

A CRIANÇA COMO AGENTE E SUJEITO DO
PROCESSO EDUCATIVO: REFLEXO(S) DAS
ESCOLHAS DAS CRIANÇAS NAS SUAS
APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO NUMA
SALA DE PRÉ-ESCOLAR

Inês Costa Oliveira

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

2020-2021

| | ' ' | | ' ' |

A CRIANÇA COMO AGENTE E SUJEITO DO PROCESSO EDUCATIVO: REFLEXO(S) DAS ESCOLHAS DAS CRIANÇAS NAS SUAS APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO NUMA SALA DE PRÉ-ESCOLAR

Inês Costa Oliveira

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

Orientadora: Professora Doutora Rita Friães

2020-2021

| | ' ' | | ' ' |

Aos meus avós e aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Ser educadora de infância foi um sonho e uma ambição definida desde cedo. A elaboração do presente documento é o reflexo de anos de estudo, de formação e de esforço. Formar-me enquanto profissional de educação de infância sempre me deu muito gosto e por essa razão quero deixar um especial agradecimento aos vários protagonistas e intervenientes deste processo.

Antes de mais, um agradecimento muito especial **à minha família, aos meus avós e aos meus pais**, por me incentivarem, encorajarem e me apoiarem sempre. Um agradecimento pela vossa inspiração e pelo vosso orgulho.

Aos **meus amigos** que me acompanharam e apoiaram ao longo de vários anos.

Nem sempre foi fácil conciliar a vida associativa com os estudos, pelo contrário, foi um desafio bastante grande e exigente, mas ser dirigente associativa foi, de facto uma experiência que me permitiu desenvolver inúmeras capacidades e competências que serão necessárias ao longo da minha carreira profissional. E por essa razão agradecer aquela que foi a minha segunda casa à **Associação de Estudantes da ESELx, bem como à Federação Académica do Instituto Politécnico de Lisboa e à Federação Académica de Lisboa**. Um agradecimento a todos os **dirigentes associativos** que contribuíram para esta experiência que marcará as minhas melhores recordações do Ensino Superior.

À **Escola Superior de Educação de Lisboa e ao Politécnico de Lisboa** por me proporcionarem experiências riquíssimas, foi um orgulho e estou grata por integrar estas mui nobres instituições que deixaram, por diversas razões, excelentes memórias.

Deixo um agradecimento a ambas as **organizações socioeducativas** que me receberam apesar das circunstâncias pandémicas. Tendo conhecimento dos riscos, não poderia deixar de agradecer às mesmas por me acolherem. Neste seguimento, deixo também um agradecimento à coordenação do Mestrado em Educação Pré-Escolar, à Escola Superior de Educação de Lisboa e ao Politécnico de Lisboa por terem reunido e garantido as melhores condições para a concretização de ambos os estágios.

De seguida, um agradecimento às **equipas educativas** que me receberam, acolheram e transmitiram um leque de conhecimentos teórico-práticos cruciais na minha formação.

A **todas as crianças** que não só me acolheram com um amor e carinho enorme como também me ensinaram muito.

Um agradecimento especial à minha **orientadora, professora doutora Rita Friães** pelo acompanhamento, pelo apoio científico e pela partilha de saberes.

Um agradecimento **a todos os professores** com quem tive oportunidade de contactar através das aulas ou através dos órgãos de gestão da ESELx, a partilha de conhecimentos, bem como o seu suporte.

Às **minhas colegas** pela partilha de várias horas de trabalho, de conhecimento e experiências.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II, desenvolvida ao longo de seis meses num contexto de Jardim de Infância (JI), com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. Este relatório tem como principal objetivo apresentar e refletir criticamente sobre o processo de intervenção. O documento contém, ainda, uma reflexão pessoal sobre os contributos do percurso vivenciado na construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância.

Considerando as caracterizações detalhadas do contexto e dos agentes do processo educativo, definiram-se várias intenções que nortearam toda ação desenvolvida, visando implementar uma prática responsiva, de acordo com os interesses, necessidades e singularidades de todas as crianças.

Ao longo do processo de observação, constatou-se a existência de uma cultura e prática de participação das crianças, tal como a sistemática preocupação da equipa educativa da sala em fomentar a livre-escolha e essa participação das crianças nos vários momentos da rotina educativa. Por conseguinte, face a estas observações, surgiu o interesse em desenvolver uma investigação que permitisse compreender o(s) reflexo(s) das escolhas das crianças e da sua participação na construção da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento.

Atendendo aos objetivos traçados, optou-se por realizar um estudo de natureza qualitativa ou interpretativa, orientado pela metodologia de estudo de caso. Para o efeito, recorreu-se a um conjunto diversificado de técnicas e instrumentos de recolha de informação, o que permitiu reunir dados qualitativos e quantitativos. Os primeiros foram sujeitos a uma análise de conteúdo categorial e os segundos foram submetidos a um tratamento estatístico descritivo, designadamente contagem e distribuição de frequências.

Através dos dados reunidos constata-se que a organização do ambiente educativo promove e facilita a participação e a livre-escolha das crianças, através da sua apropriação. Os resultados colocam ainda em evidência as estratégias mobilizadas pela equipa educativa da sala, particularmente, o encorajamento, a observação e a escuta ativa, visando encorajar a autonomia e o sentido de iniciativa das crianças. Foi igualmente observado que as crianças usufruem da livre-escolha optando por partilhar esse poder com os adultos da sala, particularmente, durante os momentos do

planeamento diário e semanal. E por fim, identificaram-se as áreas mais escolhidas pelas crianças, nomeadamente, a área do Faz-de-conta, da Escrita, dos Jogos de mesa e dos Jogos de chão; ao contrário das áreas da Biblioteca e do Laboratório que foram menos frequentadas pelo grupo. Ainda assim, foram descritas e analisadas as atividades iniciadas pelas crianças, em todas as áreas, cuja análise sustentou a ideia de que as mesmas atingem os objetivos esperados pelas OCEPE (2016). Em conclusão, os resultados corroboram a ideia de que as crianças são capazes de ser agentes e sujeitos do seu processo educativo.

Palavras-chave: participação; livre escolha; estratégias de intervenção; educação pré-escolar;

ABSTRACT

This report comes within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education, with the main objective of presenting the intervention process developed in a Kindergarten room with 25 children from 4 to 6 years old.

Considering the detailed characterizations of the context and of the agents of the educational process, several intentions were defined that guided every action developed, aiming to implement a responsive practice, taking into account the interests, needs and singularities of all children.

Throughout the observation process, the participation of children stood out, as well as the concern of the educational team in the room to encourage free choice and the participation of children in the various decision-making processes. It was found that the socio-educational organization observes children as active agents in their educational process. Therefore, there was an interest in developing an investigation that would allow us to understand the reflection of children's choices in the construction of their learning and development.

Given the outlined objectives, it was decided to follow an investigative approach of a qualitative or interpretive nature, based on the case study methodology. For this purpose, a diversified set of techniques and instruments for collecting information were used, which allowed the gathering of qualitative and quantitative data. The first were subjected to a categorical content analysis and the second were subjected to statistical treatment, namely counting and frequency distribution.

The collected data highlight different conclusions. In a first line, it was found that the educational environment in room 3 promotes participation and free choice, with a view to its organization and appropriation by the group. Then, it was found that the educational team adopts diversified strategies, particularly encouragement, observation and active listening, aiming to encourage the children's autonomy and sense of initiative. The third line of conclusions emerges from opportunities for initiative, where it was found that children share the power of free choice with the educational team. Finally, the last lines of conclusions relate to the choices observed and their potential. In short, in these lines of conclusion, it was observed that through the activities initiated and conducted by the children, they reach the expected objectives in the Curriculum Guidelines for Early

Childhood Education (2016), thus verifying that children are capable of being active agents and subjects of their educational process.

Keywords: participation; free choice; intervention strategies; preschool;

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	2
2. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo	3
2.1. O meio envolvente.....	4
2.2. O contexto socioeducativo... ..	5
2.3. A equipa educativa... ..	6
2.4. O ambiente educativo.....	7
2.5. As famílias... ..	12
2.6. As crianças... ..	14
3. Análise reflexiva da intervenção em jardim de infância	17
3.1. Intenções para a ação... ..	18
3.1.1. Com as crianças.....	18
3.1.2. Com as famílias.....	25
3.1.3. Com a equipa educativa	28
3.2. Processo de intervenção da PPS II em JI	29
3.2.1. Portfólio da criança – Avaliação alternativa.....	31
4. Investigação em jardim de infância.....	33
4.1. Identificação da problemática	34
4.2. Revisão da literatura	35
4.2.1. Perspetiva histórica da participação das crianças.....	35
4.3. Roteiro metodológico e ético.....	42
4.3.1. Metodologia	42
4.3.2. Princípios éticos e deontológicos.....	47
4.4. Apresentação e discussão dos dados	47

4.4.3. Principais conclusões do estudo.....	61
5. Construção da identidade profissional.....	63
6. Considerações finais.....	68
Referências.....	71
Anexos.....	85
Anexo A Portfólio da PPS II.....	86
Anexo B Entrevista à Educadora Cooperante no âmbito da caracterização do Ambiente Educativo.....	88
Anexo C Plantas.....	95
Anexo D Instrumentos de pilotagem.....	97
Anexo E Caracterização do grupo.....	101
Anexo F Grelhas de observação sistemática.....	104
Anexo G Escala de Envolvimento.....	108
Anexo H Entrevista à Educadora Cooperante na sequência da investigação.....	111
Anexo I Roteiro Ético.....	118
Anexo J Observação naturalista.....	125
Anexo K Observação sistemática.....	134
Anexo L Registo fotográfico.....	175
Anexo M Escalas de envolvimento – Recolha e análise de dados.....	185
Anexo N Análise Categorical das notas de campo.....	207
Anexo O Análise Categorical da entrevista.....	220

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Frequência das escolhas das crianças por área da *sala 3*.....56

Figura 2 Nível de envolvimento60

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Rotina semanal	11
Tabela 2 Metodologia adotada no processo investigativo	48
Tabela 3 Participação das crianças na <i>sala 3</i>	53

LISTA DE ABREVIATURAS

EC	Educadora Cooperante
JI	Jardim de Infância
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PPS I	Prática Profissional Supervisionada I
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa do Politécnico de Lisboa (ESELX-IPL). No presente documento objetiva-se colocar em evidência o processo de intervenção implementado em contexto de Jardim de Infância, de forma fundamentada, eticamente situada e reflexiva. A Prática Profissional Supervisionada II decorreu durante seis meses, embora com uma interrupção de nove semanas, devido à situação pandémica.

Além da apresentação da prática desenvolvida, pretende-se dar conta do processo investigativo conduzido ao longo deste período, bem como apresentar, de forma reflexiva, a construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância. O presente relatório é acompanhado pelo portfólio da prática (Anexo A), onde se encontram documentadas as notas de campo, reflexões diárias, planificações, registos fotográficos e reflexões semanais, que permitiram descrever, avaliar e refletir, de forma sistemática e fundamentada os processos vividos.

O tema da investigação emergiu das observações concretizadas, no decurso das primeiras semanas de PPS II, sobre as práticas pedagógicas levadas a cabo na organização socioeducativa, em particular, pela equipa educativa da sala em que estive integrada. Observou-se a existência de uma cultura e prática de participação das crianças, bem como a sistemática preocupação da equipa educativa da sala em fomentar a livre-escolha e essa participação das crianças nos vários momentos da rotina educativa. Posto isto, investigar o papel das crianças na construção das suas aprendizagens e do seu desenvolvimento, interessou-me particularmente, por considerar que sua participação deve ser sempre fomentada pelo Educador. Além disso, a participação das crianças é um direito consagrado na Convenção Mundial dos Direitos das Crianças (2019) e é um princípio e fundamento da pedagogia da infância refletido nas OCEPE (2016). Folque e Bettencourt (2018) e Lino (2018) consideram que fomentar a participação das crianças é respeitar a criança, reconhecer o seu protagonismo e as suas competências.

Deste modo definiram-se quatro objetivos: (i) compreender de que forma a organização do ambiente educativo pode ser promotor e facilitador do poder de escolha das crianças; (ii) conhecer de que forma a equipa educativa da *sala 3* incentiva a livre-escolha e a participação do grupo; (iii) identificar e caracterizar as oportunidades de iniciativa *na sala 3*; e (iv) analisar as potencialidades da participação e das escolhas das crianças para a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Por conseguinte, foi desenvolvida uma investigação de natureza qualitativa e interpretativa, seguindo as linhas orientadoras de um Estudo de Caso.

Para a recolha de dados recorreu-se a uma diversidade de técnicas e instrumentos, como a observação direta participante - nomeadamente, através do registo de notas de campo e do registo fotográfico; da observação sistemática, da observação naturalista e da aplicação da Escala de Envolvimento. Através da observação indireta, foi concretizada uma entrevista semidiretiva à Educadora Cooperante. Quanto à sua análise, os dados qualitativos foram submetidos a uma análise de conteúdo categorial e os dados quantitativos foram sujeitos a uma análise estatística descritiva através da elaboração de gráficos e tabelas. De forma a tornar as conclusões do estudo mais fidedignas e completas, procedeu-se a uma triangulação de dados durante a sua análise.

O relatório encontra-se dividido em cinco capítulos distintos, articulados e relacionados entre si. O primeiro capítulo designado por **Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo** diz respeito à caracterização e descrição reflexiva do contexto, onde foi efetivada a PPS II, aprofundando os tópicos: caracterização do meio envolvente (2.1.), caracterização do contexto socioeducativo (2.2.), caracterização da equipa educativa (2.3.), avaliação do ambiente educativo – espaço, materiais, tempo e rotina (2.4.), caracterização do grupo de crianças (2.5.) e caracterização das famílias (2.6.).

O segundo capítulo, designado por **Análise reflexiva da Intervenção**, apresenta as principais intenções para a ação pedagógica, definidas para o grupo de crianças, equipa educativa e famílias, bem como a sua respetiva avaliação.

No terceiro capítulo, correspondente à **Investigação em Jardim de Infância**, é identificada a problemática em estudo, de forma reflexiva e fundamentada, o referencial teórico construído, as opções metodológicas definidas, as diretrizes éticas adotadas durante a investigação e a análise de dados seguida das principais conclusões da investigação conduzida.

No quarto capítulo observa-se a **construção da identidade profissional** onde procuro identificar e justificar, de uma forma reflexiva, as dimensões mais significativas que surgiram durante a PPS I e a PPS II e de que forma as mesmas contribuíram para a construção da minha identidade profissional.

Por fim, encontram-se as **considerações finais**, onde se observa uma reflexão sobre as principais conclusões da investigação conduzida.

2. CARACTERIZAÇÃO
REFLEXIVA DO CONTEXTO
SOCIOEDUCATIVO

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo¹ serão apresentadas as caracterizações do contexto socioeducativo, no qual foi efetivada a intervenção pedagógica: meio envolvente, contexto socioeducativo, ambiente educativo e por fim, os diferentes intervenientes no processo educativo – equipa educativa, grupo de crianças e respetivas famílias.

Partindo do pressuposto mencionado por Cardona (2008) de que as influências do meio sociocultural contribuem para modelar o desenvolvimento das crianças, considera-se essencial o profissional de educação, reconhecer os fatores externos e internos ao contexto. Para Silva et al. (2016), o reconhecimento destas características torna-se indispensável, dado que o educador necessita de as analisar, de forma reflexiva, para adequar a sua prática. Por outras palavras, a elaboração deste capítulo releva-se crucial para a definição, organização e planeamento da prática.

2.1. O meio envolvente...

Com o objetivo de se proceder à caracterização do contexto socioeducativo em análise, contextualiza-se, através de uma descrição, o meio no qual o estabelecimento se encontra inserido. O levantamento do presente enquadramento é considerado pertinente, tendo em vista a importância da análise do meio para o retrato das crianças e a relação escola-comunidade (Ferreira, 2004; Sarmento, 2011).

Ferreira (2004) salienta a importância de «compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto actores nas ações sociais que desenvolvem» (p. 65), uma vez que, antes de chegar ao Jardim de Infância, as crianças «são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras» (p.65). Para isso importa que o educador se coloque no antes e tenha em conta «o meio social local, para depois, em “grandes planos”, (. . .) retratar as crianças» (p. 66). Na consideração de Sarmento (2011) «o valor da relação escola-família-comunidade reside no facto de acreditarmos que essa é uma base para o desenvolvimento da cidadania na sociedade atual» (p. 29). Acrescenta que «as práticas de cidadania constroem-se, assim, no quotidiano escolar, em processos colaborativos e obedecendo a princípios pedagógicos adequados aos diferentes grupos e às diversas comunidades» (p. 29).

¹ A caracterização do contexto socioeducativo foi elaborada tendo por base os dados recolhidos através da observação direta e participante, designadamente através do registo das notas de campo, da entrevista realizada à educadora cooperante (EC, anexo B) e da consulta e análise do Projeto Educativo (PE), do Projeto Curricular (PC) e do site da organização socioeducativa.

O estabelecimento educativo no qual decorreu a Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) está situado na Freguesia de São Domingos de Rana, inserida no concelho de Cascais e distrito de Lisboa. Trata-se de uma área predominantemente habitacional munida com a diversidade de infraestruturas culturais, desportivas e de lazer e vários serviços de restauração.

Relativamente a estas infraestruturas, destacam-se as que podem ser consideradas interessantes para uma prática pedagógica: Academia de Música, Coletividade Recreativa e Dramática, Casa de ensino de música, dança e ensaios, um Pavilhão Gimnodesportivo, centro comunitário, jardim e um pequeno parque. De acordo com a Educadora Cooperante é frequente a colaboração com a comunidade, bem como a utilização dos espaços envolventes, «apesar deste ano estar mais condicionado devido ao atual contexto de pandemia».

Partindo do princípio explicitado por Alves e Varela (2012) de que «a escola deve ser encarada como uma organização social que se insere numa determinada comunidade, a qual tem de ser tida em conta na enunciação dos seus objectivos» (p.38), ressalta-se a existência de vários protocolos e parcerias com várias entidades como por exemplo: o centro de emprego de Cascais, através dos estágios profissionais, os Agrupamentos de Escolas ao nível do Ensino Básico e Pré-Escolar da rede pública, as equipas de Intervenção Precoce, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e centros de saúde e saúde mental.

2.2. O contexto socioeducativo...

A organização socioeducativa é privada e foi fundada no ano 1991 como uma Instituição Particular de Solidariedade Social. Atualmente tem as valências de Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em 1994, foram iniciadas as atividades tendo como principal objetivo dar expressão organizada à ação social solidária.

Atualmente, o Jardim de Infância (JI) conta com cerca de 100 crianças distribuídas por quatro salas.

De acordo com o site da organização socioeducativa, este é um espaço de diversidade, disponibilidade e curiosidade, promovendo o ser, o saber e a criatividade. São definidos como **princípios educativos** a cooperação, a participação, a livre escolha, a autonomia e a responsabilidade e como **valores** a integridade, co-responsabilização, participação, a diversidade como riqueza e valorização das

diferenças, autonomia, capacidade de decisão, liberdade de escolha, solidariedade, cooperação e reciprocidade, flexibilidade e abertura à mudança.

O estabelecimento educativo adota um **modelo pedagógico próprio** que é concretizado em três salas do JI: sala Intelectual, sala do Jogo Dramático e sala das Expressões. De acordo com a EC, «as crianças escolhem 2 vezes por dia a sala em que querem estar, o que significa que os grupos são heterogêneos e trabalhamos com o conjunto das 75 crianças». Por conseguinte, é necessário que «a equipa do JI trabalhe em conjunto. Cada uma das salas está organizada com diferentes áreas de atividade segundo objetivos específicos, mas com articulação com as outras salas» (Projeto Educativo, 2021, p.12).

Tendo em conta o contexto pandémico foi necessário, de acordo com a educadora cooperante «fazer uma adaptação ao projeto e à dinâmica das salas. Ainda assim, temos feito um esforço para trabalharmos de forma articulada com as outras salas, partilhando sempre o que fazemos» (Educadora Cooperante – Anexo B).

2.3. A equipa educativa...

A equipa educativa da organização socioeducativa, em análise, é formada pela coordenadora pedagógica, também educadora, quatro educadoras, quatro auxiliares de educação, um professor de música e um professor de educação física.

No decorrer da Prática Profissional Supervisionada observei a colaboração existente entre os vários profissionais, sendo baseada na comunicação, partilha, troca de ideias e respeito. De acordo com Homann e Weikart (1995), esta colaboração permite a incorporação de novas estratégias na prática pedagógica, destacando que «ao colaborarem, os elementos da equipa obtêm reconhecimento, um sentido de trabalho bem-sucedido e um sentimento de pertença a um grupo de indivíduos que pensam de forma semelhante» (p. 131).

Do trabalho em equipa surgem reuniões quinzenais – entre as educadoras, e trimestralmente decorrem reuniões de equipa alargadas, com o objetivo de criar projetos colaborativos entre as salas.

A *sala 3*, sala onde foi efetivada a PPS, integra uma educadora e uma auxiliar que integram no seu trabalho um clima de apoio, criando um contexto consistente com os seus objetivos e intenções.

A Educadora Cooperante exerce funções há nove anos, sempre neste estabelecimento educativo. Considera que ser educadora de Infância é

é poder acolher, ensinar e estimular grupos de crianças ávidas de curiosidade...é ter a responsabilidade de lhes proporcionar experiências diversificadas, respeitar a individualidade de cada uma, procurar valorizar a suas opiniões, apoiar conquistas, a participação e autonomia...é (Educadora Cooperante – Anexo B)

Desde que se formou procurou frequentar workshops e afirma que «na minha prática é isso que tento fazer, tirar um pouco do MEM, do High/Scope, Waldorf, das teorias de Piaget e Vigotsky, da pedagogia Montessori, Reggio Emilia...e fazer um “mix”.»

E destaca que o seu papel passa por «potenciar aprendizagens com base nas teorias que defendemos, tendo o cuidado de adaptar sempre ao nosso contexto e realidade, ao grupo que temos e envolver as famílias em todo o processo» (Educadora Cooperante – Anexo B).

2.4. O ambiente educativo...

Atualmente, face à situação pandémica, a equipa educativa viu-se obrigada a reestruturar a sua prática, implicando uma reorganização do espaço e da rotina educativa. Por conseguinte, durante o período da PPS II, observei e colaborei no processo de readaptação. A organização do ambiente educativo tem em conta a readaptação, referida anteriormente, conciliada com as intenções pedagógicas presentes no Projeto Educativo e no Projeto Curricular. Inclusivamente, esta organização contempla três dimensões interligadas: espaço, tempo e o grupo de crianças.

Azevedo, Marques e Baptista (s.d) salientam que a organização do ambiente educativo, bem como a sua influência no bem-estar, no envolvimento e na aprendizagem das crianças requer que a equipa educativa «reflita sobre o modo como os Princípios da Pedagogia para a Infância, explanados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, estão presentes nessa organização» (p.1), dado que «a forma como o/a educador/a organiza o ambiente educativo está intrinsecamente relacionada com o modo como concebe a criança, a aprendizagem e o seu papel nessa aprendizagem» (p.2).

2.4.1. Espaço

O espaço deve acolher múltiplas relações e interações que potenciem aprendizagens plurais, deve ser um ambiente físico e psicologicamente seguro, promotor de bem-estar, autonomia e independência. Deste modo, o educador deve refletir e definir as oportunidades educativas que pretende promover através da organização do espaço da sala (Azevedo, Marques & Baptista, s.d; Lemos et al. 2015).

Forneiro (1998) destaca que o espaço físico se assume como um contexto que poderá facilitar ou inibir oportunidades de desenvolvimento e aprendizagens significativas e ativas, nesta lógica, surge a pertinência e a necessidade de se elaborar a presente caracterização.

A sala (cf. Anexo C) encontra-se nas traseiras do edifício principal, após o espaço exterior das várias salas. Segundo a Educadora Cooperante,

O espaço físico está estruturado e organizado, mas ao mesmo tempo é flexível, permitindo que as crianças transportem objetos e os explorem livremente. A sala é um lugar que permite a autonomia, a cooperação e a responsabilização, e que transmite às crianças um sentido de tempo e de continuidade. O mobiliário é adequado à faixa etária.

A sala encontra-se dividida em dez áreas²: reunião; jogos de mesa; jogos de chão; faz de conta; escrita; expressão plástica; laboratório; matemática, informática e biblioteca; «estão identificadas com a fotografia, bem como o número de meninos que pode estar em cada área, contudo não quer dizer que não possa ser negociado e possam estar mais meninos que o que ficou combinado» (Educadora Cooperante – Anexo B)

Na **área da reunião** proporcionam-se os momentos de reunião, de partilha de vivências e as atividades em grande grupo, como por exemplo o conselho e a hora do conto, respetivamente. Na **área dos jogos de mesa** e na **área dos jogos de chão**, as crianças podem praticar diferentes jogos e fazer construções. Estas duas áreas dividem-se consoante o tipo de jogos e construções pretendidas. A **área do faz de conta** permite que as crianças se envolvam no jogo simbólico, recriando vivências do seu quotidiano ou explorando a sua imaginação e criatividade, através da comunicação (gesto e palavra), da expressão facial e mobilização de objetos. Recorre-se à **área da escrita**

² Lotação das áreas: jogos de mesa (4) ; jogos de chão (5); faz de conta (5); escrita (5); expressão plástica (5); laboratório (2); matemática (2); informática (2) e biblioteca (3);

para produzir os vários registos ou para concretizar atividades relacionadas com a emergência da linguagem escrita. A **área da expressão plástica** possibilita a construção de diferentes manifestações que incluem a pintura, o desenho e escultura. É neste espaço que as crianças têm oportunidade de explorar a sua criatividade «as crianças precisam de espaço para exercerem a sua criatividade e para contrariarem o que desaprovam» (Lemos et al. 2015. p1). Na **área do laboratório** as crianças podem investigar temas relacionados com a Área do Conhecimento do Mundo, conforme os materiais existentes, permitindo-as dar resposta às suas questões e compreender o mundo que a rodeia. O grupo recorre à **área da matemática** quando quer explorar atividades matemáticas que vão ao encontro de três componentes presentes nas OCEPE (2016): números e operações; geometria e medida; interesse e curiosidade pela matemática. Na **área da informática**, as crianças utilizam o computador para jogar, fazer listas de palavras, desenhar ou pesquisar para os seus projetos. Por fim, a **área da biblioteca**, é uma área mais calma, onde as crianças utilizam os livros que se encontram à sua disposição.

Na sala existe um sistema de planeamento definido que permite às crianças escolherem qual é a área que querem integrar de forma autónoma. Este sistema é concretizado através do Mapa da Escolha. O Amigo do Dia dá os cartões da escolha aos seus pares e à medida que vão recebendo colocam no mapa.

A organização do espaço e das áreas definidas possibilitam «múltiplas interações, isto é, [possibilitam] às crianças oportunidade de brincarem sozinhas, em pares, em pequeno e em grande grupo» (Azevedo, Marques & Baptista, s.d, p.4).

As paredes da sala estão decoradas com produções das crianças e com os instrumentos (cf. Anexo D): mapa dos aniversários; agenda semanal; diário; mapa do plano do dia; calendário; mapa da escolha, mapa das presenças e o quadro dos nomes.

O espaço exterior (cf. Anexo C2) encontra-se logo à porta da sala, não obrigando a qualquer tipo de deslocação. Este espaço pode ser considerado de tamanho médio e dispõe de um escorega, uma mesa e respetivos bancos e várias caixas com brinquedos como legos e carros.

2.4.2. Materiais

Os materiais que se encontram dentro de uma sala de Jardim de Infância estão diretamente relacionados com o tipo de atividades que as crianças concretizam

(Forneiro, 1998; Cardona, 1999). Assim, torna-se relevante identificar e caracterizar os materiais, para que o observador identifique que tipo de estimulação é que o educador pretende provocar no seu grupo: «a forma como preenche o espaço de materiais e o tipo de materiais que deixa à disposição das crianças irá condicionar as iniciativas das mesmas» (Forneiro, 1998, p. 247). Embora as crianças sejam criativas na atribuição de diferentes funções a vários objetos, é importante que a sala seja equipada com materiais diversificados.

Cardona (1999) chama a atenção para a importância da organização dos materiais, destacando que esta deve ser suficientemente funcional e acessível, para que as crianças consigam encontrar sozinhas aquilo de que necessitam concretizando as atividades que escolheram. Os materiais da sala encontram-se organizados consoante as diferentes áreas e ao alcance das crianças. Além disso, o material encontra-se visível e na sua maioria identificado com uma legenda e uma ilustração. De acordo com a autora, a organização dos materiais por áreas corresponde ao critério de adequação e representatividade que permite potenciar a autonomia das crianças.

Na **área dos jogos de mesa** encontram-se jogos de memória, puzzles, materiais para pequenas construções e dominós. Já na **área dos jogos de chão** encontram-se os carros de brincar, legos e materiais de construção de madeira. A **área do faz-de-conta** disponibiliza materiais diversificados tais como: vestuário e sapatos; a área da casinha com objetos que as crianças encontram em casa; nenucos; brinquedos e materiais reciclados. Na **área da escrita** as crianças encontram os instrumentos necessários para concretizarem as suas atividades de abordagem à escrita, especificamente, listas de palavras, lápis, folhas, letras magnéticas, fichas, jogos de letras e imagens e letras recortadas de revistas. A **área da expressão plástica** é bastante rica, uma vez que disponibiliza vários materiais reciclados como: tecidos, caricas, papéis coloridos, papéis com formas, tampas, cápsulas de café e cartas; encontram-se também os materiais e instrumentos para as crianças pintarem como aguarelas, analinas, entre outros. No **laboratório** as crianças podem explorar materiais naturais como pedras e conchas; materiais que representam o corpo humano e o mapa do sistema solar. Na **área da Matemática** as crianças têm oportunidade de contactar com legos, tangram, ábaco, geoplano, números magnéticos e fichas. Por fim, na **área da informática** as crianças têm acesso a um computador e na **área da biblioteca** a diversos livros como enciclopédias e contos.

De acordo com a Educadora Cooperante «todos os materiais estão organizados e etiquetados e são arrumados sempre no mesmo local para que todas as crianças tenham acesso a todos os materiais e os use de forma autónoma.» (EC – Anexo B).

2.4.3. Tempo e Rotina

É fundamental que as crianças reconheçam a rotina da sala onde estão integradas. Cardona (1999) destaca que «só conhecendo bem o espaço-materiais e o tempo é que a criança pode funcionar autonomamente em relação ao educador, conseguido participar mais activamente em todo o trabalho desenvolvido» (p. 135). O estabelecimento de uma sequência básica de atividades proporciona segurança, uma vez que as crianças conhecem e são capazes de prever os momentos, e tal como autora salienta, promove também a autonomia e a independência, visto que as crianças podem nortear o seu comportamento (Rodrigues & Garms, 2007, p.5). Os autores acrescentam que a rotina é uma referência necessária para as crianças aprenderem a lidar com o tempo escolar e com as suas responsabilidades.

A rotina educativa da sala é organizada com base no instrumento de pilotagem Agenda Semanal (c.f anexo D). Este instrumento permite às crianças contextualizarem-se sobre as atividades a desenvolver durante o dia.

Tabela 1
Rotina semanal

Dia	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Manhã	Registo do fim de semana	Técnicas de Expressão Plástica	Projetos	Música	Educação Física Conselho
Tarde	Hora do conto	Projetos	Dança e movimento	Experiências Culinária	Jogos de sociedade

Nota: Elaboração própria em conformidade com a Agenda Semanal da sala 3.

O dia organiza-se essencialmente nos seguintes momentos: acolhimento, planeamento em conselho, atividades e projetos, comunicações, balanço, almoço, planeamento em conselho, atividades e projetos, lanche, comunicações e balanço.

Após o acolhimento, o grupo reúne-se para definir o Amigo do Dia e para preencher o Mapa do Plano do Dia com base na Agenda Semanal. Posteriormente as crianças colocam a sua fotografia no Mapa da Escolha em conformidade com o que definiram anteriormente (Nota de Campo n.º 1.2 de 9 de novembro). Geralmente as crianças optam por explorar as áreas ou então por terminar as produções que têm no estendal do não acabei (Nota de Campo 1.3. de 9 de novembro). Antes de almoçar, as crianças reúnem-se e fazem o balanço da manhã e caso existam inscrições no mapa da comunicação, as crianças partilham e comunicam com o grupo. Após a hora de almoço, a rotina educativa repete-se em conformidade com a Agenda Semanal.

Acrescenta-se que quando está bom tempo, a rotina é reorganizada para dar oportunidade às crianças de brincar no espaço exterior. Esta flexibilidade além de dar oportunidade de escolha às crianças permite também um equilíbrio que Neto (2015) considera fundamental «temos de ter um maior equilíbrio entre o que é uma estimulação organizada e uma estimulação ocasional, ou seja, entre o que é tempo livre, tempo de jogo livre, e o que é tempo de organização académica» para que o brincar não seja descartado. A maioria das crianças responde de forma equilibrada a ambas as estimulações, dado que as suas escolhas variam entre as diferentes áreas.

2.5. As famílias...

A relação entre a escola e as famílias é considerada por Honoré (1974) como uma relação difícil, mas necessária. De acordo com o autor, «a educação (. . .) exige uma ligação estreita entre a família e a escola» (p. 8), «uma relação que tem invariavelmente sido considerada importante por todos os actores directa ou indirectamente ligados à educação» (Marques, 1993, p. 77).

