**

**EE - Quais os valores que mais se evidenciam nas atividades de ciências naturais?**

**EC - O respeito. Tanto pelo... Por todos. Sim. Pelo aquilo que... E o respeito entre as pessoas e entre os materiais, não é? Portanto, aqui é este respeito, de respeito.**

**E o respeito pelas regras, o respeito pelo procedimento, o cuidado que tens. As relações.**

**EE - Quando escrevi a pergunta foi nisso que eu pensei. As relações entre as crianças. As interações.**

**EC - Porque quando estás a evidenciar um saber... Porque a dinamização das atividades experimentais, não é? Porque no fundo é disso que se trata, não é? É mais específico ao tipo de atividade, como a que tu fizeste, não é? Tu estás a fazer muitas questões. Estás a colocar hipóteses. O facto de haver alguém que se evidencia na resposta e num conhecimento... O que isso provoca nos outros, aqui, neste contexto, é tão natural. Esta curiosidade natural, esta ideia de querer saber mais, não deixa ninguém...**

**EE - Não estão a ver aquilo como aquele que sabe mais do que eu.**

**EC** - Exato, é isso mesmo. Não se deixam... Não feres aqui a autoestima do outro. Estás... No fundo é a cooperação. E a colaboração entre todos, eu acho que é isto.

**EE** - **Sim, eu acho que uma das vezes que aconteceu e que foi muito positivo ouvir também da boca do R., que era aquilo que ele estava a sentir, foi... «Eu estou triste porque a V. sabe responder».**

**EC** - E nós sabíamos que era isso, mas ele ter tido a capacidade de dizer que foi aquilo que o deixou triste, também foi outra conquista. É um valor muito importante.

**EE** - **Qual é o impacto das atividades de ciências naturais nas crianças e no grupo?**

**EC** - Há um impacto naquilo que é a relação com os outros, com a natureza, com o ambiente, com todas aquelas questões que surgem das aprendizagens, quando traz o senhor Fernando o cuidado que depois mostraram por querer saber como é que ficou, pronto, por muito que isto tenha sido encenado, havia uma vontade genuína de saber como é que o outro está e tu sabes que tens que te cuidar daquela...

Até às vezes quando estão a fazer desenhos com múltiplas folhas e tu lhes dizes que as folhas vêm das árvores e quanto mais folhas gastas, mais árvores abates, isto deixa de ser tão abstrato, se tu tiveres essa relação com a natureza mais próxima.

Então, o impacto destas atividades é na relação entre elas e os outros e entre elas e o ambiente.

E depois, talvez também no dia a dia, sejam mais respeitadores. Ou seja, todas aquelas, porque é que espalmas a embalagem do leite, se calhar, começas a perceber porque é que o fazes, porque é que fechas a torneira, porque é que não podes brincar com água, ou seja, tudo aquilo que são algumas restrições e alguns deveres ficam muito mais claros.

**EE** - **Sim, não é só um não podes fazer isto porque não podes ou porque há um tipo...**

**EC** - Há um impacto, sim, real da ação deles até no planeta, não é? Sim. E lá está, isto, voltando às bolhas de sabão, é a mesma coisa.

**EE** - **Ou seja, dar-lhes aquela resposta pronta é mesmo...**

**EC** - É perder o domínio da abordagem às ciências. É perderes a possibilidade de.... Claro que às vezes a criança precisa muito da resposta logo.

Mas, e teve aquela história de o que é que acontece quando o coração pára, vai para o cemitério, vai para o céu, vai, vai. Agora tu ou já ouviste bem aquela história de quando o coração para, vai para o cemitério, vai para o céu.

**EE** - **Hoje ele disse que as pessoas quando o coração pára, ficam desmaiadas e não morrem.**

**EC** - Sim. Pronto. Ou seja, também há essa resposta. E que ele aprendeu cá, contigo. Já viste? Foi muito bonito.

**EE** - **Graças à EC.**

**EC** - Não foi, foi graças a ti e a eles.

**EE** - **Esta é a última.**

**EC** - Ok, diz-me.

**EE** - **Com o decorrer do projeto do coração? Bem, como outros momentos em que as ciências naturais foram abordadas. Os momentos de rua também, o do caracol.**

**EC** - Sim, sim.

**EE** - **Considera ter havido mudanças nas relações entre os pares?**

**EC** - Entre os pares, sim. Considero que sim. Por um lado, pode aquela nota da Am. ficar aqui numa vontade de disputar a rapidez no decorrer [da experiência]. Porque, no desenvolvimento da tarefa, não tem de ser necessariamente mau. Pode ser só mesmo um grande entusiasmo e eles estão a descobrir primeiro que nós. Porque era verdade, de facto. E a competitividade também é saudável? Porque não é... Lá está. Porque há uma que é saudável e outra que se calhar é menos.

E aquela não tem de ser vista como uma coisa negativa. E se calhar é importante depois desmistificá-la e percebê-la. Naquele dia não tivemos tempo. Mas... A mim, parece-me que o respeito pelo outro é muito maior neste momento. Porque nós aprendemos. Lá está.

Aprendemos a falar um de cada vez. Não só porque cantamos que falamos um de cada vez ou porque dizemos que falamos um de cada vez. É realmente.

Não porque começaram a pôr o dedo no ar, mas porque realmente quando eu tenho uma coisa para dizer sobre os outros, todos se calam para me ouvir isto foi muito bonito e eu acredito que nós aprendemos isso aqui com o apoio do desenvolvimento deste projeto, não te parece?

**EE - eu acho que sim porque eu lembro-me, mas lá está é que eu não consigo ter uma visão do tipo foi isto, ou seja, muito do que foi feito e do que eles conseguiram adquirir não foi só por causa do projeto foi também por todo o contexto, por já ter passado muito tempo por eles se próprio naturalmente chegarem lá.**

EC - A maturação, sim.

**EE - Portanto, eu tenho dificuldade também em ver porque eu cheguei exatamente no início do ano então se calhar muitas das fragilidades que eu apontei ao grupo aconteceram apenas porque eu cheguei em outubro. se eu chegasse agora eu não ia apontar as mesmas fragilidades que encontrei no início do ano.**

EC - Porque estivemos a aprender agora que era aquilo que eu dizia, claro que há sempre uma reserva de que todas as aprendizagens feitas acontecem porque de facto há tudo isto e há também uma coisa que é natural na criança que é esse desenvolvimento dela própria, não é? contudo, isto foi muito notório agora a própria AI. a criança expressar-se melhor, o facto não só eu me calo para te ouvir, mas também o que tu dizes tem valor e é importante. o desenvolvimento do projeto de ciências deu-lhes mais autonomia deu-lhes outra perspectiva de como é que aprendemos, eles perceberam que realmente que eles são autores da sua aprendizagem são eles, que é a agência da criança aquele grande palavrão que está nas orientações curriculares é isto mesmo eles aprenderam como é que chegam a respostas e então isso faz com que eles façam outras perguntas porque eles agora sabem que se fizerem uma pergunta conseguimos chegar a uma resposta e como? vamos aprender. Eu acho que é bonito isso.

**EE - sim, por exemplo ouvir o M. apresentar, ou seja, para nós foi uma conquista a primeira vez; uma segunda vez foi um ok, ele sentiu-se ouvido naquele momento,**

**teve vontade de fazê-lo novamente e a segunda comunicação foi melhor do que a primeira.**

EC - As comunicações, e se calhar, lá está.

Comunicação existe na mesma, lá num modelo muito fechado do MEM, comunicação existe na mesma. O momento da comunicação é respeitado. Eles inscrevem-se de uma forma natural e entendem porque uns podem fazer e outros não.

À medida que, agora o tempo vai passando, eles começaram a perceber que, quando trabalhavam em grupo, o que vinha dos grupos também podia fazer parte da comunicação. Portanto, não é só mostrar alguma coisa, também posso mostrar aquilo que aprendi. Sim, e hoje, por exemplo... Não estamos, é verdade, não estamos a registar. Epá, mas isso também... Isso também se torna cansativo e há tantas... Nós não estamos a aproveitar... Nós não estamos a viver todos aquilo. Sim. O que eles nos estão a dar. E hoje, por exemplo.... Pronto, ok, tens evidências. Tens. Mas não tens evidências também? Tens.

**EE - E hoje, por exemplo, o S. que estava nas construções olhou para as meninas que estavam na área da casa e olhou para mim e disse, elas estão sempre a fazer apresentações na área da casa. E eu fiquei olhando para o S, e... E não podem? E ele comentou, mas depois voltou a concentrar-se no que estava a fazer.**

EC - E depois achei giro que ele saiu das construções e foi ter... Porque eu disse à Ai. para ir para a área da casa quando foi a hora que eu ia ajudar o W..

E ele saiu das construções, quando viu a Ai. sair, saiu das construções porque não a viu, não o percebeu. Achou que era a Ai. que não queria ajudar mais o W. E vai para o pé do W. e eu, o que está aqui a fazer? Do tipo, estou a andar a arrumar e vieste para aqui. E ele olha para mim: «Ele não consegue fazer o jogo, eu vim ajudá-lo».

E eu, está certo, eu agora estou aqui, não te preocupes, vai lá fazer as tuas construções que eu ajudo o teu amigo. Este é realmente... Ou seja, também, porquê?

Porque é importante, eu como adulto, eu não cresço só porque a gente rega as sementes todos os dias. Depois há muitas estratégias.

Tu consegues ver uma V. que faz tão bem porque teve também um momento em que não fazia. Não é? E quando não fazes, tu tens...

Há uma forma de construir aquilo [o puzzle]. Tu vais ter que ir explicar. Ao longo do tempo, primeiro comesças a tentar perceber que as peças que são lisas de um lado, eles não percebem que há peças lisas de um lado. Os cantos, outras são os cantos. Tu depois vês. Vês diferentes meninos e vês diferentes fases de apropriação daquele mesmo material.

**EE - Sim, por exemplo, a Mic.**

**EC -** Tens meninos que têm aquilo tudo orientado. Tens outros que... E aquilo já é tudo aquilo que eles foram ouvindo e aprendendo cá.

Pronto, e tens outros que fazem de outra forma e que estão muito à vontade a começar do meio. Ok. Para mim a melhor forma é esta e foi como eu lhes ensinei. Sim.

Mas, depois cada um tem a sua... forma. Tu depois tens de conseguir estar ali. Parece que estás assim a ver do teto, todos ao mesmo tempo e perceber quem é que faz o quê e como. Essa é a parte de um bocadinho mais... As observações diárias e a... E depois a sistematização desta observação. Que depois vai descrito para os pais.

**EE - Sim, hoje por exemplo com a Mi, ela não estava a conseguir fazer o puzzle e V. estava ao lado dela a ser muito rápido a fazer. Ela estava a fazer o puzzle que ela estava a fazer. E quando eu me sentei ao pé da Mi, eu disse olha, e ainda por cima o puzzle que ela estava a fazer tinha risco.**

**EC -** Tinha uma.... Sim. Tinha uma... Moldura.

**EE - Sim. Então eu disse, olha Mic., vamos tentar começar por aqui.**

**Então eu fui colocando algumas peças e ela ao fim de algum tempo já estava a colocar. Mas hoje, por exemplo, uma coisa que eu senti no início quando me sentei com ela e que depois foi respondida, foi que... Ela ia colocando as peças e, por exemplo, ela até tinha a peça certa no lugar certo, mas ela não estava a perceber.... Estava ao contrário.**

**EC -** Sim. Que a podia pôr noutra posição.

**EE – Mas, depois, à medida que o puzzle foi sendo preenchido e começaram a faltar peças, ela então começou a experimentar rodar as peças e a colocá-las...**

EC - Uma coisa engraçada que o W. fez, que isso é que me deixou.... Andava à procura de espaços para pôr as peças nos sítios em que já estava tudo ocupado. Isso deixou-me a sentir... Ele continuava a ver onde é que cabia e eu.... Sério? Portanto, depois cada um... Porque aqui eles são... No fundo eles estão cá das nove às cinco, às tantas e fazem muitas, muitas, muitas aprendizagens ao mesmo tempo. Isto é muito difícil também para eles. Isto deve ser talvez o trabalho mais difícil para eles.

### Análise categorial da entrevista realizada à Educadora Cooperante

TÓPICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	SUB-SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	Nº INCIDÊNCIAS
Caracterização da entrevistada	Formação académica	Licenciatura		«Fiz a licenciatura em educação de infância»	1
		Mestrado não profissionalizante		«fiz o mestrado em educação artística»	1
	Percurso Profissional	Tempo de serviço		«21 anos de serviço»	1
	Prática pedagógica	Inspirações	MEM		«Eu fui muito inspirada pelo Movimento de Escola Moderna quando fiz o estágio»  «[mas] eu não sou MEM puro»
Lilian Katz				«Não sou MEM puro, fui muito inspirada por ele e acredito muito nos princípios do MEM»  «eu própria, depois, fui percebendo melhor como era o modelo e comecei a distanciar-me dele em	

				termos de rigidez»  «também me faz muito sentido a abordagem de projeto da Lilian Katz»	
			Pedagogia da Participação	«Se queremos que as crianças participem então, às vezes, precisamos desta pedagogia de participação»	
			OCEPE	«Se traz uma coisa de casa, então é por aí que se avança»  «Eu uso as Orientações Curriculares [em Educação Pré-Escolar] como meu guia»	
			Educação Artística	«eu neste momento acredito muito no valor da educação artística»	
		Instrumentos de Pilotagem		«instrumentos de pilotagem são, realmente, muito estruturantes e muito importantes»  «Eles existem, todos os anos, vão sendo co-construídos com eles, como foi o mapa dos aniversários»	

				<p>«há neste momento uma obrigatoriedade de fazer um mapa das tarefas»</p> <p>«Se sabemos o tempo, se identificamos o tempo, se sabemos como é que está, se percebemos que está a chover e não podemos ir à rua, se percebemos uma série de coisas... Vamos continuar aqui a fazer um mapa do tempo?»</p>	4
O ambiente educativo	O grupo de crianças	Potencialidades		«relações coesas e positivas entre eles faz com que toda essa fragilidade, a fragilidade acabe por ser uma força»	1
		Fragilidades	Gestão emocional	«uma das maiores fragilidades deles é a gestão das emoções» «relações coesas e positivas entre eles faz com que toda essa fragilidade, a fragilidade acabe por ser uma força»	2
	Relações entre pares				
	A equipa pedagógica	Par educadora-assistente operacional			

		Dinâmica da OS		<p>«Neste tipo de organizações as pessoas flutuam muito. Por causa da forma como o recrutamento do pessoal do centro é feito»</p> <p>«Cria-se alguma independência das pessoas.»</p> <p>«o facto de não termos podido durante aquele período de tempo (período da pandemia) pode ter criado algumas barreiras e alguma distância entre as pessoas»</p> <p>«as pessoas que estão, também criam algumas resistências a quem vem de novo»</p> <p>«Eles próprios, crianças, sentiram que não eram acolhidos de igual forma em todas as salas»</p> <p>«a própria estrutura da escola parece que cria aqui uma... [barreira]»</p> <p>«Eu, genuinamente, sinto que a maior parte das salas não têm interesse... Em fazer essa colaboração»</p>	10
--	--	----------------	--	---	----

				<p>«a equipa em termos de escola, de jardim, entre as educadoras, quando há coisas para fazer, quando é para colaborar, quando é para fazer, ok»</p> <p>«Mas esta relação mais dinâmica que acontece com duas salas, acontece mais com essas duas salas. Porque são também eles próprios que o pedem»</p> <p>«[A AO] Não está sequer [mentalmente presente]. Só que isso cria muitas interrupções no dia a dia»</p> <p>«E se não estás aqui, não consegues de facto estar aqui»</p>	
	O papel do JI			<p>«temos é que arranjar aqui formas de motivar a criança para aquela atividade, para aquela aprendizagem»</p> <p>«Aquilo que é importante é criarmos esta segurança»</p> <p>«se calhar, esse colo que dás no início e aquilo que viste acontecer em outubro, novembro e se calhar até um bocadinho em dezembro, se</p>	2

				tivesses tido o estágio em março, abril e maio, se calhar já não vias isso.»	
	O currículo	Conhecimento do Mundo		<p>«o dia em que te perguntarem, quando estás a fazer bolas de sabão, porque é que está ali o arco-íris, tens várias formas de responder: Podes responder, vamos descobrir vai-te surgir um projeto»</p> <p>«podes responder tudo sobre a refração da luz e porque é que o arco-íris se faz e podes dar ali uma resposta para ele. Pronta. Não podes dizer que é magia. Não deves. Ou então podes dizer... Uau, fantástico! O que será? Então vamos ter que... Aquilo é ciência»</p> <p>«E sobre aquele projeto, tocou mais a uma coisa, tocou mais a outra coisa. Cada um foi tocado de formas diferentes»</p> <p>«De acordo com as especificidades de cada um, aquilo que eles sabem, aquilo que eles já sabiam, os conhecimentos prévios, de facto, são muito importantes»</p> <p>«Porque depois tu só comesças a nivelar muito bem umas coisas, uns legos em cima uns dos</p>	4

				outros, quando já há conhecimentos prévios. Quando não há, estás a aprender tudo ao mesmo tempo»	
		Formação Pessoal e Social		<p>«Desenvolvimento Pessoal e Social não é teórico. É prático»</p> <p>«E pode ser um desenvolvimento de formação pessoal e social muito positiva»</p> <p>«Vai fazer com que as outras áreas todas e todas as outras coisas aconteçam de um modo muito... Mas se aquela área não está muito... As outras não vão funcionar antes»</p>	3
As relações entre pares	contributos das áreas de conteúdo	Formação Pessoal e Social		<p>«Acredito que as artísticas»</p> <p>«As três grandes áreas [formação pessoal e social, expressão e comunicação e conhecimento</p>	

		Expressão e Comunicação		<p>do mundo] contribuem todas positivamente para a relação entre os pares»</p> <p>«Eu acredito que a área, no fundo, de expressão e comunicação».</p> <p>«Toda essa grande área, depois ali muito dentro daquilo que são o domínio das artes»</p> <p>«Quando estás a fazer educação física, estás a promover essas relações positivas entre os pares»</p> <p>«Quando estás a fazer promoção de competências emocionais, estás a promover relações entre os pares»</p> <p>«conhecimento do mundo que nos rodeia»</p> <p>«Quando vês eles, entre eles, a dizerem que não é assim, pára com isso, usa assim, ele não está a cortar. Todas estas coisas concorrem... todos estes momentos concorrem para as relações, para potenciar as relações entre os pares»</p>	11
--	--	-------------------------	--	--	----

				<p>«quando estás a fazer contagens, mesmo que sejam contagens simples, estás a promover uma relação entre pares, principalmente se o estiveres a fazer em grande grupo»</p> <p>«Quando te apercebes que um não consegue contar, há um fator positivo dos outros que conseguem apoiar»</p>	
		<p>Conhecimento do Mundo (As ciências naturais)</p>		<p>«a Joaquina vem desse trabalho que tem sido feito. Senão a gente nem vê a Joaquina. Pisa. Senão a gente nem vê a flor da Romãzeira. Arranca. A gente nem quer saber se está lá uma Romã. Ou seja, a gente nunca viu aquele fruto. E aquilo é sempre destruído»</p> <p>«Mas para mim, um desenvolvimento da área do conhecimento do mundo é irmos lá para fora»</p> <p>«E em conjunto com o desenvolvimento do motor, nós vamos conhecer muito mais coisas»</p>	