Para tal é necessário que exista «uma interacção positiva da escola e com a família, por forma a desenvolver-se uma relação colaborativa» (Sousa & Sarmiento, 2009-2010, p. 147). Posto isto, neste subcapítulo caracterizam-se as famílias do grupo de crianças e explicita-se de uma forma breve a importância da relação escola-família e a relevância de conhecer as famílias das crianças.

O educador nunca deve menosprezar as famílias, uma vez que, a experiência familiar é indissociável da biografia das crianças (Ferreira, 2004). É «por via da participação nas rotinas familiares e domésticas, que as crianças são introduzidas na sua cultura, adquirindo um conjunto de conhecimentos (. . .) que lhes permite participar

no mundo social» (idem, 2004, p.65). De acordo com a autora retratar os traços estruturantes dos contextos familiares permite compreender quem são as crianças, na medida em que as suas ações e relações sociais são influenciadas pelas experiências que têm em casa e na comunidade. É necessário considerar o meio familiar e o meio educativo como «espaços sociais constitutivos da estruturação da sua vida quotidiana, mesmo que possam divergir nos seus propósitos, estratégias e estilos educativos» (idem, 2004, p. 65).

Após a organização e análise dos dados referentes às famílias das crianças, disponibilizados pela Educadora Cooperante, foram retiradas conclusões sobre a constituição das famílias.

No que concerne à estrutura familiar, dezanove crianças da sala (76%) apresentam uma estrutura familiar nuclear moderna (Ferreira, 2004), quatro crianças (16%) apresentam uma estrutura familiar monoparental e uma família apresenta-se como reconstruída. Conclui-se que todas as crianças vivem com pelo menos um dos seus pais.

A maioria das crianças (68%) tem irmãos - 14 crianças têm um irmão e três crianças têm dois irmãos. Destaca-se que vários irmãos frequentam a mesma instituição, distribuídos pela Creche, Jardim de Infância e 1.º CEB. De acordo com Ferreira (2004), várias famílias dispõem de «uma rede de solidariedade familiar alargada», ou seja, da presença próxima de outros membros da família, tais como avós, tios e primos.

A situação pandémica trouxe alguns constrangimentos na relação escola-família. Por exemplo, os pais deixaram de poder entrar nas salas dos seus filhos, o que por conseguinte comprometeu os momentos de acolhimento e recolha e simultaneamente a presença das famílias em várias atividades. Deste modo, foi necessário reforçar as estratégias que seriam viáveis tendo em conta as medidas de segurança.

A comunicação entre a equipa educativa e as famílias, sobre o trabalho desenvolvido na sala, concretizou-se, maioritariamente, através da “mala dos segredos”³. Através desta estratégia, as crianças foram integradas na comunicação, escolhendo as produções que gostariam de levar para casa e as famílias mantiveram-se a par semanalmente. Além deste recurso, foram expostos no *placard* dos corredores algumas produções das crianças.

³ A mala dos segredos foi um recurso construído para as crianças guardarem as suas produções às sextas-feiras à tarde.

Relativamente ao envolvimento das mesmas nas atividades da sala, mantiveram-se estratégias como a sua integração nos projetos desenvolvidos através do pedido de materiais e nas pesquisas realizadas em casa. Em datas celebrativas, como por exemplo o festejo do Natal, a equipa educativa pediu a colaboração das famílias na decoração das bolas e posteriormente foram colocadas no corredor do estabelecimento socioeducativo. De modo geral, as famílias responderam às propostas da equipa educativa, participando com interesse e empenho.

2.6. As crianças...

O grupo é constituído por vinte cinco crianças, doze rapazes e treze raparigas, cujas idades estão compreendidas entre os quatro e os seis anos – 1 criança com 4 anos, 19 com 5 anos e 5 com 6 anos (cf. Anexo E).

Ao longo da minha prática, enquanto estagiária da sala, identifiquei as características do grupo, de forma a definir as intenções que deveriam conduzir e sustentar a minha ação.

Através das observações diretas e participantes, tal como evidenciam as notas de campo elaboradas, concluo que as crianças deste grupo estão integradas na rotina educativa da sala e observam os adultos como adultos de referência.

O grupo demonstra que é capaz de explicar o que acontece em diferentes interações através das suas interpretações, tem consciência sobre a forma como os comportamentos, palavras ou gestos influenciam os outros. A EC destaca que «a maioria das crianças do grupo são crianças curiosas, sociáveis e ativas, muito expressivas, comunicativas e procuram muito o adulto para partilhar sentimentos, emoções e necessidades que pretendem ver satisfeitas». No entanto, algumas crianças, por vezes, revelam não demonstrar sensibilidade às necessidades e emoções dos outros, acabando por desrespeitar as regras definidas pela comunidade e por não assumir a responsabilidade dos seus atos. Importa destacar que algumas crianças revelam mais dificuldade em identificar e gerir emoções. Quando são contrariados ou quando não conseguem gerir uma situação têm comportamentos desajustados ⁴ (cf. Reflexão semanal n.º 2). Este diagnóstico é corroborado pela ED «este grupo tem algumas fragilidades nomeadamente ao nível da resolução de problemas, recorrendo

⁴ As crianças estão num processo de aprendizagem de reconhecimento e identificação das suas emoções e dos seus pares, com base num plano de intervenção definido com a equipa educativa.

muito aos adultos como mediadores desses conflitos. Têm também brincadeiras muito físicas (lutas) o que por vezes dificulta a gestão do grande grupo». Destaca-se que este é um grupo que integra crianças com autoconfiança para se expressar e manifestar as suas preferências e desconfortos, essencialmente através do Conselho e do Diário⁵ (nota de campo n.º 8.1 de 20 de novembro).

A maioria das crianças evidencia vontade em investir em novas atividades consoante a sua intenção. No geral, o grupo manifesta curiosidade e desejo de aprender a partir da definição de novas questões e são capazes de partilhar com o grupo e explicar o que descobriram e aprenderam⁶ (Nota de Campo n.º 4.3 de 13 de novembro). As crianças concretizam as tarefas a que se propõem, utilizando de forma autónoma e adequada os materiais e instrumentos que necessitam e que se encontram à sua disposição. A construção da sua autonomia evidencia-se também «na capacidade de a criança fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades» (Portugal & Laevers, 2018, p. 46).

As crianças demonstram interesse pelas atividades físicas, principalmente no momento do recreio exterior, onde participam em brincadeiras e ações movimentadas e energéticas. Movimentam-se e orientam-se no espaço através de movimentos básicos que implicam deslocamentos e equilíbrios e são capazes de controlar os diferentes movimentos na exploração de várias estruturas físicas⁷ (Nota de Campo n.º 8.2. de 20 de novembro). Relativamente à motricidade fina, várias crianças revelam ser capazes de manipular pequenos objetos recorrendo a uma coordenação meticulosa e observa-se destreza na manipulação quando fazem construções com legos, materiais de madeira ou puzzles e quando trabalham com pinças e canetas. No entanto, algumas crianças não demonstram dominar as capacidades básicas de tarefas de cuidado em relação a si, como apertar os sapatos e abotoar os casacos/calças⁸ (Nota de Campo n.º 6.1 de 17 de novembro).

No que concerne à alimentação e higiene destaca-se a autonomia e independência de todas as crianças do grupo, uma vez que as crianças são capazes de comer o lanche e o almoço de forma autónoma, bem como de ir à casa de banho sempre que necessário sem depender do auxílio de um adulto, exceto tal como referido anteriormente no abotoar das calças.

⁵ «TE. "O DI., estava a chatear os amigos todos e a E. [Auxiliar]. E também estragou materiais, fez muitas birras. Ficámos tristes.»

⁶ «LO., "descobrir como é que nascem os sapos e as rãs; porque têm ovos nas costas?" (. . .) MO., "Queremos fazer o projeto das borboletas, queremos saber como voam"»

⁷ «No espaço exterior: correm, brincam ao faz de conta, rastejam, exploram o escorrega e utilizam os brinquedos da mesa.»

⁸ «A MS., demonstra dificuldade em desapertar os botões, assim como os restantes colegas que vão recorrendo a um adulto;»

No próximo parágrafo é elaborada uma breve caracterização das crianças relativamente ao Domínio da Educação Artística (Silva et al., 2016). No geral, o grupo demonstra muito interesse em explorar diferentes técnicas expressivas e em manipular materiais de expressão⁹. Evidenciam prazer e satisfação na construção das suas produções plásticas com vários elementos visuais. Outra característica comum entre as crianças é o gosto pelos momentos de expressão musical. As crianças gostam de participar nestes momentos cantando ou utilizando vários instrumentos.

De seguida é feita uma caracterização referente à Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Este grupo de crianças aprecia atividades e momentos onde a linguagem tem um papel de realce, a título de exemplo, os momentos de conselho e as horas de conto¹⁰ (Nota de Campo n.º 1.8 de 9 de novembro). Comunicar em grande grupo, bem como apresentar ideias, são duas ações muito comuns na rotina educativa, desta forma, as crianças compreendem que a linguagem tem diferentes propósitos. No geral, todo o grupo compreende as mensagens a serem transmitidas. A maioria é também capaz de pronunciar e articular as palavras adequadamente.

Relativamente à escrita, as crianças associam a mesma a diferentes funções e suportes, costumando recorrer ou elaborar cartas, receitas e listas de materiais. No seu dia-a-dia recorrem à escrita de forma autónoma, mesmo não sabendo escrever, acabam por tentar produzir letras quando preenchem o diário.

No que à matemática diz respeito, as crianças são capazes de discriminar quantidades e compreender que quando se junta um elemento a quantidade fica maior e vice-versa. Na área da Matemática gostam de desenhar formas geométricas e recriar padrões, assim entende-se que as crianças se envolvem em atividades matemáticas por iniciativa própria e evidenciam prazer e orgulho nos seus trabalhos ¹¹ (Nota de Campo n.º 5.1 de 16 de novembro).

Por último, uma breve caracterização referente à Área do Conhecimento do Mundo. Este é um grupo muito curioso que demonstra interesse pelo mundo que o rodeia, colocando questões e procurando criar explicações provisórias para dar resposta. Participam com interesse no planeamento e na implementação da Metodologia Trabalho de Projeto e demonstram envolvimento no processo de exploração e descoberta.

⁹ «As crianças demonstram um leque de conhecimentos de expressão plástica muito grande; recorrem a várias técnicas diferentes por iniciativa própria.» (Inferência da Nota de Campo n.º 5.1. de 16 de novembro)

¹⁰ «A MA., desloca-se à biblioteca para escolher um livro; Começa a recontar a história enquanto mostra as ilustrações»

¹¹ «O MT., opta por fazer atividades matemáticas de contagem; enquanto os seus pares optam por padrões e figuras geométricas»

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| | " | | " |

Concluída a caracterização do contexto socioeducativo, o presente capítulo destina-se à análise reflexiva da minha intervenção, onde são descritas as intenções e princípios que nortearam a minha prática ao longo da PPS II e a sua respetiva autoavaliação.

De acordo com Silva et al. (2016) «ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas (. . . .) Esta reflexão assenta num ciclo iterativo – observar, planejar, agir, avaliar» (p. 5). Tendo em vista esta pequena citação, destaco que no decorrer do estágio, fui recorrendo, de forma assídua, aos processos identificados pelos autores. Para tal, apropriei-me das notas de campo elaboradas e das respetivas reflexões, isto é, dos registos diários contruídos com o objetivo de caracterizar o ambiente educativo. Em suma, pretendeu-se adequar a minha prática ao contexto.

A observação da dinâmica do grupo, da equipa educativa e a consulta do Projeto Educativo e Curricular foram processos cruciais para definir um conjunto de intencionalidades, que visaram dar continuidade à prática da equipa, em conformidade com os seus princípios.

3.1. Intenções para a ação...

No presente subcapítulo, irei identificar e explicitar as intenções definidas para o grupo de crianças, equipa educativa, famílias e a sua respetiva avaliação.

3.1.1. Com as crianças

Tendo em vista a caracterização do grupo elaborada e apresentada no capítulo anterior, bem como os princípios da equipa educativa explícitos no Projeto Educativo, defini, inicialmente, como intenções: (i) criar uma relação afetiva com as crianças; (ii) implementar uma prática inclusiva, promovendo a participação e a livre-escolha do grupo; (iii) fomentar os momentos de brincadeira e de jogos; (iv) proporcionar aprendizagens significativas através da exploração, da descoberta e da Metodologia Trabalho de Projeto (MTP); e (v) promover uma educação para a convivência e gestão positiva das conflitualidades. Foram ainda definidas duas novas intenções dada a sua pertinência. Tendo em conta o interesse comum de várias crianças sobre temas da área da Educação Ambiental defini como intenção: (vi) sensibilizar para a conservação,

preservação e sustentabilidade. Além desta intenção e face à situação pandémica vivida, que obrigou os estabelecimentos educativos a encerrar, novamente, defini uma última intenção: (vii) apoiar o grupo de crianças na readaptação à sala.

Através das intenções enumeradas adequiei a minha prática aos interesses, potencialidades e fragilidades de todas as crianças.

- **Criar uma relação afetiva com as crianças**

De acordo com Almeida e Ferreira (2014) a relação efetiva com as crianças pode ser construída através das interações sociais nos diferentes ambientes, e, deste modo, a interação é observada como um espaço para trocas comunicativas, onde os comportamentos dos intervenientes se destacam e ganham um significado conjunto. A definição desta intenção foi crucial para a minha integração no grupo e por conseguinte, para o sucesso da minha prática.

Inicialmente comecei por me aproximar das crianças, brincando, acompanhando-as nas áreas que foram escolhendo e dei-me a conhecer, respondendo a todas as suas questões. Com o passar dos dias, fui sentindo que o grupo de crianças me integrou rapidamente, visto que começaram por me receber e cumprimentar de forma calorosa. Além disso, recorreram e pediram o meu auxílio quando sentiram necessidade e partilharam comigo as novidades que eram importantes para si.

Ao longo destas semanas de estágio, as crianças começaram a reconhecer-me como um adulto em que podiam confiar. (Balanço de 30 de janeiro)

A parti daí, tive mais facilidade em conhecê-las individualmente, compreendendo os seus interesses, as suas potencialidades e as suas fragilidades, o que me permitiu agir em conformidade com as suas singularidades, respeitando todas as crianças como seres individuais com características próprias.

- **Implementar uma prática inclusiva que promova a participação e a livre escolha:**

Pretendi adotar uma atitude inclusiva e promover a participação através de «práticas [que] responde[ssem] à diversidade [das crianças] atendendo às [suas] necessidades» (Alves, 2017, p.2), respeitando as suas diferenças e as suas contribuições ativas para a construção de um conhecimento partilhado. Para tal, foi

fundamental recorrer a «recursos diversificados e estratégias educacionais diversificadas» (idem, p.3) adotando uma prática flexível.

Tendo em vista o exposto, ambicionei ser capaz de reconhecer e satisfazer as necessidades das crianças, adaptando-me aos seus ritmos de aprendizagem, garantindo uma prática de qualidade através de estratégias pedagógicas diversificadas (Costa, 2006).

Folque e Bettencourt (2018) mencionam que devemos olhar para «a criança como competente e como nosso semelhante, respeitando-a. Isto significa não a minimizar no seu estatuto, garantindo antes o seu direito a ter voz e protagonismo» (p. 118). Lino (2018) destaca que «o direito das crianças à participação reconhece a sua competência e coloca-as no papel de atores e construtores da sua aprendizagem e desenvolvimento». Partido destes pressupostos, acreditando na sua importância, pretendi promover a livre-escolha das crianças e a sua participação, escutando-as com atenção, garantindo uma atitude responsiva, e integrando-as nos momentos da rotina como por exemplo nas reuniões de planeamento.

Ao longo da PPS, dinamizei vários momentos em grande e pequeno grupo, cujo planeamento surgiu das propostas, ideias, observações e das características das crianças. Durante a rotina diária, assumi a prática assídua de incentivar a participação do grupo e a sua livre escolha, no planeamento, tanto diário como semanal. Seguramente, o sucesso da implementação destas atividades, deveu-se ao facto de as mesmas surgirem do grupo.

- **Fomentar os momentos de brincadeira e jogos:**

O brincar é um direito e por essa razão deve ser reconhecido, promovido e salvaguardado nas salas de Jardim de Infância (Ferreira & Tomás, 2016). Considerando o brincar «um modo privilegiado de expressão e formação pessoal, social e cultural» (idem, 2016, p. 446), «uma linguagem entendível por todos que ultrapassa crenças, espaços geográficos e diversidade de culturas (. . . .) presente em todo o lado e principalmente no desenvolvimento humano e nos primeiros anos de vida» (Neto, 2020) considerei essencial definir esta intenção.

Enquanto brincam, as crianças têm oportunidade de tomar decisões, escolher o que querem fazer, com quem, interagir com os seus pares, expressar e mostrar como compreendem o que as rodeia, «o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final;

relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades» (Kishimoto, 2010, p.1). Sendo que «os benefícios são muito significativos em termos de capacidade adaptativa (motora, cognitiva, emocional e social)» (Neto, 2020). Ao promover os momentos de brincadeira, o adulto está a fornecer ferramentas para a vida das crianças, existindo «uma relação muito forte entre uma infância em que se teve oportunidades de brincar de forma intensa e o nível de realização pessoal, empreendedorismo e sucesso na vida adulta (idem, 2020).

Enquanto adulto da sala que planeia atividades e momentos, fui tendo sempre em conta à frequência e duração das mesmas, evitando que as crianças deixassem de ter tempo para brincar nas áreas e no espaço exterior. Além disso, criei vários jogos, que frequentemente, foram implementados no dia dos jogos de sociedade, adotando como estratégia a utilização de jogos para promover o conhecimento de diversas áreas, criando momentos de reflexão e discussão, de forma lúdica.

Durante o dia de quinta-feira, dia em que assumi o grupo, mantive os tempos de escolha livre. Na minha ótica, são momentos importantes e ricos, dado que as crianças fazem as suas escolhas e aprendem com elas. (Reflexão semanal n.º 11)

Para tal, criei vários materiais didáticos e jogos, desejando promover novas experiências e novas aprendizagens, de forma estimulante, lúdica e diversificada. (Reflexão semanal n.º 12)

- **Proporcionar aprendizagens significativas através da exploração, da descoberta e da Metodologia Trabalho de Projeto (MTP):**

De acordo com Carvalho e Portugal (2019) a exploração, o desenvolvimento da curiosidade e do ímpeto exploratório envolve um sentimento positivo que gera prazer e desejo quando as crianças têm um papel ativo. As crianças procuram perceber que efeito têm nas coisas e procuram atuar nesse sentido com persistência.

Posto isto, não podia deixar de definir uma intenção que fosse ao encontro da exploração e da descoberta promovendo aprendizagens significativas. Tal como mencionado na caracterização do grupo, as crianças desta sala são muito curiosas e gostam de explorar para dar resposta às suas questões. Assim, pretendi proporcionar aprendizagens significativas através da exploração e descoberta, sempre de acordo com os interesses do grupo. Folque e Bettencourt (2018) salientam que os interesses das crianças, devem, naturalmente, ser considerados quando se promovem diferentes explorações, clarificando que os interesses das mesmas, são «manifestados pelo seu

comportamento e pelas suas verbalizações, bem como pelas escolhas espontâneas que fazem» (idem, 2018, p.134).

Relativamente à pintura com elementos da natureza ao som de Vivaldi, foi uma atividade bastante divertida devido à exploração das penas, pinhas e folhas. As crianças demonstraram que gostaram através das suas afirmações e através da sua expressão fácil. (Reflexão diária de 12 de abril)

A Metodologia Trabalho de Projeto é um empreendimento coletivo sobre um estudo em profundidade ou um tema/tópico gerado pelo grupo da sala, onde surge um conjunto de tarefas em que as crianças se envolvem e desempenham um papel ativo através de trabalho de pesquisa, tempos de planificações, suscitando aprendizagens de saberes e de saber fazer (decidir, planificar, coordenar) e favorecendo aprendizagens significativas e transdisciplinares (Perrenoud, 2001; Vasconcelos, et al., 2011). Através da MTP as crianças são «autoras de si próprias» (Vasconcelos, et al., 2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto é uma prática comum dentro desta sala e as crianças recorrem a esta metodologia para dar resposta às suas questões. Posto isto, pretendi acompanhar as crianças nos projetos iniciados e nos projetos que surgiram.

Destaco o projeto que orientei «Como são as baleias?», foi experiência bastante significativa tanto para mim como para o grupo, dado que todo o processo correu bastante bem. As crianças participaram sempre e aprenderam através das suas pesquisas e atividades propostas. O feedback e a avaliação demonstraram que as crianças adquiriram conhecimento e gostaram de participar no projeto. Por outro lado, as famílias foram comentando com a EC o projeto, referindo que as crianças estavam bastante entusiasmadas e pediram para assistir à comunicação, neste caso através da visualização de um vídeo.

«Gostei de usar binóculos, gostei também de aprender como é que as baleias comunicam com as amigas. Aprendi a cadeia alimentar.» MS: «Gostei de fazer o projeto das baleias. Aprendi que elas deitam água pelo nariz»; LM (Avaliação contínua do projeto: atividade do dia 7 de abril)

- **Promover uma educação para a convivência e gestão positiva das conflitualidades**

Naturalmente numa sala de Jardim de Infância surgem conflitos entre as crianças. Por essa razão tencionei ajudar as mesmas a gerir os conflitos de forma construtiva, educando-as a recorrer a ferramentas e recursos para a exploração e resolução de problemas (idem, 2019), mediando e criando pontes que procuraram evitar o aparecimento de problemas e dificuldades futuras. Para efeito implementei uma

intervenção que fomentou as capacidades e competências interpessoais das crianças (Cunha & Monteiro, 2018).

Para tal defini as seguintes estratégias com base em literatura fundamentada (Hohmann & Weikart, 2009; Boivin, 2011; Cunha & Monteiro, 2018; Skoglund, 2019; Teixeira, Reche & Lucena, 2017): (i) mediar os conflitos interpares só quando necessário e pertinente; (ii) encorajar as crianças a responsabilizarem-se pelas suas ações; (iii) incentivar as crianças a pensar em ideias e soluções para a resolução de conflitos e incentivar a sua prática; e por fim (iv) promover o conhecimento das emoções.

Acrescento que no início da PPS II apresentei à Educadora Cooperante um conjunto de propostas a implementar no grupo, que iam ao encontro da construção de um cantinho da calma - espaço para as crianças se autorregularem emocionalmente, a mesa da paz - pretendendo promover a comunicação, e atividades promotoras do reconhecimento de emoções. Desta forma, definimos avançar, inicialmente, com a construção de pote da calma e com atividades cuja intenção é ajudar as crianças a identificarem e reconhecerem as suas emoções (serve a título de exemplo: recorrer a literatura infantil).

Esta intenção mereceu muita atenção e foco e considerei-a bastante desafiante. No decorrer da PPS II dinamizei várias atividades e momentos com o objetivo de ajudar as crianças a identificar e reconhecer emoções e a encontrar estratégias de resolução de conflitos, interiores e com os seus pares. Várias crianças atingiram os objetivos esperados e verificou-se uma grande evolução. Além disso, observou-se também que este tema surgiu nos momentos da rotina como por exemplo no conselho, onde as crianças foram explicitando várias situações que ocorreram ao longo do dia, identificando as emoções que sentiram e sugerindo alterações de comportamentos aos seus pares.

No que à minha ação diz respeito, além das atividades e momentos dinamizados, optei por aplicar no dia-a-dia, os conhecimentos que adquiri ao longo da minha formação, no que diz respeito à mediação, negociação e promoção da autonomia. Quando as crianças entraram em conflito mantive-me afastada, mas atenta, para perceber se eram capazes de resolver o conflito de forma autónoma ou se seria necessário a minha intervenção. Deste modo intervim apenas quando existiu algum risco agressão física, quando as crianças solicitaram a minha ajuda ou quando observei que as crianças não estavam a conseguir encontrar estratégias.

Atividade: Reconhecer as emoções com base na história «Monstro das Cores» de Anna Llenas; (. . .) Algumas crianças têm dificuldade em expressar a emoção que calhou no dado ou em justificar o que lhes causa essa emoção; (Nota de Campo n.º 11.3 de 14 de dezembro)

Apresento o recurso *monstro da birra* (fig.28), como um monstro especial que ajuda as crianças, ao mandar as birras embora. Face ao interesse das crianças em adotar o recurso, combinamos construir uma caixa e pintar de azul para guardar o monstro. (Nota de campo n.º 15.2. de 4 de janeiro)

- **Sensibilizar para a conservação, preservação e sustentabilidade:**

Ora, em vários diálogos, nos momentos de reunião, as crianças comentaram que encontravam máscaras no chão, observavam lixo junto às árvores e que várias crianças deixavam a água da torneira ligada. À medida que partilharam as suas observações com o grupo, rapidamente, surgiram momentos de discussão e reflexão que se estendiam aos objetivos enumerados no Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade (2018).

Face aos interesses e potencialidades revelados nestes momentos, decidi planificar de acordo com o tema da Educação Ambiental. Para tal, construí jogos de sociedade que tinham como intencionalidades: (i) abordar diversas áreas como: consciência ambiental e sustentabilidade; valorização e respeito pelo outro; e respeito pelos espaços comuns; (ii) estimular a comunicação, reflexão e capacidade de argumentação; (iii) fomentar a participação das crianças através das suas opiniões; (iv) promover o respeito pelas opiniões dos outros.

Em suma, o desenvolvimento destas atividades foram momentos muito interessantes e ricos. De facto, as crianças demonstraram uma excelente capacidade de reflexão, no que diz respeito a este tema. Aproveitando as suas capacidades, procurei fomentar através da introdução de novos temas, como por exemplo a extinção animal e a desflorestação. Verifiquei que fui capaz de dar resposta aos seus interesses e potencialidades, promovendo novos conhecimentos e o desenvolvimento das suas capacidades. Por fim, saliento que o grupo se mostrou bastante orgulhoso com as suas novas aprendizagens, partilhando com a equipa educativa, pares e famílias através da frase «Sabiam que...».

As crianças mostram-se *tristes e surpreendidas* com as ilustrações da desflorestação, incêndios, plástico nos oceanos... foram capazes de refletir sobre o que viam referindo por exemplo «se cortarem as árvores, elas podem cair em cima dos animais e matar. (Reflexão diária de 26 de março)

Por fim, várias crianças comentam, com entusiasmo, tudo o que aprenderam durante o trivial, repetindo várias justificações que lhes contei. Perguntaram à EC «sabias que...» várias vezes, bem como aos seus pares e à restante equipa educativa. (Nota de campo n.º 38 de 7 de abril)

- **Apoiar o grupo de crianças na readaptação à sala:**

Mais uma vez, face ao contexto pandémico vivido, os estabelecimentos de educação viram-se obrigados a encerrar durante várias semanas. Após o regresso, tal como era esperado, todos os intervenientes no processo educativo, crianças, famílias e equipas educativas, precisaram de se readaptar.

Ora para as crianças, este regresso relevou-se muito exigente. Nas duas primeiras semanas, verifiquei que o grupo não se recordava da rotina, sentia dificuldade em conviver e em partilhar os brinquedos, revelaram dificuldade em autorregular as emoções, e importa destacar, que depois de estarem muitas semanas em casa, as crianças confrontaram-se com sentimentos e situações que não contactavam há bastante tempo. Além disso, a capacidade de concentração e envolvimento foi comprometida. Face a todo este contexto, foi essencial definir esta estratégia.

Enquanto adulta da sala, preocupei-me em apoiar as crianças em todos os momentos, ajudando a relembrar a rotina e respeitando os seus ritmos diversificados de adaptação. Mediei com mais frequência os conflitos que surgiram, incentivando sempre a participação e reflexão das crianças. Planeei jogos e atividades como a hora do conto «O monstro das cores vai à escola» para abordar de uma forma mais lúdica este tema. Recordo-me de que as crianças referiram que se sentiam confusas como o monstro das cores, por causa da mudança e do regresso à sala.

Sinto que em conjunto com a Equipa Educativa, consegui ajudar todas as crianças a readaptarem-se novamente à sala, e com o passar do tempo retomámos à normalidade.

Neste regresso foi essencial dar espaço e tempo às crianças, bem como, permitir que brincassem no espaço exterior, correndo, saltando e fazendo jogos que na sala não conseguem jogar. Este tempo permitiu às crianças retomarem as suas relações sociais com os seus pares, tal como lidarem com situações que exigiram autorregulação emocional. (Reflexão diária de 15 de março)

3.1.2. Com as famílias

Epstein (2001) destaca que «all students have families. all students and families live in communities. families and communities are important in children's lives and along with schools, influence students learning»¹² (Epstein, 2001, p. 17). Reiterando esta ideia

¹² Todos os estudantes têm famílias. Todos os estudantes e famílias vivem em comunidades. As famílias e comunidades são importantes na vida das crianças e, juntamente com as escolas, influenciam a aprendizagem dos estudantes (Trad.)

Loureiro (2017) afirma que a família tem um papel essencial e único na vida das crianças e a escola uma importância ímpar na sua instrução, «ambas têm duas características em comum: a dinâmica no agir e a sua decisiva influência nas crianças» (p.1).

Os pais e encarregados de educação têm o dever e o direito de participar no percurso escolar dos seus filhos, dado que «esta participação influencia e colabora nas aprendizagens e sucesso [da criança]» (idem, 2017 p.4). Além disso, é uma «responsabilidade e um valor» (Sousa & Sarmiento, 2009-2010, p. 148). De acordo com vários estudos, Honoré (1980) destaca que há muitas vantagens que surgem da relação escola-família. Silva (1993) e Marques (1993) identificam como vantagem o desenvolvimento social, físico e emocional das crianças.

Sousa e Sarmiento (2009-2010) salientam que «é hoje consensual a necessidade vital de se estabelecer e desenvolver uma cooperação estreita entre a escola e a família, sob pena de se não cumprirem os objectivos esperados da função educativa» (p.147). Corroborando as autoras considero fundamental o estabelecimento de intenções com foco nas famílias.

Posto isto, tendo em vista o contexto atual pandémico e as oportunidades existentes, defini como intenções; (i) informar sobre o trabalho desenvolvido (ii) integrar as famílias nas atividades propostas e (iii) estabelecer uma relação de confiança através da concretização destas intenções, pretendi dar continuidade ao estabelecimento de um elo de ligação entre as famílias e o Jardim de Infância.

A concretização destas intenções foram um desafio, no entanto, embora as considerasse desafiantes, acreditei que só desta forma conseguiria promover o desenvolvimento integral das crianças, dado que, a relação colaborativa que surge entre a escola e as famílias, trata-se de uma responsabilidade partilhada no que concerne ao desenvolvimento de cada criança (Marques, 1993).

- **Informar sobre o trabalho desenvolvido**

Marques (1993) considera que «a chave do envolvimento dos pais reside numa boa comunicação» (p.39) e «nada pode substituir a conversa particular, o encontro frente a frente» (Honoré, 1980, p. 34).

Face à situação pandémica vivida, o meu contacto com as famílias foi limitado, uma vez que não tive oportunidade de interagir com as mesmas presencialmente. Por essa razão não consegui conversar com as famílias nos momentos de acolhimento ou nos momentos de recolha, procurando devolver informações às famílias tal como é

esperado, de acordo com Matos (2003) e Marques (1993). Face a esta situação, senti uma dificuldade acrescida, pois considero o contacto presencial com as famílias, bem como a partilha de informações essencial no estabelecimento de uma relação de confiança e de uma comunicação eficaz e de qualidade.

De forma a concretizar esta intenção dei continuidade à prática adotada na sala. Semanalmente, às sextas-feiras, as crianças reuniam um conjunto de produções e registos, consoante o que pretendiam levar na mala dos segredos, para mostrar às suas famílias.

Ao longo das semanas e após a visualização do portfolio da criança, as famílias partilharam a sua opinião, demonstraram-se contentes por estarem contextualizadas acerca do que se passava na sala e agradeceram pelas atividades que fazia com o grupo, como por exemplo ensinar a abotoar e a atar os sapatos. Não só informei as famílias, tal como as mesmas procuraram partilhar connosco o entusiasmo das crianças face às atividades e as partilhas que as crianças confessavam aos seus pais sobre o que fizeram e aprenderam naquele dia.

- **Integrar as famílias nas atividades propostas**

Para a definição desta intenção, tive em conta as estratégias que Matos (2003) identifica como «reuniões, festas, convívios, pedidos de material, passeios, afectação de recursos, organização e execução de actividades e projectos» (p. 1). A autora salienta que a relação escola-família pode envolver várias questões como «a vigilância, apoio aos trabalhos escolares, os diálogos sobre o comportamento e sucesso (ou insucesso) das crianças, (. . .) consulta e decisões sobre o projecto educativo» (p.1).

Considerarei esta última intenção um desafio, uma vez que as famílias não se podiam deslocar à sala e algumas revelavam pouca disponibilidade. Face a estas dificuldades acrescidas, ao longo da PPS II criei algumas estratégias adequadas aos diferentes momentos para concretizar esta intenção em conjunto com a equipa educativa da sala. De modo geral, as estratégias adotadas passaram pela cooperação na concretização de algumas atividades e pedidos de materiais/ou a sua construção.

- **Estabelecer uma relação de confiança**

Através da concretização das duas intenções referidas anteriormente, esperei conseguir estabelecer progressivamente uma relação de confiança com as famílias, que resultasse no bem-estar e no desenvolvimento das crianças.

Loureiro (2017) menciona que a «família e escola emergem, assim, como duas instituições fundamentais para promover os processos evolutivos dos indivíduos, actuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social» (p.1) desde que trabalhem em cooperação enquanto «dupla de partilhas e de aprendizagem» (idem, 2017).

3.1.3. Com a equipa educativa

As intenções enumeradas neste subcapítulo foram definidas em conformidade com a Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012). De acordo com a Carta, o compromisso entre a equipa de trabalho assenta no respeito, colaboração, contribuição para o debate, inovação, procura de práticas de qualidade e solidariedade nas decisões tomadas em conjunto e em situações problemáticas. Posto isto, pretendi estabelecer uma relação de proximidade com a equipa educativa, com base no respeito, na confiança, na solidariedade e ajuda mútua, com o objetivo de beneficiar todos os adultos no seu crescimento e na sua prática e promover uma educação de qualidade ao grupo de crianças.

Enquanto estagiária, elemento novo na equipa educativa da sala, considerei que o meu papel passava por promover um ambiente cooperativo, de colaboração, de diálogo e de reflexão. De acordo com Santana (2007) a cooperação prevê a construção de orientações e finalidades, definidos em conjunto, ou seja, ao cooperar é esperado alcançar os objetivos delineados em equipa privilegiando a «necessidade de trocar experiências e saberes, de colocar dúvidas, atenuar inquietações e ultrapassar dilema» (p. 33). Já a colaboração pressupõe a definição de uma finalidade comum, entre os elementos da equipa educativa, objetivando alcançar melhores resultados através de uma prática de qualidade e adequada ao grupo de crianças (Roldão, 2007). No entanto, de acordo com o autor, o trabalho colaborativo não exige um trabalho coletivo, podendo ser uma tarefa individual, uma vez que é apenas esperado que a ação levada a cabo pelos profissionais contribua para a finalidade definida.

Para o efeito, ao longo da minha ação na qualidade de estagiária, integrei a equipa educativa na minha prática, promovendo a definição de finalidades e intencionalidades em conjunto, envolvendo-a no planeamento e na implementação das atividades, partilhando várias reflexões sobre as vivências do quotidiano, cedendo diariamente o portfólio e o relatório elaborado, permitindo o acompanhamento próximo

de todos os registos diários, semanais e redações sobre o contexto. Fomentando a ajuda mútua, escutei a equipa, identificando as suas preocupações e disponibilizei-me sempre para ajudar, auxiliar e apoiar, como por exemplo nos momentos de preparação das várias festividades celebradas.

No que diz respeito ao diálogo, Hohmann e Weikart (1995) destacam que a comunicação eficaz e de qualidade é essencial para a criação de uma relação com outro profissional. Assim, dialogar e refletir, surgiram como dois pilares da minha ação, visto que possibilitaram a criação de momentos de debate promotores de trocas de saberes e por conseguinte permitiram inovar e contribuir para o enriquecimento de práticas de qualidade, muitas vezes com base na troca de experiências.

3.2. Processo de intervenção da PPS II em JI

Refletir e avaliar foram duas práticas que consolidei enquanto estagiária. Este hábito teve como princípio a avaliação da minha prática tanto a nível de competências pessoais como de competências profissionais. Através das reflexões diárias e semanais fui reajustando a minha ação tendo em vista o seu sucesso pedagógico. Consequentemente, com o objetivo de concretizar as intenções supramencionadas, defini e redefini algumas estratégias a utilizar no durante o meu percurso na sala.

Começo por dar destaque a algumas práticas que considero de extrema relevância: (i) observar de forma atenta; (ii) respeitar as singularidades de cada criança, considerando-a como ser competente que é; (iii) adotar uma atitude responsiva e (iv) seguir a rotina da sala, bem como os princípios e práticas da equipa educativa da sala e da organização socioeducativa.

Tendo em conta a última prática mencionada, clarifico que a rotina da sala já encontrava definida aquando da minha chegada, existindo uma Agenda Semanal. Deste modo, não querendo alterar o que fora estipulado, o meu papel passou por aproveitar os momentos definidos, potencializando-os da melhor forma, frequentemente através de planificações, delineadas por mim, mas previamente apresentadas à equipa educativa e discutidas com o grupo de crianças. Destaco a minha atitude de recetividade, garantindo que todas as planificações tinham espaço para alterações face às sugestões das crianças e da equipa da sala.

No seguimento do que fora exposto, é de realçar que as planificações partiram sempre das observações atentas realizadas no grupo. Desta forma, incidiram nos seus

interesses observados ou propostas, nas suas fragilidades, e nas suas potencialidades. Frequentemente, apropriei-me das suas propostas e sugestões, tornando-as em atividades ou momentos ricos no que à interdisciplinaridade diz respeito.

Ao planificar procurei manter um fio condutor. Através do comportamento das crianças e/ou dos seus comentários, observei que oportunidades de exploração e de continuidade existiam e quais as mais pertinentes. A partir de uma planificação inicial criei uma segunda dando continuidade conforme uma fragilidade identificada. A título de exemplo, o desenvolvimento emocional ou uma potencialidade como a reflexão em assuntos do âmbito da educação ambiental. Além deste fio condutor entre atividades, preocupei-me em definir atividades ou momentos que se complementavam com a rotina educativa, atendendo à preocupação com o tempo, não retirando demasiado tempo livre, e ao tempo que as crianças tinham de estar em pé, sentadas ou em movimento.

Ainda dentro do tópico das planificações, procurei planear atividades de todas as áreas de conteúdo. Certamente existiram áreas mais exploradas do que outras, mas demostrei preocupação em definir objetivos diversificados. Maioritariamente incidi: no desenvolvimento socioemocional, considerando-o uma base para o desenvolvimento pessoal; na autonomia e independência; na consciência fonémica e silábica; na música como fator cultural; nas sequências; nas figuras geométricas; na educação ambiental; e no conhecimento do reino animal. Naturalmente desenvolvi muitas atividades com outros objetivos, como por exemplo dentro da área da expressão plástica e no jogo dramático.

Além das estratégias referidas anteriormente, procurei explorar vários momentos e atividades com diferentes formas de organização do grupo: individuais, pares, pequenos grupos e grande grupo. Alternar esta organização não só me permitiu individualizar a minha atenção a cada criança prestando o apoio necessário, como me possibilitou observar cada uma em diferentes contextos.

Destaco, ainda, o que considero ser uma das minhas potencialidades na *sala 3*. Face à rotina educativa implementada, apercebi-me que seria pertinente criar jogos e materiais didáticos. A introdução de materiais teve em vista as características das crianças e do grupo e sempre uma vertente interdisciplinar. Os mesmos podiam ser utilizados em momentos dirigidos por mim ou pela equipa educativa ou de forma autónoma, uma vez que a maioria ficou guardada na área correspondente. Através desta estratégia pretendi fomentar a participação das crianças, permitindo e promovendo a sua livre-escolha.

No decorrer da PPS II procurei implementar uma prática participativa. Seguramente verifiquei uma evolução, dado que me fui apropriando das estratégias que observava pela equipa educativa e das leituras que fiz na sequência da investigação que realizei. Assim, destaco que a investigação conduzida contribuiu para a minha evolução, inicialmente, em termos reflexivos e posteriormente em termos práticos.

Tendo em vista o exposto, gostaria ainda de ressaltar um último ponto - a leitura de literatura de referência. Pessoalmente gosto de ler e aprender mais e considero este gosto essencial na minha área pois através das leituras que fiz, tive oportunidade de melhorar a minha prática através da aquisição de novos saberes. Recorri à literatura sempre que me senti pouco informada ou com dificuldades em ultrapassar uma fragilidade, ou seja, não só da teoria surgiu a prática tal como da prática surgiram questões que me levaram a procurar teoria e desta forma assegurei uma prática sustentada e fundamentada.

3.2.1. Portfólio da criança – Avaliação alternativa

Numa sala de Jardim de Infância é essencial integrar a autoavaliação das crianças tendo em conta as suas potencialidades. Especificamente, esta forma de avaliar «confere um papel ativo à criança e atribui um carácter mais interativo ao processo de avaliação» (Silva & Craveiro, 2014, p. 35).

Tendo em vista esta pequena introdução, a minha ação enquanto estagiária da sala passou, concomitantemente, por apoiar nos momentos de avaliação. Desta forma, seguindo as práticas da organização socioeducativa, participei na construção dos portfólios das crianças da sala. No anexo A é possível observar o portfólio da MG.

Explicitando o conceito de portfólio, Silva e Craveiro (2014) afirmam que a sua conceção «vai muito mais além do que um mero arquivo de trabalhos da criança» (p. 37). O portfólio da criança é uma pasta pessoal, que reúne um conjunto de elementos produzidos, evidências que retratam o percurso individual, escolhidos pelas crianças de forma organizada e planeada (Marchão & Fitas, 2014; Afonso, Laranjeiro & Sousa, 2008; Silva & Craveiro, 2014; Parente, 2009), tendo um carácter contínuo, sistemático e interpretativo (Sousa, 2008).

O portfólio é um instrumento ao serviço da avaliação que tem vindo a assumir um novo papel e entrando numa nova dimensão, uma vez que espelha a evolução da criança e permite a sua participação, de forma autónoma, no sentido de avaliar

reconhecendo nas suas produções a sua aprendizagem (Sousa, 2008). Assim, destaca-se a possibilidade de conceder voz às crianças sobre as suas aprendizagens e desenvolvimento (Parente, 2009 ; Marchão & Fitas, 2014).

Na *sala 3*, o portfólio é um dossiê e é constituído pelas produções das crianças e pelos registos das várias atividades e momentos. De forma geral, nos registos encontra-se uma fotografia da criança a fazer determinada ação, a sua ilustração, com canetas de feltro ou lápis de cor, e por fim uma citação ditada pela criança. O portfólio encontra-se dividido pelas áreas de conteúdo e está organizado de forma cronológica.

Ao longo de várias semanas, cada criança vai elaborando os seus registos, estando finalizados são guardados numa capa e posteriormente organizados no dossiê, com o apoio do adulto. Deste modo, enquanto estagiária na sala, apoiei as crianças na elaboração dos registos, conversando sobre as suas aprendizagens e escrevendo as suas citações. Na fase final, ajudei a organizar o dossiê para entregarem às suas famílias.

Com a MG, o processo de organização do portfólio levou cerca de 50 minutos, uma vez que fomos conversando sobre cada registo. A MG foi identificando o que fez naquela atividade/momento, os seus pares, o que aprendeu, o que gostou mais e o que gostou menos, e no final de cada área de conteúdo explicitou a sua evolução. Posteriormente, levou o portfólio para casa, tendo a oportunidade de partilhar com os seus pais. Dentro do dossiê encontrava-se uma folha a solicitar a opinião da família sobre o processo evolutivo da MG (Anexo A).

Em suma, este instrumento assenta «numa perspetiva holística, globalizadora e num enfoque construtivista do processo de ensino e aprendizagem» (Silva & Craveiro, 2014, p. 38).

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| | ' ' | | ' ' |

4.1. Identificação da problemática

Ao longo das primeiras semanas da Prática Profissional Supervisionada II tive oportunidade de observar a existência de uma cultura e de uma prática assídua, notória e consolidada, no que diz respeito à participação e livre-escolha das crianças, na organização educativa e na sala de JI em que estive integrada.

As crianças da *sala 3* reúnem-se duas vezes por dia, no início da manhã e no início da tarde, para planearem a rotina do seu dia. Neste seguimento, destacam-se os instrumentos de pilotagem *plano do dia* e o *diário* e os *momentos de conselho*, como ferramentas e tempos que promovem a participação das crianças. A apropriação destes instrumentos pelo grupo promove a sua participação.

Posto isto, verifica-se que as crianças estão perante diversas oportunidades de iniciativa ao longo da sua presença na sala, desempenhando, desta forma, um papel dinâmico. Silva et al. (2016) afirmam o «reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo» (p.9) como um fundamento e princípio da pedagogia para a infância destacando a importância de reconhecer as capacidades das crianças para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Respeitar a criança como ser competente inclui «garantir (. . .) o seu direito a ter voz e protagonismo» (Folque & Bettencourt, 2018, p.118). Simultaneamente, destaca-se que de acordo com o documento Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos (2019) este é um direito de todas as crianças. Em conformidade, Lino (2018) salienta que «o direito das crianças à participação reconhece a sua competência e coloca-as no papel de atores e construtores da sua aprendizagem e desenvolvimento».

Ao observar diariamente a forma como as crianças participavam fui-me interrogando sobre a relação existente entre o espaço, a rotina educativa e a livre escolha, bem como o papel da equipa educativa na criação de oportunidades de participação

Tendo em vista o que fora mencionado, considerou-se pertinente investigar de que forma o papel ativo e dinâmico das crianças se reflete, designadamente, no seu desenvolvimento e aprendizagens. Em suma, o tema em análise versou sobre a relação entre as escolhas das crianças e as suas aprendizagens e desenvolvimento. Deste modo, consideram-se objetivos do estudo:

- Compreender de que forma a organização do ambiente educativo pode

ser promotor e facilitador do poder de escolha das crianças;

- Conhecer de que forma a equipa educativa da *sala 3* incentiva a livre-escolha e a participação do grupo;
- Identificar e caracterizar as oportunidades de iniciativa na *sala 3*;
- Analisar as potencialidades da participação e das escolhas das crianças para a sua aprendizagem e desenvolvimento.

4.2. Revisão da literatura

4.2.1. Perspetiva histórica da participação das crianças

Abordando, de uma forma brevemente contextualizada, a perspetiva histórica da educação de infância em Portugal, sublinha-se que foi no decorrer século XVI que se criaram, tendo por base as suas diferentes missões, dois tipos de instituições. Por um lado, criaram-se as instituições cuja missão fundamental era ensinar as crianças e por outro, foram criadas as instituições de educação de infância ou de educação pré-escolar, que surgem para dar uma resposta social (Cardona, 2011). Posto isto, as oportunidades de desenvolvimento, bem como de aprendizagem, eram relativamente diminutas, uma vez que a criança era considerada como ser um frágil e passivo.

Além da recusa da compreensão das crianças como competentes e atores sociais, as concepções clássicas de cidadania recusavam o estatuto político às crianças (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007). Para usufruírem efetivamente da cidadania plena, era necessário ultrapassarem as condições de acesso «que não passa[m] apenas pela simples passagem dos anos, mas decorre[m] da compulsividade da frequência de instituições cuja proclamada missão consiste precisamente em preparar para a cidadania – *a escola*» (idem, 2007, p. 187)

É sobretudo nas décadas de 80 e 90 do século XX, com um forte contributo da Convenção Mundial dos Direitos da criança em 1989 (Tomás, 2007) que «se desenvolve um novo paradigma sociológico sobre a infância e desenvolve-se uma nova concepção das crianças» (Cardona, 2011, p. 151). Por outras palavras, a redefinição da cidadania da infância foi um efeito conjugado da mudança paradigmática na concepção da infância, da construção de uma concepção jurídica renovada, expressa como referido, na Convenção dos Direitos da Criança (Tomás, 2007) e do processo societal de ampliação das formas de cidadania, a partir de agentes e organizações não governamentais

centradas na infância (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007). Do reconhecimento dos direitos das crianças, a dimensão da sua participação assume um relevo crescente (idem, 2007) surgindo uma nova conceção para as mesmas.

Esta nova conceção reconhece as crianças como sujeitos com direitos de participação e de «democracia comunicativa» (Agostinho, 2014, p. 1129), isto é, o direito a expor os seus pontos de vista (Dunphy, 2012), dado que as crianças «têm opiniões, ideias, experiências e sentimentos» (idem, 2014, p. 1130). Deste modo, os jardins de infância devem ser espaços que proporcionam «as suas primeiras experiências de vida democrática» (Vasconcelos, 2007, p. 109). De acordo com a autora, a escola é um *locus* fundamental de educação para a cidadania, constituindo-se «o primeiro degrau de uma caminhada que a família e a comunidades enquadram» (idem, 2007, p. 111).

Ainda na nova conceção, as crianças são consideradas atores sociais que sujeitos à cultura adulta, reproduzem-na, reinterpretando conforme os seus desejos, interesses e lógicas (Ferreira, 2010; Burg, 2012;). São dotadas com a capacidade de integração (Ribeiro & Cabral, 2015), permitindo usufruir do seu direito à cidadania. São seres individuais tendo em conta as suas características, formas de expressão e participação, e simultaneamente, são seres coletivos, uma vez que criam a sua própria «ordem social infantil» (Ferreira, 2004, p. 97).

De acordo com Ribeiro e Cabral (2015) «a participação das crianças tem assumido, nas últimas décadas, uma maior importância quer social quer cientificamente», a criança deixou de ser um ser passivo para se tornar num ser ativo e participativo no seu quotidiano escolar e familiar (Cardona, 2011). Contudo, Agostinho (2014) considera que a participação das crianças permanece em larga medida por se concretizar, sendo um desafio que precisa ser enfrentado.

4.2.2. Pedagogias participativas e a participação ativa das crianças

Embora já tenha referido anteriormente que a participação das crianças é um direito «que reforça os valores democráticos» (Tomás, 2007, p. 63), importa agora clarificar este conceito.

Ribeiro e Cabral (2015), Tomás (2007) e Theobald e Ailwood (2011) consideram que participar é influir diretamente nas decisões que afetam as suas vidas. Theobald e Ailwood (2011) acrescentam que este é um processo que envolve falar, pensar e decidir.

Tomás (2007) considera que, inicialmente, participar implica a partilha de poderes entre adultos e crianças, seguida, «da introdução de métodos e técnicas que permitam às crianças participar» (p.48) , posteriormente, «a formulação de regras, direitos e deveres, por todos os participantes no processo» (p.48), e por fim «o condicionamento efectivo dos meios, métodos e resultados do processo de participação» (p.48).

Tomás e Fernandes (2013) afirmam que a participação das crianças é uma forma de respeitar «as singularidades do sujeito e dos contextos sociais, culturais e políticos onde vive» (p. 203). Além disso, é através da sua participação, que as crianças deixam de ser o centro e tornam-se um entre outros. Através da sua participação dentro da sala, as crianças desenvolvem princípios de cidadania «ela[s] [vão] aprender a viver em grupo, a trabalhar como os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa» (Vasconcelos, 2007, p.112).

Seguindo a linha da participação em comunidade, importa salientar que a construção das aprendizagens e o desenvolvimento holístico podem ser desenvolvidos em comunidade, onde o grupo assume um «papel de agente provocador do desenvolvimento intelectual, moral e cívico» (Folque, 1999, p.5). A vida em grupo privilegia a comunicação, a negociação no estabelecimento de compromissos para a planificação, a reflexão compartilhada e a avaliação sustentada, sendo que estes são pontos relevantes da Pedagogia da Participação, são estratégias para fomentar a participação das crianças no processo educativo (Formosinho, 2019, p.1). Através da sua adoção, «a aprendizagem é impulsionada mais pelo grupo do que pelo [educador] ou por cada criança individualmente» (Folque, 1999, p.6).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) distinguem duas formas de fazer pedagogia, designando como «pedagogia transmissiva» e «pedagogia participativa». No primeiro caso, a criança é observada como uma «tábua rasa (. . .) em que a sua atividade principal é a de memorizar conteúdos e reproduzi-los com fidelidade» (p.27). Já no segundo caso, na pedagogia participativa, procura-se criar o «envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa». De acordo com Formosinho (2019) «para as pedagogias participativas a criança é um sujeito – autor e ator, agente e partícipe» (p.1).

As pedagogias participativas produzem a rutura com uma pedagogia tradicional transmissiva. Esta evolução passa por uma nova imagem da criança como já fora mencionado, uma nova imagem do educador «com o poder de escutar, de dar tempo, de dar voz, de documentar e incluir a voz das crianças» (Oliveira-Formosinho, 2016,

p.136) e a harmonização das vozes das crianças e da equipa educativa através da escuta, da negociação e da colaboração.

Na sequência do que fora mencionado, destacam-se três formas de participação (Soares, 2005 citado por Tomás, 2007): mobilização, parceria e protagonismo. A mobilização «processo iniciado pelo adulto, em que a criança é convidada a participar, considerando-se como parceira» (p.60). De seguida, os processos de parceria que são iniciados e conduzidos igualmente pela criança e pelo adulto. E por fim, o protagonismo «processo dependente exclusivamente da ação da criança» (p.60).

A participação relaciona-se igualmente com o livre-arbítrio, com as oportunidades de escolha criadas pelos adultos. Deste modo, Lino (2014) distingue diferentes tipos de escolha, concretamente, a escolha: autêntica, limitada e com propósitos. Quando a criança faz uma escolha autêntica, ela pensa, pondera e escolhe a que lhe é mais conveniente. Já a escolha limitada, é também uma escolha autêntica, mas é utilizada pelos adultos com «bebés, com crianças (. . .) que ainda não têm experiência de escolha» (p.140) e por fim, a escolha com propósitos «apela para o interesse espontâneo da criança» representando uma necessidade real em conhecer algo ou um meio para atingir um objetivo.

4.2.3. A organização do Ambiente Educativo na promoção do papel ativo da criança

Na Educação Pré-Escolar, os espaços e os materiais são geridos de forma flexível e não seguem um modelo único de organização (Formosinho, 2011). Posto isto, Reis e Parente (2018) consideram que cabe ao educador «organizar, avaliar e refletir sobre as suas potencialidades educativas» (p. 36). No entanto, quando as crianças são envolvidas neste processo, a sua participação e as suas escolhas ganham significado.

Há um consenso crescente de que as propriedades físicas dos Jardins-de-Infância contribuem para a promoção do bem-estar e do desenvolvimento das crianças (Lokken & Moser, 2012; Burg, 2012; Formosinho, 2011). Na perspetiva de Formosinho (2011) o conceito de espaço refere-se a um lugar de encontro e de habitar e desta forma «conduz-nos à ideia de espaço(s) pedagógico(s) como lugar(es) que integra(m) intencionalidades múltiplas: ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar» (p. 11).

A utilização do espaço físico e as experiências conduzidas pelas crianças acrescentam uma dimensão individual e subjetiva ao conceito de espaço, dado que o espaço e os materiais convidam e inspiram as ações e atividades das crianças. Contudo, este espaço será alterado e transformado em conformidade com os interesses e encarnações das crianças que o integram, como por exemplo, durante o jogo simbólico (Lokken & Moser, 2012). Em virtude dessa transformação, as crianças desenvolvem a sua identidade pessoal, social e cultural.

Reis e Parente (2018) afirmam que a organização do espaço interfere diretamente nas aprendizagens das crianças, na medida em que um ambiente educativo adequado facilita as escolhas das crianças. Formosinho (2011) corrobora esta ideia afirmando que as características do espaço «limitam, queiramos ou não, a imaginação pedagógica» (p. 12). Por conseguinte, Tomaz (2012) salienta que o espaço numa sala de JI deve ser desafiador, possibilitar momentos para as crianças criarem as suas próprias brincadeiras com autonomia, não dependendo da figura central do adulto. Formosinho (2011) destaca a importância de existir espaço para os grupos mas também para cada um «um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas» (p.11).

No que concerne aos materiais, vários autores realçam que a sua manipulação pode promover a aprendizagem das crianças (Barlow, s.d; Lokken & Moser, 2012; Hohman & Weikart, 1995b), bem como referem que a sua natureza são um espelho da pedagogia em presença (Oliveira-Formosinho, 2016).

Nos primeiros anos de vida, as crianças aprendem, frequentemente, através da exploração sensorial e motora (Barlow, s.d) e informam-se sobre os objetos através da utilização dos seus corpos e dos seus sentidos (Lokken & Moser, 2012; Hohman & Weikart, 1995b). Posteriormente, pensam e refletem sobre a sua ação nos objetos. (Idem, 2012). Esta relação permite às crianças atribuir significados, construir novas compreensões e desenvolver experiências diversificadas. Deste modo, os materiais fornecem oportunidades para as suas ações.

Para promover uma exploração mais interessante e expor valores educacionais conducentes ao desenvolvimento e à aquisição de novas aprendizagens, deve-se ter em vista os materiais fornecidos. Os materiais de plástico não promovem muita exploração no que diz respeito à exploração sensorial, dado que são maioritariamente suaves, não têm cheiro, nem sabor (Barlow, s.d). Já os elementos e materiais naturais são mais sensoriais (Barlow, s.d) e trazem «valores relacionados com a educação

ambiental e a educação para o consumo» (Forneiro, 1998, p. 239). Além disso, promovem a criatividade das crianças, devido à procura de alternativas para o seu uso.

Além da existência dos materiais é necessário refletir sobre a sua organização. Segundo Hohmann, Weikart e Epstein (2008) citados por Reis e Parente (2018) «permitir às crianças que decidam onde guardar os materiais providencia oportunidades para que elas pensem sobre critérios como a classificação e correspondência pensando acerca das semelhanças e diferenças dos materiais» (p. 41). Acrescenta-se que ao serem organizados pelas crianças, os materiais estão sempre ao seu alcance.

Em suma, os materiais disponíveis devem ser «simultaneamente alienantes dos direitos das crianças a aprender e dos direitos [dos educadores]» (Oliveira-Formosinho, 2016, p. 136)

Relativamente à rotina...

Na Pedagogia-em-Participação dizemos que os tempos educativos integram os tempos de cuidados e os tempos pedagógicos (. . .) organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo. (Formosinho, 2011, p. 72)

O estabelecimento de uma rotina é essencial para que as crianças se sintam seguras, adquiram mais independência e tenham oportunidade de nortear os seus comportamentos (Burg, 2012). Reiterando esta ideia, Cardona (1999) destaca que «só conhecendo bem o espaço-materiais e a rotina é que a criança pode funcionar autonomamente em relação ao educador, conseguindo participar mais ativamente em todo o trabalho desenvolvido» (p. 136). No entanto Burg (2012) alerta para a tendência existente dos educadores de infância para «limitar as múltiplas possibilidades de vivências das crianças em razão da valorização das atividades que envolvem as rotinas [da instituição]» (p.89). Corroborando esta ideia, Theobald e Aliwood (2011) alertam que a estipulação excessiva de rotinas e horários impedem as práticas participativas.

A rotina deve ser vista como um instrumento construtivo para o desenvolvimento das crianças e por essa razão, em substituição de um conjunto de momentos estipulados e inflexíveis, deve existir o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias. Burg (2012) relembra que as crianças devem participar diariamente no planeamento desta sequência de momentos, dado que, as suas ações, vozes, ideias e necessidades devem integrar todo o processo de aprendizagem» (Ribeiro & Cabral, 2015, p. 24).

Existem alguns instrumentos de pilotagem que apoiam a participação das crianças no planeamento da rotina. Tendo em conta a organização socioeducativa onde decorre a presente investigação, serão identificados os instrumentos utilizados na sala que são adaptados dos instrumentos do Movimento da Escola Moderna: agenda semanal, plano do dia, o diário,

Em virtude do que fora mencionado, Gomes (2014) e Serralha (2009) consideram que estes instrumentos são bastante informativos e auxiliares à programação da rotina, uma vez que, «oferecem (. . .) [às crianças] a possibilidade de articular interesses e necessidades sentidas». Gomes (2012) destaca ainda que «são instrumentos de controlo, contratos explícitos que comprometem e responsabilizam [as crianças e os adultos] perante si e perante [o grupo]» (p.132).

A rotina de uma sala deve ser valorizada, visto que é essencial providenciar tempo para que todos participem e partilhem a sua voz. Deste modo, é necessário repensar os tempos e espaços para torná-la num ambiente, no qual a criança deixe de esperar a todo momento e passe a ser o sujeito ativo, personagem principal dessa história» (Burg, 2012, p.98).

4.2.3. Papel do educador na participação ativa das crianças

Dado que as crianças aprendem através das suas próprias experiências e descobertas, qual é o papel dos adultos?

Hohmann e Weikart (1995b) e Barlow (s.d) consideram o adulto um apoiante do desenvolvimento das crianças, «adults are supporters of development¹³» (idem, 1995b), cujo principal objetivo é encorajar a aprendizagem das crianças. Para tal, os adultos não dizem às crianças o que devem aprender ou como aprender, dão sim poder e oportunidades para as crianças assumirem o controle da sua própria aprendizagem. Cabe também aos adultos observar e refletir, identificando os interesses e necessidades do grupo, de forma a compreender que recursos, apoio e oportunidades são necessários oferecer. Hohmann e Weikart (1995b) afirmam ainda que o adulto deve compreender e respeitar o processo de aprendizagem das crianças, dado que, a aprendizagem é um processo lento e gradual.

¹³ os adultos são apoiantes do desenvolvimento (Trad.)

Barlow (s.d) destaca que o papel do adulto passa também por ouvir as experiências das crianças aproveitando estes momentos para alargar o campo de interesse das crianças. Por fim, a autora salienta a importância de encaminhar as crianças, umas para as outras, para que possam trocar ideias, interagir e conversar.

Lino (2014) valorizando a participação das crianças, explicita que é necessário envolver as crianças no desenvolvimento das atividades educacionais e proporcionar-lhes oportunidades de escolha acerca do que concretizar e de que forma. Assim, é necessário dar oportunidade às crianças de se expressarem e de se envolverem nas atividades da sala. Só assim é que a criança usufrui do seu livre-arbítrio e torna-se num sujeito com opiniões, capaz de negociar e decidir com os seus pares e adultos. Folque (1999) corrobora esta ideia, destacando os educadores devem desempenhar um papel ativo, recorrendo, por exemplo, à escuta ativa, devem também criar um espaço de organização participativa, de cooperação e de cidadania democrática, promovendo a liberdade de expressão, a atitude crítica, a autonomia e a responsabilidade.

4.3. Roteiro metodológico e ético

4.3.1. Metodologia

Atendendo aos objetivos traçados, enveredou-se por uma abordagem de natureza qualitativa ou interpretativa, orientado pela metodologia de estudo de caso, isto é, um estudo em profundidade, que consiste na «observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento» (Bodgan & Biklen, 1994, p. 89). Pretendeu-se «compreender as interações entre o fenómeno em estudo com os seus contextos» (Amado & Freire, 2017, p. 125). A investigação estruturou-se em quatro momentos: definição do problema, plano, recolha de dados, análise de dados e composição e relatos (Yin, 2001).

Ainda que inscrita no paradigma qualitativo ou interpretativo, a pesquisa levada a cabo assentou numa conjugação de diferentes técnicas, permitindo reunir dados de natureza diversa para estudar o caso. A literatura tem vindo a suportar as vantagens desta complementaridade (Amado & Freire, 2014; Meirinhos & Osório, 2010).

A investigação seguiu uma abordagem de natureza mista, uma vez que para estudar o caso, foi necessário recorrer a técnicas quantitativas em complemento das técnicas qualitativas, assim, a utilização de dados qualitativos e quantitativos decorre no sentido de olhar para estas metodologias como complementares e não como opostas

(Amado & Freire, 2014; Meirinhas & Osório, 2010). As técnicas de recolha de dados passaram pelas diferentes observações diretas - participante, sistemática e naturalista; e pela observação indireta através da aplicação de uma entrevista semiestruturada, que pretendeu dar voz à perspetiva da EC.

A observação direta e participante surge «quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado» (Estrela, 1994) e permite ao investigador ter acesso às perspetivas das crianças sem se dirigir diretamente às próprias (Baptista & Sousa, 2011). No âmbito da sua aplicação foram aplicadas diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados: o registo de notas de campo e o registo fotográfico para documentar «condutas, atitudes e práticas desenvolvidas pelos sujeitos do estudo» (Haro et al., 2016) e a *Ficha de Observação das Oportunidades Educativas* (Bertram & Pascal, 2009; Laevers, 2014) para a recolha de dados sobre o envolvimento das crianças nos diferentes momentos.

Tal como supramencionado, as observações diretas e participantes foram recolhidas através do registo das notas de campo e dos registos fotográficos. Bodgan e Biklen (1994) descrevem as notas de campo como um «relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha». Através da sua aplicação foram retratadas com mais pormenor as oportunidades de participação e de livre-escolha das crianças, bem como as atividades por si conduzidas.

A par desta técnica, foram utilizadas metodologias visuais, especificamente os registos fotográficos, tendo em vista a recolha de «fortes dados descritivos» (idem, 1994, p. 183). A aplicação desta técnica surge no âmbito da observação direta e participante, sendo utilizada como «um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível» (idem, 1994, p. 189). A aplicação desta técnica permitiu descrever com mais facilidade os materiais existentes em cada área e relatar as atividades conduzidas pelas crianças.

Foram, concomitantemente, concretizadas observações diretas sistemáticas nos momentos caracterizados pela forte participação do grupo - particularmente, os momentos de elaboração do *plano do dia*, os *momentos de escolha*, de avaliação e de *conselho*; e os momentos de atividades conduzidas pelas crianças. Por conseguinte, caracterizaram-se as oportunidades de participação e livre-escolha, tal como se identificaram as primeiras escolhas da manhã, no que diz respeito à seleção das áreas.

De acordo com Estrela (2015), a observação torna-se sistemática quando «são utilizadas técnicas rigorosas em condições suficientemente bem definidas para serem

“repetíveis”» (p.40). Adicionalmente, refere que o observador «deve dispor de um método de notações de observações, orientado para a recolha de dados suscetíveis de tratamento quantitativo» (p.40). Por essa razão, para auxiliar as observações concretizadas foram utilizadas duas grelhas de observação. Segundo o autor, este sistema é designado por sistemas de categorias, visto que «os comportamentos são objecto de registo sempre que ocorram» (p.40).