				«é saber que naquele dia eu quero fazer ciências, mas se eu não fizer e tiver ido todos os dias para a rua e tivermos visto joaninhas e mais bichos-de-conta e mais estes e mais aquele e mais o outro e já vimos aqui a fauna toda e os insetos e as árvores e os arbustos da escola, estivemos a fazer ciências.»	
As ciências naturais	Valores associados	Respeito	Pela natureza	«a Joanelha vem desse trabalho que tem sido feito. Senão a gente nem vê a Joanelha. Pisa. Senão a gente nem vê a flor da Romãzeira. Arranca. A gente nem quer saber se está lá uma Romã. Ou seja, a gente nunca viu aquele fruto. E aquilo é sempre destruído»	
			Pelas pessoas	«Uma vez, entrou-nos um pombo pela escola, então ela foi, agarrou no pombo, levou o pombo lá para fora. Mas têm de ver estas coisas para cuidarem da natureza, senão nunca vão cuidar»	
			Pelos materiais		
		Cooperação	«O respeito. Tanto pelo... Por todos. Sim. Pelo aquilo que... E o respeito entre as pessoas e entre		

		Colaboração		<p>os materiais, não é? Portanto, aqui é este respeito, de respeito»</p> <p>«E o respeito pelas regras, o respeito pelo procedimento, o cuidado que tens. As relações»</p> <p>«No fundo é a cooperação. E a colaboração entre todos, eu acho que é isto»</p> <p>«E depois, talvez também no dia a dia, sejam mais respeitadores.»</p>	6
	Atividades desenvolvidas fora do âmbito do projeto	Feedback positivo por parte do grupo		<p>«São muito bem recebidas»</p> <p>«E tudo o que tem de vida para eles tomou valor»</p> <p>«Não feres aqui a autoestima do outro»</p> <p>«e teve aquela história de o que é que acontece quando o coração pára, vai para o cemitério, vai para o céu, vai, vai. Agora tu ou já ouviste bem aquela história de quando o coração pára, vai para o cemitério, vai para o céu (...)Ou seja, também há essa resposta [desmaia e não morre - resposta de uma das crianças]. E que ele aprendeu cá, contigo.»</p>	4

		Aprendizagens significativas	<p>«São todas porque, repara, tu tens uma série, tu agora abordaste muito as ciências, tu tens uma série de aprendizagens significativas que foram feitas de um modo transversal»</p> <p>«Têm vindo até a escrever melhor algumas letras»</p> <p>«tens registos de números, tens gráficos, tens tabelas»</p> <p>«a motricidade fina que vem nos desenhos, nos registos gráficos, nas pinturas que eles fizeram»</p> <p>«Eu acredito que se eles estiverem envolvidos naquilo que estão a fazer, fazem aprendizagens significativas em todas as áreas»</p> <p>«As aprendizagens significativas vêm da funcionalidade dos instrumentos, daquilo que tu aprendes diretamente»</p> <p>«Acontecem em todas as áreas, desde que tu estejas... Envolvido»</p>	10
--	--	------------------------------	--	----


				<p>«Há um impacto naquilo que é a relação com os outros, com a natureza, com o ambiente»</p> <p>«Então, o impacto destas atividades é na relação entre elas e os outros e entre elas e o ambiente»</p> <p>«No fundo eles estão cá das nove às cinco, às tantas e fazem muitas, muitas, muitas aprendizagens ao mesmo tempo»</p>	
	<p>Atividades desenvolvidas no âmbito do projeto «o coração»</p>	<p>Relação com o meio</p>	<p>Relações entre pares</p>	<p>«quando traz o senhor Fernando o cuidado que depois mostraram por querer saber como é que ficou, pronto, por muito que isto tenha sido encenado, havia uma vontade genuína de saber como é que o outro está e tu sabes que tens que te cuidar daquela...»</p> <p>«Há um impacto naquilo que é a relação com os outros, com a natureza, com o ambiente»</p> <p>«Então, o impacto destas atividades é na relação entre elas e os outros e entre elas e o ambiente.»</p>	
			<p>Cuidado com os outros</p>		
			<p>Respeito</p>		
			<p>Cordialidade</p>		

			Curiosidade	<p>«A mim, parece-me que o respeito pelo outro é muito maior neste momento»</p> <p>«Aprendemos a falar um de cada vez»</p>	
			Cooperação	<p>«Não porque começaram a pôr o dedo no ar, mas porque realmente quando eu tenho uma coisa para dizer sobre os outros, todos se calam para me ouvir, isto foi muito bonito e eu acredito que nós aprendemos isso aqui com o apoio do desenvolvimento deste projeto, não te parece?»</p> <p>«isto foi muito notório agora a própria AI. a criança expressar-se melhor, o facto não só eu me calo para te ouvir, mas também o que tu dizes tem valor e é importante»</p> <p>«o desenvolvimento do projeto de ciências deu-lhes mais autonomia deu-lhes outra perspetiva de</p>	10

				<p>como é que aprendemos, eles perceberam que realmente que eles são autores da sua aprendizagem são eles»</p> <p>«eles aprenderam como é que chegam a respostas e então isso faz com que eles façam outras perguntas porque eles agora sabem que se fizerem uma pergunta conseguimos chegar a uma resposta e como? «vamos aprender»»</p> <p>«E ele [o S] saiu das construções, quando viu a Ai. sair [de junto de W. que estava a fazer um puzzle], saiu das construções porque não a viu, não percebeu. Achou que era a Ai. que não queria ajudar mais o W.. E vai para o pé do W. e eu, o que está aqui a fazer? Do tipo, estou a andar a arrumar e vieste para aqui. E ele olha para mim: «Ele não consegue fazer o jogo, eu vim ajudá-lo»»</p>	
--	--	--	--	---	--

ANEXO C. RELATÓRIO DO  
PROJETO REALIZADO NO  
ÂMBITO DA UC DE CDEI

| ' ' | | ' ' |



# Projeto «O coração»

Sara Rodrigues

Trabalho apresentado no âmbito da unidade  
curricular de  
Conhecimentos e Docência em Educação de Infância  
2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar  
Docente: Ana Sousa, Abel Arez, Luís Mendes e Nuno  
Melo

## ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. O projeto .....	4
2.1. A importância do projeto para o grupo.....	7
2.2. Apresentação de um projeto desenvolvido com as crianças.....	7
2.2.1. Início do projeto.....	7
2.2.2. Desenvolvimento do projeto.....	9
2.2.3. Avaliação do projeto.....	41
3. Considerações finais.....	49
Referências.....	52
Anexos.....	55
Anexo A.....	56
Anexo B.....	60

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.....	8
Figura 2.....	9
Figura 3.....	10
Figura 4.....	10
Figura 5.....	11
Figura 6.....	12
Figura 7.....	13
Figura 8.....	15
Figura 9.....	16
Figura 10.....	16
Figura 11.....	17
Figura 12.....	18
Figura 13.....	19
Figura 14.....	20
Figura 15.....	21
Figura 16.....	21
Figura 17.....	22
Figura 18.....	23
Figura 19.....	24
Figura 20.....	24
Figura 21.....	25
Figura 22.....	25
Figura 23.....	26
Figura 24.....	27
Figura 25.....	27
Figura 26.....	28
Figura 27.....	29
Figura 28.....	30
Figura 29.....	30

Figura 30.....	31
Figura 31.....	31
Figura 32.....	32
Figura 33.....	33
Figura 34.....	34
Figura 35.....	34
Figura 36.....	35
Figura 37.....	35
Figura 38.....	36
Figura 38.....	37
Figura 40.....	38
Figura 41.....	39
Figura 42.....	40
Figura 43.....	41
Figura 44.....	42
Figura 45.....	43
Figura 46.....	43
Figura 47.....	44
Figura 48.....	44
Figura 49.....	45
Figura 50.....	46
Figura 51.....	46
Figura 52.....	47
Figura 53.....	47
Figura 54.....	48

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.....	6
---------------	---

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CDEI - Conhecimentos e Docência em Educação de Infância

EC- Educadora Cooperante

EE- Educadora Estagiária;

JI – Jardim de Infância;

OS – Organização Socioeducativa;

UC - Unidade Curricular.

# 1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente trabalho foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Conhecimentos e Docência em Educação de Infância (CDEI) e consiste na apresentação de um projeto desenvolvido durante a Prática Profissional Supervisionada II.

O projeto desenvolvido intitulou-se de «O coração». Este decorreu da escuta de um diálogo entre uma criança, R., e a Educadora Cooperante (EC); onde a EC chamou-o por estar a provocar algum ruído na sala; quando R. se aproximou, a EC colocou, afetuosamente, a mão sobre o peito de R. e reparou no quão rápido batia o seu coração e, por isso, comentou «Estás mesmo feliz, o teu coração está a bater tão rápido!» Uma vez que se estava a sentir uma grande dificuldade em encontrar uma temática para o projeto, considerou-se que esta interação seria um bom impulsionador para o mesmo; de modo a averiguar o interesse do restante do grupo optou-se por contar a história *O sapo apaixonado* de Max Velthuijs, que trata a história de um sapo que, por estar tão apaixonado, têm o coração a bater sempre muito rápido; ao longo do caminho, o sapo foi encontrando alguns animais e desabafou acerca do que estava a sentir; antes de a lebre ter revelado que o som «tum-tum» era do coração já o grupo o havia identificado. A partir daí, as educadoras e o grupo conversaram acerca do porquê do coração do sapo bater tão rápido e que outras razões também podem contribuir para tal.

De um modo geral, para o presente trabalho projeto: esperava-se fomentar e potenciar a curiosidade natural da criança, levando-as a querer saber e descobrir mais - para tal, a Educadora Estagiária (EE) procurou dinamizar atividades que conferissem ao grupo um maior grau de autonomia bem como um papel ativo na própria aprendizagem.

Além de, conforme Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Ramos, Ferreira, Melo, Rodrigues, Mil-Homens, Fernandes e Alves (2011), a metodologia de trabalho projeto se organizar em quatro fases distintas, procurou-se «organizar (...) um contexto de vida democrática» (Silva et al., 2016, p.39) onde as crianças tivessem oportunidade de participar ativamente nas escolhas e decisões tomadas.

A fim de desenvolver uma proposta de qualidade, o presente projeto assentou-se nas quatro fases do projeto descritas por Vasconcelos et al., (2011) em *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*:

Fase I - Definição do problema;

Fase II - Planificação e desenvolvimento do trabalho

Fase III - Execução

Fase IV - Divulgação / Avaliação

Importa ainda referir que o presente trabalho se apoiou na Carta de princípios dos associados da APEI (Associação de Profissionais de Educação de Infância) para a tomada de decisão eticamente situada (2011) e *Há muitos mundos no mundo...direitos das crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças: diálogos entre crianças de Portugal e Brasil* (2011) e foi garantido o anonimato de todas as crianças bem como assegurado o respeito pelas mesmas.

## 2. 0 PROJETO

| ' ' |

As grandes intencionalidades selecionadas para o presente projeto foram:

- **impulsionar a curiosidade natural (1)** da criança através de, por exemplo, questões que levam as crianças a criar hipóteses e querer descobrir mais (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) e, conseqüentemente, fomentar no grupo «uma **atitude científica e investigativa**» (2) (Silva et al., 2016, p.86);
- promover a **aquisição de conhecimentos cientificamente fidedignos (2)**; já que conforme Vasconcelos et al. (2011), o trabalho por projeto revela-se muito eficiente «no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como investigadora nata» (p.7) além disso, para os mesmos autores esta metodologia permite «desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento» (p.8). Considerar a co-construção do conhecimento é **conferir ao aprendente um papel ativo (3)** sobre a própria aprendizagem, uma vez que este participa no processo de investigação (Vasconcelos et al., 2011 & Silva et al., 2016); o que, de acordo com a teoria de Freire, apresentada por Peroza e Resende (2011), possibilita que, neste caso, a criança converta a curiosidade espontânea em epistemológica e torne a aprendizagem mais significativa visto que «o projecto trabalha na “zona de desenvolvimento próximo”» (Vasconcelos et al., 2011, p.12) - por outras palavras dar sentido às aprendizagens do grupo.
- promover a **cooperação entre pares (4)**, uma vez que, o grupo de crianças mostra-se algo competitivo e individualista e, de acordo com Katz e Chard (1997), a metodologia de trabalho projeto proporciona diversas oportunidades para que as crianças envolvidas desenvolvam um maior sentido de cooperação.
- relevar o papel da **transdisciplinarietà (5)** do trabalho projeto promovendo uma “aprendizagem horizontal” que como Katz e Chard (1997) defendem, «prepara o aluno para resolver problemas correntes dentro e fora da sala de aula ou escola» (p.7)

Com o objetivo de apresentar os objetivos gerais e aprendizagens esperadas foi construída a seguinte tabela:

**Tabela 1**

*Objetivos gerais e aprendizagens esperadas do projeto.*

<i>Intencionalidades educativas:</i>	<i>Objetivos gerais (ótica do educador):</i>	<i>Aprendizagens esperadas (ótica da criança):</i>
1	Fomentar o espírito crítico de grupo; Promover momentos para o grupo formular hipóteses e soluções;	A criança formula questões; Apresenta uma lógica nos seus argumentos; A criança procura responder às questões colocadas mesmo quando não sabe.
2	Promover o contacto com diversos materiais de pesquisa (previamente selecionados); Proporcionar ambientes de aprendizagem estimulantes e motivadores;	A criança sugere fontes de informações fidedignas; utiliza os diferentes materiais para responder às suas questões; a criança usa autonomamente os materiais por forma a responder às suas inquietações.
3	Realizar atividades que vão ao encontro das sugestões e ideias do grupo; Criar oportunidades para as crianças fazer partilhas;	Expressa verbalmente o seu ponto de vista; Faz sugestões acerca do que correu bem e do que pode ser melhorado.
4	Promover atividades em pequenos grupos; Promover atividades em que a ajuda dos pares seja imprescindível;	A criança interage positivamente com os pares com que está a desempenhar a tarefa; A criança procura a ajuda dos pares para realizar as tarefas propostas.
5	Estabelecer uma relação entre as diferentes atividades propostas.	A criança mobiliza conhecimentos de diferentes atividades e áreas de conteúdo, durante a realização de diversas atividades.

*Nota.* Elaborada pela aluna.

## **2.1. Importância do projeto para o grupo**

O presente projeto, tal como explicitado anteriormente, surgiu com o incentivo da EE, após assistir uma interação entre uma criança e a EC. Face a dificuldade em encontrar um tema para investigar com o grupo e o interesse da EE perante a interação referida, esta optou por tentar levar o tema para o grande grupo de modo a aferir o interesse das crianças. É de salientar que o presente Jardim de Infância (JI) se encontra inserido, na rede pública, e está situado na periferia de Lisboa, num bairro social e, de acordo com a EC, não têm muitas oportunidades fora da Organização Socioeconómica (OS), esta falta de oportunidades é evidenciada pelo pouco questionamento do grupo. Para conhecer melhor o grupo, famílias e contexto consultar o Anexo A.

Depois de algum diálogo e reflexão, o grupo chegou a algumas questões e durante o desenvolvimento do projeto foram surgindo outras que também se procuraram responder. As atividades planeadas foram pensadas, exclusivamente, para serem realizadas em grande e pequenos grupos porque o grupo apresenta características algo individualistas e competitivas, mostrando como fragilidade a fraca cooperação entre pares.

## **2.2. Apresentação de um projeto desenvolvido com as crianças**

Como já referido, o projeto foi lançado para o grande grupo a partir da dinamização de uma história: O sapo apaixonado de Max Velthuijs.

### **2.2.1. Início do projeto**

#### **Fase 1 (Definição do problema)**

A obra literária mencionada foi selecionada por abordar o coração bem como o som que este produz e foi contada para todo o grupo. Ainda antes de o som ser revelado, o grupo identificou prontamente como «o coração a bater». De seguida, depois de um pequeno diálogo acerca da história, a EE solicitou a cada elemento do grupo que desenhasse num quadro de giz um coração, verificar figura 1 Este foi um dos momentos mais bem recebidos pelo grupo, tal como demonstra a seguinte nota de campo:

Depois da canção do bom dia, contei a história *O sapo apaixonado* de Max Velthuijs. Optei por escolher esta história, recordando-me da situação que ocorreu no dia 8 de novembro de 2023, descrita na nota de campo XXI - que, na minha

perspetiva, e posteriormente da educadora, seria um bom impulsionador para desenvolver o projeto que nos é pedido na UC de CDEI.

Durante o conto da história não se ouviu nenhum ruído, o que me surpreendeu bastante. Inicialmente pensámos em grande grupo sobre o que é que o livro abordaria e depois passei então ao conto da história. Ainda que nem todo o grupo tenha mostrado interesse como Ai. permaneceram todos em silêncio e sem perturbar, e as crianças que já tinham ouvido aquela história não denunciaram aos pares o que acontecia. (Nota de campo XXVIII, 27 de novembro de 2023).

**Figura 1.**

*O coração - perspetiva do grupo.*



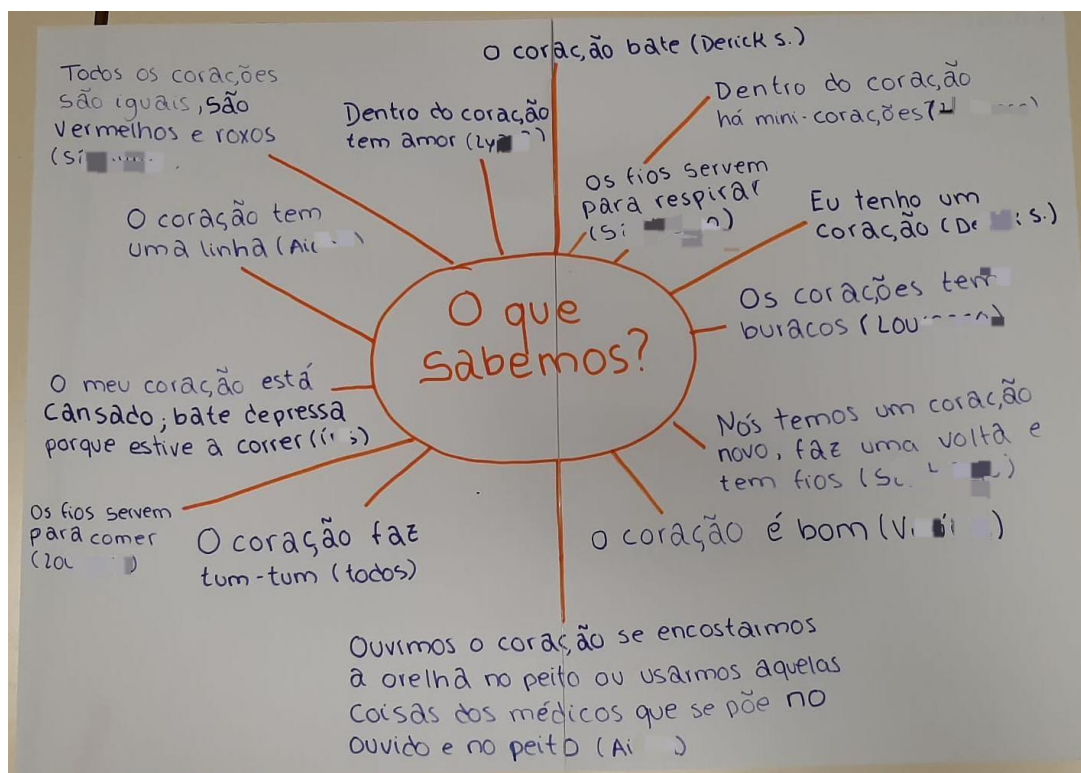
*Nota.* Fotografia tirada pela aluna.