As categorias da primeira grelha (Anexo F1) foram definidas de acordo com a investigação conduzida por Carmo (2019-2020) e com o referencial teórico presente na revisão da literatura. Atenderam-se às formas de participação enumeradas no texto de Tomás (2007), os tipos de escolha apresentados por Lino (2014) e as estratégias de promoção do poder da livre-escolha sugeridos por Hohmann e Weikart (1995b), Lino (2014) e Folque (1999). No que concerne à segunda grelha (Anexo F2), consideraram-se categorias as áreas existentes na sala.

Ainda dentro da observação participante direta, foi aplicado um instrumento de recolha de dados designado por Escala de Envolvimento (Laevers, 2014). Para tal, foi utilizada a *Ficha de Observação das Oportunidades Educativas* (Bertram & Pascal, 2009).

A Escala de Envolvimento foi criada por Laevers (2014) e pretende-se através da sua aplicação avaliar os níveis de envolvimento e de iniciativa proporcionada à criança (cf. Anexo G).

Sintetizando, através da aplicação deste instrumento recolheram-se dados acerca das «experiências de aprendizagem, o nível de escolha proporcionada crianças durante as atividades. Por outras palavras, Bertram e Pascal (2009) explicam que quando se pretende «saber qual é a participação das crianças nas actividades e projectos, a utilização da escala de envolvimento pode ser muito útil» (p. 14).

O instrumento integra duas escalas que permitem definir o nível de envolvimento da criança nas atividades e o nível de iniciativa proporcionada à criança (cf. Anexo G2).

Em suma, através da aplicação deste instrumento¹⁴ (Anexo G) recolheram-se dados acerca das «experiências de aprendizagem, o nível de escolha proporcionada às crianças, o seu envolvimento, as formas de organização do grupo e os modos predominantes de interacção entre as crianças e adultos» (Bertram & Pascal, 2009, p. 188).

¹⁴ Os procedimentos para a observação incluem três momentos, dois de manhã e um à tarde, tendo cada período a duração de dois minutos

A par da análise do envolvimento das crianças nas tarefas, pretendia-se caracterizar o seu envolvimento nas brincadeiras e jogos. Por esse motivo, concretizaram-se observações naturalistas que permitiram retratar e descrever as situações de brincadeiras e jogos. Segundo Estrela (2015) a observação naturalista permite o registo do «comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana» (p. 45) sem qualquer influência externa, permitindo o decorrer natural.

Além da observação direta, foram concretizadas observações indiretas através da aplicação de uma entrevista, semidiretiva (Meirinhos & Osório, 2010), à Educadora Cooperante. Meirinhos e Osório (2010) consideram que «a entrevista é uma das fontes de informação mais importantes e essenciais, nos estudos de caso» (p. 62), sendo que se trata de «ótimo instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade» (p. 62).

De acordo com Valadas e Gonçalves (2013) o investigador deve recorrer ao uso de uma entrevista quando tem por objetivo analisar o sentido que os atores atribuem às suas práticas e aos acontecimentos com os quais são confrontados. As entrevistas «permitem ao investigador retirar (. . .) informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados [e permite o] contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores» (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 191).

Tal como mencionado, a entrevista seguiu um carácter semidiretiva, ou seja, «não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas (. . .) “deixará andar” o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier» (idem, 1995, p. 191). Não existindo uma ordem pré-estabelecida na organização das perguntas, este tipo de entrevistas permite aos entrevistados expressarem-se de forma flexível (Bogdan & Biklen, 1994).

Posto isto, foi aplicado um guião de entrevista (cf. Anexo H1) para dar voz às perspetivas da Educadora sobre as suas conceções referentes à participação e iniciativa e as estratégias mobilizadas por si com este grupo de crianças.

Através da análise de dados pretende-se dominar um conhecimento maior sobre a realidade investigada e através «da sua descrição, interpretar os seus significados» (Lino, 2005, p. 146) para se compreender os fenómenos investigados.

Deste modo, neste estudo, os dados resultantes das observações sistemáticas foram sujeitos a um tratamento estatístico descritivo (Ferreira, 2005; Morais, 2005) – contagem e distribuição de frequências. Segundo Reis (1996) citado por Morais (2005)

a estatística descritiva consiste na análise e interpretação de dados numéricos através da criação de instrumentos adequados. Por essa razão, procedeu-se à criação de gráficos e tabelas com as contagens das frequências (Marôco, 2018), uma vez que são os métodos mais apropriados face à natureza dos dados. Segundo Morais (2005), a estatística descritiva «pode ser considerada um conjunto de técnicas analíticas utilizado para resumir o conjunto dos dados recolhidos numa dada investigação» (p.8), para tal deve-se evidenciar as contagens.

Para a análise dos dados recolhidos através da Escala de Envolvimento recorreu-se também a um tratamento estatístico descritivo, criando-se como instrumentos gráficos de barras (Bertram & Pascal, 2009) por cada categoria, existindo um único gráfico de pontos que pretende comparar a iniciativa da criança com o seu envolvimento.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) «um passo crucial na análise dos dados diz respeito ao desenvolvimento de uma lista de categorias de codificação depois de ter recolhido os dados» (p. 221). Para Vala (1986) a análise de conteúdo permite criar inferências «com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas» desta forma, resume-se a um conjunto de respostas que foram obtidas através da «desmontagem de um discurso» (p. 104) tendo como fim, a construção de um discurso novo que se relaciona diretamente com a análise realizada. Tendo em vista o exposto, os dados resultantes das notas de campo, das observações naturalistas e o material resultante da transcrição da entrevista à Educadora Cooperante, foram submetidos a uma análise de conteúdo (Anexo N, Anexo J2, Anexo O) que permitiu, «tomar em consideração a totalidade de um texto, passando-o pelo crivo de classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido» (Bardin, 1997, p.37).

Além da sua organização e da sua respetiva análise, procedeu-se também ao cruzamento dos dados resultantes de todas as técnicas e instrumentos. Este processo é designado, segundo Flick (2014) e Flick e Caillaud (2017) por triangulação de dados. Por benefício, este processo permite conclusões mais rigorosas e fidedignas. Flick (2014) esclarece que «Here, it is important that triangulation does not just lead to "more of the same"¹⁵» mas sim, «rather you should seek approaches on different levels¹⁶.» (p. 448). Flick e Caillaud (2017) consideram a adoção de várias técnicas e instrumentos de

¹⁵ Aqui, é importante que a triangulação não conduza apenas a "mais do mesmo" (Trad.)

¹⁶ em vez disso, deve procurar abordagens a diferentes níveis (Trad.)

recolha de dados permite, numa fase final, se proceder à sua triangulação, fornecendo informações de diferentes níveis. Por conseguinte, o leque de informações diversificado ajuda na compreensão aprofundada sobre o estudo, tornando-a não só mais credível mas também mais rica e completa.

Importa ainda esclarecer que grupo de participantes da investigação é constituído pelas 25 crianças da sala e a respetiva equipa educativa – Educadora Cooperante e Assistente Operacional. Para a aplicação da Escala de Envolvimento optou-se por selecionar um grupo de seis crianças, três rapazes e três raparigas. A seleção dos participantes teve em vista a presença assídua na sala.

4.3.2. Princípios éticos e deontológicos

No decorrer da investigação, reconheceram-se questões éticas e deontológicas, com o objetivo de realizar uma intervenção com base nos princípios de referência ética enumerados na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012). Pretendeu-se concretizar a investigação tendo por base os princípios de competência, responsabilidade, integridade e respeito (APEI, 2012), isto é, num saber integrado, cientificamente suportado, numa atitude dinâmica que permite uma resposta correta face ao bem do outro, uma conduta honesta, justa e coerente e por fim, o reconhecimento, a defesa e a promoção da dignidade de qualquer participante.

Tendo em vista os princípios defendidos pela (APEI, 2011) e por Tomás (2011) foi definido um roteiro ético (Anexo I) que orientou a prática investigativa. Encontra-se em formato de tabela, permitindo observar a correlação entre os princípios defendidos por Tomás (2011), pela APEI (2012) e a prática investigativa concretizada.

Para finalizar, ao longo da investigação, foi assumida uma postura que fosse ao encontro do profissionalismo esperado, considerando a profissionalismo como «um ideal ético de serviço que integra, orienta e confere sentido ao correto exercício da profissionalidade» (Estrela & Caetano, 2012, p.220).

4.4. Apresentação e discussão dos dados

4.4.1. Processo de análise de dados

Neste estudo a análise de dados resulta da observação direta participante, através do registo de notas de campo ao longo do processo investigativo, do registo

fotográfico e da aplicação da *Ficha de Observação das Oportunidades Educativas* – Escala de Envolvimento, simultaneamente, da observação sistemática com recurso a duas grelhas, da observação naturalista e por último de uma entrevista semidiretiva à Educadora Cooperante, a qual foi orientada por um guião previamente contruído para o efeito. Os dados foram recolhidos durante 10 semanas.

Findada a recolha de dados, iniciou-se a sua organização e análise. Para tal, de forma a analisar os dados recolhidos através da observação sistemática procedeu-se à criação de vários gráficos, tendo por base a frequência dos registos. Posteriormente, foi construída uma tabela síntese com todas as subcategorias e respetivos valores relativos e absolutos (Anexo K2). Para a análise dos dados recolhidos através da Escala de Envolvimento, criaram-se gráficos de barras por cada categoria, integrando-se apenas um único gráfico de pontos que pretende comparar a iniciativa da criança com o seu envolvimento.

Tanto as notas de campo como o material resultante das observações naturalistas e da transcrição da entrevista à EC foram sujeitos a uma análise de conteúdo categorial (Anexo N e Anexo O) que permitiu identificar as categorias emergentes.

Tabela 2
Metodologia adotada no processo investigativo

Objetivos	Recolha de dados	Análise de dados
Compreender de que forma o espaço e a rotina pode ser promotor e facilitador do poder de escolha das crianças	Observação direta e participante através do registo fotográfico e de notas de campo	Análise de conteúdo categorial
Conhecer de que forma a equipa educativa da sala 3 incentiva a livre-escolha e a participação do grupo	Observação direta e participante através do registo de notas de campo	Análise de conteúdo categorial
	Observação sistemática com recurso a grelhas de observação	Tratamento estatístico descritivo – contagem e distribuição de frequências
	Entrevista semidiretiva à Educadora Cooperante	Análise de conteúdo categorial
Identificar e caracterizar as oportunidades de iniciativa na sala 3	Observação sistemática com recurso a grelhas de observação	Tratamento estatístico descritivo – contagem e distribuição de frequências
	Observação direta participante através da aplicação da <i>Ficha de Observação das Oportunidades Educativas</i> com recurso à Escala de Envolvimento	Tratamento estatístico descritivo - contagem e distribuição de frequências
Analisar as potencialidades da escolha da criança para a aprendizagem e desenvolvimento	Observação sistemática com recurso a grelhas de observação	Tratamento estatístico descritivo
	Observação naturalista	Análise de conteúdo categorial
	Observação direta participante através da aplicação da <i>Ficha de Observação das</i>	Tratamento estatístico descritivo - contagem e distribuição de frequências

Nota: Elaboração própria.

A técnica de análise de conteúdo realizou-se em três fases, de acordo com Bodgan e Biklen (1994) e Vala (1986) – a pré-análise, exploração e tratamento dos resultados e a respetiva interpretação.

Foi concretizada uma primeira leitura geral das notas de campo, emergindo da mesma as categorias e subcategorias, através de um «crivo de classificação e de recenseamento» (Bardin, 1997, p.37), sendo que para a sua definição contribuiu também a literatura que se tomou por referência - Lino (2014) e Tomás (2007). As categorias e subcategorias foram confirmadas por uma leitura final atenta. Atente-se a matriz categorial no anexo N.

4.4.2. Apresentação, análise e interpretação de dados ¹⁷

A apresentação da análise dos dados encontra-se estruturada em cinco tópicos correspondentes aos objetivos de estudo. Inicialmente é explicitada a relação entre o ambiente educativo e a livre-escolha das crianças, de seguida identificam-se as estratégias levadas a cabo pela equipa educativa, posteriormente são identificadas e caracterizadas as oportunidades de iniciativa, e por fim apresentam-se umas breves considerações finais sobre a relação entre a participação, a livre-escolha e as aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

4.4.2.1. Relação entre o ambiente educativo e a livre-escolha

Pretendendo-se caracterizar a relação entre o ambiente educativo e a livre-escolha, foram considerados os dados recolhidos através da observação direta participante, realizada através do registo de notas de campo e dos registos fotográficos, as quais permitiram reunir informação sobre a organização do espaço, dos materiais, da rotina e a sua apropriação pelo grupo.

Para esta caracterização deve atender-se ao ponto 2.4 - Caracterização do Ambiente Educativo. Com efeito, recorde-se que o espaço da sala se encontra dividido

¹⁷ A apresentação dos dados garante a confidencialidade dos sujeitos que integram o grupo da investigação. Para tal os nomes das crianças foram substituídos pelas suas iniciais e não são identificados os nomes da equipa educativa, bem como a designação da instituição.

em dez áreas, cuja organização permite «diferentes aprendizagens plurais» (Cardona, 2011, p.11).

Os resultados permitiram inferir que cada área dispõe de vários recursos, materiais e/ou jogos (Anexo L) e por conseguinte, a sua diversidade diminui o conflito e as disputas entre os pares. Além disso, a sua variedade permite diferentes formas de organização – individual, pares ou pequeno grupo. Por conseguinte, esta organização segue o critério de adequação e representatividade (Cardona, 1992).

Observou-se, também, que as crianças participam na organização e na escolha dos locais dos materiais e desta forma, as observações evidenciam que o educador estimula a reflexão sobre os critérios de classificação (Reis & Parente, 2018).

Estando os materiais etiquetados com uma legenda e com uma ilustração (cf. Anexo L) e encontrando-se à altura das crianças, foi verificada uma maior autonomia do grupo na sua utilização. Consequentemente, além de potenciar a autonomia das crianças, torna os momentos, como por exemplo os de arrumar, mais agradáveis (Reis & Parente, 2018). De acordo com Silva et al. (2016) a independência das crianças passa pela apropriação do espaço.

Em conclusão, os dados dão conta que as crianças se apropriaram, igualmente, do espaço e dos materiais. Através destas condições, a equipa educativa criou um espaço que permitiu às crianças ponderar sobre as atividades que pretenderam iniciar.

A rotina da *sala 3* encontra-se, num primeiro momento, estipulada por tempos/dias com base na Agenda Semanal, definida e construída no início do ano, com o grupo de crianças.

Após o acolhimento, é iniciada uma reunião de grupo, momento dedicado à planificação. É dada oportunidade às crianças de se expressar sobre as atividades e ações que pretendem concretizar ao longo da manhã. A equipa educativa ou o Amigo do Dia regista as escolhas para essa manhã no *Plano do Dia* e as restantes crianças colocam o seu cartão no *mapa das escolhas*.

Após o momento do planeamento, o grupo distribui-se pela sala iniciando e conduzindo as atividades que escolheram, podendo fazê-lo de forma individual, em pares ou em pequeno grupo. O momento de atividades nas áreas «constitui um espaço e um tempo de aprendizagem através da acção, onde a criança tem oportunidade de interagir com o contexto físico e social da comunidade educacional da sua sala de actividades e, assim, construir conhecimentos» (Lino, 2005, p. 167). Findado este tempo, as crianças reúnem-se na área da reunião para comunicarem e avaliarem. Lino

(2005) considera que este momento promove o envolvimento e a construção de aprendizagens nas crianças, dado que «favorece a tomada de consciência das aprendizagens realizadas e dos processos envolvidos na sua concretização» (p. 173).

Estas conclusões vão ao encontro dos resultados dos estudos conduzidos por Freire (2018) e Marujo (2019). A investigação conduzida por Freire (2018) demonstra que é igualmente nos momentos de reunião e de conselho que se verifica «com bastante expressividade a participação ativa [das crianças]» (p. 38). Além disso, através dos seus resultados verifica-se que a concretização dos planos do dia prevê «a participação das crianças, dando-lhes oportunidade de escolher o que querem fazer (. . .) associando a esta participação a responsabilização da criança pela sua escolha» (p. 41)

Já os resultados da investigação de Marujo (2019) vão ao encontro das conclusões referidas, quando a investigadora afirma que «os momentos propostos procuraram assim criar tempos e espaços para que as crianças pudessem participar e tornarem-se mais visíveis no contexto onde estavam inseridos» (p. 33).

4.4.2.2. Práticas e estratégias da Equipa Educativa

Para identificar e caracterizar as estratégias mobilizadas pela equipa educativa, consideraram-se os dados recolhidos através do guião de entrevista, da observação direta participante e das observações sistemáticas.

Para esta entrevista foi construído um guião (cf. Anexo H) com questões alusivas à iniciativa da criança, ao espaço da sala de atividades, à rotina educativa e ao planeamento¹⁸. Posteriormente, o conteúdo foi submetido a uma análise de conteúdo categorial (cf. Anexo O) que permitiu, entre várias conclusões, identificar que as estratégias implementadas pela Educadora Cooperante incidem, principalmente, no encorajamento através da criação de oportunidades, da observação e escuta ativa e da utilização dos instrumentos de pilotagem presentes na sala.

Quanto à iniciativa, na perspetiva da EC, esta considera que a mesma parte dos adultos e das crianças. Esclarece ainda que as iniciativas das crianças são registadas nos instrumentos de pilotagem e destaca a apropriação do *mapa da escolha* pelo grupo, de forma a fomentar a livre-escolha - «As iniciativas das crianças são registadas , por

¹⁸ A educadora foi previamente informada sobre os objetivos e a temática da entrevista. Além disso, importa mencionar que no final da entrevista, a EC foi questionada sobre o acrescento de mais alguma informação que pudesse considerar pertinente. Por fim, realça-se que o conteúdo transcrito foi devolvido à mesma para que pudesse fazer correções caso considerasse necessário e relevante.

exemplo, através dos Planos do Dia, Quero Contar/Mostrar/Escrever e no Diário de Grupo» (EC).

Quanto ao seu papel na sala, a Educadora destaca que, na sua ótica, cabe-lhe observar e ouvir as crianças, ter atenção às suas intenções - «cabe-nos a nós encorajar a autonomia e desenvolver nelas o sentido de iniciativa» (EC); encorajar a autonomia, e criar um ambiente «estimulante, tranquilizante» (EC) através da exposição das produções das crianças e envolvendo-as na organização do espaço.

Um educador que observe a criança como competente e capaz de fazer escolhas deve ser capaz de escutar, observar, identificar os interesses do grupo, as suas competências e potencialidades e incorporá-las nas propostas educacionais (Lino, 2014). Folque (1999) e Sarmiento e Marques (2006) destacam que a adoção de instrumentos de pilotagem pode favorecer a participação do grupo. Por conseguinte, desenvolve-se um currículo que emerge das escolhas dos adultos e das crianças, uma vez que todos tomaram decisões sobre os conteúdos, os objetivos e as atividades. Assim, a equipa educativa favorece a manifestação de interesses e motivações que conduzem as crianças à ação e à concretização de propósitos e planos de ação.

Estes resultados vão ao encontro das conclusões apresentadas por Freire (2018) e por Carmo (2019-2020). Na sua investigação Freire (2018) verifica que o educador se assume como um orientador das iniciativas das crianças «reconhecendo-as como sujeitos e agentes do seu processo de aprendizagem, através da negociação, resultante das interações dialógicas que estabelece com as crianças» (p.46). Já os resultados da investigação conduzida por Carmo (2019-2020) são similares aos presentes, uma vez que em ambos os contextos, o educador promove a participação das crianças através de estratégias de questionamento ativo e escuta ativa, da utilização dos instrumentos de pilotagem e da inclusão das crianças nas tomadas de decisão.

4.4.2.3. Identificação e caracterização das oportunidades de iniciativa

Para analisar as oportunidades de participação e de livre-escolha do grupo de crianças, elegeram-se os dados recolhidos resultantes das notas de campo e das grelhas de observação sistemática. Os dados reunidos permitem conhecer as situações em que as crianças participam. Consequentemente, foi assim possível identificar as oportunidades de participação das crianças, verificando que as mesmas ocorrem no

planeamento semanal e diário, nas escolhas das áreas, nas tomadas de decisão e nos momentos de avaliação.

Tabela 3
Oportunidades de participação das crianças na sala 3

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Valores	
			Absolutos	Relativos
Oportunidades de participação das crianças	Planeamento diário e semanal	<u>Autónoma e independente</u>	5	28%
		<u>Guiada</u>	2	11%
		<u>Combinada ou negociada</u>	7	39%
		<u>Não existe participação da criança</u>	4	22%
	Momento da escolha das áreas	<u>Autónoma e independente</u>	34	74%
		<u>Guiada</u>	8	17%
		<u>Combinada ou negociada</u>	1	2%
		<u>Não existe participação da criança</u>	3	7%
	Tomadas de decisão	<u>Propostas e sugestões</u>	14	61%
		<u>Questionamento</u>	9	39%
	Avaliação Participação das crianças nos momentos de avaliação	<u>Portfólio</u>	3	50%
		<u>Momentos de reunião</u>	3	50%

Nota: Elaboração própria.

No que concerne à participação das crianças no planeamento, os dados mostram (tabela 3) que as crianças participam frequentemente no planeamento diário e semanal.

Considerando que na *escolha combinada/negociada* e na *escolha guiada* as crianças também participam, observa-se que das 18 observações, o grupo participou 14 vezes na decisão (77.7%).

No que se refere ao item com a frequência mais elevada – *escolha combinada/negociada*, destaca-se que é mais comum a escolha ser partilhada entre as crianças e os adultos da sala. Através do cruzamento de dados, entre as observações sistemáticas e as notas de campo, compreende-se que estas decisões são tomadas nos momentos de reunião.

Sintetizando, os dados reunidos dão conta que a participação através da mobilização ocorre com pouca frequência, sendo que a participação através da parceria e do protagonismo surgem frequentemente (Soares, 2005 citado por Tomás, 2007).

De acordo com Lino (2014) planear «envolve decidir sobre ações, prever interações, reconhecer problemas e propor soluções» (p. 144). Cabe à equipa educativa criar oportunidades para as crianças planearem, encorajando-as a identificar os seus

objetivos e as opções para os alcançar. Ao planejar, as crianças trabalham e brincam com propósitos (idem, 2014) e essa participação «constitui um meio de formação pessoal e social, de desenvolvimento cognitivo e da linguagem e permite, ainda, que o grupo beneficie da diversidade de capacidades e saberes de cada criança» (Silva et al., 2016, p. 16).

Relativamente à participação das crianças no momento das escolhas das áreas, os dados reunidos evidenciam que escolha é, na sua maioria, realizada de forma autónoma pelas crianças, sendo que ocasionalmente é guiada pelo adulto, ou seja, isto, verifica-se que o grupo tem oportunidade diariamente de escolher as ações, atividades ou jogos que pretendem conduzir durante o tempo livre. Estes dados são corroborados pelos dados recolhidos através da aplicação da Escala de Envolvimento, uma vez que se verificou que a iniciativa partiu maioritariamente das crianças (cf. Anexo G).

Lino (2014) esclarece a importância da escolha no desenvolvimento pessoal das crianças, destaca que «a escolha favorece o desenvolvimento do sentido de responsabilidade e permite às crianças construírem uma relação entre as escolhas que fazem e as consequências resultantes dessas mesmas escolhas» (p.140). Por outras palavras, a escolha ajuda as crianças a compreender as consequências que advêm das suas ações. A autora acrescenta que só existe escolha se existirem oportunidades para as crianças pensarem em alternativas e então escolher a que é do seu interesse.

Em relação à participação das crianças nas tomadas de decisão, os dados sugerem que a participação surge, de forma mais comum, através de propostas e sugestões, existindo com frequência o questionamento dos adultos.

Considera-se participar «incluir directamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental» (Tomás, 2007, p. 48). Verificou-se que as tomadas de decisão decorreram através de processos democráticos, um valor que a autora considera «um direito fundamental da infância» (idem, 2007, p.56). Vasconcelos (2007) considera que é essencial promover a democracia dentro da sala, uma vez que a escola é um *locus* fundamental de educação para a cidadania e é considerado pela autora «o primeiro degrau de uma caminhada que a família e a comunidades enquadram» (p. 111).

Por último e finalizando, em relação à participação das crianças nos momentos de avaliação, os dados evidenciam o equilíbrio entre a comunicação nos momentos de reunião e a organização do portfólio. Enquanto protagonistas das suas aprendizagens,

é fundamental que as crianças sejam envolvidas na avaliação, descrevendo o que fizeram, como e com quem (Silva et al., 2016).

Nos momentos de avaliação em reunião, as crianças apresentaram as suas produções, explicitando os passos concretizados e o resultado final. Tal como Lino (2005) caracteriza, este é «um momento de envolvimento activo da criança na construção do seu envolvimento» (p. 165) através da tomada de consciência das suas aprendizagens.

Já no que ao portfólio diz respeito, durante a PPS II, a EC reuniu duas vezes com cada criança, individualmente, para organizar e arquivar os registos no portfólio. Durante esses momentos, as crianças observaram os registos e produções e descreveram a sua evolução. A adoção do portfólio como instrumento de avaliação permite conceder voz às crianças sobre as suas aprendizagens e desenvolvimento (Parente, 2009; Marchão & Fitas, 2014).

Os resultados da investigação de Carmo (2019-2020) vão ao encontro desta análise de dados, no que diz respeito às escolhas concretizadas pelas crianças. Na sua investigação, Carmo (2019-2020) verifica que «as possibilidades de participação passam por permitir que a criança faça uma escolha das tarefas que deseja ou gostaria de desempenhar» (p.50). Deste modo, os resultados de ambos os estudos revelam que estas escolhas são feitas de forma autónoma pela criança, sendo que se observou ainda a existência de «escolhas que ocorrem de forma guiada por parte do adulto, em que o mesmo procura auxiliar as crianças a escolher e/ou realizar tarefas sozinhas» (p. 51).

4.4.2.4. Identificação das potencialidades das atividades conduzidas pelas crianças

Pretendendo-se identificar as potencialidades das atividades conduzidas pelas crianças, consideram-se os dados recolhidos da observação sistemática¹⁹, do registo fotográfico²⁰ e das notas de campo, uma vez que fornecem informação sobre as áreas escolhidas pelas crianças, bem como as principais ações desenvolvidas em cada uma.

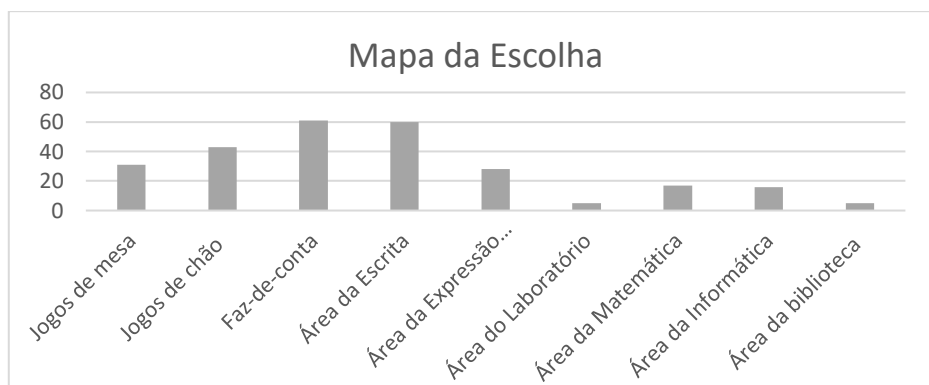
Momento da escolha: quais foram as áreas escolhidas pelas crianças?

Considere-se o seguinte gráfico:

¹⁹ A observação sistemática do mapa da escolha levou cinco semanas.

²⁰ (cf. Anexo N2 – Atividades desenvolvidas pelas crianças)

Figura 1
Frequência das escolhas das crianças por área da sala 3



Através da análise das frequências da figura 1, constatou-se que as áreas da Escrita, do Faz-de-conta, dos Jogos de chão e de mesa têm uma frequência mais elevada. Por outras palavras, os dados dão conta que estas são as áreas mais escolhidas e frequentadas pelas crianças. Por outro lado, com menos frequência, consideram-se as áreas da biblioteca, do laboratório, da informática e da matemática. Com base na triangulação de dados foi contruída uma tabela síntese sobre as principais ações e atividades desenvolvidas dentro de cada área. Atende-se ao anexo K3 – Atividades na sala.

Reflexo das escolhas das crianças

De acordo com Silva et al. (2016) «o desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem num contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel dinâmico» (p.9). Consequentemente, a criança é encarada como sujeito e agente do processo educativo. Partindo deste pressuposto, será feita uma análise às atividades conduzidas pelas crianças, conforme as áreas escolhidas (figura 1; anexo K3,) com o objetivo de compreender o reflexo das suas escolhas nas suas aprendizagens e desenvolvimento.

Através das observações naturalistas e sistemáticas, verificou-se que nas áreas do faz-de-conta e dos jogos, as crianças optaram por jogos cooperativos (puzzle, enfiamentos...), jogos de competição, construções e jogos simbólicos ou jogos dramáticos/sóciodramáticos (Neto, 2020).

Seria de esperar que estas fossem as áreas mais escolhidas e frequentadas pelas crianças, dado que o brincar e o jogar são guiados pela motivação intrínseca. Silva et al. (2016) salientam que o «brincar é [uma] atividade natural da iniciativa da criança

que revela a sua forma holística de aprender» (p.10). Ao brincar e ao jogar, as crianças aperfeiçoam várias competências através de dinâmicas criativas e repetitivas (Neto, 2020), exprimem a sua personalidade e singularidade, desenvolvem a curiosidade e criatividade, estabelecem relações entre aprendizagens e melhoram as suas capacidades relacionais e de iniciativa (idem, 2016).

Cada jogo tem a sua potencialidade, nos enfiamentos, por exemplo, as crianças desenvolvem a motricidade fina e a coordenação visual-motora. Contudo, importa destacar, que de uma forma geral, este tipo de jogos cooperativos, jogados normalmente com 2-3 crianças, de acordo com as notas de campo, são jogos em que as crianças jogam uns com os outros e por conseguinte, vão compreendendo e aprendendo que os seus pares são parceiros e não adversários (Brotto, 1999). A título de exemplo, através da construção de puzzles, aprendem que a interação do grupo é crucial para vencer o obstáculo. Quanto aos jogos com regras são excelentes oportunidades de socialização, de compreensão e aceitação da existência de regras (Silva et al., 2016).

Neto (2020) destaca as potencialidades do jogo simbólico e dos jogos com objetos. Nos jogos simbólicos, as crianças estendem a sua imaginação e representam vários papéis através da expressão verbal e não verbal, sons e linguagens, relacionam-se entre o real e a fantasia – jogos dramáticos e sóciodramáticos.

Já no jogo com objetos (Neto, 2020), as crianças usam a sua imaginação para manipular objetos fazendo construções com diversos materiais e objetos.

Na área da escrita, as crianças elaboraram os registos para o portfólio, fizeram jogos de sílabas e rimas e escreveram listas de palavras. Através dos jogos, as crianças envolveram-se em situações de exploração lúdica da linguagem, que lhes permitiu «aperceber que a língua é não só um meio de comunicação, mas também um objeto de reflexão, promovendo uma tomada de consciência cada vez mais complexa estruturada sobre a forma como é constituída» (Silva et al., 2016, p. 64).

Posteriormente, a área mais escolhida é a de Expressão Plástica. De acordo com a *Agenda Semanal*, às terças-feiras de manhã existe um momento para a exploração de técnicas de expressão plástica. Por outro lado, esta área foi utilizada frequentemente para atividades como pintura, recorte e colagem.

Através da livre-escolha, incidente nesta área, as crianças manipularam materiais e objetos de forma criativa. Além disso, tiveram oportunidade de espelhar a visão do mundo que as rodeia, bem como, constituir modos espontâneos de

exteriorização da personalidade (Bahia, 2008). Oliveira (2003) acrescenta destacando o desenvolvimento da capacidade de compreensão, expressão e criação de produções através de instrumentos e materiais artísticos.

Sintetizando, o facto de as crianças escolherem esta área e desenvolverem as suas produções vão ao encontro da Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar e da Lei de Bases do Sistema Educativo, que ressaltam o desenvolvimento da expressão e comunicação através de linguagens múltiplas, da imaginação criativa e a estimulação da atividade lúdica.

Na área da matemática, as crianças desenvolveram, com frequência, atividades relacionadas com as formas geométricas, recorrendo a materiais didáticos como o geoplano, o tangram e os blocos lógicos (cf. Anexo L2). Revelaram, igualmente, gosto em fazer padrões, sequências, fichas e jogos de contagem. Dentro das atividades desenvolvidas com os recursos do geoplano, tangram e blocos lógicos, as crianças mobilizaram capacidades e ideias geométricas. Durante estes momentos, as crianças observaram e manipularam formas geométricas, usaram transformações como o deslizar, rodar e refletir, descobrindo as propriedades das figuras e através do raciocínio espacial e da modelação desenvolveram capacidades de visualização espacial. Através da concretização das fichas e jogos de contagem e recorrendo ao ábaco, as crianças reconheceram os números e a sua sequência, desenvolvendo a capacidade de contagem – correspondência termo a termo. Foram também compreendendo as relações entre os números, bem como as suas utilizações (Mendes & Delgado, 2008).