A partir da figura acima é possível verificar que, para todo o grupo, o coração tem a forma simbólica. Posto isto e, em modo de provocação, a EE procurou desenhar um coração próximo ao coração humano. Este foi um momento que despoletou algum desassossego no grupo. Quando a EE partilhou com o grupo que também desenharia, Am. disse «A Sara sabe desenhar bem.» no entanto, à medida que o coração foi sendo desenhado mudou a sua expressão, mostrando alguma desilusão e acabou por dizer «O coração não é nada assim, eu posso te ensinar.» E todo o grupo concordou.

Posto isto, a EE questionou o grupo sobre se queriam investigar mais acerca do coração e averiguar a forma dos corações anatómicos, ao que algumas crianças responderam que sim. Assim, procurou-se, numa primeira instância, averiguar e registar os conhecimentos prévios do grupo, no entanto, considerando a atenção no grupo nesse momento, a elaboração das teias foi colocada em «pausa» e retomada no dia seguinte, logo pela manhã. O segundo momento, na manhã seguinte, correu significativamente melhor, uma vez que o estado de espírito do grupo se encontrava muito mais bem disposto e menos cansado do que no dia anterior. Assim, organizou-se a informação da seguinte forma:

**Figura 2.**

*Chuva de ideias - conhecimentos prévios.*



*Nota.* Fotografia tirada pela aluna.

### 2.3.2. Desenvolvimento do projeto

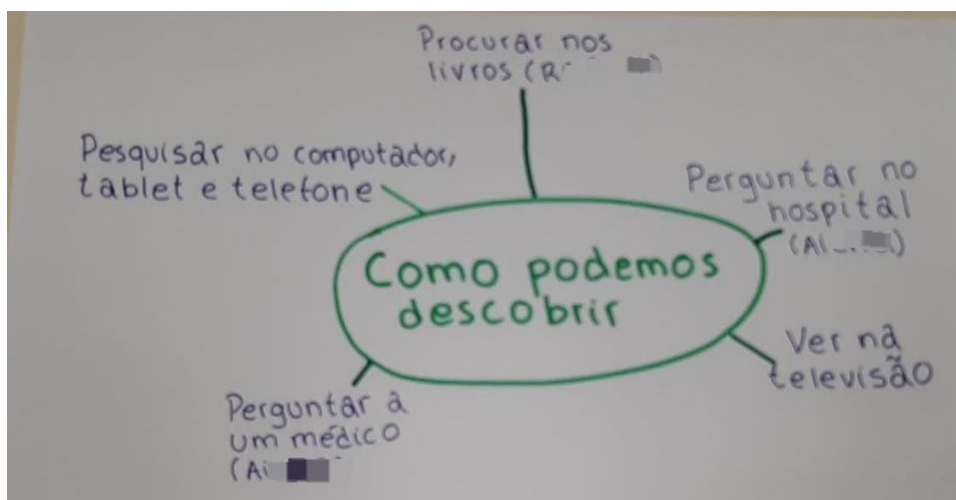
#### **Fase 2 (Planificação e desenvolvimento)**

Perante as ideias levantadas, com o incentivo da EE bem como da EC, o grupo procurou aferir o modo mais adequado para investigar acerca da veracidade das

afirmações acima e, deste modo, chegámos à teia “Como podemos descobrir?” - Figura 3.

**Figura 3.**

*Chuva de ideias - como podemos descobrir?*

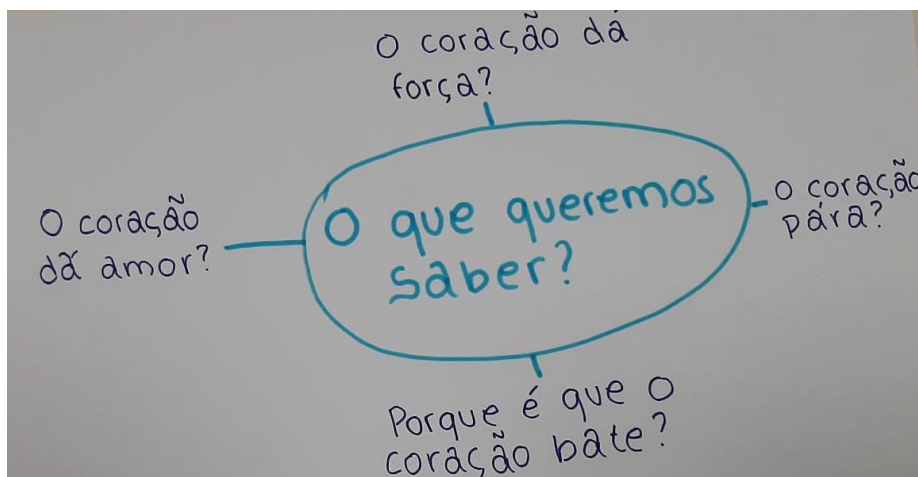


*Nota.* Fotografia tirada pela aluna.

A partir da teia acima procurou-se averiguar com o grupo o que queriam saber e fazer; as sugestões das crianças foram ouvidas e registadas em duas teias distintas: Teia o que queremos saber- Figura 4 - e Teia o que queremos fazer - Figura 5. Importa mencionar que estas últimas se encontraram, ao longo de todo o projeto, em permanente construção.

**Figura 4.**

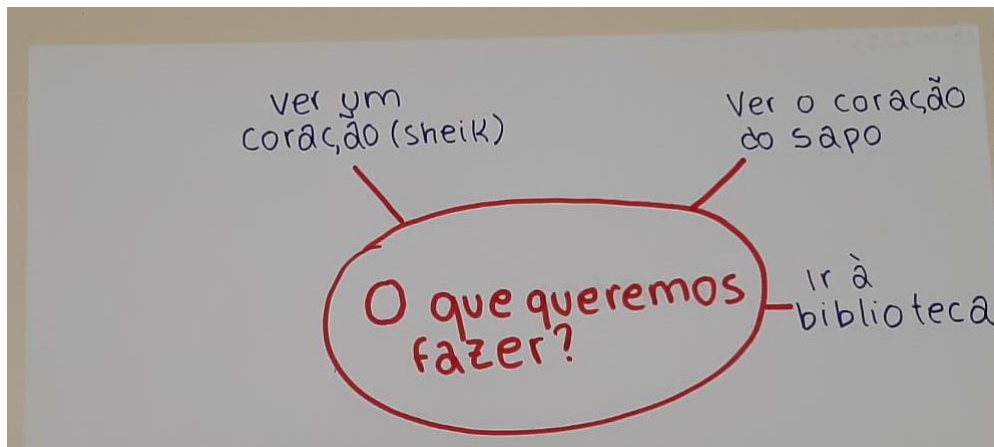
*Chuva de ideias - o que queremos saber? - início do projeto*



*Nota.* Fotografia tirada pela aluna.

**Figura 5.**

*Chuva de ideias - o que queremos fazer? início do projeto*



*Nota.* Fotografia tirada pela aluna.

É de ressaltar que perante a provocação do dia anterior - quando a EE desenhou um coração diferente do simbólico - S. mostrou-se intrigado e, por isso, com o apoio da mãe, em casa, procurou averiguar a forma do coração. Assim, no segundo momento da construção das teias gerou-se um maior debate visto que S. já tinha uma perspetiva diferente da do dia anterior, o que se converteu como um «motor» motivador para o grupo.

Importa ainda salientar que a chuva de ideias do grupo aproximou-se muito da teia inicial da EE, tal como se pode verificar através da observação da Figura 6. Ainda assim, surgiram outras atividades que surgiram não só das intervenções das crianças como também de sugestões e reflexões partilhadas com/pela EC - Cf. figura 7.

Figura 6

Teia inicial da EE.



Figura 7.

Teia final da EE.



### **Fase 3 (Execução)**

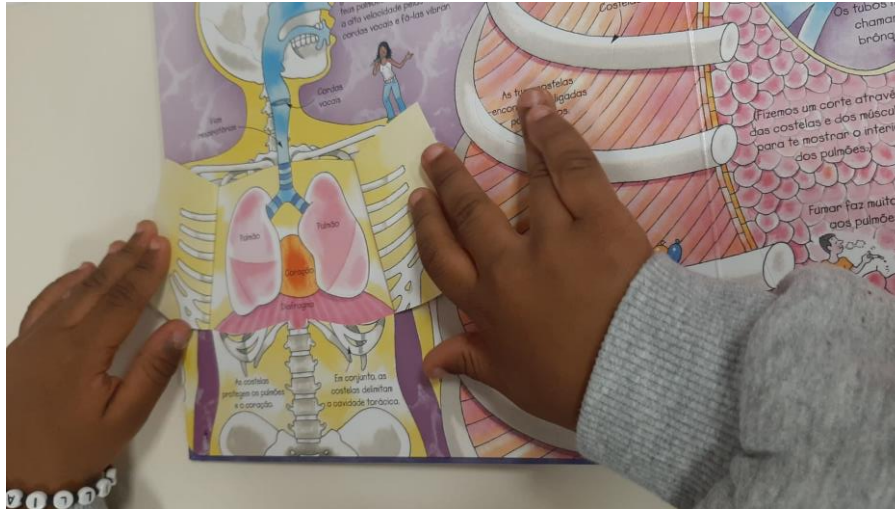
Terminado o momento da chuva de ideias, a EC sugeriu que um pequeno grupo e a EE iniciassem a pesquisa com recurso ao livro *Espreita o Teu Corpo* de Katie Daynes e Colin King, para tal, a EE perguntou quem queria analisar o livro e voluntariaram-se 6 crianças: o W., o R., o S. a Ly., a Ai e a Am. E assim se formou o grupo central do projeto.

A primeira atividade de pesquisa, suscitou desde o início muito interesse. Numa perspetiva pessoal, por três fatores: 1) o interesse pelo coração; 2) trabalho em pequeno grupo, que é uma prática pouco usual para atividades estruturadas 3) o dinamismo do livro mencionado ( *Espreita o teu corpo*) visto que se afasta da imagem do livro tradicional porque as páginas estão repletas de abas para abrir, o que contribuiu para motivar e interessar o grupo. Para averiguar quais as páginas a analisar, foi pedido a Ly. que encontrasse as páginas que seriam pertinentes para o projeto.

Posto isto, o grupo foi confrontado com a forma do coração, pois, em nenhuma página do livro o coração estava representado simbolicamente. S. identificou rapidamente o coração, o que na perspetiva da EE aconteceu, por já ter averiguado em casa a anatomia deste órgão. Por isso, foi esta criança que explicou ao restante grupo que se tratava do coração. As crianças foram novamente confrontadas com uma nova informação pois mencionaram o facto de considerarem que o coração se localizava num lado do peito: as crianças disseram «o coração fica aqui» enquanto apontavam algumas para o lado esquerdo e outras para o lado direito do peito. A partir da ilustração do livro, verificaram que o coração se localiza no centro da caixa torácica: «No meio» «entre os pulmões».

## Figura 8.

*Descoberta da localização do coração.*



*Nota.* Fotografia tirada pela aluna.

No seguimento da semana, a terceira atividade realizada no âmbito do projeto foi uma sessão de educação física: Para o aquecimento, as crianças andaram livre e lentamente pelo espaço, enquanto escutavam um ficheiro áudio de um coração a bater, neste momento as crianças foram incentivadas a sentir o próprio coração e partilhar com o grupo a velocidade com que este batia. Posteriormente, o áudio foi acelerado e a EE pediu ao grupo que sincronizasse o seu passo com a pulsação que ouviam, aqui o grupo já estava a correr. Neste momento, pediu-se às crianças para tornarem a ouvir o próprio coração, desta vez, o batimento cardíaco estava mais acelerado e por isso, todas as crianças conseguiram senti-lo. Deste modo, o grupo confirmou a ideia levantada por I. na construção da chuva de ideias dos conhecimentos prévios - o coração bate mais depressa quando corremos/ fazemos exercício físico. Na parte principal da sessão foram formados dois grupos e, cada um destes teria de montar um puzzle - cf. figura 9 e 10. Para tal, tinham de trabalhar em equipa pois, para levarem as peças para o lugar onde de facto podiam montar o puzzle necessitavam, irrefutavelmente, da cooperação dos pares.

**Figura 9.**

*O puzzle - sessão de Educação física.*



*Nota.* Fotografia tirada pela aluna.

**Figura 10.**

*Montagem do puzzle - sessão de Educação física.*



*Nota.* Fotografia tirada pela EC.

De modo a integrar ainda mais o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a EE propôs ao grupo encontrar palavras que rimam com «coração», para tal

foram formados 3 pequenos grupos e as crianças foram desenhando livremente numa folha de papel de cenário - cf. Figura 11. Esta atividade foi retomada, mais tarde, depois da interrupção letiva do Natal, de uma outra forma. Desta vez, algumas crianças selecionaram palavras que rimam com o coração e pintaram-nas em papel manteiga, estas foram posteriormente afixadas no placar exterior da sala - cf. figura 12.

**Figura 11.**

*Registo das palavras que rimam com coração.*



*Nota.* Fotografia tirada pela aluna.

## Figura 12.

*Pintura das palavras que rimam com coração.*



*Nota.* Fotografia tirada pela aluna.

Por forma a procurar respostas para as ideias levantadas bem como levar a cabo algumas das sugestões do grupo, na atividade seguinte, o grupo central do projeto foi à biblioteca da escola procurar livros pertinentes para a presente investigação. Mais uma vez, para fomentar a cooperação entre pares e promover a autonomia das crianças, a EE, imprimiu, previamente, 6 imagens. Estas mostravam as partes da biblioteca que o grupo tinha de percorrer até chegarem à secção dos livros do corpo humano, numerados de 1 a 6. Assim, cada criança ficou responsável por identificar a parte da biblioteca, correspondente à imagem que, aleatoriamente, lhe foi atribuída. Ainda que, não tenha sido previsto pela EE, a análise das imagens e dos respetivos números contribuiu também para que, no domínio da matemática - ordenassem por ordem crescente as fotografias desde o 1 até ao 6, e tomassem essas mesmas posições na fila até à biblioteca, ou seja, a criança com a fotografia número 1, foi a primeira da fila, a criança com a fotografia número 2 foi a segunda, e assim sucessivamente.

**Figura 13.**

*Ai., Ly. e Am. a sentirem a pulsação no pulso, depois de descobrirem que podíamos sentir a pulsação em mais partes do corpo além do peito.*



*Nota.* Fotografia tirada pela aluna.

Numa das ilustrações observadas pelo grupo, S. reparou no desenho de um menino com um coração simbólico no lado esquerdo do peito e rapidamente disse «está mal, o coração não é aqui» e quando a EE perguntou onde se localizava então, Ai., W. e S. responderam «no meio» enquanto colocavam a mão no centro do peito.

Durante um momento de brincadeira, S. partilhou com a EE que, quando foi ao médico, utilizou «uma coisa que aperta o braço». Posto isto, a EE considerou pertinente mostrar ao grupo um medidor de tensão e, no mesmo dia, a EC trouxe para a sala o medidor de tensão da Organização Socioeducativa (OS). Mal o objeto foi mostrado, S. disse «era isso!», neste momento, explicou o que este instrumento fazia, e o restante grupo lançou possíveis hipóteses acerca de como deveria ser colocado.

**Figura 14.**

*S. a colocar o medidor de tensão com o apoio de V. e da EE.*



*Nota.* Fotografia tirada pela EC.

Dada a fraca qualidade do material disponibilizado, no dia seguinte, a EE levou para a sala um outro medidor de tensão, desta vez para colocar no pulso. E procedeu-se à medição da pulsação de todas as crianças. Neste sentido, foi visível o entusiasmo e interesse das crianças, enquanto mediam a tensão foram vários os comentários que foram fazendo:

«está a apertar» (W.); «está apertado... já parou de apertar... está a ter muitos números» (Ai); «aqui faz um barulho... quando o coração aparece é normal... está subindo muito» (Ma.).

Primeiramente, as medições foram registadas pela EE e posteriormente pelas crianças - cf. figuras 15 e 16 - , importa realçar ainda que, mesmo quando foi a EE a registar, esta incentivou cada criança a ditar os algarismos que apareceram no visor.

**Figura 15.**

*Construção da tabela.*



*Nota.* Fotografia tirada pela EC.

**Figura 16.**

*Preenchimento da tabela.*



*Nota.* Fotografia tirada pela EC.

Considerando o desenvolvimento do projeto bem como a agenda semanal do grupo, a atividade seguinte integra-se no domínio da educação física. Antes de irmos para o ginásio, a EE apresentou ao grupo um curto vídeo explicativo acerca do sistema cardiovascular. As principais informações a reter do presente vídeo eram: a existência de veias, artérias e vasos capilares; e o modo como a circulação se processa - o sangue parte do coração, distribui-se pelo corpo e retorna ao coração. É de ressaltar que, a EE retirou o vídeo do Youtube, no entanto, gravou um áudio informativo para substituir o áudio do vídeo.

Posteriormente, o grupo foi para o ginásio. Esta sessão iniciou-se como já havia sido feito - com o som de um coração a bater - mas, desta vez foi proposto um jogo em grande grupo. Para tal, as crianças formaram uma roda, em pé, e a EE incentivou o grupo a partilhar o que se lembraram do vídeo que assistiram minutos antes. Depois de relembradas algumas ideias, o grupo tinha de lançar uma bola vermelha - «sangue» e fazê-la circular pelas «veias» (pares). Durante esta tarefa, as crianças reconheceram o sistema cardiovascular como um sistema fechado - «O sangue não pode sair se não morremos».

**Figura 17.**

*Jogo da circulação do sangue.*



*Nota.* Fotografia tirada pela EC.

Outra atividade desenvolvida, foi a exploração de um estetoscópio. Para tal, a EE levou para a sala um estetoscópio pouco usual. Tratava-se de um estetoscópio com um microfone e um gravador - disponibilizado por um dos docentes da UC de CDEI. Neste momento, as crianças reconheceram que não se tratava de um estetoscópio tradicional porque não tinha «aquelas coisas para pôr nos ouvidos» - as olivas e hastes - mas sim «fones de ouvir música» - auscultadores. O facto de o estetoscópio estar conectado a um microfone e gravador, levantou algumas dificuldades para ouvir o bater do coração. Tal aconteceu porque o microfone de contacto integrado no estetoscópio captou imensos ruídos externos. E, apesar de ter sido explicado ao grupo, que teriam de fazer silêncio porque este estetoscópio ouviria tudo o que disséssemos, Ai. ao escutar disse «o coração está a falar», pois conseguia ouvir as conversas dos pares. Neste momento, as educadoras tornaram a explicar que além do coração podíamos também ouvir os ruídos da sala, mas esse som não provinha do corpo humano. Enquanto escutavam os batimentos cardíacos dos pares, as crianças foram comentando sobre se conseguiam ou não ouvir e a que velocidade batiam. Com esta atividade, a EE conseguiu corresponder a outro interesse do grupo: ouvir o coração.