Já na área da informática, o grupo utilizou o computador de forma individual ou a pares. No computador jogaram jogos *online*, criaram produções no *paint* e escreveram listas de palavras. Brito (2010) destaca as potencialidades de criar produções no computador, afirmando que «as crianças contam histórias mais elaboradas acerca dos desenhos realizados no computador» (p.2). Realça também a utilização do computador, ressaltando a estimulação entre as crianças «pois estas preferem trabalhar a pares ou em pequenos grupos (. . .) ajudam-se umas às outras a interpretar mensagens de erros e discutem sobre qual a opção a tomar» (p.2). A autora considera que a utilização do computador, na educação pré-escolar, estimula a autonomia e considera-o como um instrumento cultural que poderá ser utilizado na prática pedagógica com finalidades sociais autênticas.

Embora a baixa frequência da utilização do laboratório, considero importante analisar as potencialidades da sua utilização, pelas crianças, que passam, na sua maioria, pela exploração dos elementos naturais presentes.

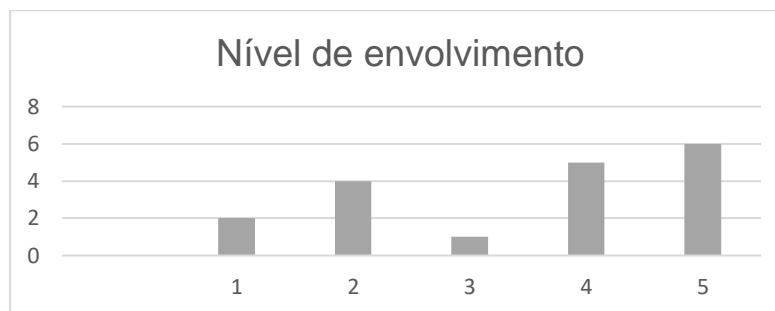
Ao explorar elementos naturais, as crianças apropriam-se dos estímulos externos e leem o mundo que as rodeia. Essa interação é considerada saudável pela FEAC (s.d), dado que promove o desenvolvimento saudável e integral das crianças. A riqueza de elementos naturais desperta o fascínio das crianças pelos cheiros, texturas, formas, cores e tamanhos. Através da sua exploração, os mais pequenos estimulam o tato que «está associado a um desenvolvimento motor apurado, mais alerta e a aptidões cognitivas» (FEAC, s.d, p.3) e examinam os detalhes do que veem, «sendo uma ótima forma de exercitar a capacidade visual» (p.3).

Por fim, analisam-se as potencialidades da utilização da biblioteca. Silva et al. (2016) consideram que é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura. Quando as crianças estiveram na área da biblioteca observaram o conteúdo escrito e ilustrativo dos livros ou recontaram as histórias. Viana (2014) destaca que é crucial criar momentos para a criança “ler” sozinha para desenvolver o gosto pela “leitura” e pelo livro. Matos (2008) esclarece que ao “ler” as crianças recorrem a estratégias diversificadas com base em indicadores textuais ou características que ficaram de uma leitura anterior. Por conseguinte, a autora considera que envolver os mais novos na exploração é o caminho certo para as crianças se sentirem bem e não procurarem evitar os momentos de leitura como por exemplo da hora do conto. Assim, tendo em vista as potencialidades da utilização da biblioteca pelas crianças, é fundamental permitir acesso livre e voluntário das crianças aos livros.

Envolvimento nas atividades

Lino (2014) e Laevers (2014) afirmam que o envolvimento requer motivação e interesse das crianças pelas atividades, permitindo-lhes funcionar em limites máximos das suas capacidades. Por esse motivo, foi aplicada a Escala de Envolvimento, com o objetivo de verificar se as crianças se envolveram nas atividades, de forma a tirar partido das potencialidades enumeradas no ponto anterior.

Figura 2
Nível de envolvimento



Os dados da figura 2 mostram que na maioria das observações, as crianças revelaram estar envolvidas nas atividades, posicionando-se maioritariamente entre a classificação 4 e 5, considerado pelo autor da escala o nível de qualidade. Assim, pode-se inferir que o envolvimento observado foi uma condição favorável para a aquisição de novas aprendizagens.

Potencialidades da participação e livre-escolha das crianças

Com o objetivo de analisar as potencialidades da participação e da livre-escolha das crianças, teve-se em conta os dados recolhidos através da observação sistemática e do registo das notas de campo. Veja-se o anexo P.

Entre outras informações, os dados permitem inferir que a participação das crianças, na *sala 3*, contribui para o seu desenvolvimento social, cognitivo e linguístico.

No que concerne ao campo social, observou-se a comunicação constante entre as crianças e/com a equipa educativa. A comunicação assumiu diferentes moldes – debates, tomadas de decisão e/ou partilhas e surgiu com frequência nos momentos de reunião ou do conselho. Através destes tempos a «criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos» (Silva et al., 2016, p. 9).

Ainda dentro deste campo, destaca-se a partilha de jogos ou brinquedos por parte das crianças. Atenda-se à seguinte nota de campo, que relata uma situação de partilha «A CS trouxe o jogo “Pictureka”, por conseguinte apresenta o jogo e as suas instruções. De seguida, joga-se em grande grupo.» (Nota de Campo n.º 16.6). Apesar da situação pandémica, as crianças continuaram a trazer de casa jogos, brinquedos ou presentes que receberam para partilhar/mostrar aos seus pares, dado que estes momentos se revelavam especiais para as crianças que demonstraram iniciativa.

Já no campo cognitivo, Lino (2014) menciona que «a escolha é uma atividade individual essencial ao desenvolvimento cognitivo, bem como, ao desenvolvimento social» (p.139), visto que a escolha requer que a criança reflita sobre as diferenças e semelhanças entre as alternativas que lhe são apresentadas.

De forma a terminar este tópico, saliento o desenvolvimento linguístico, muito associado ao campo social, devido à comunicação assídua, explicitada anteriormente. Ao longo das observações foi-se averiguando que estes momentos de comunicação despertaram a evolução de algumas crianças que inicialmente demonstravam desinteresse ou vergonha em falar com o grupo.

Estes resultados vão ao encontro da análise de dados efetivada por Carmo (2019-2020) e por Freire (2018). As suas investigações permitem confirmar que a participação das crianças potencia «a tomada de consciência de si como aprendente» (idem, 2018, p. 40). Ainda dentro das potencialidades, Carmo (2019-2020) destaca como potencialidades da participação das crianças a evolução no campo linguístico e o desenvolvimento da capacidade de ponderar e tomar uma decisão.

4.4.3. Principais conclusões do estudo

A investigação conduzida partiu da intenção compreender de que forma o papel ativo e dinâmico das crianças se reflete no seu desenvolvimento e nas suas aprendizagens.

Os resultados obtidos corroboram a ideia de que existe uma relação entre a organização do ambiente educativo e a livre-escolha das crianças. A partir da acessibilidade do espaço, da diversidade dos materiais e do envolvimento do grupo nos momentos de planeamento, as crianças têm oportunidade de ponderar sobre as ações que pretendem desenvolver, selecionando os recursos e decidindo sobre a organização – individual, a pares ou em pequeno grupo.

Os resultados permitem colocar em evidência as estratégias mobilizadas pela equipa educativa da sala 3, especificamente o encorajamento, a criação de oportunidades, a observação e escuta ativa.

No que concerne às oportunidades de iniciativa, os dados sugerem a existência da livre-escolha, dando destaque aos momentos de planeamento, onde se verificou que o grupo opta por dividir esse poder com os adultos da sala. Os dados permitiram ainda

comprovar que as crianças escolhem as atividades que pretendem iniciar, sendo que a única obrigatoriedade é cumprir com a lotação das áreas.

Concomitantemente, as observações concretizadas evidenciam o reflexo da adoção das práticas participativas na caracterização do grupo, uma vez que, as crianças demonstraram ser ativas e participativas, através de sugestões e propostas e apropriando-se dos instrumentos de pilotagem para expor as suas ideias.

Por último, os resultados permitem inferir que as áreas mais escolhidas pelas crianças são: do Faz-de-conta, da Escrita, dos Jogos de mesa e dos Jogos de chão, ao contrário das áreas da Biblioteca e do Laboratório que foram menos frequentadas pelo grupo. Ainda assim, foram descritas e analisadas as atividades iniciadas pelas crianças, em todas as áreas, cuja análise sustentou a ideia de que as mesmas atingem os objetivos esperados pelas OCEPE (2016). Em síntese, os resultados corroboram a ideia de que as crianças através da sua participação, das suas escolhas e do seu envolvimento participam ativamente na construção das suas aprendizagens e no seu desenvolvimento.

Posto isto, a investigação conduzida constitui-se como mais um contributo que vem suportar a importância de observar as crianças como agentes e sujeitos do processo educativo.

5. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

| | ' ' | | ' ' |

Findados os estágios profissionais em contexto de Creche e de Jardim de Infância, no âmbito das Práticas Profissionais Supervisionadas I e II, irei, na presente redação, refletir acerca do impacto destas experiências na construção da minha identidade profissional, enquanto futura educadora de infância. Para tal, farei um balanço de ambos os estágios, identificarei e justificarei as aprendizagens mais significativas, realçando a minha evolução na qualidade de estagiária, e por fim, irei destacar o papel da investigação em educação, na minha perspetiva.

As práticas profissionais vivenciadas refletem traços comuns, apesar das valências e as características dos grupos diferirem.

Inicialmente, tanto na PPS I como na PPS II, preocupei-me em integrar os grupos construindo relações afetivas com as crianças. Através da observação e interação, esta intenção revelou ser a chave para uma prática responsiva e adequada às características identificadas. A par disto, a minha ação regeu-se em garantir o bem-estar e o desenvolvimento integral de cada criança, através do ato de cuidar e educar, uma vez que se encontram intimamente ligados e são indissociáveis.

Por conseguinte, fui capaz de conceber, implementar e avaliar propostas educativas que fossem coerentes com os contextos «comecei a adotar uma rotina baseada na **observação, análise e diagnóstico**, de forma a planear a minha intervenção educativa em função do grupo de crianças (...) o desenvolvimento destas competências, são aprendizagens construtivas e essenciais» (Oliveira, 2020, p. 52).

Através das propostas definidas, pretendi promover aprendizagens significativas através da exploração, da descoberta e do brincar. Ao definir o planeamento com base nas propostas das crianças e com a sua participação e envolvimento, constatei que, inequivocamente, as atividades têm mais sucesso quando o planeamento é feito envolvendo o grupo, uma vez que as crianças se identificam com as atividades e as mesmas adequam-se aos seus interesses e ao nível de desenvolvimento de cada uma.

Entre as intenções definidas para cada contexto, destaco uma que fora comum para ambos os grupos: promover uma educação para a convivência e gestão positiva das conflitualidades. Esta intenção, embora comum, foi implementada de forma diferente, dado que as características das crianças eram desiguais (nota de campo n.º 11.3 de 14 de dezembro e reflexão semanal n.º 4).

A investigação planeada durante a PPS I foi um *impute* muito grande para o meu particular interesse na área do desenvolvimento socioemocional durante a infância. No decorrer das PPS fui permanentemente lendo várias literaturas relacionadas com este

tema e senti que foi decisivo e determinante para o sucesso da minha prática. Aliando a revisão de literatura assídua com as reflexões que fiz diariamente, tive oportunidade de adequar as minhas práticas às situações, dado que comecei a sentir-me capaz de identificar e compreender as causas de determinados comportamentos das crianças.

A relação definida com a Equipa Educativa é, também, um ponto a destacar, dado que se sustentou na reflexão, na partilha de conhecimentos e experiências, na cooperação e colaboração. A reflexão contínua com a Educadora Cooperante foi, seguramente, bastante rica, permitindo-me sentir que foram momentos diários de aprendizagem conjunta, que se refletiram mais tarde nas nossas ações e práticas adotadas.

Da PPS I surge o hábito de refletir frequentemente, sobre a ação educativa a promover numa sala com crianças, dado que procurei garantir uma prática sustentada e de qualidade, através do ato de reflexão, formulação de questões e pesquisa teórica (Oliveira, 2020, p. 53)

No que diz respeito ao ato de refletir e avaliar, partilho a visão de Carvalho e Portugal (2017) quando referem que «em termos genéricos, é consensual que a avaliação na educação de infância é um elemento regulador e aperfeiçoador da intervenção educativa». Considero que fui mantendo a minha capacidade reflexiva, tanto na PPS I como na PPS II, que me permitiu ir questionando as minhas ações - o que fazia, como fazia e os seus resultados, reajustando a minha prática em conformidade.

Dentro do percurso vivenciado na Prática Profissional Supervisionada II destaca-se (i) a prática inclusiva, participativa e de livre-escolha que procurei mobilizar e adotar desde os primeiros dias de ação, (ii) o incentivo aos momentos de brincar e jogar, e (iii) a promoção de novas aprendizagens, através da utilização da Metodologia de Trabalho de Projeto. O planeamento continuou a sustentar-se nas características das crianças, nas observações concretizadas, nas suas propostas e ideias, recorrendo, inevitavelmente, aos instrumentos reguladores da sala, tais como a *agenda semanal* e o *diário* (Reflexão semanal n.º 3 de 23 a 27 de novembro).

No seguimento do que fora mencionado, friso a importância de que a investigação conduzida teve na ação desenvolvida. A partir da recolha de dados e da revisão de literatura, fui refletindo e adotando estratégias que favoreciam a participação ativa das crianças, quer no planeamento, como na execução e na avaliação. Adotando e refletindo sobre esta prática, observei que as crianças são agentes do processo

educativo, capazes de contribuir para todo este processo. Em síntese, o planeamento conjunto é, igualmente, enriquecedor para a Equipa Educativa como para o grupo de crianças.

Outra potencialidade que desenvolvi no decorrer da PPS II foi a construção de recursos didáticos. Face à rotina da sala, rapidamente me apercebi de que seria mais pertinente construir materiais e apresentar ao grupo. Por esse motivo, construí vários jogos cujos objetivos passam pela promoção da autonomia, pelo desenvolvimento socioemocional, pela educação ambiental, a música como fator cultural, a consciência fonológica e fonémica, o desenvolvimento de capacidades matemáticas e por fim, dentro da área do conhecimento do mundo, algumas noções de geografia e do reino animal (Reflexão semanal n.º 6 de 18 a 20 de janeiro).

Finalizando, após a conclusão dos estágios, considero que ambas as experiências foram diferentes, mas muito ricas, visto que se complementaram. Enquanto a PPS I se baseou muito na reflexão com a equipa educativa, adquirindo um leque de conhecimentos teórico-prático grande, na PPS II alarguei o meu campo de aprendizagens, no que confere às práticas diversificadas dentro das diferentes áreas de conteúdo e também relacionadas com a participação das crianças em sala de pré-escolar.

Tal como afirmo anteriormente, a investigação em educação fez parte do meu percurso enquanto estagiária, inicialmente, na PPS I com a problemática *Gestão de conflitos em creche: práticas e estratégias* e na PPS II incidindo na *criança como agente e sujeito do processo educativo: reflexo(s) das escolhas das crianças nas suas aprendizagens e desenvolvimento numa sala de pré-escolar*. Afirmo que a concretização destas investigações possibilitou-me adquirir novos conhecimentos sobre a infância, «desenvolvendo a capacidade de transformar os saberes teóricos adquiridos, numa prática reflexiva e fundamentada» (Oliveira, 2020, p. 51).

Tomás e Portugal (2015) destacam o conhecimento gerado através de investigações, afirmando que «a nossa visão expandiu-se, diversificou-se, complexificou-se e relativizou-se» (p.7). Alves e Azevedo (2010) mencionam duas razões para investigar em educação, sendo que, «uma aponta para o desejo de transformação, enquanto que outra para a apresentação de possibilidades e alternativas» (p. 24).

Pretendo levar a prática de investigação para o meu futuro profissional, tendo em vista que «a investigação e o pensamento crítico, na justa medida (. . .) contribuem

para problematizar e compreender as situações educativas, e para construir e sistematizar saber educativo» (Hamido & Azevedo, 2013, p. 2).

Considero que a investigação se alia à formação contínua, dada a atualização de saberes. Enquanto profissional de educação, partilho a visão de que «a prática profissional é um tempo e um lugar de urgência, complexidade, incerteza e, inseparavelmente, de entusiasmo, perplexidade, questionamento» (idem, 2013, p.3). E por essa razão, a experiência exige aos educadores de infância «um contínuo trabalho de construção e desconstrução do saber, que potencia a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e profissional» (Hamido & Azevedo, 2013, p. 2-3). Por essas razões, continuarei a investir nas leituras de literatura de referência, aproveitando as questões que surgem da prática para aprofundar o meu conhecimento, desenvolvendo uma prática responsiva e de qualidade.

Além da prática investigativa, construí a minha identidade profissional assente noutros princípios, especificamente, (i) a promoção de uma sala que permita o desenvolvimento das manifestações espontâneas e da personalidade das crianças, delineando uma intervenção que respeite as suas características e singularidades e baseada no apoio às suas iniciativas e vontades, desejando proporcionar «uma aprendizagem que se revela fundamental para o crescimento e desenvolvimento humano saudável» (Post & Hohmann, 2011). Acrescenta-se a (ii) implementação de uma educação participativa e de livre-escolha, dando voz às crianças e às suas famílias (Lino, 2018). A par do que fora mencionando, destaca-se a (iii) promoção de uma prática democrática, pretendendo incentivar a comunicação, o diálogo, o respeito e a tolerância pelo outro. Enquanto futura educadora de infância, (iv) procurarei recorrer a «um currículo que prioriza a criação de condições que sustente o desenvolvimento da autonomia da criança» (idem, 2018), tendo em vista que as crianças são seres capazes e agentes do seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, (v) reconhecendo a importância da formação social e pessoal nas crianças, pretendo incidir, com a minha prática, nestas áreas.

Ao ser uma futura educadora, pretendo ser uma facilitadora de aprendizagens, guiando e acompanhando todas as crianças com que contactarei, rompendo com as conceções de uma pedagogia transmissiva.

Tal como exposto à priori, infelizmente, o meu contacto com as famílias foi diminuto, devido à situação pandémica vivida, alertando-me para a importância da relação escola-família.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Atualmente, a imagem das crianças como sujeitos ativos de direitos é incentivada por recomendações, despachos e declarações que têm vindo a ser promulgados desde o início da década de 90 do século XX (Tomás & Fernandes, 2013). A investigação tem vindo a revelar e a divulgar a rotura na pedagogia e nas conceções pedagógicas tradicionais. Abandonam-se as práticas transmissivas e adotam-se os fundamentos da Pedagogia-da-Participação. Atualmente, os educadores têm vindo a mobilizar um pensamento pedagógico mais divergente, que reconhece as crianças através das suas características, individualidades e singularidades.

Considerar a criança como agente e sujeito é dar-lhe o direito a ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão, bem como de opinião. É permitir que a mesma tome decisões em seu benefício, demonstrando confiança na sua capacidade de construir as suas aprendizagens e de ter um papel ativo no seu desenvolvimento (Silva et al., 2016; Lino, 2014).

Face a toda investigação conduzida, enquanto investigadora e estagiária, partilho a perspetiva de Lino (2014) quando refere que «uma preocupação de um currículo para a infância é, naturalmente, a aprendizagem de envolver-se na escolha, na tomada de decisão, na realização e na reflexão» (p. 152). Sendo que este processo não é biológico nem inato, cabe à equipa educativa criar oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento.

Os resultados da investigação suportam a importância e relevância de «sustentar uma acção pedagógica participativa sustentada na imagem da criança como sujeito activo de direitos» (Tomás & Fernandes, 2014, p. 207). Tornou-se evidente a necessidade de reconhecer as crianças como atores sociais e como agentes do processo educativo, reconhecendo-lhes um potencial cognitivo para a prática. Tomás e Fernandes (2013) destacam que «a escola e a infância não devem ser incompatíveis, ou seja, a ideia de que a escola se deve organizar enquanto espaço propiciador de experiências que não ocultem nem desvalorizem o significado de ser criança» (p. 211).

Portanto, os resultados do estudo apontam para a importância de envolver as crianças no planeamento e em criar tempos e oportunidades, para que as mesmas ponderem e façam escolhas sobre que atividades desejam iniciar, «o que implica a criação de espaços onde seja possível reflectir, discutir e pôr em prática os direitos das crianças, através de dimensões (. . .) como a responsabilidade, a solidariedade, a justiça, a inclusão e a intercultura» (p. 213). É necessário observar-se a partilha de poderes entre adultos e crianças, a introdução de métodos e técnicas que permitam a

participação das crianças e a formulação de regras com todos os participantes do processo educativo (Tomás, 2013). Com efeito, os adultos da sala, asseguram o reconhecimento das crianças como seres competentes que são, educando crianças que tornar-se-ão «cidadãos ativos e responsáveis na construção de uma sociedade democrática» (Lino, 2014, p.152).

Creio que a investigação conduzida poderia levar a novos estudos, através da recolha de dados em outros contextos, permitindo identificar distintas formas de organizar o ambiente educativo, tais como diferentes estratégias que promovem a participação e a livre-escolha das crianças, reconhecendo-se, igualmente, outras oportunidades de iniciativa e as suas respetivas potencialidades. Concomitantemente, dada a existência de algumas limitações da investigação desenvolvida, na minha perspetiva seria interessante aplicar a Escala de Envolvimento, com uma amostra maior, para se verificar e caracterizar a relação existente entre os níveis de iniciativa e os níveis de envolvimento revelados pelas crianças.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Afonso, C. C., Laranjeiro, M. A., & Sousa, C. J. (2008). Portefólio – uma ferramenta de apoio à reflexão continuada. *Noesis* (74). Consultado em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/destacavel74.pdf>
- Agostinho, K. (2014). A complexidade da participação das crianças na educação infantil. *Perspectiva*, 32 (3), pp. 1127-1143. Consultado em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n3p1127>
- Almeida, L. S., & Ferreira, M. C. (2014). Transformações da relação afetiva entre o bebê e a educadora na creche. *Análise Psicológica*, (2), pp. 173-186. Consultado em: <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/download/868/pdf>
- Alves, M. (2017). Estratégias e Práticas em Sala de Aula Inclusivas. *Improvement Though Research in the Inclusive School*. Consultado em: <https://docplayer.com.br/75856-Estrategias-e-praticas-em-salas-de-aula-inclusivas.html>
- Alves, M., & Varela, T. (2012). Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de Almada. *Revista Portuguesa de Educação. CIED - Universidade do Minho*, 25 (2), pp. 31-61. Consultado em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3001>
- Amado, J., & Freire, I. (2017). Estudo de caso na investigação em educação. In. J. Amado (Ed.) *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 112-142). Consultado em: <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). Carta de princípios para uma ética profissional. Consultado em: <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Azevedo, A., Marques, L., Baptista, M. C. (s.d). A organização do espaço e dos materiais refletem os Fundamentos e Princípios da pedagogia para a infância?. Direção Geral de Educação. Consultado em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/epe.pdf>
- Bahia, S. (2008). Constrangimentos à expressão artística: uma perspectiva desenvolvimentista. *Revista Iberoamericana de pesquisa em educação, cultura e artes*. Consultado em:

https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2698/1/Sara%20Bahia_invisibilidades_0pdf.pdf

Baptista, C. S., & Sousa, M. J. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Tese e Relatórios - Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. (L. Reto., & A. Pinheiro, Trad.). Edições 70.

Barlow, M. (s.d). Learning e development. *Teach Nursey*. p. 71. Consultado em:

Boivin, M. (2011). Relações entre pares. (A. Scheneider, Trad.). *Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância*. Consultado em: <http://www.encyclopedia-crianca.com/sites/default/files/dossiers-complets/pt-pt/relacoes-entre-pares.pdf>

Brito, R. (2010). As TIC em Educação-Pré portuguesa: atitudes, meios e práticas de educadores e crianças. *Atas do I Encontro*. Consultado em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2509>

Brotto, F. (1999). *Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Estadual de Campinas. Consultado em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/274877/1/Brotto_FabioOtuzi_M.pdf

Burg, L. C. (2012) Rotina e espaço: uma organização para o acolhimento diário das crianças. *Práticas pedagógicas na educação infantil: Diálogos possíveis a partir da formação profissional*. In A. Coutinho, G. Day & V. Wiggers (Orgs.) (pp. 87-98).

Câmara, A., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H., Vieira, I., Pinto, J., Soares, L., Gomes, M., Amaral, M., & Castro, S. (2008). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação. Consultado em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao_Ambiental/documentos/referencial_ambiente.pdf

Caillaud, S., & Flick, U. (2017). *Focus groups in triangulation contexts*. In R. Barbour & D. Morgan (Eds) *Advances in Focus Groups Research*. (pp. 155-177).

Consultado em:

https://www.researchgate.net/publication/319179264_Focus_Groups_in_Triangulation_Contexts

Cardona, M. (2011). Educação Pré-Escolar ou Pedagogia da Educação de Infância? Fundamentos e concepções subjacentes. *Nuances: estudos sobre educação*. 20 (21), p. 141-159. Consultado em:

<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1102>

Cardona, M. J. (1999). O Espaço e o Tempo no Jardim de infância. *Pro-Posições*, 10 (1), pp. 132 – 138.

Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2019). *Avaliação em creche - Crescendo com Qualidade*. Porto Editora.

Carmo, A, C. (2020). «O que vamos fazer hoje na sala?» - *Dinâmicas de participação das crianças numa sala de Jardim de Infância*. [Relatório da Prática Profissional Supervisionada II, Escola Superior de Educação de Lisboa. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. Consultado em:

<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/12816>

Costa, A. M., (2006). Promoção da educação inclusiva em Portugal: Fundamentos e Sugestões. Consultado em:
<https://dne.cnedu.pt/dmdocuments/A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva%20em%20Portugal-Ana%20Maria%20Benard%20da%20Costa.doc>

Cunha, P., & Monteiro, A. P. (2018). *Gestão de conflitos na Escola*. Factor.

Dunphy, E. (2012). Children's participation rights in early childhood education and care: the case of early literacy learning and pedagogy. Consultado em:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09669760.2012.716700>

Epstein, J. (2001). *School, family and community partnerships – Preparing Educators and Improving Schools*. Westview.

- Estrela, A. (2015). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto Editora.
- Estrela, M. T., & Caetano, A. P. (2012). Reflexões sobre a formação ética inicial de professores. *Interações*, 8 (21), pp. 219-230. Consultado em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1532>
- Federação das Entidades Assistenciais de Campinas. (2019). Natureza é lugar de aprender brincando. Consultado em: <https://www.feac.org.br/wp-content/uploads/2019/06/Natureza-e%CC%81-lugar-de-aprender-brincando.pdf>
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou ... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. “*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*”. *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. (pp. 62-102). Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2010). “- Ela é nossa prisioneira!” – Questões Teóricas, Epistemológicas e Ético metodológicas a propósito dos Processos de Obtenção da Permissão das Crianças Pequenas numa Pesquisa Etnográfica. *Revista Reflexão e Acção – Revista do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação e Mestrado da UNISC*, 18 (2), pp. 151-182. Consultado em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/35092>
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2016). “Já podemos ir brincar?” – A construção social da criança como aluno/aluna no Jardim de Infância. *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança. Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança* (pp. 445-465). Consultado em: https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/7353/1/J%C3%A1%20podemos%20ir%20brincarAtas_Simp%C3%B3sio_Estudos_III_red.pdf
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. Califórnia: Sage Publications Ltd. Consultado em: https://mycourses.aalto.fi/pluginfile.php/551900/mod_resource/content/0/Uwe_Flick_An_Introduction_to_Qualitative_Research.pdf

- Folque, M.A., & Betterncourt, M. (2018). *O Modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Modelos Pedagógicos para a Educação em creche*. Porto Editora.
- Formosinho, J. O. (2019). As pedagogias participativas: instituindo os direitos das crianças. *Da investigação às práticas*. 9 (1). Consultado em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/190>
- Formosinho, J. O., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-participação: A perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora. (pp. 1-48).
- Forneiro, L. I. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In M. Zabalza (Ed.). *Qualidade em educação infantil*. (pp. 229-281). Armed Editora
- Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2019). Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos. Consultado em: https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Freire, B. (2018). *A participação das crianças num contexto de movimento da escola moderna*. [Relatório de Estágio da Prática Profissional Supervisionada II, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. Consultado em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/9258>
- Gomes, M, H. (2014). Os Modelos Pedagógicos HighScope e do Movimento da Escola Moderna: Propostas de Pedagogia Diferenciada. *Pedagogia diferenciada*. Universidade Aberta. Consultado em: https://www.researchgate.net/publication/301303139_Os_Modelos_Pedagogicos_HighScope_e_do_Movimento_da_Escola_Moderna_Propostas_de_Pedagogia_Diferenciada
- Grazzani, I. & Orgaghi, V. (2011). Emotional state talk and emotion understanding: A training study with preschool children. *Journal of Child Language*, 38 (5), pp. 1124-1139. Consultado em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21426620/>

- Hamido, G., & Azevedo, N. (2013). Investigar em Educação: reflexões e perspectivas multidisciplinares. *Interações*, 27, pp. 1-2.
- Haro, F. A., Serafim, J., Cobra, J., Faria, L., Roque, M. I., Ramos, M., . . . Costa, R. (2016). *Investigação em Ciências Sociais - Guia Prático do Estudante*. Lisboa: Pactor.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1995). *Educar a criança* (4.ª ed.). (H. Marujo, & M. Neto, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1995b). Education Young Children: Active Learning Practices for Preschool and Child Care Programs. Consultado em: http://trinitypreschoolsc.org/wp-content/uploads/Active_Learning_The_Way_Children_Construct_Knowledge-1.pdf
- Honoré, S. (1980). *Os pais e a escola, uma colaboração necessária e difícil*. (J. Saramago, Trad.). Moraes Editores.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *Atas do I seminário nacional*. Consultado em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>
- Laevers, F. (2014). Fundamentos da educação experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil. (T. Stutzaman). *Est. Aval. Educação*, 25 (58), pp. 152-185. Consultado em: <https://doi.org/10.18222/eae255820142794>
- Lemos, A. R., Quaresma, A., Fonseca, V., & Dias, I. (2015). Organização do espaço em contexto de creche: dados de uma experiência formativa. *Investigação, Práticas e Contextos em Educação*. (pp. 313- 317). Consultado em: https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/1393/1/IPCE2015_Artigo%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20Espa%C3%A7o.pdf
- Lino, D, M, B. (2005). *Da formação escolar à formação em contexto: Um percurso de Inovação para a Reconstrução da Pedagogia de Infância*. [Tese de Doutoramento em Estudos da Criança]. Universidade do Minho – Instituto de

Estudos da Criança. Consultado em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4377>

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

Consultado em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i3.3201>

Lino, D. (2018). A abordagem pedagógica de Reggio Emilia para a creche. In J. Formosinho, & S. Araújo (Ed.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em creche* (pp. 93-112). Porto Editora.

Lokken, G., & Moser, T. (2012). Space and materiality in early childhood pedagogy: introductory notes. *Education Inquiry*. 3 (3), pp. 305-315. Consultado em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3402/edui.v3i3.22036>

Loureiro, M. A. (2017). Relação Família-Escola: Educação dividida ou partilhada?

Revista Infad de Psicología. 3(1), 103-114. Consultado em:

<http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/979/861>

Marchão, A, J., & Fitas, A, C. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar – o portfólio da criança. *Revista Iberoamericana* (64), pp. – 27-41.

Marôco, J. (2018). Análise Estatística com o SPSS Statistics (7. ed.). ReportNumber.

Marques, R. (1993). Ligar a escola ao meio: criar redes de apoio aos alunos. In D.

Davies., R. Marques., & P. Silva (Ed.), *Os professores e as famílias: a colaboração possível* (pp. 56 - 60). Livros Horizonte.

Marques, R. (1993). Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se

em Portugal e nos Estados Unidos da América. In D. Davies., R. Marques., & P. Silva (Ed.), *Os professores e as famílias: a colaboração possível* (pp. 24-43).

Livros Horizonte.

Marujo, C. (2019). «Porque é que não podemos ir para a casinha agora? – O papel da educadora na promoção da participação das crianças. [Relatório da Prática

Profissional Supervisionada II, Escola Superior de Educação de Lisboa.

Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. Consultado em:
<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/10415>

Matos, M. (2003). Relação Escola-Família-Comunidade. Intervenção no Seminário da FERSAP. Consultado em: <http://www.fersap.pt/images/documentos/Relacao-Escola-Familia-Comunidade.pdf>

Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Inovação, investigação em educação* (2) 2, pp. 49-65.
Consultado em:
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20caso%20como%20estrat%C3%A9gia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Mendes, M. & Delgado, C. (2008). *Geometria. Textos de apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação. Consultado em:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/geometria_0.pdf

Morais, C. (2005). Descrição, análise e interpretação de informação quantitativa.
Consultado em: <http://www.ipb.pt/~cmmm/discip/ConceitosEstatistica.pdf>

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças - A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores.

Oliveira, I. (2020). *Gestão de conflitos em creche: estratégias e práticas*. [Relatório da Prática Profissional Supervisionada I – não publicado, Escola Superior de Educação de Lisboa].

Oliveira-Formosinho, J. (2016). As gramáticas pedagógicas participativas e a construção da identidade da criança. *Canoas* 36 (18), pp. 133-152.

Oliveira, M. (2003). A Expressão Plástica e Desenvolvimento Curricular: Implicações para a Formação. *Apprendere*.

- Ferreira, P. (2005). Estatística descritiva e inferencial. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Consultado em:
<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/9961/1/AP200501.pdf>
- Parente, C. (2009). Encontros Internacionais “Portfólios: uma estratégia de avaliação alternativa”.
- Perrenoud, P. (2001). Aprender na escola através de projectos: porquê? Como?.
Porquê construir competências a partir da escola? (pp. 109 – 121). ASA.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em Jardim de Infância*. Gulbenkian
- Queirós, J., & Rodrigues, V. (2006). «Não, não somos jornalistas» - Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica. Consultado em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54402/2/ISWP142006000122601.pdf>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de investigação em ciências sociais*. (J. Marques., M. Maria., & M. Carvalho, Trads.). Grávida.
- Reis, C., & Parente, C. (2019). A reorganização do espaço e dos materiais pedagógicos: favorecer a participação e as escolhas de um grupo de crianças. *Da Investigação às Práticas*, 9 (1), pp. 36 - 46. Consultado em:
<https://doi.org/10.25757/invep.v9i1.181>
- Ribeiro, A., & Cabral, S. (2015). “Aqui nós participamos!”: A participação das crianças na Educação de Infância. In CIED (Ed.). *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*. Consultado em:
<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/4580>
- Rodrigues, S., & Garms, G. (2007). Intencionalidade da ação educativa na educação infantil: a importância da organização do tempo e do espaço de atividades. *Nuances: estudos sobre Educação*, 14 (15), 123-137. Consultado em:
<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/161>

- Roldão, M. C. (2007). A cooperação é preciso: trabalho Colaborativo de professores. *Revista Noesis* (71), pp. 24-30. Consultado em:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf
- Santana, I. (2007). Cooperação entre professores: trabalho Colaborativo de professores. *Revista Noesis* (71), 31-33. Consultado em:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf
- Sarmiento, T., (2011). O envolvimento de crianças, famílias e comunidades na construção de projetos educativos. In C. Gonçalves, & C. Tomás (Orgs.). *Escola e Comunidade. Atas do V encontro do CIED*. Escola Superior de Educação de Lisboa (pp. 25-37). Consultado em:
https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1739/1/Atas_V_Encontro_Cied072012.pdf
- Sarmiento, M., Fernandes, M., & Tomás, C. (2007). Políticas Públicas e Participação infantil. *Educação, sociedade e cultura*, 25, pp. 183-206.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna* (35), pp. 5-48. Consultado em:
http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_em35_fserralha_caratmem_p5.pdf
- Silva, B., & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-Seis*, (29), pp. 33 – 53. Consultado em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2014n29p33>
- 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. Consultado em:
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Skoglund, R. (2019). When “words do not work”: intervening in children’s conflicts in kindergarten. *Journal of Early Childhood Research*. 9 (1) pp. 23-28. Consultado

em:

https://www.researchgate.net/publication/333507239_When_words_do_not_work_Intervening_in_children's_conflicts_in_kindergarten

Sousa, J., Loizou, E., & Fochi, P. (2019). Participatory pedagogies: Instituting children's rights in day to day pedagogic development. *European Early Childhood Education Research Journal*. 27 (3), pp. 299 – 304. Consultado em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2019.1608116>

Sousa, M. (2008). Uma abordagem pessoal a um percurso de aprendizagem sobre a utilização de portfólios em contexto pré-escolar. *Cadernos de Leitura* (84). Consultado em: http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/praticas_84.pdf

Sousa, M. M., & Sarmiento, T. (2009-2010). Escola-Família-Comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e desenvolvimento*, p. 141-156. Consultado em: https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9117/1/gestaodesenvolvimento17_18_141.pdf

Teixeira, O., Reche, M., & Lucena, M., (2017). A Gestão dos conflitos escolares na infância. Análise de causas e medidas de intervenção na região da Madeira (Portugal). *Revista Ibero-americana de qualidade, eficácia e mudança na educação*. 15 (1), pp. 38-53. Consultado em: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/6961/7294>

Theobald, M., & Ailwood, J. (2011). Child participation in the early years: Challenges for Education. *Australasian Journal of Early Childhood*. 36 (3). Consultado em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/183693911103600304?journalCode=aeca>

Tomás, C. (2007). «A participação não tem idade» – Participação das crianças e cidadania da infância. *Contextos e educação* 22 (78), pp. 45-68. Consultado em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2007.78.45-68>

Tomás, C. (2011). Investigação com crianças. “*Há muitos mundos no mundo*”: *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.

- Tomás, C., & Fernandes, N. (2013). Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *Educativa*, 16 (2), pp. 201-216. Consultado em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/32674>
- Tomás, C., & Portugal, G. (2015). A infância na Educação – Editorial. *Investigar em Educação*, 4.
- Tomaz, J. (2012) A reorganização do espaço para interações e brincadeiras na sala de Educação Infantil. *Práticas pedagógicas na educação infantil: Diálogos possíveis a partir da formação profissional*. In A. Coutinho, G. Day & V. Wiggers (Orgs.). (pp. 101-116).
- Tompkins, V., Guo, Y., & Justice, L. (2013). Inference generation, story comprehension, and language skills in the preschool years. *Reading and Writing*, (26), pp. 403-429. Consultado em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-012-9374-7>
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In, A. Silva & J. Pinto (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento
- Valadas, S., & Gonçalves, F. (2013). Aspectos metodológicos do inquérito por entrevista. Universidade do Algarve. Consultado em: https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/3031/1/Valadas%26Gon%c3%a7alves_2013.pdf
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., 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. Consultado em: <http://hdl.handle.net/10400.21/2679>
- Vasconcelos, T. (2007) . A importância da Educação na construção da cidadania. *Saber e Educar*, 12, pp. 109- 117.
- Williams, P. (2001). Preschool routines, peer learning and participation. *Scandinavian Journal of Education Research*. 45 (4), pp. 317-339. Consultado em:

https://www.researchgate.net/publication/248962001_Preschool_Routines_Peer_Learning_and_Participation

Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso – Planejamento e Métodos*. (2 ed.). Porto Alegre: Bookman.

Legislação consultada

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República I, Série A. Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República I, Série A - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Documentos oficiais consultados

Projeto Curricular (2021)

Projeto Educativo da organização socioeducativa (2021)

Site da organização socioeducativa

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A
Portfólio da PPS II

| | " | | " |

O documento referente ao Portfólio da Prática Profissional Supervisionada II, encontra-se num documento PDF à parte intitulado de “Anexo_A_Portfólio_PPSII_2019041_2ºMEPEB”.

ANEXO B

Entrevista à Educadora Cooperante no
âmbito da caracterização do Ambiente
Educativo

| ' ' | | ' ' |

Estagiária: Qual é a sua formação?

EC: Fiz licenciatura em Educação Básica e Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Estagiária: Onde se formou?

EC: Na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Estagiária: Há quanto tempo exerce funções de Educadora de Infância?

EC: Há 9 anos.

Estagiária: Há quanto tempo está neste Jardim de Infância?

EC: Há 9 anos.

Estagiária: O que significa para si, ser Educadora de Infância?

EC: Não é uma pergunta fácil... ser educadora é anta coisa...é poder acolher, ensinar e estimular grupos de crianças ávidas de curiosidade...é ter a responsabilidade de lhes proporcionar experiências diversificadas, respeitar a individualidade de cada uma, procurar valorizar a suas opiniões, apoiar conquistas, a participação e autonomia...é aprender também com elas e nos ajudam a crescer pessoalmente e profissionalmente.É envolvermo-nos em mil atividades, histórias e brincadeiras sem fim, tendo em conta os seus interesses e necessidades e estarmos presentes para cada um. É também recebermos abraços, beijinhos e termos sempre 25 sorrisos à nossa espera e que nos fazem ter a certeza de que escolhemos a profissão certa. Ser educadora de infância é a melhor profissão do mundo e a mais gratificante!

Estagiária: Já trabalhou em Creche? Se sim, de que forma influenciou a sua prática pedagógica?

EC: Não.

Estagiária: Já trabalhou segundo determinado modelo pedagógico? Se sim, qual?

EC: Nos estágios tive contacto com os modelos High/Scope e o Movimento da Escola Moderna com que me identifiquei bastante. Também já fiz um workshop do modelo Waldorf. Eu não acho que haja um modelo pedagógico ideal que seja perfeito, mas sim que devemos absorver e tirar partido do melhor que cada um

tem. Então na minha prática é isso que tento fazer, tirar um pouco do MEM, do High/Scope, Waldorf, das teorias de Piaget e Vigotsky, da pedagogia Montessori, Reggio Emilia...e fazer um “mix”. Todos esses modelos acabam por estruturar o modelo pedagógico de cada um de nós.

Estagiária: O que significa para si a educação dos 3-6 anos?

EC: A educação dos 3 aos 6 é a primeira etapa do processo de educação e por esse motivo como educadores temos um papel importante, pois é nestas idades que a criança está a moldar a sua personalidade, a ganhar competências ao nível das habilidades motoras, da linguagem, sociais, cognitivas... cabe a nós potenciar essas aprendizagens com base nas teorias que defendemos, tendo o cuidado de adaptar sempre ao nosso contexto e realidade, ao grupo que temos e envolver as famílias em todo o processo.

Estagiária: Fale-me da educação dos 3-6 anos no panorama educativo nacional:

EC: Na minha opinião temos ainda um longo caminho a percorrer nesse sentido...é verdade que temos vindo a evoluir, mas penso que a educação pré-escolar e até mesmo a creche não são devidamente valorizadas e principalmente o trabalho de um profissional da educação. Sinto que há ainda alguma desigualdade entre nós e os professores por exemplo. Felizmente tem-se vindo cada vez mais a falar sobre a importância do Jardim de Infância e do brincar para o desenvolvimento da criança. Tem havido mais seminários, iniciativas da Câmara de Cascais e psicólogos e professores que abordam este tema, como por exemplo o Eduardo Sá e o Prof. Carlos Neto.

Estagiária: Qual a importância do Jardim de Infância para as crianças e para as famílias?

EC: Há famílias que valorizam bastante o JI e outras nem tanto. Procuramos envolvê-las em todo o processo educativo, seja em projetos que surjam na sala/valência, recolher informações sobre algum tema, construir algum material... quanto mais os pais sentirem envolvidos na nossa dinâmica melhor. Claro que depois a participação de cada família varia de acordo com as suas vivências e a sua realidade e temos que ter sempre isso em conta para não nos sentirmos frustrados por determinada família não participar tanto por exemplo.

Estagiária: Como caracteriza o grupo de crianças com o qual trabalha atualmente? Como fez esse diagnóstico?

EC: São um grupo heterogêneo constituído por 12 rapazes e 13 raparigas com idades entre os 4 e os 6 anos, todas finalistas com exceção da mais nova que é condicional. A maioria do grupo já se conhecia do ano passado o que facilitou bastante na sua adaptação ao espaço e rotinas, uma vez que já conheciam e dominavam os instrumentos utilizados e as dinâmicas e juntamente com as mais novas foram ajudando a reorganizar a sala. A maioria das crianças do grupo são crianças curiosas, sociáveis e ativas, muito expressivas, comunicativas e procuram muito o adulto para partilhar sentimentos, emoções e necessidades que pretendem ver satisfeitas. Revelam um grande sentido de cooperação e interajuda... são capazes de fazer planos e tomar decisões, expressar escolhas e intenções baseadas nos seus interesses. São crianças que gostam muito de mostrar e partilhar as suas opiniões, saberes, produções com o grupo. Este grupo tem algumas fragilidades nomeadamente ao nível da resolução de problemas, recorrendo muito aos adultos como mediadores desses conflitos. Têm também brincadeiras muito físicas (lutas) o que por vezes dificulta a gestão do grande grupo. São muito autónomos ao nível da higiene e alimentação. Gostam de escolher todas as áreas, de ouvir e contar histórias, adoram a área do faz de conta e da expressão plástica. Este diagnóstico foi feito com base na observação direta, em conversas informais com a colega de sala e equipa, nos processos individuais das crianças.

Estagiária: Que princípios ou valores acha importante desenvolver neste grupo?

EC: Respeitarem a diversidade e a solidarização de uns com os outros, desenvolveremo respeito pelo outro e pelas suas opiniões, aumentarem o tempo de espera pela sua vez, por exemplo na realização de jogos e na intervenção de diálogos... aumentarem a capacidade de atenção e concentração... incentivar o interesse e a curiosidade do grupo, promover hábitos de trabalho, persistência... envolvimento... motivação e autonomia... estimular a participação de todos nas propostas e concretização de atividades e projetos.

Estagiária: A organização socioeducativa adotou algum modelo pedagógico?

EC: Sim.

Estagiária: Qual? De quem foi a decisão?

EC: Temos um modelo pedagógico próprio que é concretizado nas 3 salas de atividade (Sala Intelectual, Sala do Jogo Dramático e Sala das Expressões). As crianças escolhem 2 vezes por dia a sala em que querem estar, o que significa que os grupos são heterogêneos e trabalhamos com o conjunto das 75 crianças. Este ano tendo em conta a pandemia que estamos a viver tivemos de fazer uma adaptação ao projeto e à dinâmica das salas. Ainda assim, temos feito um esforço para trabalharmos de forma articulada com as outras salas, partilhando sempre o que fazemos e encontramos a melhor forma, tendo em conta a realidade e contexto de cada valência do pré-escolar. Em relação ao nosso modelo pedagógico próprio, este nunca foi discutido pois faz parte da essência da nossa instituição e uma vez que dentro de cada sala, cada educadora tem a liberdade de adotar as suas práticas pedagógicas com que mais se identifica e acha pertinentes para aquele grupo de crianças.

Estagiária: A sua prática é norteadada por algum modelo pedagógico?

Sim, nas teorias socio-construtivistas de Piaget e Vygotsky, no MEM, High/Scope, Waldorf, Montessori, Reggio Emilia...

Estagiária: Quais os princípios subjacentes o(s) princípio(s) subjacente(s)? Como o(s) implementa? A implementação do modelo em questão provocou alterações no modo como percebe a criança?

EC: Um dos princípios é que a criança só aprende se partirmos do seu meio próximo, sendo nosso dever estimular e apoiar as intenções das crianças. Assim as crianças estarão a realizar aprendizagens significativas e tornam-se mais ativas na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem. Outros dos princípios é valorizar a opinião, a participação, a autonomia e criatividade de todas as crianças do grupo, mas sempre respeitando a individualidade de cada uma e assentar as aprendizagens em experiências do dia-a-dia. Os modelos com que me identifico têm como princípios basear a nossa prática no desenvolvimento natural da criança, a importância da rotina diária, a observação das crianças, o processo planejar-fazer-rever e que me fizeram refletir no modo

como olho para o grupo e para cada criança na sua individualidade.

Estagiária: Qual a sua opinião acerca da adoção de modelos pedagógicos em Jardim de Infância?

EC: São importantes pois são a partir deles que regemos toda a nossa prática pedagógica.

Estagiária: Como organiza o ambiente educativo? Como é organizado o tempo, o grupo e o espaço/materiais?

EC: A sala está organizada em 8 áreas distintas, Jogos de Mesa, Jogos de Chão, Faz de Conta, Escrita, Expressão Plástica, Ciências e Matemática, Biblioteca e Informática. Estão identificadas com a fotografia, bem como o número de meninos que pode estar em cada área, contudo não quer dizer que não possa ser negociado e possam estar mais meninos que o que ficou combinado. O espaço físico está estruturado e organizado, mas ao mesmo tempo é flexível, permitindo que as crianças transportem objetos e os explorem livremente. A sala é um lugar que permite a autonomia, a cooperação e a responsabilização, e que transmite às crianças um sentido de tempo e de continuidade. O mobiliário é adequado à faixa etária. Todos os materiais estão organizados e etiquetados e são arrumados sempre no mesmo local para que todas as crianças tenham acesso a todos os materiais e os use de forma autónoma. Toda a organização da sala tem como suporte alguns instrumentos de trabalho que ajudam na planificação e avaliação e que regulam o dia-a-dia do grupo. Estes instrumentos vão sendo construídos desde o início do ano, juntamente com as crianças, para que estas participem ativamente e de forma cooperada na dinâmica da sala e à medida que os vamos implementando em grupo, definimos qual a sua função, fazendo o registo e a ilustração. Temos também uma rotina diária que lhes proporciona segurança e sentido de pertença.

Estagiária: Quais são as suas prioridades relativamente à organização do tempo educativo? Como as define?

EC: O bem-estar, segurança, motivação e independência das crianças.

Estagiária: Existem trabalhos/projetos colaborativos entre as diferentes salas?

EC: Sim.

Estagiária: Existe trabalho com a comunidade?

EC: Sim, apesar deste ano estar mais condicionado devido ao atual contexto de pandemia.

Estagiária: Os espaços envolventes são utilizados para desenvolver atividades?

EC: Sim.

Estagiária: De que forma caracteriza a equipa educativa e o seu trabalho?

Costumam reunir? Se sim, com que regularidade?

EC: Sim, quinzenalmente com as restantes educadoras e trimestralmente reuniões de equipa alargada.

Estagiária: De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

EC: Não.

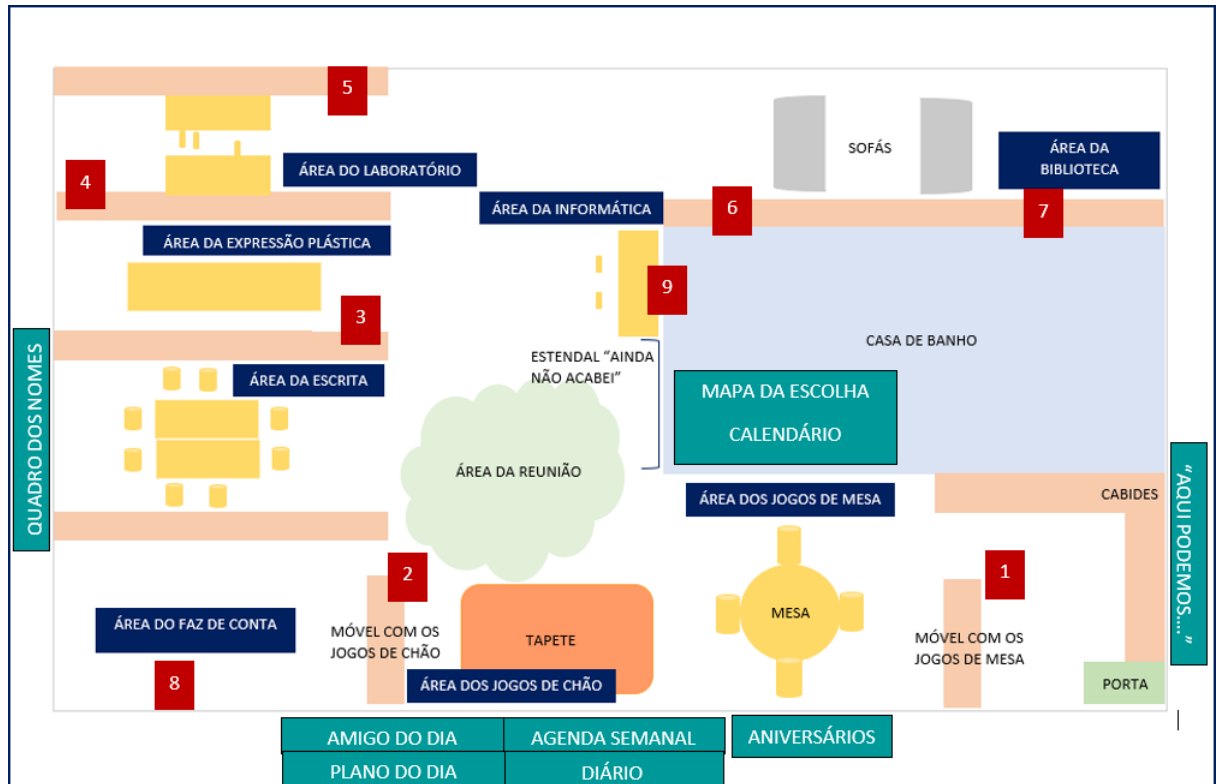
Estagiária: Obrigada pela sua disponibilidade.

ANEXO C

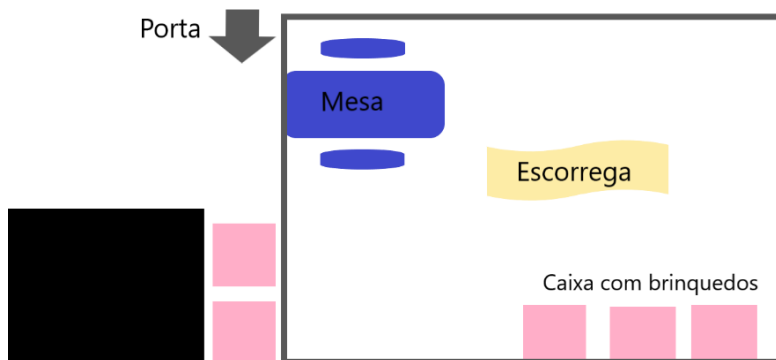
Plantas

| | ' ' | | ' ' |

C.1. Planta do espaço interior



C.2. Planta do espaço exterior



ANEXO D

Instrumentos de pilotagem

| " ' | | ' |

D.1. Mapa de aniversários



D.2. Agenda semanal



D.3. Diário



D.4. Plano do dia



D.5. Calendário



D.6. Mapa da Escolha



ANEXO E
Caracterização do grupo

| | ' ' | | ' ' |

<u>Nomes</u>	<u>Percurso Institucional (emJI)</u>	<u>Estrutura Familiar e n.º de irmãos</u>	<u>Nacionalidade</u>
1.BE	3 anos	Nuclear, não tem irmãos	brasileira
2.CL	3 anos	Nuclear, 1 irmã frequenta o JI da instituição	portuguesa
3.CS	3 anos	Nuclear, não tem irmãos a mãe está grávida	portuguesa
4.CV	3 anos	Nuclear, 1 irmão	portuguesa
5.MG	3 anos	Nuclear, 1 irmã	portuguesa
6.DI	3 anos	Monoparental, 1 irmão	portuguesa
7.FC	3 anos	Nuclear, 1 irmã	portuguesa
8.FI Filipe	3 anos	Nuclear, 1 irmão	portuguesa
9.GA	3 anos	Reconstruída, 2 irmãs, uma delas frequenta o berçário da instituição	portuguesa
10.LA	3 anos	Nuclear, 1 irmã	portuguesa
11.LE	3 anos	Monoparental, 1 irmã	portuguesa
12.LD	3 anos	Monoparental, não tem irmãos	portuguesa
13.LM	3 anos	Nuclear, 1 irmã	portuguesa
14.LU	3 anos	Nuclear, não tem irmãos	portuguesa
15.MA	3 anos	Monoparental, não tem irmãos	portuguesa
16.ML	3 anos	Monoparental, não tem irmãos	portuguesa

17.MS	3 anos	Nuclear, 1 irmão	portuguesa
18.MG	3 anos	Nuclear, 2 irmãos. A irmã frequenta o JI da instituição	portuguesa
19.MC	3 anos	Nuclear, não tem irmãos	portuguesa
20.MAS	1 ano	Nuclear, 2 irmãos. O irmão mais novo frequenta o mesmo JI na instituição	portuguesa
21.MI	3 anos	Nuclear, não tem irmãos	portuguesa
22.RA	3 anos	Nuclear, 1 irmão	portuguesa
23. TE	3 anos	Nuclear, 2 irmãos. A irmã frequenta o 1º CEB e o irmão a creche, na mesma instituição.	portuguesa
24. TI	4 anos	Nuclear, 1 irmã que frequenta o JI da instituição	portuguesa
25. TO	3 anos	Nuclear, não tem irmãos	portuguesa

ANEXO F
Grelhas de observação sistemática

| | " | | " |

F.1. Grelha de observação sistemática dos momentos do plano do dia e conselho

Data da realização da observação:					
<u>Indicador</u>	<u>Tipos de escolha</u>		<u>Verificação</u>	<u>Registo</u>	<u>Frequência</u>
<u>Participação das crianças no planeamento diário e semanal</u>	<u>Autónoma e independente</u>	É dado espaço à criança para escolher			
	<u>Guiada</u>	O adulto faz sugestões ou propostas			
	<u>Combinada ou negociada</u>	O adulto limita a escolha da criança apresentando opções de escolha			
	<u>Não existe participação da criança</u>	A criança não participa na escolha			
<u>Participação das crianças no momento de escolha das áreas</u>	<u>Autónoma e independente</u>	É dado espaço à criança para escolher			
	<u>Guiada</u>	O adulto faz sugestões ou propostas			
	<u>Combinada ou negociada</u>	O adulto limita a escolha da criança apresentando opções de escolha			
	<u>Não existe participação da criança</u>	A criança não participa na escolha			

Participação das crianças nas tomadas de decisão	<u>Propostas e sugestões</u>	A criança faz uma proposta			
	<u>Partilha de ideias</u>	A criança partilha ideias			
	<u>Questionamento</u>	O adulto questiona a criança			
Participação das crianças nos momentos de avaliação	<u>Portfólio</u>	A criança participa no momento de organização do portfólio			
	<u>Momentos de reunião</u>	A criança expressa a sua opinião			

F.2. Grelha de observação sistemática da hora da escolha

Data de realização do registo:						
<u>Áreas</u>	<u>Segunda-feira</u>	<u>Terça-Feira</u>	<u>Quarta-feira</u>	<u>Quinta-feira</u>	<u>Sexta-feira</u>	<u>Frequência Absoluta</u>
<u>Jogos de mesa</u>						
<u>Jogos de chão</u>						
<u>Faz-de-conta</u>						
<u>Área da Escrita</u>						
<u>Área da Expressão Plástica</u>						
<u>Área do Laboratório</u>						
<u>Área da Matemática</u>						
<u>Área da Informática</u>						
<u>Área da biblioteca</u>						

ANEXO G

Escala de Envolvimento

|' '' | | ''

G.1. Escala de Envolvimento

ZONA DE INICIATIVA 1 2 3 4 5			
HORA:	DESCRIÇÃO	GRUPO	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
		GG	Formação Pessoal e Social
		PG	Expressão Motora
			Expressão Plástica
			Expressão Musical
		P	Linguagem Oral e Abordagem à escrita
		I	Matemática
			Conhecimento do Mundo
NÍVEL DE ENVOLVIMENTO		Interação	
1 2 3 4 5		CA ← → A	CA ← → A A → CA → CA ←
		CA ↔ C	CA ↔ C C → CA CA
		CA ↔ GC	CA → GC GC → CA

G.2. Níveis de Envolvimento

- Nível 1 (inativa): a criança está mentalmente ausente. Se qualquer ação for observada, será meramente uma repetição estereotipada dos movimentos mais elementares.
- Nível 2 (interrompida): a criança desenvolve ações com diversas interrupções.
- Nível 3 (mais ou menos contínua): a criança desenvolve atividade, mas sem envolvimento. (. . .) ela não demonstra concentração, motivação ou prazer na atividade. Em muitos casos, a criança está apenas presente nas atividades de rotina.
- Nível 4 (momentos de grande intensidade): a criança apresenta momentos de atividade mental intensa.
- Nível 5 (contínua e intensa): a criança apresenta atividade intensa contínua. Há engajamento total expresso pela concentração e absorção absoluta pela atividade. Qualquer perturbação ou interrupção seria encarada como um frustrante rompimento de um processo que estava sendo executado suavemente

ANEXO H

Entrevista à Educadora Cooperante na
sequência da investigação

| | ' ' | | ' ' |

H.1. Guião da Entrevista

Blocos de Informação	Objetivos Específicos	Formulação de questões
Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista	Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação necessária à realização do tópico “Investigação em Jardim de Infância” inerente ao relatório da PPS II.
Iniciativa da criança	Definir iniciativa; Caracterizar o grupo face à sua iniciativa; Caracterizar as ações da equipa educativa face às iniciativas das crianças;	B1. O que considera ser a iniciativa da criança? B2. Considera que este grupo de crianças tem competências de iniciativa? Porquê? B3. As iniciativas partem só das crianças ou intervêm nelas? B4. De que forma regista as iniciativas das crianças? B5. Ajuda as crianças a concretizar as suas iniciativas e propostas? De que forma? B6. Recorre a estratégias para promover a iniciativa das crianças? Se sim quais? B7. Que características considera que devam estar presentes no ambiente educativo e na equipa educativa para que haja espaço para a iniciativa das crianças?
Espaço da sala de atividades	Compreender os princípios que orientam as escolhas da	C1. O que tem em conta na organização do espaço educativo? C2. Quais são as oportunidades que a organização do espaço desta sala oferece às crianças?

	<p>equipa educativa face à organização do espaço; Identificar o papel das crianças na organização do espaço;</p>	<p>C3. Consegue identificar as principais finalidades das áreas que compõem a sala? C4. Como foi feita a seleção das áreas? C5. As crianças participaram na escolha e na organização das áreas? Porquê? C6. As áreas modificam-se ao longo do ano? Porquê?</p>
Rotina	<p>Compreender os princípios que orientam as escolhas da equipa educativa face à organização do espaço;</p>	<p>D1. Que prioridades identifica quanto à organização da rotina? D2. Como é que o grupo se organiza nos diferentes momentos do dia-a-dia? Porquê?</p>
Planeamento	<p>Caracterizar a relação entre as iniciativas das crianças e o planeamento da equipa educativa.</p>	<p>E1. Quando planifica tem em conta as iniciativas das crianças? De que forma? E2. Quando planifica tem em vista o equilíbrio entre as atividades livres e orientadas? E3. Planifica as atividades com o grupo de crianças? E4. Costuma alterar as planificações diárias tendo em vista as propostas e iniciativas das crianças?</p>
	<p>Finalizar a entrevista</p>	<p>De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? Obrigada pela sua disponibilidade.</p>

H.2. Respostas da EC

Estagiária: O que considera ser a iniciativa da criança?

EC: É darmos oportunidades à criança para ela poder explorar e experienciar tudo o que a rodeia, para que esta possa fazer as suas próprias escolhas e tomar decisões. A criança é um ser ativo, competente e cabe-nos a nós encorajar a autonomia e desenvolver nelas o sentido de iniciativa. Para isso temos de lhes oferecer um ambiente estimulante, tranquilizante, bem como ter em atenção a intencionalidade da criança.

Estagiária: Considera que este grupo de crianças tem competências de iniciativa? Porquê?

EC: Este grupo tem competências de iniciativa porque são crianças finalistas de pré-escolar, na sua maioria já com 3 anos de jardim de infância. Desde o início foi fomentada a sua iniciativa e participação na rotina diária. Existe também um conjunto de instrumentos que eles já estão habituados a utilizar e que promovem a sua iniciativa e a tomada das suas próprias decisões.

Estagiária: As iniciativas partem só das crianças ou intervêm nelas?

EC: As iniciativas partem de ambos os lados.

Estagiária: De que forma regista as iniciativas das crianças?

EC: As iniciativas das crianças são registadas, por exemplo, através dos Planos do Dia, Quero Contar/Mostrar/Escrever e no Diário de Grupo.

Estagiária: Ajuda as crianças a concretizar as suas iniciativas e propostas? De que forma?

EC: Sim, observando o grupo e ouvindo-os em todos os momentos da nossa dinâmica diária, apoiando as suas brincadeiras, projetos e atividades. Registando as suas escolhas nos Planos do Dia e no Diário de Grupo, onde todas têm o direito de ser escutadas e a sua opinião é valorizada perante todos.

Estagiária: Recorre a estratégias para promover a iniciativa das crianças? Se sim quais?

EC: Sim, em vários momentos do dia, como por exemplo nas comunicações do final da manhã e da tarde, permitindo que as crianças explorem os espaços e localizem os materiais que necessitam de forma autónoma, incentivando e encorajando à resolução de problemas, respeitando as suas opiniões e propostas e através dos instrumentos de regulação e de pilotagem. Estes instrumentos apoiam à prática e à iniciativa das crianças como por exemplo o mapa da escolha das áreas, todas as crianças têm o seu cartão que colocam nesse mapa na área para onde querem ir. Cada área tem um número limite, combinado em grupo e que está identificada com uma foto. Permite assim visualizar se pode ir para a área que pretende ou está cheia, tendo de respeitar e ou negociar com o par. Com esta estratégia o diálogo e a negociação são mais tranquilos, as crianças desenvolvem de forma natural o respeito pelo outro pelas suas escolhas e opiniões, conseguem explicar as suas opções e expressar as suas ideias de forma mais clara.

Estagiária: Que características considera que devam estar presentes no ambiente educativo e na equipa educativa para que haja espaço para a iniciativa das crianças?

EC: Considero que o ambiente educativo deve estar organizado de forma a promover a exploração livre das crianças, devemos disponibilizar diversos materiais, organizar o tempo de modo flexível, expor as produções das crianças envolvendo-as na sua escolha, bem como organizar os espaços em áreas de interesse específico. Desta forma, a organização do ambiente educativo é democrática e cooperativa, de partilha e respeito por cada um. As crianças têm a oportunidade de realizar escolhas e tomar as suas próprias decisões.

Estagiária: O que tem em conta na organização do espaço educativo?

EC: A organização da sala tem por principal objetivo criar um espaço promotor do desenvolvimento do grupo, respondendo às diferentes necessidades e interesses de cada um, num clima de conforto e bem-estar. O ambiente é também um dos fatores importantes para que a criança tenha uma participação ativa, ou seja, deverá ser um espaço planeado de modo a apoiar diferentes tipos de brincadeiras e atividades de que as crianças gostem, mas que também lhes coloquem desafios. Devemos também envolver as crianças na organização do ambiente educativo, negociando por exemplo quantas crianças podem estar em cada área.

Estagiária: Quais são as oportunidades que a organização do espaço desta sala oferece às crianças?