**Figura 18.**

*Ly. a escutar o coração de W.*

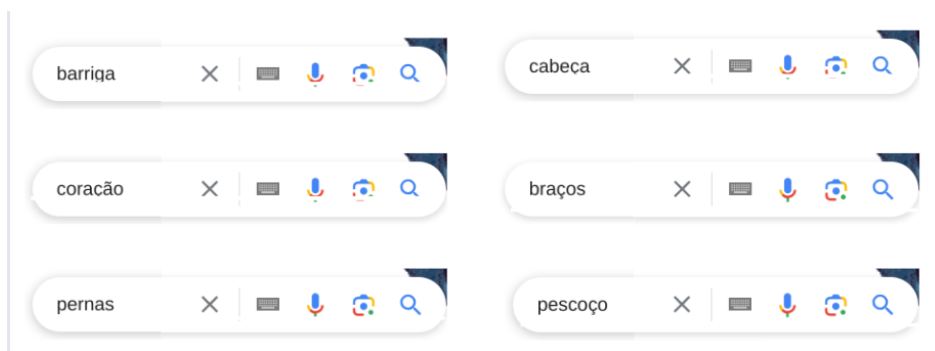


*Nota.* Fotografia tirada pela EC.

Por forma a conseguir dar resposta àquilo que as crianças mencionaram na chuva de ideias «o que queremos saber» e «o que queremos descobrir», a EE criou um recurso digital de pesquisa. Este consistia numa apresentação formato PowerPoint com som. Os ficheiros áudio implementados na apresentação mostraram-se cruciais para a pesquisa autónoma. No segundo dispositivo foi apresentada uma lista de nomes de partes do corpo e o grupo teria de escolher qual aquela que representava a palavra «coração» para tal, ao selecionar as palavras eram direcionados para um outro slide que reproduzia a palavra selecionada bem como mostrava uma imagem da parte do corpo selecionada. - Cf. figura 19 e 20.

**Figura 19.**

*Recurso de pesquisa digital - Dispositivo 2.*



*Nota.* Recurso elaborado pela aluna.

**Figura 20.**

*Recurso de pesquisa digital - Dispositivo 2.*



*Nota.* Recurso elaborado pela aluna.

Assim, as crianças, por tentativa erro conseguiram chegar à palavra pretendida. Esta apresentação era composta também por:

- três vídeos - o vídeo mencionado anteriormente, outro explicativo e o de um coração a contrair e relaxar;
- um dos áudios gravados com o estetoscópio com o microfone de contacto;
- imagens de corações diferentes e os corpos correspondentes, - cf. figura 21, 22 E 23 - nomeadamente, o coração dos cães pois uns elementos do grupo têm um fascínio muito grande por este animal.
- algumas imagens acerca da relação do coração com o sistema nervoso;
- imagens de medidores de tensão, semelhantes aos utilizados na sala de atividades.

**Figura 21.**

*Recurso de pesquisa digital - Dispositivo 13.*



*Nota.* Recurso elaborado pela aluna.

**Figura 22.**

*Recurso de pesquisa digital - Dispositivo 14.*



*Nota.* Recurso elaborado pela aluna.

**Figura 23.**

*Recurso de pesquisa digital - Dispositivo 15.*



*Nota.* Recurso elaborado pela aluna.

Deste modo procurou-se, além de verificar a veracidade das ideias levantadas pelo grande grupo, adquirir novos conhecimentos e cumprir aquilo que o grupo partilhou querer fazer «ver o coração do sapo» e «pesquisar no computador».

A presente atividade decorreu de um modo bastante positivo, no entanto, foi alvo de alguns contratemplos, como: o ruído natural da sala de atividades dificultou a audição dos vídeos bem como do ficheiro áudio do som do coração; o facto de um outro pequeno grupo estar a manusear um modelo do corpo humano e brinquedos alusivos aos médicos com a EC (cf. figura 25), contribuiu para que o grupo que estava a desempenhar a pesquisa no computador dispersasse ligeiramente; Considerando o interesse manifestado pelo grupo, o recurso digital não foi explorado no seu todo.

**Figura 24.**

*Grupo central do projeto a pesquisar no computador.*



*Nota. Fotografia tirada pela EC.*

**Figura 25.**

*Atividade desenvolvida pela EC no âmbito do presente projeto.*



*Nota.* Fotografia tirada pela EC.

As duas próximas atividades foram, indiscutivelmente, as que mais entusiasmaram o grupo. No início do dia, as educadoras prepararam a sala de atividades antes da entrada das crianças. Para tal, foi colocado um boneco de reanimação no centro do tapete, a porta de entrada da sala, ao contrário do habitual, manteve-se trancada até à chegada do grupo à sala. Mal se abriu a porta, a EE correu para o tapete para «socorrer a vítima» - Verificar a consciência da vítima, pedir ajuda e iniciar o suporte básico de vida. Com o apoio da EC e da assistente operacional interpretou-se uma pequena dramatização interativa, na qual as crianças foram incentivadas a participar, nomeadamente, na contagem das compressões e insuflações; posteriormente, a EE vestiu uma camisa branca, para fingir de bata, colocou os «óculos do médico» e levou para junto da “vítima” - que mais tarde foi nomeada de Sr. Fernando - a mala do médico e um desfibrilador externo automático e administrou os choques. O “paciente estável” foi levado numa maca portátil para o «hospital» (entrada da sala) e de seguida, todas as crianças tiveram a oportunidade de realizar as compressões e as insuflações - com o devido apoio e segurança - cf. Figura

26 e 27. É de salientar que esta proposta surgiu de uma questão R.colocou: «O que acontece quando o coração para?», Am. respondeu «vai para o céu» e DS. Respondeu «vai para o cemitério».

**Figura 26.**

*Mi. a colocar a máscara antes de realizar as insuflações.*



*Nota.* Fotografia tirada pela EC.

**Figura 27.**

*Ez. a realizar as compressões.*



Face o interesse do grupo pelo sr. Fernando bem como a curiosidade acerca do que teria acontecido e sobre se estaria melhor, a EE aliou esta curiosidade com outro assunto que gostava de abordar: os cuidados do coração. Para tal realizou a montagem de um pequeno filme que consistia num vídeo de um homem a falar e com apoio externo realizou-se a gravação de um áudio. A presente montagem configurou-se num vídeo enviado pelo próprio sr. Fernando», no qual este, não só agradecia a todas as crianças por o terem salvo, mas também falava sobre os cuidados a ter com o coração. O que, no mesmo dia, funcionou como um motivador para a sessão de educação física.

Já na fase final do projeto, e por forma a desenvolver uma experiência em pequenos grupos, a EC sugeriu, realizar outra tarefa organizada por «estações». Esta dividiu-se em 3 atividades, e em cada uma delas o grupo tinha o apoio de um adulto, fosse uma das educadoras fosse a assistente operacional. Na estação da EE, as crianças tiveram a oportunidade de manusear um modelo do coração humano, criar algumas hipóteses acerca dele e levantar algumas questões que a EE procurou responder - cf. Figura 28; na estação da assistente operacional, as crianças exploraram um oxímetro e tiveram a oportunidade de medir, novamente, as pulsações - cf. Figura 29; por fim, com a EC, o grupo teve a oportunidade de desenhar no quadro aquele que para si era o coração- cf. Figura 30.

**Figura 28.**

*D. a segurar e observar o modelo do coração.*



*Nota.* Fotografia tirada pela EE.

**Figura 29.**

*Pequeno grupo a utilizar o oxímetro.*



*Nota.* Fotografia tirada pela EC.

**Figura 30.**

Ly. a desenhar o coração.

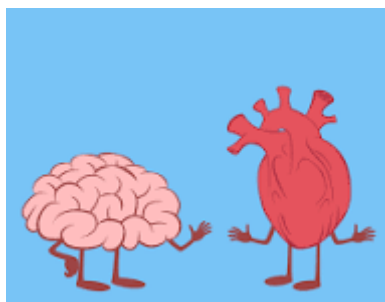


*Nota.* Fotografia tirada pela EE.

De acordo com a agenda semanal da EC, foi desenvolvida uma atividade articulada entre o projeto Jardim dos Abraços<sup>9</sup> e o presente projeto. Para isso, a EE levou algumas imagens para ser interpretadas pelo grupo entre as quais:

**Figura 31.**

*Cérebro e coração.*



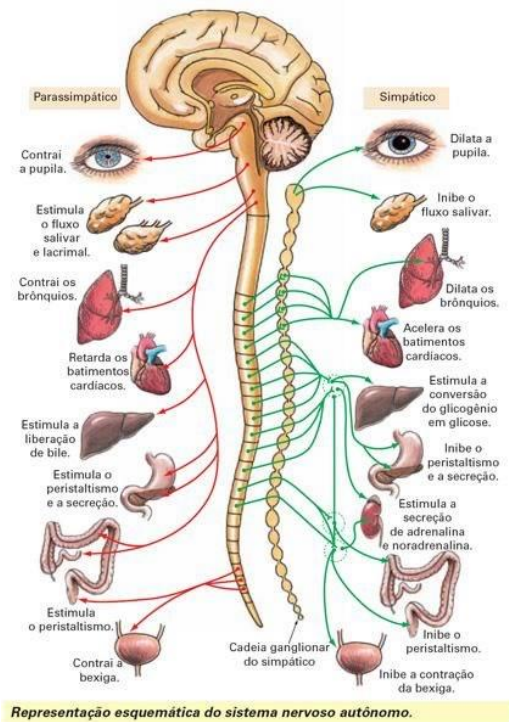
*Nota.* Retirada de <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2019/06/12/o-que-acontece-com-o-seu-cerebro-quando-voce-se-apaixona.htm>

---

<sup>9</sup> Este é um projeto que têm vindo a ser desenvolvido pela EC no qual a mesma procura promover a gestão emocional das crianças.

**Figura 32.**

*Sistema simpático e parassimpático.*



Nota. Retirada de <https://Portuguesa.slideshare.net/brunorochoa5855/autonomo-24270924>

Além do mencionado, a EE construiu um jogo de cartas composto por 20 cartas, onde 6 tinham a imagem de crianças a expressar uma determinada emoção enquanto as restantes tinham imagens que representavam sintomas físicos decorrentes de algumas emoções, como pessoas com dores de cabeça, com dores no peito entre outras - cf. Figura 33.

**Figura 33.**

*Carta dos possíveis sintomas associados às emoções.*



*Nota.* Fotografia tirada pela aluna.

Com o decorrer do projeto, o grupo sugeriu montar um hospital na sala visto que, a EC já havia construído uma casa da bruxa para o Dia das Bruxas e uma casa para o pai natal. Para tal, o grupo disse que a casa do pai natal devia ser renovada e pintada de branco. Por isso, algumas crianças, com o apoio das educadoras, repararam a casa e pintaram-na - cf. figura 34 e 35. É de referir que, à data de entrega do presente trabalho este recurso ainda não estava finalizado.

**Figura 34.**

*S. e V. a reparar a casa com fita de papel.*



*Nota.* Fotografia tirada pela aluna.

**Figura 35.**

*Ad. a pintar a casa.*

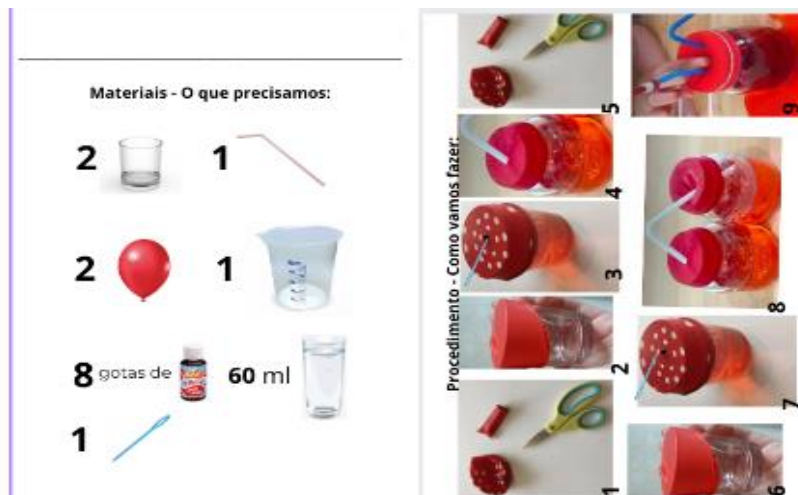


*Nota.* Fotografia tirada pela EC.

Na mesma semana, foi também realizada a primeira atividade experimental na presença da EE. Esta consistiu em colocar água com corante - «sangue» num copo; tapá-lo com um balão com um pequeno furo; tapar um copo vazio com outro balão, também furado; colocar uma palhinha em ambos os copos, de forma a uni-los, e pulsar o balão do copo com sangue - cf. Figura 35. Para esta atividade, a EE forneceu ao grupo um guião da experiência, não apenas pela questão científica, mas também para conferir aos grupos alguma autonomia - cf. figura 36.

**Figura 36.**

*Guião da experiência.*



*Nota.* Elaborado pela aluna.

**Figura 37.**

*S. e K. a observar o «sangue» transferir-se de um copo para o outro.*



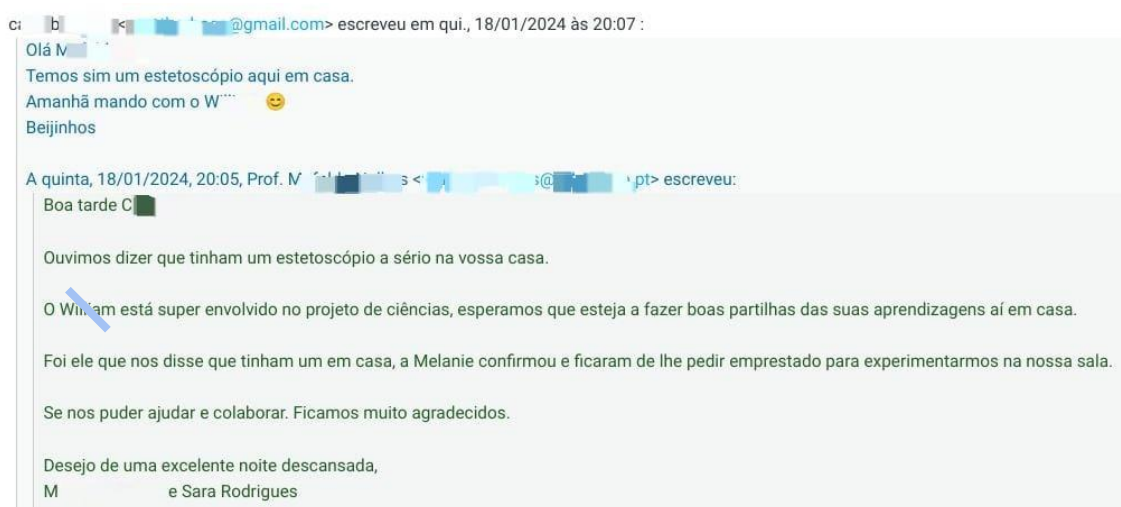
*Nota.* Fotografia tirada pela aluna.

Nesta atividade, as crianças mostraram algum interesse e fascínio quando perceberam que, tal como com o coração, quando pulsavam o balão o «sangue» transferia-se para o outro copo. Mais tarde a EC perguntou ao grupo como batia o coração quando corríamos e face a resposta do grupo, as crianças experimentaram pulsar o balão mais rapidamente, e repararam que deste modo o «sangue» corria mais depressa.

Na mesma semana, durante uma conversa no tapete, a EC, lembrou-se que a mãe de uma das crianças trabalha num hospital e por isso teria acesso a um estetoscópio. Assim perguntou a W. se a mãe conseguiria arranjar ao que W. respondeu que tinha um em casa, por isso, as educadoras solicitaram que este trouxesse para o JI. Além do pedido à criança, as educadoras enviaram também um e-mail à encarregada de educação com o mesmo pedido, este foi um ponto importante para aproximar ainda mais as famílias - cf. Figura 38.

### Figura 38.

*Troca de e-mails entre a EC e a encarregada de educação de W.*



*Nota.* E-mail disponibilizado pela EC.

Outra atividade a desenvolvida foi o desenho dos principais órgãos do sistema cardiovascular num avental. Com esta atividade aferiu-se não só os conhecimentos do grupo acerca da localização do coração e dos principais órgãos pertencentes ao sistema cardiovascular, mas também servirá também como um adereço para as brincadeiras do grupo.

#### **Fase 4 (Divulgação)**

Sem qualquer incentivo por parte das educadoras, as crianças, nomeadamente, Ai., V. e S. mostraram interesse em mostrar o projeto a duas salas do jardim-de-infância bem como às famílias. Para tal, agendou-se a vinda dos dois grupos à sala para dia 23 e 25 de janeiro. Para realizar o convite, as crianças do projeto foram, com a EE, a cada sala realizar o convite. Ainda para suportar a divulgação do projeto, todas as crianças desenharam um corpo humano de tamanho real - cf. Figura 39 - e mais uma vez, dar resposta ao desejo de Ly. que escreveu por iniciativa própria na chuva de ideias «o que queremos fazer» «desenhar o corpo humano».

#### **Figura 39.**

*Compilação de fotografias da elaboração do cartaz do corpo humano.*



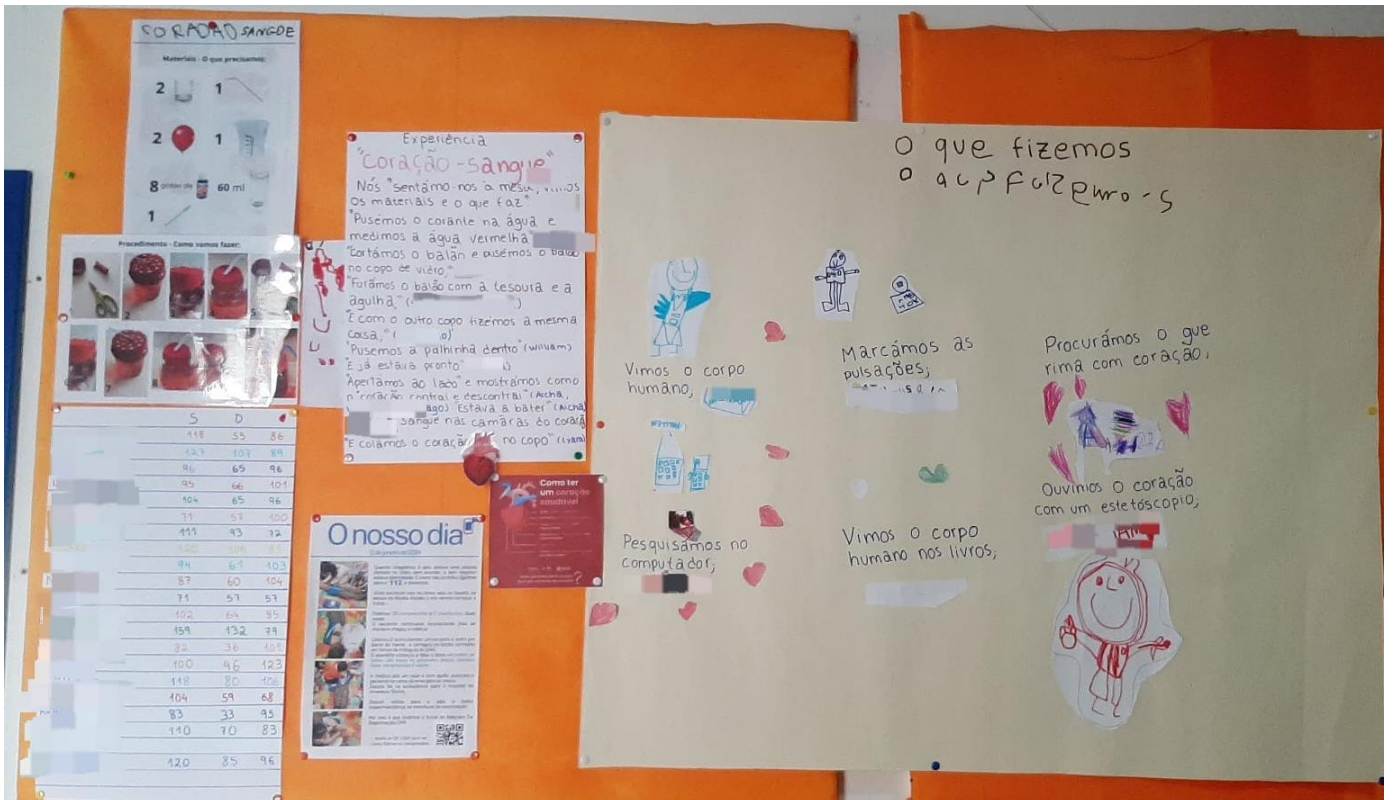
*Nota.* Fotografia tirada pela aluna.