[A EC pediu para ter em conta a primeira entrevista, uma vez que existia uma questão similar]

Estagiária: Consegue identificar as principais finalidades das áreas que compõem a sala?

EC: Está no projeto pedagógico.

Estagiária: Como foi feita a seleção das áreas?

EC: Tendo em conta a faixa etária e as áreas de conteúdo

Estagiária: As crianças participaram na escolha e na organização das áreas?

EC: Sim.

Estagiária: As áreas modificam-se ao longo do ano? Porquê?

EC: Sim, se for necessário.

Estagiária: Que prioridades identifica quanto à organização da rotina?

[A EC pediu para ter em conta a primeira entrevista, uma vez que existia uma questão similar]

Estagiária: Como é que o grupo se organiza nos diferentes momentos do dia-a-dia? Porquê?

EC: Pretende-se que a rotina diária possa responder às necessidades das crianças e aos seus interesses, respeitando ritmos e tempos de cada uma. Organizamo-nos a partir da agenda semanal e das propostas do diário, mas esta pode ser quebrada caso surjam certas festividades ou ocorrências significativas para a vida do grupo.

Estagiária: Quando planifica tem em conta as iniciativas das crianças? De que forma?

EC: Sim.

Estagiária: Quando planifica tem em vista o equilíbrio entre as atividades livres e orientadas?

EC: Sim.

Estagiária: Planifica as atividades com o grupo de crianças?

EC: Sim.

Estagiária: Costuma alterar as planificações diárias tendo em vista as propostas e iniciativas das crianças?

EC: Sim.

Estagiária: De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

EC: Não.

Estagiária: Obrigada pela sua disponibilidade.

ANEXO I
Roteiro Ético

| | ' ' | | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)	Prática Pedagógica	Princípios para uma ética profissional (APEI, 2012)
<p><u>Objetivos do trabalho</u> «a sua explicitação a todos os actores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática» (p. 160)</p>	<p>Demonstração da vontade de investigar sobre o tema aos intervenientes da sala.</p>	<p>Compromisso com: <u>As crianças:</u> «encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto»; <u>A equipa educativa:</u> «partilhar informações relevantes no seio da equipa» e «contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade»;</p>
<p><u>Custos e benefícios</u> «os objectivos da investigação deverão ter em conta os possíveis benefícios para as crianças (. ...) deverá também identificar os possíveis danos ou custos que poderão eventualmente resultar de tal processo» (p.160)</p>	<p><u>Custos:</u> A investigação teve como custos a intromissão da privacidade das crianças devido ao registo fotográfico, embora o registo fosse realizado respeitando o seu consentimento. A interrupção da investigação, devido ao encerramento dos JI, deve ser também considerada como um</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u> «respeitar cada criança»; «responder com qualidade às necessidades educativas das crianças promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance»; «ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e</p>

	<p>custo, uma vez que, posteriormente, o retorno à instituição exige algum tempo de adaptação, podendo interferir nos dados recolhidos, como por exemplo, no envolvimento das crianças nas atividades.</p> <p>Destaca-se ainda como um custo a quebra de relação e vínculo com as crianças após o término da investigação.</p> <p><u>Benefícios:</u></p> <p>Ao investigar as práticas adotadas dentro da sala é esperada uma reflexão que poderá contribuir para a alteração de comportamentos, ações e estratégias, tendo em vista novas práticas de qualidade.</p>	<p>capacidade de aprendizagem»;</p> <p><u>Compromisso com a equipa educativa:</u></p> <p>«contribuir para o debate, inovação e a procura de qualidade».</p>
<p><u>Respeito pela privacidade e confidencialidade</u></p>	<p>A privacidade, das informações recolhidas, foram asseguradas.</p> <p>A designação da instituição socioeducativa ou da equipa educativa não é revelada.</p> <p>Os nomes das crianças não são expostos. A</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <p>«garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança»;</p> <p><u>Compromisso com as famílias:</u></p>

	<p>utilização de iniciais não identifica nem transmite informação sobre as crianças, garantindo a confidencialidade.</p> <p>As fotografias das crianças foram editadas de forma a proteger a identidade das mesmas.</p> <p>As respostas às entrevistas concretizadas foram entregues, em formato digital, à EC, para que, se pretendido se procedesse à sua alteração.</p>	<p>«manter o sigilo relativamente às informações sobre a família»;</p> <p><u>Compromisso com a equipa educativa:</u></p> <p>«Partilhar informações relevantes acerca da equipa de trabalho, dentro dos limites da confidencialidade».</p>
<p><u>Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</u></p> <p>«é necessário discutir e justificar os processos de selecção, inclusão e exclusão de crianças na investigação» (p. 162)</p>	<p>A recolha de dados incidiu em todas as crianças do grupo, através da sua participação e da observação realizada.</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <p>«Respeitar toda a criança, independentemente das suas características, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos»;</p> <p>«Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada».</p>
<p><u>Fundamentos</u></p> <p>«A investigação tem de ter em conta o papel das crianças e dos adultos significativos que as</p>	<p>A minha prática, na qualidade de investigadora, e intervenção como estagiária, foi conduzida</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <p>«Respeitar cada criança»;</p>

<p>rodeiam, na análise e revisão dos métodos e objectivos da mesma investigação» (p.163)</p>	<p>de acordo com a Carta de Princípios para uma Ética profissional (APEI, 2012) e com os princípios éticos e deontológicos apresentados por Tomás (2011). Os interesses das crianças e da equipa educativa, sobrepuseram-se aos interesses da investigação.</p> <p>Ao longo da minha intervenção procurei dar resposta aos interesses e necessidades do grupo, tendo em vista que os meus princípios se regem por ações competentes, responsáveis, de respeito e de integridade.</p>	<p>«Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças»;</p> <p>«Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado»;</p> <p>«Garantir que os interesses das crianças estão acima dos interesses pessoais e institucionais»;</p> <p><u>Compromisso com a equipa educativa:</u></p> <p>«Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade»;</p> <p>«Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes da equipa educativa, sem discriminações».</p>
<p><u>Planificação e definição dos objetivos e método de investigação</u></p> <p>«As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação, dos métodos, do <i>timing</i> e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo» (p.163)</p>	<p>A definição da problemática investigada e a planificação do processo de investigação foram partilhados e discutidos com a EC.</p>	<p><u>Compromisso com a equipa educativa:</u></p> <p>«Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade».</p> <p>«Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes da equipa educativa, sem discriminações».</p>

<p style="text-align: center;"><u>Consentimento informado</u></p> <p>«No momento de se obter o consentimento das crianças e dos seus pais para se desenvolver uma investigação, as crianças devem estar conscientes de que a sua recusa ou desistência da investigação não as poderá prejudicar de qualquer forma» (p. 164)</p>	<p>Foi proposto o consentimento das famílias para o registo fotográfico à EC. Tendo as famílias dado autorização ao JI, a equipa educativa considerou que não seria necessário apresentar um pedido de consentimento. Desta forma, a recolha de dados foi abrangida pelos processos de consentimento das instituições.</p> <p>Relativamente às crianças, foi sempre tido em consideração o seu consentimento ou assentimento através dos seus comportamentos, reações e verbalizações.</p> <p>Foi solicitado o consentimento da EC para gravar as entrevistas, em formato áudio.</p>	<p><u>Compromisso com as crianças e com a equipa educativa:</u></p> <p>«Os participantes têm direito a ser plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação, bem como a mudar os termos da sua autorização, em qualquer altura da investigação».</p>
<p style="text-align: center;"><u>Uso e relato das conclusões</u></p>	<p>Após o término da investigação, os resultados e a respetiva análise, serão entregues à equipa educativa, para que possam verificar a</p>	<p><u>Compromisso com a equipa educativa:</u></p> <p>«Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade»;</p>

	<p>veracidade e confidencialidade de todo o processo investigativo e refletir sobre os resultados.</p>	<p>«Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade»;</p> <p>«Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade».</p>
<p><u>Possível impacto nas crianças</u></p> <p>«É fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças» (p. 166)</p>	<p>Os resultados da investigação permitem refletir sobre o impacto das práticas adotadas no contexto, possibilitando a alteração das estratégias tendo em vista uma prática de qualidade.</p>	<p><u>Compromisso com a equipa educativa e com as crianças:</u></p> <p>«Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade».</p>
<p><u>Informação às crianças e adultos envolvidos</u></p> <p>«Todo o processo de investigação deve ser transparente» (p. 167)</p>	<p>Durante a investigação existiu uma constante partilha de informações entre mim e todos os envolvidos.</p>	<p><u>Compromisso com a equipa educativa:</u></p> <p>«Partilhar informações relevantes, dentro dos limites de confidencialidade».</p>

ANEXO J

Observação naturalista

| | ' ' | | ' ' |

<u>DATA:</u>	15/03/2021
<u>HORAS:</u>	<u>DESCRIÇÃO DO MOMENTO</u>
9h30	<p>O MC, o TI, o LU e o FA jogam matraquilhos de dedos. No decorrer, começam a desentender-se e compreendem que precisam de definir regras. Alguns minutos depois o FI pergunta se também pode participar. Os seus pares respondem afirmativamente e integram o FI no jogo. LU: «Queres ser da minha equipa?».</p> <p>TI «não podes fazer isso FA, é batota». Recomeçam a discussão sobre as regras do jogo. O FA começa a chorar afirmando que não está a ser ouvido.</p>
10h	<p>Ainda no recreio exterior as crianças encontram-se dispersas enquanto brincam e jogam. A TE, TI, LD, LM, RA e o DI jogam à apanhada. O DI vem ter comigo duas vezes a chorar por ter caído e por o terem empurrado sem querer.</p>
10h30	<p>O BE tem a ideia de jogar ao lencinho e pede à Auxiliar E. um lenço. Formam um grande grupo que vai sendo integrado por mais crianças. No decorrer do jogo as crianças vão gritando os nomes dos seus pares incentivando-os a ganhar.</p>
11h20	<p>As crianças começam a jogar ao macaquinho do chinês. Enquanto jogam questionam a Auxiliar sobre como se devem deslocar. A Auxiliar vai sugerindo «pé-coxinho», «elefante» ...</p>
11h25	<p>LU pergunta à MI «posso brincar contigo?»</p> <p>MI «Sim»</p> <p>Começam a subir e descer o escorrega enquanto a MA está em cima do escorrega de pernas abertas. Depois trocam e a MI fica em cima.</p>
14h30	<p>As crianças dividem-se em áreas. A CS e a MC constroem em conjunto um puzzle. A MA, MAR e o LM fazem construções com blocos de madeiras. A MO e o Fi brincam com a casa de bonecas e a MI e o BE brincam com bonecos.</p>
15h	<p>A MI e a CV brincam, no faz-de-conta, às mercearias. A MI lê o código de barras enquanto a CS guarda as compras. De seguida, a surge</p>

	como uma funcionária e oferece-me leite com chocolate, eu bebo e refiro, «hm, tão quentinho» e a CV refere que foi ela que fez.
--	---

<u>DATA:</u>	16/03/2021
<u>HORAS:</u>	<u>DESCRIÇÃO DO MOMENTO</u>
10h55	A MI e o MAR brincam com bonecos. O MAR considera-se um destruidor e a MI protege os restantes bonecos.

<u>DATA:</u>	17/03/2021
<u>HORAS:</u>	<u>DESCRIÇÃO DO MOMENTO</u>
10h	RA e o LM constroem puzzles de animais, à medida que terminam chamam-me para ver.
10h50	O TI joga o jogo das sílabas, onde precisa de encontrar sílabas para formar palavras.
11h	A MI, LU e a LA constroem com legos uma casota e colocam os animais lá dentro.

<u>DATA:</u>	25/03/2021
<u>HORAS:</u>	<u>DESCRIÇÃO DO MOMENTO</u>
14h08	O RA veste uma bata de cozinheiro e um chapéu. Serve comida ao FA e ao TI que se encontram sentados a comer. Quando o TI acaba de comer o seu ovo estrelado, o RA levanta os pratos. O FA bebe água. O TI levanta-se, o FA começa a brincar com outro brinquedo e o RA despe-se.

<u>DATA:</u>	05/04/2021
<u>HORAS:</u>	<u>DESCRIÇÃO DO MOMENTO</u>
12h18	O DI agarra-se à MS e ela empurra-o. De seguida fogem ambos. O DI corre até ao MC e agarra-o. O MC começa a correr atrás de outras crianças. O LD está em cima do MAR depois levanta-se e corre até ao MC, enquanto o MAR agarra o DI. A CV e a LA gatinham como animais e a LE faz de gato.

	A MI e a TE fazem construções com legos pequenos e o FI usa os legos grandes para fazer uma pistola.
--	--

<u>DATA:</u>	05/04/2021
<u>HORAS:</u>	<u>DESCRIÇÃO DO MOMENTO</u>
12h20	<p>O LM está deitado em cima do MAR, enquanto este tenta fazer vários movimentos que o permitam sair de baixo do colega. O MAR, depois de várias tentativas consegue soltar-se e o LM foge correndo.</p> <p>O MC agarra o LM e o DI agarra o MAR e começam a brincar «à luta».</p> <p>A MS passa pelo MC e toca-lhe com uma construção de legos. Começam os quatro rapazes a correr pelo espaço.</p> <p>O LM volta a apanhar o MAR e deita-se sobre ele.</p> <p>A LA está de gatas miando para a CS que passa por si de gatas e ladrando. Vão gatinhando por todo o pátio.</p>

<u>DATA:</u>	05/04/2021
<u>HORAS:</u>	<u>DESCRIÇÃO DO MOMENTO</u>
16h22	<p>O LM encontra-se no faz-de-conta, um colete vestido e uma carteira e um telemóvel na mão. A CV está ao seu lado a tocar uma guitarra.</p> <p>O LM começa a retirar os cartões do cartão e volta a recolocar. A MG coloca legumes à frente de um bebé sentado numa cadeira. Procura mais alimentos e vai dispendo pela mesa. A TE, ajuda a MG e organiza a mesa. Ambas se designam de «mães, somos as duas mães», a CS por «filha» e o LM por «mano».</p>

<u>DATA:</u>	12/04/2021
<u>HORAS:</u>	<u>DESCRIÇÃO DO MOMENTO</u>
10h52	<p>O LD encontra-se no faz-de-conta a tocar guitarra, enquanto a CV está sentada numa mesa, com um telemóvel à frente. Finge que está numa videochamada. Passados alguns segundos, faz do telemóvel uma câmara, referindo «eu estou a gravar [o LD]»</p>

<u>DATA:</u>	19/04/2021
<u>HORAS:</u>	<u>DESCRIÇÃO DO MOMENTO</u>
11h29	<p>No faz-de-conta o LD toca guitarra, o LM veste um avental e coloca na cabeça um chapéu de cozinheiro. A MI sentada à mesa vai falando ao telemóvel.</p> <p>O LM retira vários legumes das caixas e instrumentos de cozinha. Coloca na frigideira e serve a MI.</p>

<u>DATA:</u>	19/04/2021
<u>HORAS:</u>	<u>DESCRIÇÃO DO MOMENTO</u>
11h32	<p>Na área dos jogos de chão encontra-se o LU, MG e o MAR. Fizeram uma construção de legos, que percebo ser uma cama. O LU diz «esta podia ser a cama dela [princesa que a MG tem na mão]» e a MG coloca-a no local apontado pelo amigo. MG: «O que se passa?»; LU: «Ela vai ter um bebé»; MG: «É um menino». LU e o MAR continuam a construção de legos que têm ao lado.</p>

<u>DATA:</u>	22/04/2021
<u>HORAS:</u>	<u>DESCRIÇÃO DO MOMENTO</u>
8h50	O DI, FA, MAR e MC usam pistas de madeira para usar como raquetes de berlindes.
10h52	O MC e o FI constroem uma pista para lançarem os berlindes.

<u>DATA:</u>	23/04/2021
<u>HORAS:</u>	<u>DESCRIÇÃO DO MOMENTO</u>
9h50	<p>No pátio, o MC, MAR, DI e FA jogam à bola.</p> <p>MC: «Golo!»</p> <p>MAR: «Passa para mim!! Passa»;</p> <p>O FA passa por si com a bola e chuta para a frente. O MC recebe e volta a chutar para a frente.</p> <p>MAR: «Epa» refere com a voz trémula do esforço para não chorar.</p>

	MAR para o MC «Eu ainda não joguei»
--	-------------------------------------

<u>DATA:</u>	23/04/2021
<u>HORAS:</u>	<u>DESCRIÇÃO DO MOMENTO</u>
10h18	O FI e a MA utilizam o chão em xadrez para criarem um jogo com os carros.
10h22	A LE brinca, num canto, com uma casa de bonecas.

J2 – Análise Categral das Observações Naturalistas

<u>Categoria</u>	<u>Subcategoria</u>	<u>Indicadores</u>	<u>Unidade de Registo</u>	<u>Frequência Absoluta</u>
Ambiente Educativo	<u>Espaço</u>	Espaço exterior	« Ainda no recreio exterior as crianças encontram-se dispersas enquanto brincam e jogam»	1
		Espaço interior	«faz-de-conta» «área dos jogos de chão»	2
	<u>Materiais</u>	Materiais das áreas	«matraquilhos» «puzzle» «pistas de madeira» «jogos de silabas» «berlindes»	5
Comportamentos	<u>Não verbais</u>	Conversa entre pares	« Começam a subir e descer o escorrega enquanto a MA está em cima do escorrega de pernas abertas. Depois trocam e a MI fica em cima.» « Quando o TI acaba de comer o seu ovo estrelado, o RA levanta os pratos. O FA bebe água. O TI levanta-se, o FA começa a brincar com outro brinquedo e o RA despe-se.» « O DI agarra-se à MS e ela empurra-o. De seguida fogem ambos. O DI corre até ao MC e agarra-o. O MC começa a correr atrás de outras crianças. O LD está em cima do MAR depois levanta-se e corre até ao MC, enquanto o MAR agarra o DI. A CV e a LA gatinham como animais e a LE faz de gato.» « A CV está ao seu lado a tocar uma guitarra. O LM começa a retirar os cartões do cartão e volta a recolocar» « O LM retira vários legumes das caixas e instrumentos de cozinha. Coloca na frigideira e serve a MI.»	5
	<u>Verbais</u>	Comportamentos verbais de	« LU pergunta à MI “posso brincar contigo?” «O LU diz «esta podia ser a cama dela [princesa que a MG tem na mão» e a MG coloca-a no local apontado pelo	2

		jogo e brincadeira	amigo. MG: “O que se passa?”; LU: “Ela vai ter um bebé”; MG: “É um menino”. LU e o MAR continuam a construção de legos que têm ao lado. »	
Situações	<u>Jogo</u>	Tradicionais	« O MC, o TI, o LU e o FA jogam matraquilhos de dedos» «jogam à apanhada» « O BE tem a ideia de jogar ao lencinho» « As crianças começam a jogar ao macaquinho do chinês»	4
		Da sala	« O TI joga o jogo das sílabas» « O FA passa por si com a bola e chuta para a frente. O MC recebe e volta a chutar para a frente.»	2
	<u>Brincadeira</u>	Exploração de materiais	« A CS e a MC constroem em conjunto um puzzle.» « A MA, MAR e o LM fazem construções com blocos de madeiras.» « A MO e o FI brincam com a casa de bonecas e a MI e o BE brincam com bonecos.» « A MI e o MAR brincam com bonecos» « RA e o LM constroem puzzles de animais» « A MI, LU e a LA constroem com legos uma casota e colocam os animais lá dentro» « O FI e a MA utilizam o chão em xadrez para criarem um jogo com os carros.»	7
		Sóciodramático	« A MI e a CV brincam, no faz-de-conta, às mercearias. A MI lê o código de barras enquanto a CS guarda as compras» « O RA veste uma bata de cozinheiro e um chapéu. Serve comida ao FA e ao TI que se encontram sentados a comer.» « O LM encontra-se no faz-de-conta, um colete vestido e uma carteira e um telemóvel na mão.»	4

			« No faz-de-conta o LD toca guitarra, o LM veste um avental e coloca na cabeça um chapéu de cozinheiro. A MI sentada à mesa vai falando ao telemóvel. »	
--	--	--	---	--

ANEXO K

Observação sistemática

| | ' ' | | ' ' |

Anexo K1 – Recolha de dados através da observação sistemática

Semana 15 a 19 de março

<u>Data da realização da observação:</u> 16 de março (terça-feira)					
<u>Indicador</u>	<u>Tipos de escolha</u>		<u>Verificação</u>	<u>Registo</u>	<u>Frequência</u>
<u>Participação das crianças no planeamento diário e semanal</u>	<u>Autónoma e independente</u>	É dado espaço à criança para escolher			
	<u>Guiada</u>	O adulto faz sugestões ou propostas			
	<u>Combinada ou negociada</u>	O adulto limita a escolha da criança apresentando opções de escolha	X	LM e a MI assumem o compromisso de ilustrar o calendário do mês de março.	1
	<u>Não existe participação da criança</u>	A criança não participa na escolha	X	Na decisão do que se fará para celebrar o dia do Pai	1
<u>Participação das crianças no momento de escolha das áreas</u>	<u>Autónoma e independente</u>	É dado espaço à criança para escolher	X	As restantes crianças têm autonomia para fazer uma escolha independente.	1
	<u>Guiada</u>	O adulto faz sugestões ou propostas	X	A Educadora sugere à LA que faça a atividade da	1

				correspondência de pompons na área da matemática.	
	<u>Combinada ou negociada</u>	O adulto limita a escolha da criança apresentando opções de escolha			
	<u>Não existe participação da criança</u>	A criança não participa na escolha	X	A Auxiliar E pede à MA que faça o registo de uma atividade que se encontra na mola do não acabei.	1
Participação das crianças nas tomadas de decisão	<u>Propostas e sugestões</u>	A criança faz uma proposta			
		A criança dá uma sugestão			
	<u>Partilha de ideias</u>	A criança partilha ideias			
	<u>Questionamento</u>	O adulto questiona a criança			
Participação das crianças nos momentos de avaliação	<u>Portfólio</u>	A criança participa no momento de organização do portfólio			
	<u>Momentos de reunião</u>	A criança expressa a sua opinião			

Data da realização da observação: 17 de março (quarta-feira)

<u>Indicador</u>	<u>Tipos de escolha</u>		<u>Verificação</u>	<u>Registo</u>	<u>Frequência</u>
<u>Participação das crianças no planeamento diário e semanal</u>	<u>Autónoma e independente</u>	É dado espaço à criança para escolher			
	<u>Guiada</u>	O adulto faz sugestões ou propostas			
	<u>Combinada ou negociada</u>	O adulto limita a escolha da criança apresentando opções de escolha			
	<u>Não existe participação da criança</u>	A criança não participa na escolha			
<u>Participação das crianças no momento</u>	<u>Autónoma e independente</u>	É dado espaço à criança para escolher	X	As crianças têm autonomia para fazer uma escolha independente.	1

<u>de escolha das áreas</u>	<u>Guiada</u>	O adulto faz sugestões ou propostas			
	<u>Combinada ou negociada</u>	O adulto limita a escolha da criança apresentando opções de escolha			
	<u>Não existe participação da criança</u>	A criança não participa na escolha	X	Realização do retrato em cartolina preta com lápis pastel branco.	1
Participação das crianças nas tomadas de decisão	<u>Propostas e sugestões</u>	A criança faz uma proposta			
		A criança dá uma sugestão			
	<u>Partilha de ideias</u>	A criança partilha ideias			
	<u>Questionamento</u>	O adulto questiona a criança	X	Decido fazer um retorno à calma e convido as crianças a escolherem o que querem ouvir e de que forma querem estar no espaço.	1
Participação das crianças nos momentos de avaliação	<u>Portfólio</u>	A criança participa no momento de organização do portfólio			

	<u>Momentos de reunião</u>	A criança expressa a sua opinião	X	Conversamos em grande grupo sobre como correu o momento de brincar no espaço exterior. As crianças expõem o seu ponto de vista e as suas opiniões. Conversam entre si sobre como podem melhorar.	1
--	----------------------------	----------------------------------	---	--	---

<u>Data da realização da observação:</u> 18 de março (quinta-feira)					
<u>Indicador</u>	<u>Tipos de escolha</u>		<u>Verificação</u>	<u>Registo</u>	<u>Frequência</u>
<u>Participação das crianças no planeamento diário e semanal</u>	<u>Autónoma e independente</u>	É dado espaço à criança para escolher	X	Realiza-se a experiência do Vulcão proposta pelo TI.	1
	<u>Guiada</u>	O adulto faz sugestões ou propostas			
	<u>Combinada ou negociada</u>	O adulto limita a escolha da criança apresentando opções de escolha			

	<u>Não existe participação da criança</u>	A criança não participa na escolha			
Participação das crianças no momento de escolha das áreas	<u>Autónoma e independente</u>	É dado espaço à criança para escolher			
	<u>Guiada</u>	O adulto faz sugestões ou propostas			
	<u>Combinada ou negociada</u>	O adulto limita a escolha da criança apresentando opções de escolha	X	As crianças devem terminar os registos que se encontram na mola do não acabei.	1
	<u>Não existe participação da criança</u>	A criança não participa na escolha			
Participação das crianças nas tomadas de decisão	<u>Propostas e sugestões</u>	A criança faz uma proposta			
	<u>Partilha de ideias</u>	A criança partilha ideias			
	<u>Questionamento</u>	O adulto questiona a criança			
Participação das crianças nos momentos de avaliação	<u>Portfólio</u>	A criança participa no momento de organização do portfólio			

	<u>Momentos de reunião</u>	A criança expressa a sua opinião	X	Conversamos sobre a sessão de música. Várias crianças expressam a sua opinião sobre o que aconteceu.	1
--	----------------------------	----------------------------------	---	--	---

<u>Data da realização da observação:</u> 22 de março (segunda-feira)					
<u>Indicador</u>	<u>Tipos de escolha</u>		<u>Verificação</u>	<u>Registo</u>	<u>Frequência</u>
<u>Participação das crianças no planeamento diário e semanal</u>	<u>Autónoma e independente</u>	É dado espaço à criança para escolher	X	As crianças pedem para continuarem o projeto dos planetas.	1
	<u>Guiada</u>	O adulto faz sugestões ou propostas			
	<u>Combinada ou negociada</u>	O adulto limita a escolha da criança apresentando opções de escolha	X X	As crianças elaboram os registos do fim-de-semana; A MS e o FI voluntariam-se para ilustrar o diário;	2
		Ambos chegam a um consenso			

	<u>Não existe participação da criança</u>	A criança não participa na escolha			
<u>Participação das crianças no momento de escolha das áreas</u>	<u>Autónoma e independente</u>	O adulto escolhe pela criança	X	Além dos registos, as crianças escolhem que áreas querem integrar e que atividades querem fazer.	1
	<u>Guiada</u>	O adulto faz sugestões ou propostas			
	<u>Combinada ou negociada</u>	O adulto limita a escolha da criança apresentando opções de escolha			
	<u>Não existe participação da criança</u>	A criança não participa na escolha			
<u>Participação das crianças nas tomadas de decisão</u>	<u>Propostas e sugestões</u>	A criança faz uma proposta			
	<u>Partilha de ideias</u>	A criança partilha ideias			
	<u>Questionamento</u>	O adulto questiona a criança	X X	Questionamos as crianças se têm interesse em construir os cartões de rimas. A EC questiona as crianças se querem jogar ao barra ao lenço.	2

Participação das crianças nos momentos de avaliação	<u>Portfólio</u>	A criança participa no momento de organização do portfólio			
	<u>Momentos de reunião</u>	A criança expressa a sua opinião	X	A criança expressa a sua opinião sobre os registos que as crianças apresentaram sobre as experiências e atividade. Inicialmente referem que gostaram, depois os adultos vão incentivando questionando «porquê»	1

Data da realização da observação: 23 de março (terça-feira)

<u>Indicador</u>	<u>Tipos de escolha</u>		<u>Verificação</u>	<u>Registro</u>	<u>Frequência</u>
<u>Participação das crianças no planejamento diário e semanal</u>	<u>Autônoma e independente</u>	É dado espaço à criança para escolher			
	<u>Guiada</u>	O adulto faz sugestões ou propostas			
	<u>Combinada ou negociada</u>	O adulto limita a escolha da criança apresentando opções de escolha	X	A EC explica às crianças que de manhã vão pintar algumas ilustrações sobre a Floresta Encantada para os meninos do 1.º ciclo. As crianças que estiverem interessadas pintam.	1
	<u>Não existe participação da criança</u>	A criança não participa na escolha	X	A EC alerta as crianças para fazerem os balanços do mês de janeiro.	1
<u>Participação das crianças no momento de escolha das áreas</u>	<u>Autônoma e independente</u>	É dado espaço à criança para escolher	X	As crianças escolhem a área do seu interesse e posteriormente vão sendo chamadas individualmente para fazer o balanço.	1
	<u>Guiada</u>	O adulto faz sugestões ou propostas			

	<u>Combinada ou negociada</u>	O adulto limita a escolha da criança apresentando opções de escolha			
	<u>Não existe participação da criança</u>	A criança não participa na escolha			
Participação das crianças nas tomadas de decisão	<u>Propostas e sugestões</u>	A criança faz uma proposta			
		A criança dá uma sugestão			
	<u>Partilha de ideias</u>	A criança partilha ideias			
	<u>Questionamento</u>	O adulto questiona a criança			
Participação das crianças nos momentos de avaliação	<u>Portfólio</u>	A criança participa no momento de organização do portfólio			
	<u>Momentos de reunião</u>	A criança expressa a sua opinião			

Data da realização da observação: 24 de março (quarta-feira)

<u>Indicador</u>	<u>Tipos de escolha</u>		<u>Verificação</u>	<u>Registo</u>	<u>Frequência</u>
<u>Participação das crianças no planeamento diário e semanal</u>	<u>Autónoma e independente</u>	É dado espaço à criança para escolher			
	<u>Guiada</u>	O adulto faz sugestões ou propostas			
	<u>Combinada ou negociada</u>	O adulto limita a escolha da criança apresentando opções de escolha			
		Ambos chegam a um consenso			
<u>Não existe participação da criança</u>	A criança não participa na escolha				

<u>Participação das crianças no momento de escolha das áreas</u>	<u>Autónoma e independente</u>	É dado espaço à criança para escolher	X	As crianças escolhem as áreas do seu interesse. Várias crianças optam por utilizar os instrumentos apresentados pela estagiária.	1
	<u>Guiada</u>	O adulto faz sugestões ou propostas	X	A estagiária apresenta o tetris e o jogo do aprende a abotoar. As escolhas das crianças recaem na utilização destes recursos.	1
	<u>Combinada ou negociada</u>	O adulto limita a escolha da criança apresentando opções de escolha			
	<u>Não existe participação da criança</u>	A criança não participa na escolha			
<u>Participação das crianças nas tomadas de decisão</u>	<u>Propostas e sugestões</u>	A criança faz uma proposta			
		A criança dá uma sugestão	X	Várias crianças pedem para jogar à baleia brincalhona. A proposta é aceite.	1
	<u>Partilha de ideias</u>	A criança partilha ideias			
	<u>Questionamento</u>	O adulto questiona a criança	X	Questionamos as crianças sobre onde devemos guardar o recurso «aprende a abotoar»	1

Participação das crianças nos momentos de avaliação	<u>Portfólio</u>	A criança participa no momento de organização do portfólio			
	<u>Momentos de reunião</u>	A criança expressa a sua opinião			

Data da realização da observação: 25 de março (quinta-feira)					
<u>Indicador</u>	<u>Tipos de escolha</u>		<u>Verificação</u>	<u>Registo</u>	<u>Frequência</u>
<u>Participação das crianças no planeamento diário e semanal</u>	<u>Autónoma e independente</u>	É dado espaço à criança para escolher	X	As crianças escolhem o que querem fazer ao longo da manhã.	1
	<u>Guiada</u>	O adulto faz sugestões ou propostas	X X	As crianças com registos por terminar devem terminar durante a manhã. A Auxiliar E. propõe ao grupo fazerem pinturas livres.	2
	<u>Combinada ou negociada</u>	O adulto limita a escolha da criança apresentando			

		opções de escolha			
	<u>Não existe participação da criança</u>	A criança não participa na escolha			
<u>Participação das crianças no momento de escolha das áreas</u>	<u>Autônoma e independente</u>	É dado espaço à criança para escolher	X X X X X	As crianças escolhem as áreas do seu interesse. A TE escolhe escrever números até 100 na área da matemática, enquanto o MC escolhe continuar o seu desafio de matemática. O LD escolhe escrever nomes no computador. A MA e a LE combinam jogar ao jogo do monstro das rimas a rimar. A MG escolhe fazer o jogo brinca e lê 2 (divisão silábica).	6
	<u>Guiada</u>	O adulto faz sugestões ou propostas	X	Há crianças que escolhem jogar ou fazer as atividades propostas através dos recursos trazidos e apresentados pela estagiária.	1
	<u>Combinada ou negociada</u>	O adulto limita a escolha da criança apresentando opções de escolha			

	<u>Não existe participação da criança</u>	A criança não participa na escolha			
Participação das crianças nas tomadas de decisão	<u>Propostas e sugestões</u>	A criança faz uma proposta			
		A criança dá uma sugestão			
	<u>Partilha de ideias</u>	A criança partilha ideias			
	<u>Questionamento</u>	O adulto questiona a criança			
Participação das crianças nos momentos de avaliação	<u>Portfólio</u>	A criança participa no momento de organização do portfólio			
	<u>Momentos de reunião</u>	A criança expressa a sua opinião			