Nesta divulgação, espera-se que, apoiando-se nos recursos criados- cf. Figura 40 e 41 -, na memória bem como nas pinturas já mencionadas (Figura 10) o grupo seja capaz de contar aos pares algumas das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto bem como as aprendizagens realizadas. O grupo, sugeriu também, guardar a experiência realizada de modo a poder mostrar aos outros grupos o que fizeram. No que concerne, às famílias,

a EE, enviará, quando o projeto for dado por terminado, uma informação para as famílias de modo compreenderem melhor o trabalho que foi realizado com os seus educandos.

**Figura 40.**

*Entrada da sala.*



*Nota.* Fotografia tirada pela aluna.



*Nota.* Fotografia tirada pela aluna. Para uma melhor visualização do friso cronológico cf. anexo B.

Ainda antes da avaliação é de relevar que a EE procurou envolver a família através de pequenas partilhas via e-mail - cf. figura 42 e 43 bem como solicitando a sua participação (Figura 38). Não apenas pelo valor que atribui à relação família-JI, mas também porque algumas crianças, nomeadamente, S. terem pedido para mostrar as suas produções à mãe.

### **Figura 42.**

*Relato do salvamento do «Sr. Fernando» enviado às famílias.*



# O nosso dia

12 de janeiro de 2024

Quando chegámos à sala estava uma pessoa deitada no chão; sem acordar, e sem respirar: estava desmaiada! E como não acordou ligámos para o **112** e dissemos:

«Este paciente caiu na nossa sala, no tapete, na escola do Monte Abraão e nós vamos começar a tratar.»

Fizemos **30 compressões** e **2 insuflações**, duas vezes.  
O paciente continuava inconsciente (não se mexia) e chegou a médica!

Colocou 2 autocolantes: um no peito e outro por baixo da mama. e carregou no botão vermelho em forma de triângulo do DAE.  
O aparelho começou a falar e disse «**Afastem-se todos, não toque no paciente**»; depois mandou **fazer compressões e soprar**.

A médica pôs um colar e com ajuda, puseram o paciente na cama de emergência- maca.  
Depois foi na ambulância para o hospital da Amadora-Sintra.

Depois voltou para a sala e todos experimentámos as manobras de reanimação.

Por isso é que levámos o bucal da Máscara De Reanimação CPR.

Aceda ao QR CODE para ver como fizemos as compressões.



Nota. Elaborado pela aluna.

**Figura 43.**

Informação enviada à família no seguimento do vídeo de resposta do «Sr. Fernando».

**Como ter um coração saudável**

- Evite bebidas alcoólicas
- Consuma mais frutas e vegetais
- Faça exercício físico com regularidade
- Reduza a quantidade de sal nas suas refeições
- Não fume
- Tome a medicação recomendada pelo seu médico

REPÚBLICA PORTUGUESA | SNS | World Health Organization

Sabias que há um dia do coração  
Qual será o tamanho dos corações ?

Conheçam o senhor Fernando e descubram o que nos contou!  
<https://drive.google.com/file/d/13yWyXq5CYnIOtOVvaw95eP6AVM147w40/view?usp=drivesdk>

Nota. Elaborado pela aluna.

2.3.3. Avaliação do projeto

A avaliação do presente projeto foi sendo realizada ao longo do mesmo, através da observação de comportamentos, atitudes, diálogos, interações bem como através das partilhas realizadas ao longo dos dois meses.

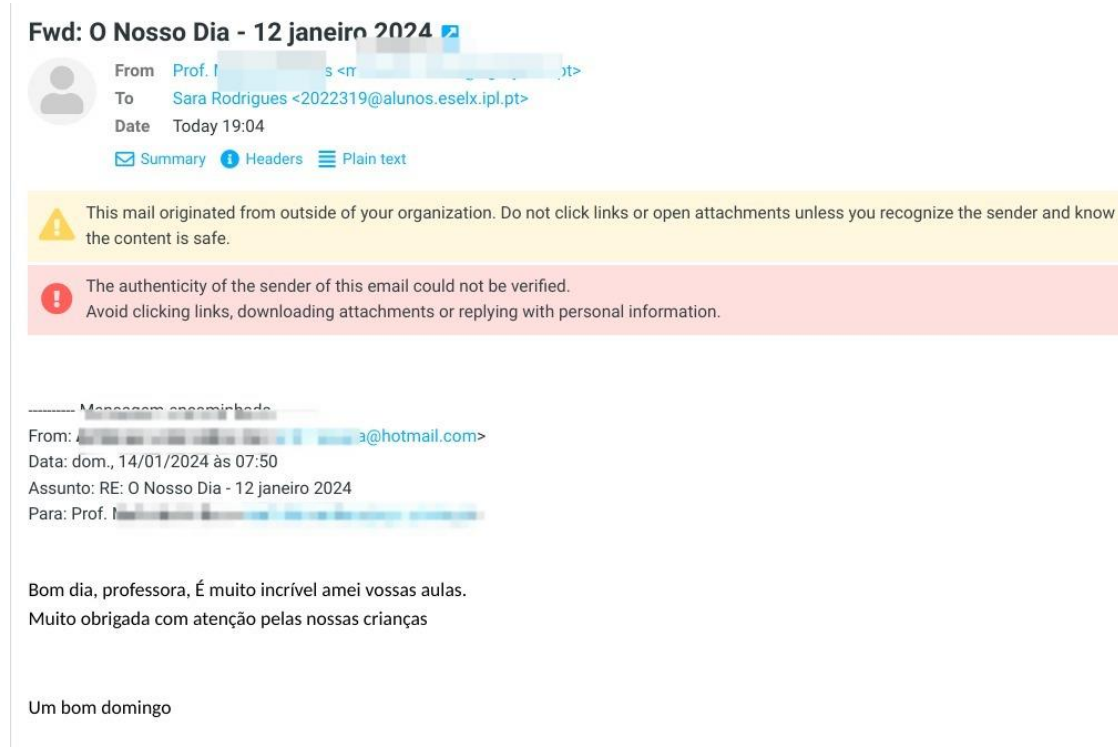
Conforme Katz e Chard (1997), um trabalho por projeto pode desenvolver-se durante um período de dias ou semanas, dependendo do interesse e capacidades do grupo.

No entanto, o presente projeto podia ser ainda mais prolongado, visto que há medida que o grupo ia respondendo a algumas das suas perguntas iam surgindo novas e era claro o interesse das crianças em saber e fazer mais. O que numa perspetiva pessoal demonstra o impacto que o presente projeto teve não só para o grupo central do mesmo como para o restante grupo, o que se configura num indicador muito positivo do decorrer do projeto.

No que diz respeito, às famílias, estas foram acompanhando o desenrolar do projeto não apenas a partir das partilhas realizadas pelos seus educandos, mas por a EE ter procurado manter as famílias a par do que estava a ser desenvolvido na sala, com o apoio da EC, realizando comunicações via e-mail, conforme já referido. Alguns dos encarregados de educação mostraram a sua satisfação face ao presente projeto, tal como pode ser evidenciado a partir da leitura dos e-mails enviados para a EC, em resposta às diferentes informações enviadas - cf. Figura 44 e 45.

#### **Figura 44.**

*Resposta da mãe de Ai. ao vídeo do salvamento do «Sr. Fernando».*



*Nota.* E-mail disponibilizado pela EC.

## Figura 45.

*Resposta da mãe de Ma. ao vídeo de resposta do «Sr. Fernando».*



*Nota.* E-mail disponibilizado pela EC.

Como já mencionado, o presente projeto teve um impacto muito positivo no grupo o que permite afirmar que o projeto foi levado «a bom porto», de seguida, serão apresentadas algumas evidências:

- Quando comparadas as representações dos corações no início e final do projeto é possível afirmar que as crianças compreenderam que o coração não tem a forma simbólica. Esta aprendizagem foi possível de afirmar quando algumas crianças corrigiam as outras - cf. figuras 46, 47 e 48.

## Figura 46.

*Representação de S.*



*Nota.* Fotografia tirada pela aluna.

**Figura 47.**

*Representação de Ma.*



*Nota.* Fotografia tirada pela aluna.

**Figura 48.**

*Representação de R.*



*Nota.* Fotografia tirada pela aluna.

- As crianças do grupo passaram a representar nas suas produções os órgãos coração e pulmões - cf. Figura 49.

**Figura 49.**

*«É a minha mãe» - W.*



*Nota.* Fotografia tirada pela aluna.

- a brincadeira nas áreas passou a centrar-se nas questões que iam sendo abordadas no âmbito do projeto - cf. figura 50 e 51 - tal como mostra a seguinte nota de campo:

Hoje, durante a tarde, na escolha das áreas K. escolheu a área da mercearia que provisoriamente é também a área do hospital. De repente, enquanto estava a terminar outra tarefa ouvi «Temos aqui um paciente, na escola do \_\_\_\_\_ (freguesia do JI)» e quando olhei para ele tinha o telefone encostado na orelha, tal como fizemos na atividade do sr. Fernando. (Nota de campo do dia de janeiro de 2024).

**Figura 50.**

*«É um hospital e isto [peça vermelha na posição mais alta] é para pôr no pulso (medidor de tensão)» - I.*



*Nota.* Fotografia tirada pela aluna.

**Figura 51.**

*Brincadeira na área provisória do hospital: R. colocou um brinquedo no peito de Ad. e S. disse «afastem-se todos» enquanto pressionava o botão do «desfibrilador».*



*Nota.* Fotografia tirada pela EC.

- quando, em conjunto com a EC, o grupo escolheu os novos materiais para a sala, escolheram brinquedos relacionados com o projeto como: um puzzle de médicos, uma mala de médicos e um coração - cf. figura 52, 53 e 54.

**Figura 52.**

*Puzzle de médicos escolhido pelo grupo.*



*Nota.* Fotografia tirada pela EC.

**Figura 53.**

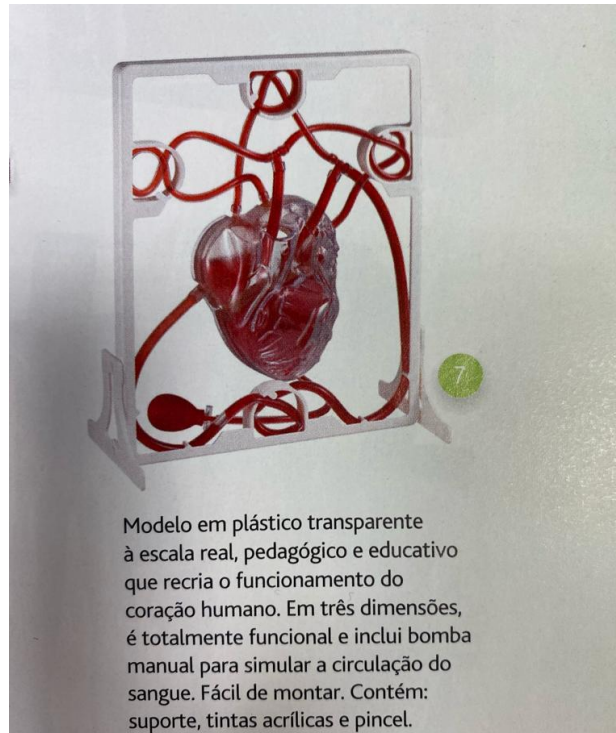
*Mala de médicos escolhida pelo grupo.*



*Nota.* Fotografia tirada pela EC.

**Figura 54.**

*Coração escolhido pelo grupo.*



*Nota.* Fotografia tirada pela EC.

- o grupo passou a referir-se ao instrumento utilizado pelos médicos para ouvir o coração como «estetoscópio»;
- o grupo reconhece que há um sangue «com ar» (arterial) e um sem (venoso) e é por isso que nos diferentes materiais de pesquisa aparecem a vermelho e azul;
- o grupo mostra-se mais atento para palavras que rimam desde a atividade das palavras que rimam com «coração»;
- D. uma das crianças com dificuldades na comunicação, depois da atividade experimental, sentou-se junto aos copos unidos pela palhinha, pulsou balão e foi dizendo «tum tum»;
- A EC partilhou que algumas crianças estavam mais curiosas e predispostas a fazer questões e, nesse sentido, já tinha ideias para outros projetos.
- S. uma das crianças mais competitivas da sala, mostrou-se mais disponível para ajudar os pares de forma gentil. No início do projeto S. procurava erros dos pares para os corrigir de uma forma rude;

- A. ao ver a EE perguntou «Sara, posso te chamar de cardiologista?» - recordando-se do termo correto para os médicos que tratam do coração.
- Numa das sessões de educação física, S. apoiou G. a manipular a bola, mostrando-se, extremamente, prestável para com G., uma das crianças com algumas dificuldades na aprendizagem e constrangimentos ao nível do desenvolvimento motor.

Considera-se também que o presente trabalho contribuiu para fortalecer o sentido de pertença a uma comunidade porque, conforme Katz e Chard (1997), tal acontece através das diferentes partilhas, neste caso, entre pares, entre grupo central do projeto-grupo; grupo-outras salas.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho mostrou-se, por diversos motivos, um dos mais relevantes e especiais para mim, ao longo de toda a minha formação académica.

De início foi muito desafiante e até stressante encontrar uma situação desencadeadora visto que, no início do meu estágio, algumas crianças do grupo que acompanhei mostraram-se pouco curiosas, conferindo-me pouco material para averiguar possíveis temas para o projeto. Inicialmente, considerei estar a começar o projeto demasiado tarde, no entanto, agora com o projeto praticamente terminado, foi-me possível fazer uma retrospectiva geral e perceber que foi tudo realizado no tempo perfeito. Consegui, muito devido ao apoio e abertura da EC, realizar praticamente todas as atividades que tinha planeado e ainda propor outras. Considerando um projeto que desenvolvi no 3º ano da licenciatura do qual não gostei particularmente, estava com receio de não conseguir promover diversas aprendizagens ao grupo nem conseguir conduzir o projeto da melhor forma. Mas, na minha perspetiva, não podia estar mais enganada. Claro que houve contratempos: prazos pré-definidos que não foram cumpridos, crianças e adultos de mau-humor (eu inclusive); atividades que não correram como planeadas; materiais que não ficaram como o expectado entre outras. Ainda assim, o balanço geral foi mesmo muito positivo. Mesmo nas atividades em que parecia que o grupo não estava a prestar atenção, revelaram-me o contrário (por diversas vezes). Ainda assim, importa referir que apesar de nem todas as atividades terem corrido como planeadas, na metodologia de trabalho o surgimento das atividades é mais emergente e negociado do que totalmente pré-planeado pelo professor» (Katz & Chard, 1997, p.11). Esta «fuga do estipulado», permitiu-me também adotar uma postura ainda mais flexível e ajudou-me a lidar com os momentos imprevistos, que no futuro serão muitos, já que todos os dias as crianças têm coisas para contar e é importante dar-lhes espaço para o fazer e também utilizar as suas partilhas para promover diversas aprendizagens com sentido para o grupo.

Uma das partes deste trabalho que considerei mais pertinente foi a da avaliação do projeto, esta foi realizada de um modo informal e contínuo; e, como mencionado no capítulo anterior, foram vários os momentos que me permitiram aferir o interesse do grupo bem como os novos conhecimentos que iam sendo adquiridos diariamente. Outro aspeto muito positivo, foi o facto de algumas crianças, nomeadamente, S. terem mostrado uma mudança positiva no comportamento.

Enquanto mediadora do trabalho projeto, penso que, numa perspetiva geral, ter desempenhado um bom papel, uma vez que, procurei dar oportunidade às crianças para serem elas a fazer as descobertas - através de, por exemplo, a criação de raiz de alguns recursos e ainda que não tenha conseguido na totalidade, procurei arranjar estratégias para transmitir os diferentes conhecimentos de forma o menos expositiva possível.

Sinto que consegui articular as diferentes atividades, seguindo um fio condutor que não só foi securizante para mim como significativo para todo o grupo, visto que tentei relacionar as atividades com o mundo que o rodeia - considero que este tenha sido um dos pontos mais bem conseguidos do presente trabalho e espero conseguir fazê-lo sempre ao longo de todo o meu futuro exercício de profissão, uma vez que, conforme Katz e Chard (1997) «as atividades (...) desprovidas de sentido (...) geralmente tem pouco significado para as crianças» (p.7).

Este foi sem dúvida o trabalho mais desafiante e prazeroso que realizei. Houve vários dias, em que, de forma inesperada, o grupo me brindou com evidências das aprendizagens que foram feitas durante o projeto, o que me deixou e deixa extremamente orgulhosa tanto deles como de mim mesma. Por fim, queria apenas salientar que só foi possível desenvolver este trabalho, na minha perspetiva, com tanta qualidade, graças à EC, que não só me acompanhou diariamente na sala de atividades, como na construção do presente relatório.

## REFERÊNCIAS

- Daynes, K. & King, C. (2007). *Espreita o Teu Corpo*. Editora Porto Editora.
- Ingrid, G. (2019). *O que acontece com o seu cérebro quando você está apaixonado?* Viva Bem. <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2019/06/12/o-que-acontece-com-o-seu-cerebro-quando-voce-se-apaixona.htm?cmpid=copiaecola>
- Katz, L. G. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Peroza, J., & Resende, M. A. (2011). Paulo Freire e a dialética da curiosidade: pistas para uma praxiologia do conhecimento. *EccoS Revista Científica*, (25), 77-94. <https://www.redalyc.org/pdf/715/71521708005.pdf>
- Rocha, B. (2013). *Autonomo*. Slideshare. <https://Portuguesa.slideshare.net/brunorochoa5855/autonomo-24270924>
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.Portuguesa/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.Portuguesa/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. D., Menau, J., Ramos, M., Ferreira, N.; Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2011). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [https://www.dge.mec.Portuguesa/sites/default/files/EEnfancia/documentos/trabalho\\_por\\_projeto\\_r.pdf](https://www.dge.mec.Portuguesa/sites/default/files/EEnfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf)
- Velthuijs, M. (1998). *O sapo apaixonado*. Editora Caminho.

# ANEXOS

ANEXO A

|| ' ' | | ~ | ' |

- **O grupo de crianças**

O grupo com o qual tive oportunidade de intervir e conhecer é formado por 20 crianças com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos de idade - outubro 2023. Ainda que pareça pouca diferença, esta é mais acentuada se considerarmos que a criança mais nova do grupo se encontra no primeiro ano de JI e a mais velha no terceiro.

As crianças que estão no segundo e terceiro ano de JI (nove e três, respetivamente), foram acompanhadas pela educadora desde o seu primeiro ano na OS. As 11 crianças que já frequentaram o JI mostram uma clara diferença quando comparadas com crianças que foram matriculadas apenas no presente ano letivo; estas diferenças são possíveis observar em diversos momentos, como os momentos de tapete, de comunicação e estar nas áreas; no entanto, repara-se que, ao longo dos meses da PPSII estas diferenças mostraram-se cada vez menos evidentes.

No que concerne ao sexo, o grupo é composto, maioritariamente, por crianças do sexo masculino - 13 crianças - e sete do sexo feminino; quanto às nacionalidades do grupo verifica-se que 19 crianças são portuguesas e uma bengalense. Em termos de nacionalidades, o grupo mostra-se mais rico, dado que é possível constatar 5 nacionalidades além da portuguesa: guineense, angolana, brasileira, arménia, cabo-verdiana.

A partir da observação que realizei ao longo da PPSII, bem como através da leitura de alguns documentos das crianças e conversas informais com a educadora e assistente operacional cooperante é possível afirmar que se trata de um grupo interessado e curioso sobretudo no que diz respeito a aspetos do mundo natural, corpo humano, vida animal e fenómenos meteorológicos, o que pode ser observado a partir das notas de campo X e XXVI. De um modo geral, as crianças são muito autónomas revelando apenas uma maior dificuldade na resolução de conflitos entre pares - uma vez que, nestas situações recorrem ao adulto; na cooperação entre pares; e no âmbito da inteligência emocional é possível observar também uma dificuldade em gerir as emoções/autorregular-se. Além da fragilidade referida, algumas crianças apresentam dificuldade na comunicação, sendo que duas delas podem advir do facto de terem uma perturbação do espectro do autismo.

- **As famílias**

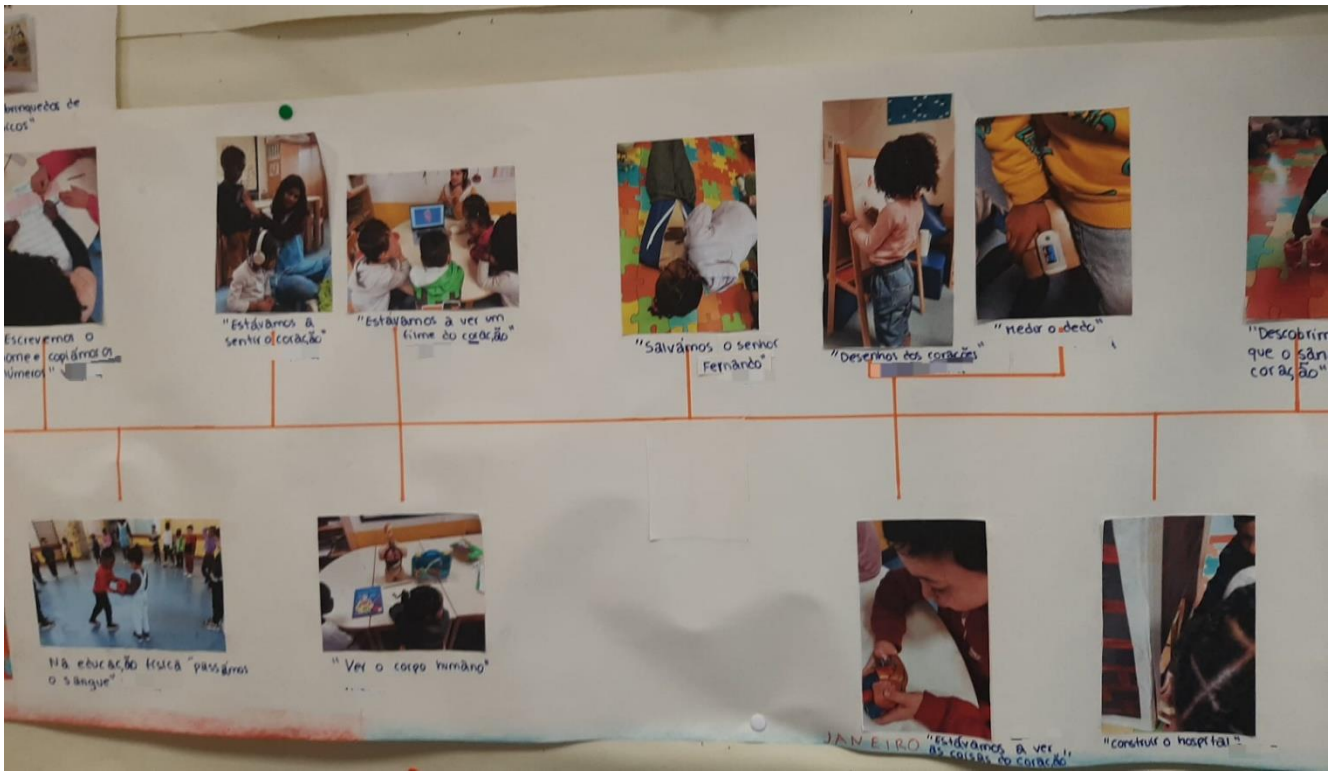
Quando se acompanha um grupo de crianças é crucial considerar além das próprias crianças também as suas respectivas famílias. Uma vez que, para que a criança se possa desenvolver integral e positivamente, importa que a educação transmitida em casa complemente a educação transmitida na OS, neste caso, o JI. Só assim a criança poderá «seguir uma trajetória mais positiva» (Ferreira & Triches, 2009, p.45). Quando as famílias, profissionais e técnicos de educação se encaram como uma equipa gera-se a probabilidade de se estabelecerem, entre estes, relações de confiança e parceria que trarão apenas vantagens para todas as partes - famílias, crianças e par pedagógico - entre as quais um melhor conhecimento da criança, uma vez que, ao haver uma proximidade entre dois microsistemas da criança - isto é, de acordo com a teoria de Bronfenbrenner, ambientes imediatos que «contém a pessoa em desenvolvimento.» (Bhering & Sarkis, 2009, p.13). - É possível obter, mais facilmente, informações como os interesses da criança, as suas fragilidades bem como aferir quais as estratégias mais adequadas para cada uma. Além do mencionado, este vínculo entre OS e família transmitirá também à criança um maior sentimento de segurança. (Deslandes, 2001, citado por Mata & Pedro, 2021. p.11).

De seguida será apresentada uma visão geral das famílias do grupo da sala G. Neste grupo as idades das famílias variam entre os 23 e 52 anos e a idade média é, aproximadamente 36 anos de idade. No que concerne às habilitações académicas, verifica-se que apenas um dos elementos das famílias apresentadas têm o grau licenciado, enquanto a maior parte destes elementos têm o 12º ano concluído.

No que respeita à relação das famílias com a equipa pedagógica considera-se também favorável. Uma vez que, apesar da comunicação presencial frequente é limitada - uma vez que a receção e a entrega das crianças é realizada ao portão - a educadora procura dar sempre feedback acerca das crianças como também abertura às famílias para que estas façam algumas partilhas e estas, nomeadamente, nos momentos de receção e entrega das crianças mostram-se interessadas pelo dia das crianças e realizam partilhas com a educadora acerca das mesmas; por vezes, escrevem ainda e-mails apenas para dar feedback acerca das novidades transmitidas pelos respetivos educandos. Além do mencionado, a educadora envia também para as famílias diversas montagens com fotografias do grupo a realizar diferentes atividades contribuindo para que estas também se sintam parte da vida escolar dos seus educandos.

## ANEXO B

| | ' ' | | <sup>372</sup> | |



ANEXO D. ENTREVISTAS  
REALIZADAS AOS  
PROFESSORES DE CIÊNCIAS  
FÍSICAS E NATURAIS

| " | | " |

## Guião da entrevista



**POLITÉCNICO  
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA**

<b>Blocos de informação</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulação de questões</b>
A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	Legitimar a entrevista;	Antes de mais, obrigada pela disponibilidade e tempo despendido para a presente entrevista. Esta entrevista tem como principal objetivo caracterizar a sua conceção - enquanto professor/a de ciências físicas e naturais - acerca das ciências naturais e as relações entre pares em idades de Jardim de Infância. Pretendendo-se obter informação para um trabalho de investigação no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II. A presente entrevista garante a sua confidencialidade e anonimato.
B. Definição do perfil da entrevistada	Conhecer o percurso profissional da professora;	B1. Qual a sua formação académica? B2. Qual o seu percurso profissional? B3. Há quanto tempo exerce funções de professor/a de ciências físicas e naturais? B4. Já exerceu funções como professor/a de 1º ciclo/ educador/a de infância?
C. Perspetiva sobre as relações	Compreender a conceção das relações	C1. Como considera as relações entre pares no início da frequência do Jardim de

entre crianças	entre pares em crianças com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos;	<p>Infância, assumindo que é o primeiro contexto socioeducativo em que a criança está inserida?</p> <p>C2. E à saída do Jardim de Infância?</p> <p>C3. Quais considera ser as maiores fragilidades nestas idades a nível de competências sociais?</p>
D. Perspetiva sobre as ciências naturais e as relações entre pares	Conferir a importância das áreas de conteúdo referidas nas OCEPE para a promoção de relações positivas entre pares, em particular a área do Conhecimento do Mundo;	<p>D1. Considera que todas as áreas de conteúdo contribuem de igual forma para dissipar as fragilidades referidas?</p> <p>D2. Se não, quais se destacam positivamente?</p> <p>D3. De que forma é que a abordagem às ciências naturais pode promover uma relação positiva entre pares?</p> <p>D4. Quais os principais valores que considera potenciados na abordagem às ciências naturais? (Por exemplo a cooperação/)</p>

## **Transcrição da entrevista realizada a P1**

**IE - Ok, obrigada. Então, primeiro gostava de lhe agradecer pela disponibilidade e pela rapidez com que me conseguiu responder e conseguimos agendar para hoje.**

**Professora de Ciências Naturais e Físicas (P1) - Isto é melhor assim logo, senão fica muito difícil com tantas coisas. Mas ótimo, encontramos este burquinho foi bom, sim senhora.**

**IE - Sim, então, para contextualizar eu estive a estagiar numa escola pública, num JI, acompanhei um grupo com idades entre os 4 e os 6 anos e surgiu-me logo no início do estágio como uma fragilidade do grupo eles serem muito competitivos e muito individualistas e depois, não sei se a professora está familiarizada com o que nos é pedido no MEPE (Mestrado em Educação Pré-Escolar), mas nós temos que implementar um projeto e o projeto que surgiu foi acerca do coração; e então eu procurei, com o projeto promover estratégias em que eles precisassem uns dos outros para dissipar um bocadinho este individualismo e esta competitividade. E por isso, para o tema da minha investigação surgiu o contributo da abordagem às ciências naturais para as relações positivas entre pares e por isso é que pedi a sua colaboração na minha investigação. Antes de mais gostava de lhe perguntar...**

**P1 - mas diga-me lá uma coisa só por uma dúvida aí então, trabalhou sobre o coração..., mas a Sara na sua licenciatura e no mestrado não teve esses conteúdos, pois não? teve que os estudar.**

**IE - Sim, confesso que eu tenho uma colega que está no mestrado de primeiro ciclo em ciências e matemática, então ela disponibilizou-me alguma informação.**

**P1 - pois, era uma curiosidade.**

**IE - eu julgo que foi com a professora mesmo que tiveram essa cadeira.**

**P1 - muito bem.**

**IE - então, a minha primeira pergunta é qual é a sua formação académica?**

**P1** - olha, eu comecei com a engenharia do ambiente sou engenheira do ambiente, depois fiz um mestrado em tecnologias na educação; o doutoramento foi novamente em engenharia do ambiente, mas foi educação ambiental e depois fiz um pós-doutoramento também em tecnologias na educação; e fiz a agregação em ciências da educação tudo muito variado.

**IE - mas tudo muito próximo da educação.**

**P1** - muito, sim pronto, mas o que é comum é a educação ambiental e com recurso a tecnologias foi sempre o que seguia em termos de temas de formação.

**IE - e chegou a exercer nessa área antes de ir para a ESELx?**

**P1** - eu li a entrevista não, nunca fui professora de outros ciclos comecei logo no ensino superior.

**IE - ok, então qual foi o seu contacto com crianças de JI?**

**P1** - o contacto com crianças de JI foi desde que comecei há muitos anos, logo no início depois da licenciatura a trabalhar numa ESE, que foi a do Porto e comecei a acompanhar estágios e a lidar com as escolas cooperantes e portanto não era bem eu não orientava estágios mas nós íamos observar aulas e depois pronto, trabalhávamos com as estagiárias o que tinha sido o que se tinha passado e fazíamos e em muitas das UC's que não eram propriamente estágios baseavam-se na reflexão e no que podiam fazer no JI por isso a reflexão foi por aí, foi na formação não era ainda a licenciatura de educação básica eram as variantes, mas depois veio a licenciatura de educação básica e continuámos a fazer isso. Foi sempre através da formação para a docência que eu tinha contacto com as escolas em que iam as estagiárias.

**IE - ok, há quanto tempo é que a professora é docente do ensino superior então?**

**P1** - deixe-me pensar então... olha fiz aqui as contas de repente há 38 anos.

**IE - é muito tempo... é muita experiência.**

**P1** - sim.

**IE - então as próximas perguntas são acerca das relações das crianças. A primeira pergunta é como caracteriza as relações entre pares no início da frequência do JI, partindo do princípio que é o primeiro contexto educativo.**

**P1 -** como é que eu acho que elas se relacionam, é isso?

**IE - Sim.**

**P1 -** Vai depender muito das vivências que tiveram antes, mesmo que não fosse em contexto formal, não é? porque podem ter tido em contexto não formal podem ter famílias alargadas, mais irmãos, etc, portanto vai depender um bocadinho. Estamos numa época em que há muitas crianças filhas únicas, não é? E essas terão com certeza diferentes vivências anteriores das que por exemplo tiveram em amas, ou tiveram famílias alargadas, grandes, com outras crianças; de qualquer forma o que eu sinto sempre é que à entrada do JI há todo um conjunto de competências sociais que elas ainda não possuem não é? estão a crescer, estão a desenvolver-se; estão muito centradas nelas próprias; isso faz parte do crescimento, não é? e ainda têm pouco desenvolvimento das regras sociais, principalmente com as outras crianças, não é? se calhar já têm algumas com os adultos mas se não tiveram muitas vivências com outras crianças não desenvolveram ainda e portanto têm dificuldade em partilhar, em escutar em colaborar, não é? em esperar pela vez, todas essas questões que fazem a nossa... ingerir as emoções, não é? a parte de não partir logo para a resposta imediata e emotiva, pronto e tudo isso é trabalhado no JI eu digo muito às colegas que não vão para o JI que o JI tem essa tem esse valor enorme que é: são o primeiro pilar da cidadania das crianças, não é? vê-se as crianças como entram e depois como vão desenvolvendo essas competências, portanto, não é?

**IE - sim, eu acho que é neste ponto que se vê realmente a importância do pré-escolar porque depois eles chegam ao primeiro ciclo e se não tiverem frequentado o pré-escolar é todo um caminho ainda mais longo para percorrer**

**P1 -** é verdade.

**IE -** então, à saída do JI como é que considera as relações entre eles? é um bocadinho o contrário do que já disse...

**P1** - depende muito do que a educadora ou o educador fez, não é? eu, pronto, conheço educadoras que são fantásticas e que realmente fazem um trabalho a este nível muitíssimo bom. Há outros JI que têm pessoas a trabalhar que não que não têm tanta competência neste desenvolvimento social e individual das crianças, não é? Porque, vamos lá ver isto é um bocadinho o seu trabalho também: as regras e as competências sociais devem ser entendidas pelas crianças como algo que é necessário para conseguirmos coisas melhores não é? ou seja, a colaboração; o esperar; o escutar ... eu vou ter coisas melhores se fizer isso, não é? vou ter trabalhos melhores; vou saber mais sobre aquela história; vou ter outras histórias se partilhar, se escutar e portanto, tudo isto deve ser trabalhado no âmbito das expressões [Domínio da Educação Artística], [da área ]do conhecimento do mundo; [da área]do desenvolvimento pessoal e social e não só as regras pelas regras ou porque precisamos ter regras para gerir uma aula uma sala de crianças, não é? Pronto, portanto, isto depende do que se fizer agora em trabalho competente as crianças... saem com aprendizagens como aquele livro que chamava tudo o que eu aprendi de fundamental aprendi no JI (Referência à obra de Robert Fulghum).

**IE - Eu acho que sim. E diz-se muito e eu concordo que a infância é o caminho que nós percorremos durante a nossa vida toda.**

**P1** - sim, claro, mas pronto, mas acho que depende muito do que fazem de como desenvolvem a atividade. Portanto, educadoras e educadores as coisas não são iguais não são homogêneas e, portanto, as crianças também não fazem percursos iguais, daí a importância da vossa formação e do vosso trabalho eu continuo a ter estudantes que me dizem que querem ir para o MEPE porque se lembram da educadora que tiveram, portanto, as educadoras têm um forte impacto nas crianças porque são as coisas estruturantes da vida toda. Realmente é a nossa autoestima é a nossa capacidade de ser resiliente aos fracassos, claro que a competição faz parte, mas tem que ser equilibrada com a colaboração e isso é fundamental para as crianças e elas saem, não vou dizer que saem com tudo isto super bem desenvolvido, mas saem muito diferentes do que entraram no pré-escolar.

**IE - As crianças [do primeiro ciclo], de um modo geral, abordam todas o mesmo conteúdo, não é? por causa do currículo, mas no pré-escolar como as OCEPE são**

**mais flexíveis cada uma das crianças vai levar aprendizagens diferentes, e se forem grupos diferentes ainda mais.**

**P1** - sim, isso ao nível dos conteúdos é verdade, não é? mas de qualquer forma o primeiro ciclo também já está mais flexível já não tem um programa, tem aprendizagens essenciais que se pode ir por ali, que se pode ir por acolá, mas depois chega ao segundo ciclo... as OCEPE são muito mais abertas no sentido de poderem escolher o caminho e seguirem os interesses das crianças, não é?

**IE** - sim, exatamente. Considera que todas as áreas de conteúdo das OCEPE contribuem de igual forma para combater estas fragilidades nas competências sociais, que já vimos que são naturais da idade também e das experiências?

**P1** - eu penso que nós podemos desenvolver estas competências através de qualquer uma das áreas, não acho que tenhamos que escolher uma ou outra área para este desenvolvimento. Como disse, acho que pode ser, devem ser desenvolvidas no âmbito das áreas mas não vejo que tenha que ser uma ou que tenha que ser outra não é? temos é que ter essa intencionalidade de: ao trabalharmos essas áreas estarmos a trabalhar estas competências, estas competências sociais, agora eu também não estou tão familiarizada com as outras áreas como estou com as ciências naturais por isso não quer dizer que seja nas expressões seja... o conhecimento do mundo não é só ciências naturais, é também a parte social por isso há muitas áreas por onde podemos ir e em todas elas é diferente se for em educação física, se for em artes visuais, se for em música, mas em todas elas se trabalham as competências [sociais]. Se tem que se trabalhar as competências pessoais e sociais, não é? porque todas elas são atividades sociais. As artes são atividades sociais, as ciências sociais são atividades sociais e, portanto, são feitas em conjunto em colaboração e ao trabalharmos com as crianças elas também vão... tem que ser um objetivo nosso que elas vão colaborar e até porque as aprendizagens o modelo que nós seguimos aqui na escola, na ESEIx e que trabalhamos convosco é um modelo construtivista em que as crianças aprendem ou toda a gente aprende baseado no que já sabe assimilando e fazendo relações com o que já sabe, mas aprende muito a interação com os outros, com os pais não só com o professor ou com o educador. É também com os pais, o tal construtivismo

social de que nós somos essencialmente seres sociais e aprendemos essencialmente em grupo ou em social através da interação.

**IE - sim, eu também acho que sim e depois lá está: aquilo que parece ser um interesse só de uma criança depois quando leva para o grande grupo percebe-se que há um grupo maior que tem interesse naquilo e depois vai-se à procura de saber sobre o que é que se está a falar e nesse sentido acho que as interações têm um impacto muito positivo em todas as áreas. Agora falando em ciências, porque, por exemplo, no estágio onde eu estive, que foi num contexto socioeconómico baixo, uma coisa que eu reparei foi que as crianças não tinham muitas oportunidades fora do JI. Perguntava-se à segunda-feira o que é que fizeram no fim de semana e a maioria das respostas era estivemos em casa. Isso reflete-se muito, depois, quando eu estava à procura do tema para o projeto, que num cenário ideal, são eles que chegam lá e lançam uma pergunta e depois há um grande grupo que tem interesse em responder... Isso não foi tão notório no meu estágio, precisamente, porque eles não tinham essas experiências e não tinham essa curiosidade que está presente neles, mas que lá está, não foi fomentado o suficiente para eles conseguirem pensar sobre [um determinado assunto] quero saber mais sobre isto e para perguntar.**

**P1 - e para querer saber mais já se tem que saber alguma coisa, não é? pois nós não perguntamos se não soubermos nada sobre um determinado tema não temos perguntas, nós não sabemos. Por isso é verdade, daí eu dizer que tudo depende muito das vivências anteriores que eles têm e o JI, como toda a escola, [deve ter como] grande valor: dar equidade a todas as crianças; dar oportunidade a todas mesmo que os seus meios não lhes deem essas oportunidades.**

**IE - de que forma é que considera que a abordagem às ciências naturais pode promover uma relação positiva entre pares?**

**P1 - de tudo, da abordagem que fazemos às ciências naturais seguindo as OCEPE, devemos ter abordagens científicas, na manipulação na exploração, na sensorialidade portanto muitas atividades práticas e até um embrião de uma atividade científica e as atividades científicas, como eu dizia ainda há bocado, todas as outras áreas, são atividades**

sociais, nas ciências: os cientistas trabalham em colaboração. Ninguém trabalha sozinho em ciências. Eu costumava dizer sempre às turmas: podem estudarem, podem ser muito bons, ninguém é excelente sozinho, só em colaboração e as ciências são isso mesmo. As observações de maior qualidade são em conjunto, porque diferentes pessoas veem diferentes coisas em diferentes ângulos, as hipóteses para trabalhar surgem também de muito maior qualidade e em maior número se houver mais pessoas envolvidas em diferentes áreas e depois toda a interpretação e há uma parte fundamental das ciências que é a comunicação e a partilha do que aconteceu nas nossas explorações portanto tudo isto implica competências sociais e, portanto, as atividades que nós fazemos em JI com as ciências naturais vão sempre pedir a colaboração entre elas; e vão pedir que se escutem; vão pedir que se critiquem no bom sentido, não é? que tenham argumentos para defender as suas posições e que percebam quais são os raciocínios que estão baseados no que observaram e aqueles em que não estão; isso são as ciências! Muito diferente das artes, nas artes pode-se voar; pode-se fantasiar com mesmo esse objetivo. Nas ciências temos que estar muito ligados ao que observamos e ao que estamos a manipular, portanto eu penso que se a ciência é uma atividade social para criar um embrião da atividade científica com as crianças queremos também que a parte social para elas seja clara: é uma atividade que se faz em colaboração e que não deve ser feita de outra forma e que implica sermos capazes de ouvir críticas sermos capazes de fazer críticas e construir coisas melhores. A partir daí o que é uma dificuldade para crianças dessas idades, ouvirem críticas, argumentarem, não se zangarem, a tal gestão das emoções, até a resiliência ao fracasso. Em ciências temos que ter imenso. Temos que ter muita resiliência, muita resistência ao fracasso e elas ainda não têm; e têm que ser desenvolvidas em ambientes muito apoiados e muito protegidos. Mas acho que é uma forma muito boa de desenvolver competências sociais.

**IE - sim, do trabalho em grupo, agora surgiu uma outra questão que é, por exemplo, durante o desenvolvimento do meu projeto, nós fizemos uma pesquisa, propriamente dita, no computador em livros e eles foram perguntar para casa também e depois tivemos outras atividades que foram dando resposta àquilo que eles perguntaram mas na atividade em que nós fomos à biblioteca, o que fiz foi antes de ir com eles, fui à biblioteca ver onde é que estavam os livros pertinentes para o**

**projeto, tirei várias fotografias do percurso até à estante onde estavam os livros; e depois fui com o pequeno grupo, entreguei as fotografias e eles é que descobriram autonomamente qual é que era a estante com os livros. Eu pergunto-me isto faz parte do projeto e faz parte, ou seja, faz parte do projeto, mas é a parte investigativa das ciências e não a não a parte experimental**

**P1** - não, não é experimental. Essa parte é uma parte de pesquisa. Nós temos vários métodos, várias estratégias no fundo para trabalhar com as crianças questões de ciências naturais. Uma delas é a pesquisa, o trabalho experimental tem características muito próprias que são as de controle de variáveis. A Sara, com certeza, aqui na escola preencheu cartas de planificação; definiu as variáveis independentes, dependentes de controle. Isso é que é o verdadeiro trabalho experimental podemos simplificar para as crianças, mas se não tiver controle de variáveis não é trabalho experimental é trabalho prático.

**IE - Já tomei nota para não escrever trabalho experimental e referir-me a trabalho prático.**

**P1** - Pois, exatamente, só é trabalho experimental quando fazemos realmente esse controle de variáveis senão é trabalho prático. Vou só lembrar-lhe alguns trabalhos experimentais em que fazemos controle de variáveis: Por exemplo, queremos ver se o açúcar... quais são os fatores que vão influenciar a dissolução do açúcar. Vamos controlar variáveis; a minha variável independente é a agitação: num agito e no outro não agito qual é que dissolve melhor? A variável passa a ser a temperatura um está à temperatura ambiente, um está com água gelada, outro está com água quente isto são controles de variáveis. Enquanto o trabalho exploratório é trabalho prático até pode ser trabalho laboratorial se está a usar material laboratorial, mas se não está a controlar variáveis não é trabalho experimental.

**IE - Ok. Então estamos mesmo a terminar. Quais os principais valores que considera potenciados na abordagem às ciências naturais, por exemplo, a cooperação, a colaboração, estes foram alguns dos do que eu senti ao longo de todo o projeto. No**

**final do projeto eu senti que eles estavam menos competitivos, mas ainda competitivos; também não fomos do 8 ao 80; senti que eles estavam...**

**P1** - mas a competição faz parte, a competição faz parte; todos nós competimos pelos afetos, pelos resultados do que fazemos. Todos nós competimos. E, por exemplo, para trabalhar a competição é muito importante outra área, que é a educação física. E o desporto é uma competição com regras; saudável; para aprendermos a ganhar isso: é fundamental trabalhar (...). Por ter dito que não deixavam de ser competitivos, é natural, mas se calhar foram capazes de colaborar e aí já estão a ganhar; a ganhar muito em termos de competências sociais. Estava-me a perguntar os valores... a colaboração, sim. O que eu salientaria mais: a honestidade e a transparência.

**IE - Ok.**

**P1** - são valores muito importantes em ciência, e dentro da colaboração, esta questão de sermos capazes de argumentar e de ouvirmos argumentos que nos contradizem ou seja sermos capazes de criticar e de ouvirmos críticas, nomeadamente, quando comunicamos o resultado do que fizemos, isso nas ciências acontece se eu quiser publicar um artigo. Eu envio um artigo a uma revista e recebo críticas que me dizem «está bem por isto, por isto, por isto, falta isto, falta aquilo ou então não, isto não está bem». E temos de ser capazes, às vezes não gostamos, nada mesmo, não é? Mas aprendemos sempre muito com isso, e isso é um valor na ciência: o conhecimento, gostar de conhecer, não é? Não são gênios que produzem lampadazinhas com ideias, não são. É muito trabalho, claro que também têm de ser criativos. A criatividade não é nas soluções, não é? Ou seja, a criatividade não é nos resultados. Os resultados têm de ser os que nós observamos.

**IE - É na procura de respostas.**

**P1** - é no questionamento, é na colocação de perguntas, não é? Aí também há a criatividade, não é? Mas em termos... isto são os valores, não é? Em termos de competências sociais, eram aquelas que eu disse ao princípio, não é? E isto em tempos de fake news, não é? E em que muitas pessoas acham que um artigo de opinião vale tanto como um artigo científico em termos de, sei lá, de uma doença ou de uma vacina ou do que seja, é muito importante para as crianças desenvolverem isto, não é? Que há uma

diferença entre a ciência... e o conhecimento científico faz-se tendo determinadas etapas com trabalho, exposta à crítica, com transparência, com colaboração, pronto.

Isso é mesmo muito importante nos tempos que correm, mesmo que eles nunca vão ser cientistas, não é? Porque são competências para a cidadania, para lermos uma notícia ou para lermos um livro e termos o tal espírito crítico, não é? Para sermos críticos, sermos capazes de interpretar, de questionar, de cruzar com outras fontes de informação, não é? Tudo isso, não vou aprender isto tudo no JI, mas vão ter as bases fundamentais para isto, os tais valores, não é? Os tais valores que estava a falar e as competências sociais para, para tal, não é? E o gosto pelo conhecimento. Eu acho que o gosto pelo conhecimento é um, o gosto por conhecer, por procurar, por trabalhar à procura do conhecimento, se vocês conseguirem desenvolver isso, é maravilhoso.

**IE- Sim, eu também acho que sim. Eu acho que se nós conseguirmos deixar lá a sementinha do querer saber mais, então eles vão conseguir muito do que eles quiserem.**

**P1- É verdade.**

**Entrevista realizada a P2.**

Nota. A presente entrevista foi realizada via *email*.



**POLITÉCNICO  
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA**

<b>Blocos de informação</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulação de questões</b>
A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	Legitimar a entrevista;	Antes de mais, obrigada pela disponibilidade e tempo despendido para a presente entrevista. Esta entrevista tem como principal objetivo caracterizar a sua conceção - enquanto professora de ciências físicas e naturais - acerca das ciências naturais e as relações entre pares em idades de Jardim de Infância. Pretendendo-se obter informação para um trabalho de investigação no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II. A presente entrevista garante a sua confidencialidade e anonimato.
B. Definição do perfil da entrevistada	Conhecer o percurso profissional da professora;	B1. Qual a sua formação académica? <i>Licenciado em Bioquímica e doutorado em Bioquímica. Pós-graduação em Ciências da Educação</i> B2. Qual o seu percurso profissional? <i>5 anos de investigação na área da Bioquímica, professor do ensino básico e secundário (3 anos) e</i>

		<p>27 anos professor no ensino Superior.</p> <p>B3. Há quanto tempo exerce funções de professora de ciências físicas e naturais?</p> <p>27 anos</p> <p>B4. Já exerceu funções como professora de 1ºciclo/ educadora de infância?</p> <p>Não.</p>
<p>C. Perspetiva sobre as relações entre crianças</p>	<p>Compreender a conceção das relações entre pares em crianças com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos;</p>	<p>C1. Como considera as relações entre pares no início da frequência do Jardim de Infância, assumindo que é o primeiro contexto socioeducativo em que a criança está inserida?</p> <p>As relações entre pares no início da frequência do Jardim de Infância são de extrema importância, são a primeira interação significativa que a criança tem fora do contexto familiar. No JI, as crianças começam a desenvolver competências sociais fundamentais. Inicialmente as crianças podem sentir-se inseguras, ansiosas ou tímidas em relação às interações com os colegas, uma vez que estão se adaptando a um ambiente novo e desconhecido fora do ambiente familiar. As relações entre pares nesta fase são mais simples e superficiais, com as crianças ainda explorando e aprendendo como interagir, compartilhar e brincar em grupo.</p> <p>C2. E à saída do Jardim de Infância?</p> <p>À saída as crianças estão mais familiarizadas com o ambiente escolar e com os colegas, o que pode gerar relações entre pares mais sólidas e maduras. As crianças fazem amizades mais profundas e desenvolvem competências mais avançadas de cooperação, resolução de conflitos e empatia. Elas também podem ter uma compreensão maior das normas sociais e das expectativas de comportamento dentro do grupo.</p> <p>C3. Quais considera ser as maiores fragilidades nestas idades a nível de competências sociais?</p>

		<p>As maiores fragilidades ao nível das competências sociais durante o período de JI passam por; dificuldades de comunicação, tendo as crianças dificuldades em expressar os seus sentimentos; dificuldades na Resolução de conflitos, podendo as crianças ter comportamentos agressivos; Incapacidade de ser empático, de entender e se identificar com os sentimentos dos outros; dificuldades em cooperar com os outros e seguir regras sociais dentro de um grupo.</p>
--	--	--

<p>D. Perspetiva sobre as ciências naturais e as relações entre pares</p>	<p>Conferir a importância das áreas de conteúdo referidas nas OCEPE para a promoção de relações positivas entre pares, em particular a área do Conhecimento do Mundo;</p>	<p>D1. Considera que todas as áreas de conteúdo contribuem de igual forma para dissipar as fragilidades referidas?  Penso que não.</p> <p>D2. Se não, quais se destacam positivamente?  Penso que a área da formação pessoal e social é determinante, mas outras áreas podem também dar contributos importantes, como a área do conhecimento do mundo.</p> <p>D3. De que forma é que a abordagem às ciências naturais pode promover uma relação positiva entre pares?  A abordagem às ciências naturais estimula as crianças a fazerem perguntas, a explorarem suas próprias ideias e a pensarem criticamente sobre o mundo ao seu redor. Isso promove um ambiente onde as opiniões de todos são mais valorizadas, promovendo o respeito pela diversidade de ideias e de perspetivas entre os pares.  Quando as crianças estão envolvidas em projetos/investigações científicas em grupo, as crianças têm a oportunidade de trabalhar juntas, partilhar materiais e colaborar na resolução de problemas. Isso promove o trabalho em equipa e a cooperação entre os pares. Ao mesmo tempo, nessas atividades as crianças têm a oportunidade de partilhar as suas descobertas com os colegas, fortalecendo a sua compreensão dos fenómenos/conceitos e promovendo a comunicação e a interação social positiva.</p> <p>D4. Quais os principais valores que considera potenciados na abordagem às ciências naturais?  (Por exemplo a cooperação/)  A abordagem às Ciências Naturais com crianças de pequenas (idade de JI) pode promover</p>
---	---	--

		<p>valores importantes como:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Curiosidade, apesar da curiosidade ser inata e as crianças serem naturalmente curiosas, a abordagem às CN tende a estimular essa curiosidade e a promover o questionamento.</li><li>- Respeito pela vida, pela natureza e pelo ambiente. Ao explorarem elementos naturais, as crianças tendem a dar mais valor, respeitar mais tudo o que tem a ver com a vida e com o ambiente.</li><li>- Pensamento crítico.</li><li>- Cooperação.</li><li>- Responsabilidade.</li><li>- Resiliência</li></ul>
--	--	---

### Análise categorial das entrevistas aos professores de Ciências Naturais e Físicas

TÓPICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	SUB-SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	Nº INCIDÊNCIAS
Caracterização dos entrevistados	Formação académica	Licenciatura	Engenharia do ambiente	«eu comecei com a engenharia do ambiente, sou engenheira do ambiente» - P1; «Licenciado em Bioquímica» - P1;	2
			Bioquímica		
		Mestrado	Tecnologias da educação	«depois fiz um mestrado em tecnologias na educação» - P1;	1

		Pós-doutoramento	Tecnologias da educação	«e depois fiz um pós-doutoramento também em tecnologias na educação» - P1;	1	
		Pós-graduação	Ciências da educação	«Pós-graduação em Ciências da Educação» - P2;	1	
		Agregação	Ciências da educação	«e fiz a agregação em ciências da educação» - P1;	1	
	Percurso Profissional	Investigação		«5 anos de investigação na área da Bioquímica» - P2;	1	
		Ensino Básico e Secundário		«professor do ensino básico e secundário (3 anos)» - P2;	1	
		Ensino Superior		«e 27 anos professor no ensino Superior.» - P2; «nunca fui professora de outros ciclos comecei logo no ensino superior» - P1	2	
	Tempo de prática (em anos)	[20-30]		«27 anos» - P2; «Fiz as contas aqui de repente: há 38 anos» - P1;	1	
		[30-40]			1	
	O papel do JI	Grau de importância			«o JI, como toda a escola, [deve ter como] grande valor: dar equidade a todas as crianças; dar oportunidade a todas mesmo que os seus meios não	

				<p>lhes deem essas oportunidades.» - P1</p> <p>«As relações entre pares no início da frequência do Jardim de Infância são de extrema importância, são a primeira interação significativa que a criança tem fora do contexto familiar. No JI, as crianças começam a desenvolver competências sociais fundamentais» - P2</p>	2
A criança	Vivências da criança	à entrada do JI		<p>«Estamos numa época em que há muitas crianças filhas únicas, não é? E essas terão com certeza diferentes vivências anteriores das que por exemplo tiveram em amas, ou tiveram famílias alargadas, grandes, com outras crianças; de qualquer forma o que eu sinto sempre é que à entrada do JI há todo um conjunto de competências sociais que elas ainda não possuem, não é?» - P1.</p> <p>«estão a crescer, estão a desenvolver-se; estão muito centradas nelas próprias; isso faz parte do crescimento» - P1.</p> <p>«ainda têm pouco desenvolvimento das regras sociais, principalmente com as outras crianças» - P1</p> <p>«têm dificuldade em partilhar, em escutar em colaborar, (...) em esperar pela vez (...), gerir as emoções» - P1</p> <p>«eu digo muito às colegas que não vão para o JI que o JI tem esse valor enorme que é: são o primeiro pilar da cidadania das crianças, não é?» - P1</p> <p>«a parte de não partir logo para a resposta imediata e emotiva, pronto e tudo isso é trabalhado no JI» - P1</p>	7

				«No JI, as crianças começam a desenvolver competências sociais fundamentais. Inicialmente as crianças podem sentir-se inseguras, ansiosas ou tímidas em relação às interações com os colegas, uma vez que estão se adaptando a um ambiente novo e desconhecido fora do ambiente familiar» - P2	
		à saída do ji		«Realmente é a nossa autoestima é a nossa capacidade de ser resiliente aos fracassos, claro que a competição faz parte, mas tem que ser equilibrada com a colaboração e isso é fundamental para as crianças e elas saem, não vou dizer que saem com tudo isto super bem desenvolvido, mas saem muito diferentes do que entraram no pré-escolar.» - P1	1
	Relações entre pares	à entrada do JI		«As relações entre pares no início da frequência do Jardim de Infância são de extrema importância, são a primeira interação significativa que a criança tem fora do contexto familiar» - P2	2
				«As relações entre pares nesta fase são mais simples e superficiais, com as crianças ainda explorando e aprendendo como interagir, compartilhar e brincar em grupo» - P2	
		À saída do JI		«À saída as crianças estão mais familiarizadas com o ambiente escolar e com os colegas, o que gera relações entre pares mais sólidas e maduras. As crianças fazem amizades mais profundas e desenvolvem competências mais avançadas de cooperação, resolução de conflitos e empatia. Elas	3

				também podem ter uma compreensão maior das normas sociais e das expectativas de comportamento dentro do grupo» - P2	
		O seu contributo para a criança		«as crianças aprendem ou toda a gente aprende baseado no que já sabe assimilando e fazendo relações com o que já sabe, mas aprende muito a interação com os outros» - P1 «tal construtivismo social: de que nós somos essencialmente seres sociais e aprendemos essencialmente em grupo ou em social através da interação» - P1	2
	Competências sociais	Maiores fragilidades		«As maiores fragilidades ao nível das competências sociais durante o período de JI passam por: dificuldades de comunicação» - P2  «tendo as crianças dificuldades em expressar os seus sentimentos; dificuldades na resolução de conflitos, podendo as crianças ter comportamentos agressivos» - P2;  «Incapacidade de ser empático, de entender e se identificar com os sentimentos dos outros» - P2  «dificuldades em cooperar com os outros» - P2  «e seguir regras sociais dentro de um grupo» - P2  «A partir daí o que é uma dificuldade para crianças dessas idades, ouvirem críticas, argumentarem, não se zangarem, a tal gestão das emoções, até a resiliência ao fracasso» - P1	7

				«Temos de ter muita resiliência, muita resistência ao fracasso e elas ainda não têm» - P1	
As áreas de conteúdo das OCEPE	Áreas que contribuem positivamente para o desenvolvimento positivo da criança	Conhecimento do mundo		«o conhecimento do mundo não é só ciências naturais, é também a parte social» - P1 «as ciências sociais são atividades sociais e, portanto, são feitas em conjunto em colaboração» - P1 «outras áreas podem também dar contributos importantes, como a área do conhecimento do mundo» - P2	3
		Expressão e Comunicação		«há muitas áreas por onde podemos ir e em todas elas é diferente se for em educação física, se for em artes visuais, se for em música, mas em todas elas se trabalham as competências [sociais]» - P1 «As artes são atividades sociais» - P1	2
		Formação Pessoal e Social		«Penso que a área de formação pessoal e social é determinante» - P2	1

As ciências naturais	Valores associados		Pensamento crítico	«nas ciências: os cientistas trabalham em colaboração. Ninguém trabalha sozinho em ciências» - P1	21
			Partilha de opiniões e ideias	«Eu costumava dizer sempre às turmas: podem estudarem, podem ser muito bons, ninguém é excelente sozinho, só em colaboração e as ciências são isso mesmo» - P1	
			Responsabilidade	«As observações de maior qualidade são em conjunto, porque diferentes pessoas veem diferentes coisas em diferentes ângulos» - P1	
			Resiliência	«as hipóteses para trabalhar surgem também de muito maior qualidade e em maior número se houver mais pessoas envolvidas em diferentes áreas» - P1	
			Curiosidade	«e depois toda a interpretação e há uma parte fundamental das ciências que é a comunicação e a partilha do que aconteceu nas nossas explorações, portanto tudo isto implica competências sociais» - P1	
				«e, portanto, as atividades que nós fazemos em JI com as ciências naturais vão sempre pedir a colaboração entre ela» - P1	

			Respeito	«e vão pedir que se escutem; vão pedir que se critiquem no bom sentido, não é?» - P1	
			Competição	«que tenham argumentos para defender as suas posições e que percebam quais são os raciocínios que estão baseados no que observaram e aqueles em que não estão; isso são as ciências!» - P1	
			Colaboração	«e vão pedir que se escutem; vão pedir que Se critiquem no bom sentido» - P1	
			Honestidade	«que tenham argumentos para defender as suas posições e que percebam quais são os raciocínios que estão baseados no que observaram e aqueles em que não estão» - P1	
			Transparência	«A abordagem às Ciências Naturais com crianças de pequenas (idade de JI) pode promover valores importantes como- Pensamento crítico» - P2	
				«- Responsabilidade» - P2	
				«- Resiliência» - P2	
				«- Curiosidade, apesar da curiosidade ser inata e as crianças serem naturalmente curiosas, a abordagem às CN tende a estimular essa curiosidade e a promover o questionamento.» - P2	
				«- Respeito pela vida, pela natureza e pelo ambiente. Ao explorarem elementos naturais, as crianças tendem a dar mais valor, respeitar mais tudo o que tem a ver com a vida e com o ambiente» - P2	
				«A abordagem às ciências naturais estimula as crianças a fazerem perguntas, a explorarem suas	

				<p>próprias ideias e a pensarem criticamente sobre o mundo ao seu redor. Isso promove um ambiente onde as opiniões de todos são mais valorizadas, promovendo o respeito pela diversidade de ideias e de perspectivas entre os pares» - P2</p> <p>«Ao mesmo tempo, nessas atividades as crianças têm a oportunidade de partilhar as suas descobertas com os colegas» - P2</p> <p>«a colaboração, sim. O que eu salientaria mais: a honestidade e a transparência» - P1</p> <p>«e isso é um valor na ciência: o conhecimento, gostar de conhecer» - P1</p> <p>«a competição faz parte; todos nós competimos pelos afetos, pelos resultados do que fazemos» - P1</p>	
	Benefícios	Promoção de competências sociais		<p>«Mas acho que é uma forma muito boa de desenvolver competências sociais» - P1</p> <p>«a competição faz parte; todos nós competimos pelos afetos, pelos resultados do que fazemos» - P1</p>	2

	Correlação entre as ciências naturais e as relações entre pares	Benefícios	<p>Cooperação</p> <hr/> <p>Trabalho em equipa</p> <hr/> <p>Partilha de materiais</p> <hr/> <p>Resolução de problemas</p> <hr/> <p>Partilha de pontos de vista</p>	<p>«- Cooperação» - P2</p> <p>«Isso promove um ambiente onde as opiniões de todos são mais valorizadas, promovendo o respeito pela diversidade de ideias e de perspetivas entre os pares» - P2</p> <p>«Quando as crianças estão envolvidas em projetos/investigações científicas em grupo, as crianças têm a oportunidade de trabalhar juntas» - P2</p> <p>«partilhar materiais» - P2</p> <p>«e colaborar na resolução de problemas» - P2</p> <p>«Isso promove o trabalho em equipa e a cooperação entre os pares» - P2</p> <p>«Ao mesmo tempo, nessas atividades as crianças têm a oportunidade de partilhar as suas descobertas com os colegas» - P2</p> <p>«fortalecendo a sua compreensão dos fenómenos/conceitos» - P2</p> <p>«e promovendo a comunicação e a interação social positiva.» - P2</p>	
--	---	------------	---	---	--

			Facilitador de aquisição de conceitos	«a ciência é uma atividade social para criar um embrião da atividade científica com as crianças queremos também que a parte social para elas seja clara: é uma atividade que se faz em colaboração e que não deve ser feita de outra forma e que implica sermos capazes de ouvir críticas sermos capazes de fazer críticas e construir coisas melhores» - P1	11
			Promoção de relações positivas entre pares	«sermos capazes de argumentar e de ouvirmos argumentos que nos contradizem ou seja sermos capazes de criticar e de ouvirmos críticas, nomeadamente, quando comunicamos o resultado do que fizemos» - P1.	

ANEXO E. DADOS  
SOCIOMÉTRICOS

| ' ' | | ' ' |

### **Inquérito aplicado às crianças da PPS II – questões**

1. *Se fosses brincar para a área da casa, com quem é que gostavas de ir?*
2. *Se fosses brincar para o parque lá fora, quem é que querias que fosse contigo?*
3. *Quem é que gostavas que fosse a tua casa brincar contigo?*

## Respostas ao teste sociométrico

Primeira semana de dezembro

Ordem de preferência	Área da Casa			Parque exterior			Casa		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º
Ai.3	Ly.	G.	V.	Am.	W.	Ma.	Mic.	DC.	-
Ly.3	Am.	Mic.	Ma.	Ad.	Ai.	G.	S.	Am.	Mic.
Am.3	Ly.	I.	W.	Ai.	Ly.	I.	Ly.	W.	I.
R.2	Ly.	S.	Ma.	Ly.	S.	Ma.	S.	Ly.	Ma.
S.1	R.	Ma.	Ez.	L.	M.	DS.	Ma.	R.	L.
W.2	Ma.	Ly	M.	Ez.	G.	K.	S.	V.	E.

Última semana de janeiro

Ordem de preferência	Área da Casa			Parque exterior			Casa		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º
Ai.4	S.	R.	Mic.	Mic.	G.	DS.	Am.	Ly.	I.
Ly.3	S.	V.	Ai.	S.	K.	Mic.	Mic.	Ai.	W.
Am.3	W.	Ad.	Ir.	W.	S.	R.	R.	S.	-
R. <sup>10</sup>	-	-	-	-	-	-	-	-	-
S.2	R.	W.	G.	R.	W.	G.	R.	G.	W.
W.1	M.	G.	S.	S.	K.	I.	L.	S.	DC.

<sup>10</sup> Após várias tentativas, R. recusou-se a realizar o questionário, por isso a sua vontade foi respeitada e não foram obtidas as suas respostas

# Matrizes sociométricas

Primeira aplicação do teste sociométrico:

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA			
1																														
2					Meninas								Meninos																	
3					1	2	3	4	5	6	7		11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	22					
4					Ai	Ly.	Am.	Mic.	I.	Ad.	V.		R.	S.	W.	G.	Ma.	M.	Ez.	K.	Ed.	DC.	L	DS.	Ir.	Nº de escolhas feitas por cada criança	Nº de escolhidos			
5					1	Ai	100	010	001			300			020	200	030					002				8	8			
6					2	Ly.	020		102	203	010				001		030	300								9	7			
7					3	Am.	010	122			233					302										9	4			
8																														
9					11	R.		112						221			333									9	3			
10					12	S.			020				102				201		300				013	030		9	6			
11					13	W.		200				002		001		020	100	300	010	030	003					9	9			
12																														
13					Total em cada critério			020	422	111	112	111	010	101	101	113	111	120	422	100	110	010	001	001	011	010	000			
14					Totais combinados (Índice sociométrico)			2	8	3	4	3	1	2	2	5	3	3	8	1	2	1	1	1	2	1	0			
15																														
16					Nº de crianças que o escolheram			2	4	2	3	1	1	2	1	3	2	3	5	1	2	1	1	1	1	1	0			
17																														
18					LEGENDA																									
19					Escala 0 a 20																									
20																														
21					15 ou mais																									
22					10 a 14																									
23					9																									
24					8 a 4																									
25					3 ou menos																									
26																														

## Segunda aplicação do teste sociométrico

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA
1																											
2					Meninas								Meninos														
3					1	2	3	4	5	6	7		11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	22		
4					Ai	Ly.	Am.	Mic.	L.	Ad.	V.		R.	S.	W.	G.	Ma.	M.	Ez.	K.	Ed.	DC.	L.	DS.	Ir.	Nº de escolhas feitas por cada criança	Nº de escolhidos
5		Meninas	1	Ai		002	001	310	003				200	100		020										9	8
6			2	Ly.	302			031						110	003					020						9	6
7			3	Am.							200		031	022	110										300	8	5
8																											
9		Meninos	11	R.																							
10			12	S.									111		222	333										9	3
11			13	W.					030					302		200		110		020		003	001			9	7
12																											
13			Total em cada critério		101	001	001	121	011	100	100		222	322	222	221	0	110	0	120	0	001	001	010	100		
14			Totais combinados (Índice sociométrico)		2	1	1	4	2	1	1		6	7	6	5	0	2	0	3	0	1	1	1	1		
15			Nº de crianças que o escolheram																								
16																											
17																											
18			LEGENDA																								
19			Escala 0 a 20																								
20																											
21			15 ou mais	muito acima da média																							
22			10 a 14	acima da média																							
23			9	média																							
24			8 a 4	abaixo da média																							
25			3 ou menos	muito abaixo da média																							
26																											

ANEXO F. ROTEIRO  
METODOLÓGICO E ÉTICO

| | " | | " |

<p><b>Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) e legislação em vigor</b></p>	
<p>Objetivos do trabalho</p>	<p>A presente investigação decorreu da observação do grupo ainda no primeiro mês de PPSII. Durante este período foi possível conhecer melhor o grupo, reconhecendo as suas potencialidades e fragilidades. Uma das fragilidades observadas foi A grande competitividade e individualismo por parte de algumas crianças. Neste sentido, a IE considerou pertinente desenvolver uma investigação assente nos princípios da investigação ação com a intenção de dissipar as fraquezas referidas aliada ao projeto que foi sendo desenvolvido pela EE e as crianças.</p> <p>Ao nível ético, esta investigação procura «Respeitar toda a criança» (APEI, p.1), no seu todo, «incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional» (p.1). Para tal, a EE procurou respeitar o espaço da criança e não ser intrusiva. A EE teve como objetivo, mostrar-se sempre disponível para brincar e interagir (sobretudo ouvir!) com cada criança do grupo. Mais, no primeiro dia de PPSII, a EE, explicou ao grupo que ficaria na sala G. apenas durante alguns meses e, na fase final do estágio foi recordada, diariamente, a finitude da intervenção da EE.</p> <p>Relativamente à equipa educativa, tive sempre o cuidado de integrá-la no seu todo no processo da investigação. Mais concretamente a EC uma vez que esta auxiliou a EE a selecionar esta investigação bem como a realizá-la. Importa ainda mencionar que será ainda enviado à EC a versão final deste documento.</p> <p>No que diz respeito às famílias, a EE, na primeira semana de PPSII enviou para a EC que posteriormente enviou para os encarregados de educação uma carta de apresentação (Disponível no Anexo A - Portefólio da PPSII, Anexos ao relatório) onde foram apresentadas algumas informações pessoais bem como explicitado o objetivo do presente estágio. Procurei sempre «respeitar a família das crianças (...) valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo que as crianças sintam que a família e a instituição estão</p>

	ligadas no processo educativo» (P.2), e «manter sigilo relativamente às informações sobre a família».
Custos e benefícios	De acordo com Tomás (2011), a investigação com crianças deve sempre considerar em primeiro lugar os benefícios para as próprias crianças, no entanto estes acarretam sempre alguns custos. No que diz respeito a benefícios, considero que as crianças tiveram a oportunidade de experienciar atividades diferentes daquilo a que estão habituadas, mais prazerosos e de serem atendidas com uma maior qualidade, uma vez que, a investigação confere a todos os intervenientes novos ou mais aprofundados saberes e que tive a oportunidade de apoiar o atendimento educacional prestado pela EC e AO. Para a IE, EC e AO trouxe também vantagens, nomeadamente a nível pessoal e profissional, uma vez que, mais conhecimentos levarão a uma melhoria da prática que, por sua vez, leva a melhores resultados e, conseqüentemente, contribui para uma maior motivação. Relativamente aos custos associados à presente investigação podem enunciar-se os seguintes: grande exigência de tempo tanto para a IE como, por exemplo, para a EC, uma vez que se trata de um processo moroso e exigente. Durante a PPSII, a EE pediu sempre feedback à EC acerca, por exemplo, da prática e planificações. E esta mostrou-se sempre muito disponível para oferecer todo o apoio possível. Outro custo foi também a questão da intrusão de privacidade, ainda que tenha sido feito o esforço para assegurar uma prática não intrusiva, é possível que, não intencionalmente, esta tenha acontecido o que, naturalmente, gera algum desconforto para todas as partes envolvidas na investigação. Outro custo também considerado foi a construção de relações de confiança e segurança com as crianças que, ainda que não na totalidade, foram quebradas no final da intervenção. Para minimizar este dano, as crianças foram informadas com alguma antecedência sobre a partida da EE mas continuam a ter a oportunidade de falar com a mesma através de videochamadas e encontros pontuais na OS.
respeito pela privacidade e confidencialidade	Tomás (2011) bem como a Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) (2011) abordam a questão da privacidade da criança e respetiva família bem como do sigilo profissional. Neste sentido, em todos os registos escritos da investigação foram utilizadas siglas para todos os intervenientes - tanto a equipa educativa como as crianças; e em todos os registos fotográficos, os rostos foram desfocados. Outro cuidado tido em consideração foi relativamente à própria OS, uma vez que, o seu nome não foi revelado em nenhuma parte do presente relatório.

Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir	Considerando as orientações fornecidas para a elaboração da presente investigação bem como a autorização por parte de todos os encarregados de educação, todas as crianças foram envolvidas na investigação.
Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação	Ao longo de toda a investigação, a professora-supervisora manteve-se sempre a par daquilo que vinha a ser realizado pela EE. Os objetivos de investigação foram inicialmente selecionados pela IE, tendo em conta as observações diárias do grupo e, posteriormente, foram analisados e reajustados pela professora-supervisora. Relativamente ao método da investigação este foi selecionado depois de ter realizado alguma revisão da literatura. A presente investigação teve início no dia 2 de outubro e terminou no dia 31 de janeiro.
Consentimento informado	A utilização de fotografias das crianças foi devidamente autorizada pelos encarregados de educação que assinaram um protocolo de consentimento informado, além disso, foram apenas fotografadas as crianças que demonstraram interesse; e foi respeitada a vontade das crianças que não quiseram. Assim sendo, considera-se ter aplicado ao longo de toda a PPSII, o princípio «cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma» (APEI, 2011, p.1).
Uso e relato das conclusões	Relativamente às conclusões retiradas desta investigação, estas (e todo o relatório) serão publicadas no repositório do Instituto Politécnico de Lisboa, desse modo, estarão acessíveis para todos. Além disso, as conclusões retiradas desta investigação permitiram um aprimorar da prática profissional da EE.

Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa	A presente investigação teve não só o objetivo de conferir novos e aprofundados conhecimentos à EE, mas também trocar estas e outras aprendizagens com todos os agentes envolvidos. Deste modo, as famílias poderão, no que diz respeito a, essencialmente, às ciências naturais, oferecer novas experiências às crianças. Também a EC poderá perceber as ciências naturais de outro modo e atribuir-lhe outro grau de importância. No que concerne à presença da IE enquanto “pessoa e não investigadora”, considera-se ter oferecido um bom apoio à equipa pedagógica, contribuindo para um ainda melhor atendimento educacional para as crianças e respetivas famílias. Assim, considera-se que o princípio «Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.» (APEI, 2011, p.1) tenha sido devidamente aplicado.
Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as	A EC terá acesso à versão final da investigação e as crianças terão a oportunidade de ser atendidas por uma educadora com ainda mais conhecimentos. Importa ainda mencionar que a versão enviada à EC é a mesma que a professora-supervisora, júri e arguente recebeu, promovendo «as relações horizontais em todo o processo» (Tomás, 2011, p.167), isto é, desde o início da investigação até o seu término.
Tratamento dos dados <sup>11</sup>	Importa mencionar que todos os dados recolhidos ao longo da investigação estiveram acessíveis apenas para a EC, para a EE e para a professora-supervisora. Estes foram enviados através de e-mails e chats.

<sup>11</sup> “a entidade deverá garantir a recolha do consentimento do titular dos dados - ato positivo claro que indique uma manifestação de vontade livre, específica, informada e inequívoca de que o titular de dados consente no tratamento dos dados que lhe digam respeito – i.e.: declaração escrita que indique claramente que aceita o tratamento proposto dos seus dados pessoais, nesse contexto. O consentimento deverá abranger todas as atividades de tratamento realizadas com a mesma finalidade, indicando quem é o responsável, qual a categoria de dados pessoais tratados, informar o titular sobre o exercício do direito de acesso, retificação, atualização e apagamento dos dados pessoais, existência ou não de comunicações ou interconexões de dados, qual o prazo de conservação dos dados salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento. Nos casos em que o tratamento sirva fins múltiplos, deverá ser dado um consentimento explicitando esses fins. Importa que prevaleçam os interesses, direitos e liberdades do titular dos dados consagrados no RGPD.” In <https://www.dge.mec.Portuguesa/inqueritos-em-meio-escolar-0>