<u>Data da realização da observação:</u> 12 de abril				
<u>Indicador</u>	<u>Tipos de escolha</u>	<u>Verificação</u>	<u>Registo</u>	<u>Frequência</u>

<u>Participação das crianças no planeamento diário e semanal</u>	<u>Autónoma e independente</u>	É dado espaço à criança para escolher			
	<u>Guiada</u>	O adulto faz sugestões ou propostas			
	<u>Combinada ou negociada</u>	O adulto limita a escolha da criança apresentando opções de escolha			
	<u>Não existe participação da criança</u>	A criança não participa na escolha			
<u>Participação das crianças no momento de escolha das áreas</u>	<u>Autónoma e independente</u>	É dado espaço à criança para escolher			
	<u>Guiada</u>	O adulto faz sugestões ou propostas			
	<u>Combinada ou negociada</u>	O adulto limita a escolha da criança apresentando opções de escolha			

	<u>Não existe participação da criança</u>	A criança não participa na escolha			
Participação das crianças nas tomadas de decisão	<u>Propostas e sugestões</u>	A criança faz uma proposta	X X X X x	As crianças fazem propostas de atividades: - Fazer um teatro do projeto das baleias; - Teatro do coelhinho. - Culinária das bolachas da teresa. - Massa de cor. - Jogo do peixinho.	5
		A criança dá uma sugestão			
	<u>Partilha de ideias</u>	A criança partilha ideias			
	<u>Questionamento</u>	O adulto questiona a criança			
Participação das crianças nos momentos de avaliação	<u>Portfólio</u>	A criança participa no momento de organização do portfólio			
	<u>Momentos de reunião</u>	A criança expressa a sua opinião			

Data da realização da observação: 14 de abril

<u>Indicador</u>	<u>Tipos de escolha</u>		<u>Verificação</u>	<u>Registo</u>	<u>Frequência</u>
<u>Participação das crianças no planeamento diário e semanal</u>	<u>Autónoma e independente</u>	É dado espaço à criança para escolher			
	<u>Guiada</u>	O adulto faz sugestões ou propostas			
	<u>Combinada ou negociada</u>	O adulto limita a escolha da criança apresentando opções de escolha			
	<u>Não existe participação da criança</u>	A criança não participa na escolha			
<u>Participação das crianças no momento de escolha das áreas</u>	<u>Autónoma e independente</u>	É dado espaço à criança para escolher	X X X	Escolhem livremente as áreas Optam por recolher dados para o projeto Escrever a carta a agradecer à sala 2	3
	<u>Guiada</u>	O adulto faz sugestões ou propostas	X	É apresentado o recurso dos blocos lógicos e questiona-se quem quer fazer	1

	<u>Combinada ou negociada</u>	O adulto limita a escolha da criança apresentando opções de escolha			
	<u>Não existe participação da criança</u>	A criança não participa na escolha			
Participação das crianças nas tomadas de decisão	<u>Propostas e sugestões</u>	A criança faz uma proposta	X	A TE propõe fazerem uma culinária	1
		A criança dá uma sugestão			
	<u>Partilha de ideias</u>	A criança partilha ideias			
	<u>Questionamento</u>	O adulto questiona a criança			
Participação das crianças nos momentos de avaliação	<u>Portfólio</u>	A criança participa no momento de organização do portfólio	X	Ao longo da manhã a EC vai chamando várias crianças para organizar o projeto	1
	<u>Momentos de reunião</u>	A criança expressa a sua opinião			

Data da realização da observação: 16 de abril

<u>Indicador</u>	<u>Tipos de escolha</u>		<u>Verificação</u>	<u>Registro</u>	<u>Frequência</u>
<u>Participação das crianças no planejamento diário e semanal</u>	<u>Autônoma e independente</u>	É dado espaço à criança para escolher	X	Algumas crianças escolhem o que fazer enquanto o restante grupo está na sessão de Educação Física; Jogam Uno.	1
	<u>Guiada</u>	O adulto faz sugestões ou propostas			
	<u>Combinada ou negociada</u>	O adulto limita a escolha da criança apresentando opções de escolha			
	<u>Não existe participação da criança</u>	A criança não participa na escolha			
<u>Participação das crianças no momento de escolha das áreas</u>	<u>Autônoma e independente</u>	É dado espaço à criança para escolher			
	<u>Guiada</u>	O adulto faz sugestões ou propostas			
	<u>Combinada ou negociada</u>	O adulto limita a escolha da criança			

		apresentando opções de escolha			
	<u>Não existe participação da criança</u>	A criança não participa na escolha			
Participação das crianças nas tomadas de decisão	<u>Propostas e sugestões</u>	A criança faz uma proposta	X X X X X	Jogar ao jogo do peixinho na próxima quarta-feira (TE) Massa de cor (MC) Teatro do projeto dos planetas; Teatro do projeto das baleias;	5
		A criança dá uma sugestão			
	<u>Partilha de ideias</u>	A criança partilha ideias			
	<u>Questionamento</u>	O adulto questiona a criança	X	A auxiliar E. questiona o grupo sobre o que querem fazer na próxima semana;	1
Participação das crianças nos momentos de avaliação	<u>Portfólio</u>	A criança participa no momento de organização do portfólio	X	A EC vai chamando uma criança de cada vez para fazer o portfólio.	1
	<u>Momentos de reunião</u>	A criança expressa a sua opinião			

Data da realização da observação: 19 de abril

<u>Indicador</u>	<u>Tipos de escolha</u>		<u>Verificação</u>	<u>Registro</u>	<u>Frequência</u>
<u>Participação das crianças no planeamento diário e semanal</u>	<u>Autónoma e independente</u>	É dado espaço à criança para escolher	X	DI «Quem quer ilustrar o diário?» , várias crianças coloca o dedo no ar e o DI, enquanto amigo do dia, escolhe a CL e a MI.	1
	<u>Guiada</u>	O adulto faz sugestões ou propostas			
	<u>Combinada ou negociada</u>	O adulto limita a escolha da criança apresentando opções de escolha			
	<u>Não existe participação da criança</u>	A criança não participa na escolha	X	A EC pede à MG para pensar sobre o seu fim de semana. Passados alguns minutos a EC questiona sobre o seu fim de semana e regista numa folha.	1
<u>Participação das crianças no momento</u>	<u>Autónoma e independente</u>	É dado espaço à criança para escolher	X X	RA., MC., DI., fazem construções com legos, na área dos jogos de chão;	5

<u>de escolha das áreas</u>			X X X	TE e a GA fazem puzzles; FA e MS veem livros na área da biblioteca; LM, MI, LD brincam no faz-de-conta «aos restaurantes»; MG., LU., MAR., brincam nos jogos de chão com bonecas e legos, referem «a princesa vai ter um filho»;	
	<u>Guiada</u>	O adulto faz sugestões ou propostas	X X	FA faz o desafio de matemática de contas; O FI., e o MC., usam os blocos lógicos para reproduzirem figuras;	2
	<u>Combinada ou negociada</u>	O adulto limita a escolha da criança apresentando opções de escolha			
	<u>Não existe participação da criança</u>	A criança não participa na escolha			
Participação das crianças nas tomadas de decisão	<u>Propostas e sugestões</u>	A criança faz uma proposta			
		A criança dá uma sugestão			
	<u>Partilha de ideias</u>	A criança partilha ideias			
	<u>Questionamento</u>	O adulto questiona a criança	X	EC: «Então, o que vamos fazer hoje?»	1

Participação das crianças nos momentos de avaliação	<u>Portfólio</u>	A criança participa no momento de organização do portfólio	X	LM e CV organizam o seu portfólio com a EC.	1
	<u>Momentos de reunião</u>	A criança expressa a sua opinião			

<u>Data da realização da observação:</u> 20 de abril					
<u>Indicador</u>	<u>Tipos de escolha</u>		<u>Verificação</u>	<u>Registo</u>	<u>Frequência</u>
<u>Participação das crianças no planeamento diário e semanal</u>	<u>Autónoma e independente</u>	É dado espaço à criança para escolher			
	<u>Guiada</u>	O adulto faz sugestões ou propostas			
	<u>Combinada ou negociada</u>	O adulto limita a escolha da criança apresentando opções de escolha	X	CV, DI, LE e o FI., fazem os registos que estão nas molas.	1

	<u>Não existe participação da criança</u>	A criança não participa na escolha			
<u>Participação das crianças no momento de escolha das áreas</u>	<u>Autônoma e independente</u>	É dado espaço à criança para escolher	X X X	A MG, CL, TE, LA e a MS optam por fazer as sequências dos monstros das cores; MC faz um puzzle; CL recorre ao material didático para aprender a apertar o sapato; TE recorre ao material didático para aprender a abotoar.	3
	<u>Guiada</u>	O adulto faz sugestões ou propostas			
	<u>Combinada ou negociada</u>	O adulto limita a escolha da criança apresentando opções de escolha			
	<u>Não existe participação da criança</u>	A criança não participa na escolha	X	A Auxiliar E. pede ao DI que escreva o seu nome ao longo de uma folha.	1
<u>Participação das crianças nas tomadas de decisão</u>	<u>Propostas e sugestões</u>	A criança faz uma proposta			
		A criança dá uma sugestão			
	<u>Partilha de ideias</u>	A criança partilha ideias			

	<u>Questionamento</u>	O adulto questiona a criança	X X X	A EC questiona quem quer começar a fazer os corações de mãe; Em relação ao Dia da Mãe, a EC questiona o grupo sobre o que combinaram fazer; EC: «quem quer fazer os padrões dos monstros das cores?»	3
Participação das crianças nos momentos de avaliação	<u>Portfólio</u>	A criança participa no momento de organização do portfólio			
	<u>Momentos de reunião</u>	A criança expressa a sua opinião			

<u>Data da realização da observação:</u> 22 de abril					
<u>Indicador</u>	<u>Tipos de escolha</u>		<u>Verificação</u>	<u>Registo</u>	<u>Frequência</u>
	<u>Autónoma e independente</u>	É dado espaço à criança para escolher			

<u>Participação das crianças no planeamento diário e semanal</u>	<u>Guiada</u>	O adulto faz sugestões ou propostas			
	<u>Combinada ou negociada</u>	O adulto limita a escolha da criança apresentando opções de escolha	X X	A auxiliar E pede ao FA que termine as suas contas. É pedido à MA, MAR, MG, e ao TI que terminem os seus registos.	2
	<u>Não existe participação da criança</u>	A criança não participa na escolha	X	Devido ao comportamento do LM, a auxiliar E., pede-lhe que reproduza as figuras com os blocos lógicos.	1
<u>Participação das crianças no momento de escolha das áreas</u>	<u>Autónoma e independente</u>	É dado espaço à criança para escolher	X	Blocos lógicos: LA, MS; Tangram: TE, LD; Rimas: LE, TE; Sequência: GA; Puzzles: LD e LM; Jogo de motricidade fina: MO;	6
	<u>Guiada</u>	O adulto faz sugestões ou propostas			
	<u>Combinada ou negociada</u>	O adulto limita a escolha da criança apresentando opções de escolha			

	<u>Não existe participação da criança</u>	A criança não participa na escolha			
Participação das crianças nas tomadas de decisão	<u>Propostas e sugestões</u>	A criança faz uma proposta			
		A criança dá uma sugestão			
	<u>Partilha de ideias</u>	A criança partilha ideias			
	<u>Questionamento</u>	O adulto questiona a criança			
Participação das crianças nos momentos de avaliação	<u>Portfólio</u>	A criança participa no momento de organização do portfólio			
	<u>Momentos de reunião</u>	A criança expressa a sua opinião			

<u>Data da realização da observação:</u> 27 de abril				
<u>Indicador</u>	<u>Tipos de escolha</u>	<u>Verificação</u>	<u>Registo</u>	<u>Frequência</u>

<u>Participação das crianças no planeamento diário e semanal</u>	<u>Autónoma e independente</u>	É dado espaço à criança para escolher			
	<u>Guiada</u>	O adulto faz sugestões ou propostas			
	<u>Combinada ou negociada</u>	O adulto limita a escolha da criança apresentando opções de escolha			
	<u>Não existe participação da criança</u>	A criança não participa na escolha			
<u>Participação das crianças no momento de escolha das áreas</u>	<u>Autónoma e independente</u>	É dado espaço à criança para escolher	X X X X X	MC, BE, TI e o MAR fazem um puzzle em conjunto. A TE e a LE fazem o desafio de matemática com contas; MG e a LA exploram materiais no laboratório. MC, CL e a MI brincam «aos bons e aos maus. Nós somos os maus e a CL é a boa»	7

			X X	LM e a CV jogam às cartas de memória. TI e o MAR constroem uma pista para lançar berlindes. A MG, MS e o LD recorrem aos blocos lógicos para reproduzirem figuras.	
	<u>Guiada</u>	O adulto faz sugestões ou propostas	X	BE, DI, FI e MAR acabam os desenhos da sua família.	2
	<u>Combinada ou negociada</u>	O adulto limita a escolha da criança apresentando opções de escolha	X	O grupo e a equipa educativa decidem em conjunto como vão decorar os embrulhos para o presente da mãe. A ED sugere carimbarem com corações.	
	<u>Não existe participação da criança</u>	A criança não participa na escolha			
Participação das crianças nas tomadas de decisão	<u>Propostas e sugestões</u>	A criança faz uma proposta	X X	A MA propõe pintarem com os dedos. O MC propõe fazerem massa de cor.	2
		A criança dá uma sugestão			
	<u>Partilha de ideias</u>	A criança partilha ideias			
	<u>Questionamento</u>	O adulto questiona a criança			

Participação das crianças nos momentos de avaliação	<u>Portfólio</u>	A criança participa no momento de organização do portfólio			
	<u>Momentos de reunião</u>	A criança expressa a sua opinião			

Registo do mapa das escolhas

Data de realização do registo: 15/3 a 19/3						
<u>Áreas</u>	<u>Segunda-feira</u>	<u>Terça-Feira</u>	<u>Quarta-feira</u>	<u>Quinta-feira</u>	<u>Sexta-feira</u>	<u>Frequência Absoluta</u>
<u>Jogos de mesa</u>	3	-	2	1	-	6
<u>Jogos de chão</u>	5	3	3	3	-	14
<u>Faz-de-conta</u>	10	4	4	4	-	22
<u>Área da Escrita</u>	-	2	5	2	-	9
<u>Área da Expressão Plástica</u>	-	2	-	1	-	3
<u>Área do Laboratório</u>	-	-	-	-	-	-
<u>Área da Matemática</u>	-	2	2	-	-	4
<u>Área da Informática</u>	1	2	2	2	-	7
<u>Área da biblioteca</u>	-	-	-	-	-	-

Data de realização do registo: 22/3 a 26/3

<u>Áreas</u>	<u>Segunda-feira</u>	<u>Terça-Feira</u>	<u>Quarta-feira</u>	<u>Quinta-feira</u>	<u>Sexta-feira</u>	<u>Frequência Absoluta</u>
<u>Jogos de mesa</u>	3	-	2	-	-	5
<u>Jogos de chão</u>	2	-	3	-	-	5
<u>Faz-de-conta</u>	3	-	4	2	-	9
<u>Área da Escrita</u>	5	-	5	7	-	17
<u>Área da Expressão Plástica</u>	2	-	-	6	-	8
<u>Área do Laboratório</u>	-	-	2	-	-	2
<u>Área da Matemática</u>	-	-	2	-	-	2
<u>Área da Informática</u>	-	-	-	-	-	-
<u>Área da biblioteca</u>	-	-	-	-	-	-

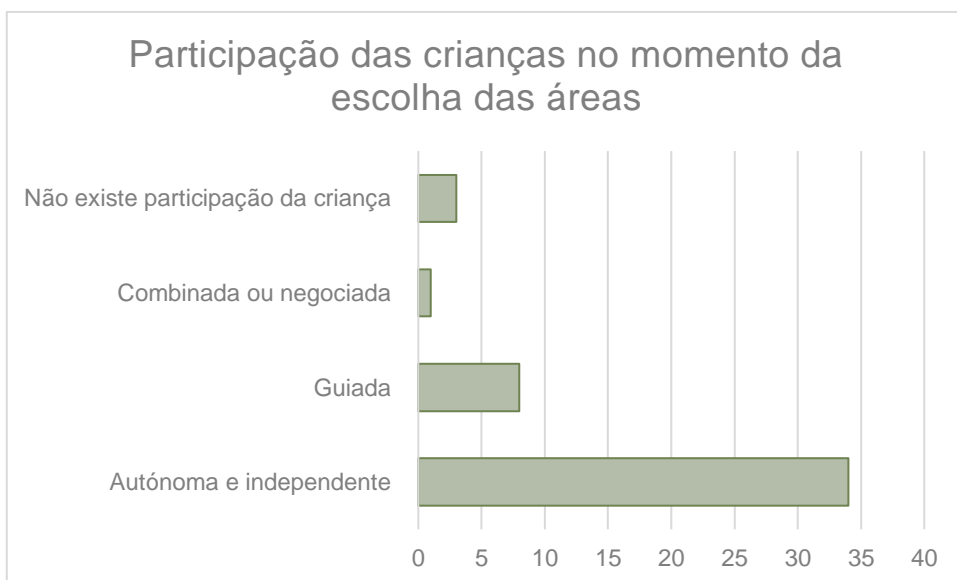
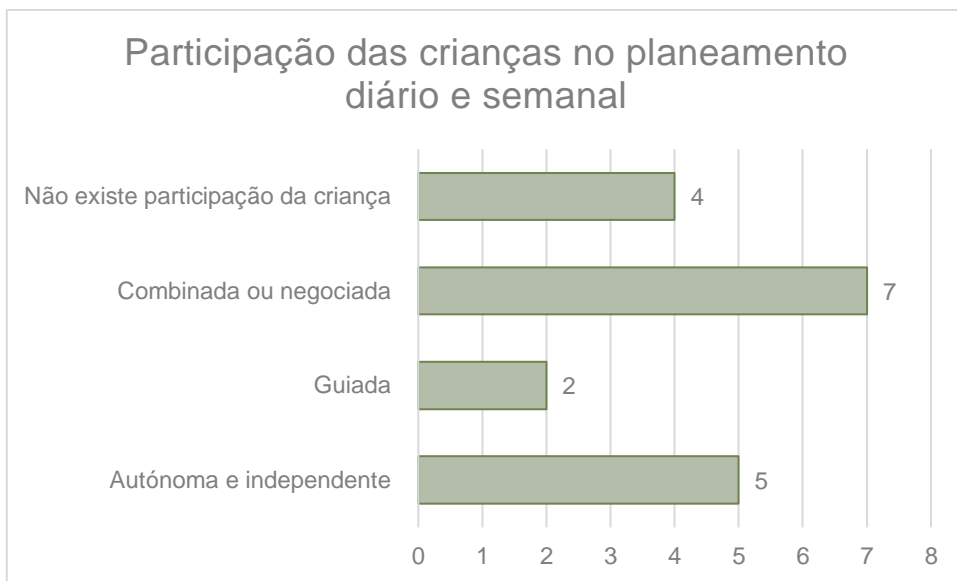
Data de realização do registo: 5/4 a 9/4						
<u>Áreas</u>	<u>Segunda-feira</u>	<u>Terça-Feira</u>	<u>Quarta-feira</u>	<u>Quinta-feira</u>	<u>Sexta-feira</u>	<u>Frequência Absoluta</u>
<u>Jogos de mesa</u>	3	5	-	2	-	10
<u>Jogos de chão</u>	4	2	-	3	-	9
<u>Faz-de-conta</u>	4		-	4	-	8
<u>Área da Escrita</u>	2	6	-	5	-	13
<u>Área da Expressão Plástica</u>	-	1	-	2	-	3
<u>Área do Laboratório</u>	-	-	-	1	-	1
<u>Área da Matemática</u>	-	2	-	2	-	4
<u>Área da Informática</u>	1	1	-	2	-	4
<u>Área da biblioteca</u>	1	-	-	-	-	1

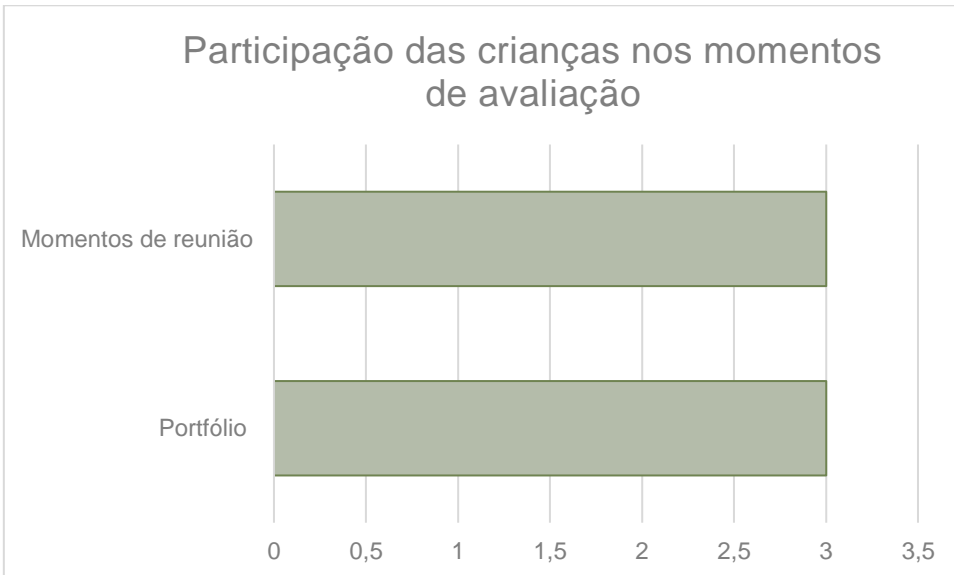
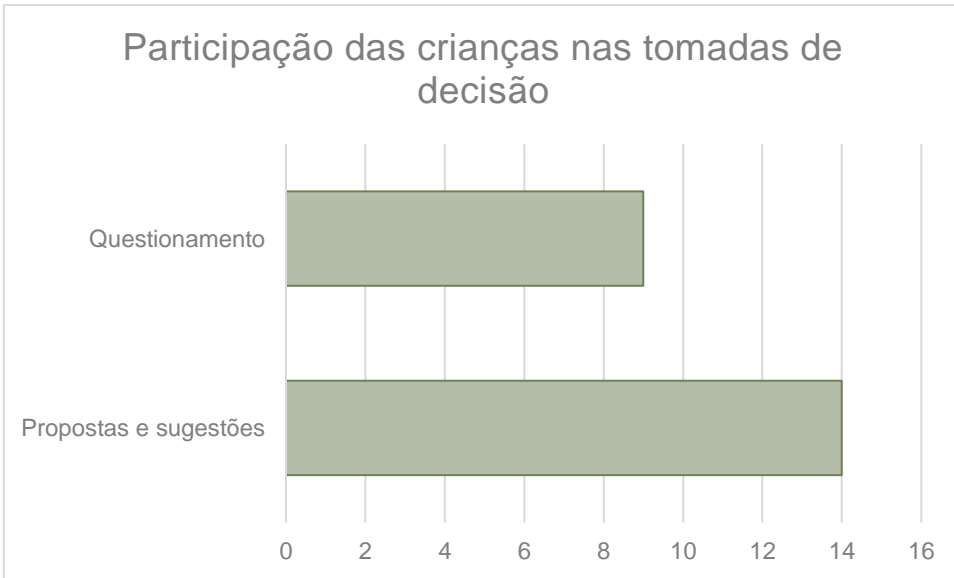
Data de realização do registo: 12/4 a 16/4						
<u>Áreas</u>	<u>Segunda-feira</u>	<u>Terça-Feira</u>	<u>Quarta-feira</u>	<u>Quinta-feira</u>	<u>Sexta-feira</u>	<u>Frequência Absoluta</u>
<u>Jogos de mesa</u>	3	-	4	-	-	7
<u>Jogos de chão</u>	3	1	3	2	-	9
<u>Faz-de-conta</u>	4	3	4	4	-	15
<u>Área da Escrita</u>	-	5	4	3	-	12
<u>Área da Expressão Plástica</u>	2	1	-	5	-	8
<u>Área do Laboratório</u>	2	-	-	-	-	2
<u>Área da Matemática</u>	1	2	-	1	-	4
<u>Área da Informática</u>	2	2	-	-	-	4
<u>Área da biblioteca</u>	-	-	2	1	-	3

Data de realização do registo: 19/4 a 23/4

<u>Áreas</u>	<u>Segunda-feira</u>	<u>Terça-Feira</u>	<u>Quarta-feira</u>	<u>Quinta-feira</u>	<u>Sexta-feira</u>	<u>Frequência Absoluta</u>
<u>Jogos de mesa</u>	-	3	-	-	-	3
<u>Jogos de chão</u>	-	3	-	3	-	6
<u>Faz-de-conta</u>	-	4	-	3	-	7
<u>Área da Escrita</u>	-	5	-	4	-	9
<u>Área da Expressão Plástica</u>	-	4	-	2	-	6
<u>Área do Laboratório</u>	-	-	-	-	-	-
<u>Área da Matemática</u>	-	2	-	1	-	3
<u>Área da Informática</u>	-	-	-	1	-	1
<u>Área da biblioteca</u>	-	-	-	1	-	1

K2 – Participação das crianças na sala





K3 – Atividades na sala

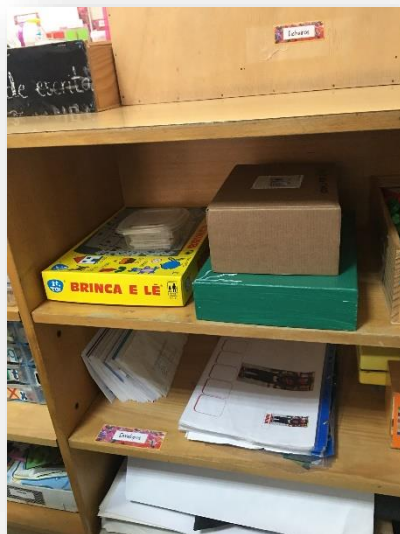
<u>Áreas</u>	<u>Ações</u>
Biblioteca	Observação dos livros (ex. enciclopédias) Reconto;
Informática	Jogos online; <i>Paint</i> ; Listas de palavras;
Matemática	Padrões e sequências; Fichas de contas; Atividades sobre formas geométricas;
Laboratório	Exploração de recursos naturais; Experiências com a EC;
Expressão Plástica	Pinturas; Recorte e colagem;
Escrita	Registos; Listas de palavras; Jogos de rimas/silabas;
Faz-de-conta	Brincadeira livre;
Jogos de chão	Construções;
Jogos de mesa	Puzzles; Enfiamentos; Jogos diversos.

ANEXO L

Registro fotográfico

| ' ' | | ' ' |

L1- Recursos disponíveis na área da Escrita



Nota. Registo fotográfico recolhido pela investigadora.

Observam-se jogos de sílabas e rimas, fichas de apoio às listas de palavras.



Nota. Registo fotográfico recolhido pela investigadora.

Observam-se letras recortadas de revistas e jornais, legos com letras e papeis diversos.



Nota. Registo fotográfico recolhido pela investigadora.
Observam-se letras magnéticas, o jogo da lagarta e carimbos.



Nota. Registo fotográfico recolhido pela investigadora.
Observam-se os ficheiros correspondem a ilustrações com a palavra a baixo.

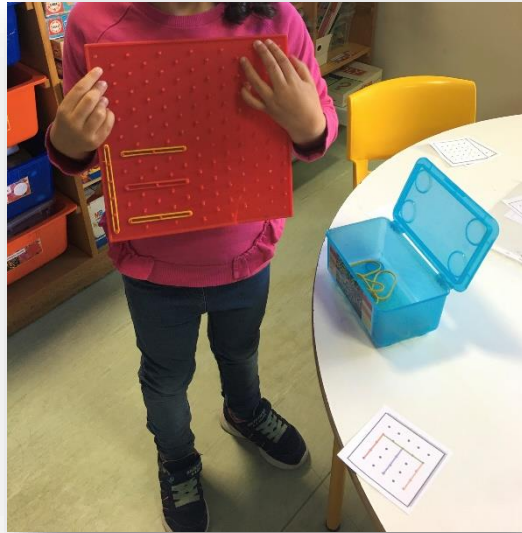
L2- Atividades desenvolvidas pelas crianças na área da matemática



Nota. Registo fotográfico recolhido pela investigadora.
Observa-se a TE a reproduzir as ilustrações com os blocos lógicos.



Nota. Registo fotográfico recolhido pela investigadora.
Observa-se uma criança a recorrer ao ábaco para fazer o registo da canção da lagartinha muito comilona.



Nota. Registo fotográfico recolhido pela investigadora.
Observa-se a MS a reproduzir as ilustrações no geoplano.



Nota. Registo fotográfico recolhido pela investigadora.
Observa-se a GA a reproduzir uma sequência com os monstros das cores.



Nota. Registo fotográfico recolhido pela investigadora.
Observa-se o LM a reproduzir as ilustrações com o tangram.



Nota. Registo fotográfico recolhido pela investigadora.
Observa-se o registo de uma criança. Note-se a citação «eu gostei de usar as formas geométricas» que transparece o seu interesse.



Nota. Registo fotográfico recolhido pela investigadora.
Observa-se o registo da TE que finalizou a ficha de contas.

L3- Recursos disponíveis na área dos jogos de mesa



Nota. Registo fotográfico recolhido pela investigadora.
Observa-se a caixa com enfiamentos, um jogo que promove a motricidade fina.



Nota. Registo fotográfico recolhido pela investigadora.
Observam-se os jogos de sociedade.



Nota. Registo fotográfico recolhido pela investigadora.
Observam-se os jogos de dominó e de memória.



Nota. Registo fotográfico recolhido pela investigadora.
Observam-se diversos jogos.

L4- Recursos disponíveis na área dos jogos de chão



Nota. Registo fotográfico recolhido pela investigadora.
Observam-se recursos de madeira, brinquedos e legos.



Nota. Registo fotográfico recolhido pela investigadora.
Observam-se recursos de madeira, brinquedos e legos.

L6- Interações facilitadas pelos materiais

Interações

Áreas	Materiais	
<u>Jogos de mesa</u>	- Enfiamentos;	I – P - PG
	- Jogos de sociedade;	GG
	- Jogos de memória;	I – P – PG
	- Dominós;	P - PG
	- Jogos de construção e encaixe.	I – P - PG
<u>Área da Escrita</u>	- Brinca e lê (jogos de sílabas)	I - P
	- Monstro das cores a rimar; caixa das sílabas; (jogos de rimas);	I – P – PG
	- Legos com letras;	I – P – PG
	- Listas de palavras;	I
	- Letras magnéticas;	I – P
	- Carimbos.	I – P

Nota: Elaboração própria.

Legenda: I – Individual; P – Par; PG – Pequeno grupo; GP – Grande grupo.

ANEXO M

Escalas de envolvimento - Recolha e
análise de dados

| | ' ' | | ' ' |

Nome da criança: MI

Data: 6/4/2021

Número de adultos na sala: 2

ZONA DE INICIATIVA 1 2 3 4			
HORA:	DESCRIÇÃO	GRUPO	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
11H10	<p>A MI ilustra o seu registo, vai retirando da sua caixa as cores que pretende utilizar.</p> <p>Vai cantarolando consigo mesma e quando acaba vira a folha para escrever o seu nome e colocar a data.</p>	<p>GG</p> <p>PG</p> <p>P</p> <p>I</p>	<p>Formação Pessoal e Social</p> <p>Expressão Motora</p> <p>Expressão Plástica</p> <p>Expressão Musical</p> <p>Linguagem Oral e Abordagem à escrita</p> <p>Matemática</p> <p>Conhecimento do Mundo</p>
NÍVEL DE ENVOLVIMENTO		Interação	
1 2 3 4 5		<p>CA ← → A CA ← → A A → CA → CA ←</p> <p>CA ↔ C CA ↔ C C → CA CA</p> <p>CA ↔ GC CA → GC GC → CA</p>	

Nome da criança: MI

Data: 12/4

Número de adultos na sala: 2

ZONA DE INICIATIVA 1 2 3 4			
HORA:	DESCRIÇÃO	GRUPO	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
11H12	<p>Ilustra o que gostou mais de fazer no mês de março com lápis e canetas.</p> <p>Levanta a cabeça mas rapidamente baixa e continua a sua produção.</p>	<p>GG</p> <p>PG</p> <p>P</p> <p>I</p>	<p>Formação Pessoal e Social</p> <p>Expressão Motora</p> <p>Expressão Plástica</p> <p>Expressão Musical</p> <p>Linguagem Oral e Abordagem à escrita</p> <p>Matemática</p> <p>Conhecimento do Mundo</p>
<p>NÍVEL DE ENVOLVIMENTO</p> <p>1 2 3 4 5</p>		<p>Interação</p> <p>CA ← → A CA → A A → CA → CA ←</p> <p>CA ↔ C CA → C C → CA (CA)</p> <p>CA ↔ GC CA → GC GC → CA</p>	

Nome da criança: MI Data: 5/4 Número de adultos na sala: 2

ZONA DE INICIATIVA 1 2 3 4			
HORA:	DESCRIÇÃO	GRUPO	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
16H26	A MI vira as páginas e escolhe a letra N. Selecciona os legos e constrói essa letra. Depois de acabar inicia a letra Q. Encontra-se envolvida olhando apenas para os legos e para a ilustração.	GG PG P I	Formação Pessoal e Social Expressão Motora Expressão Plástica Expressão Musical Linguagem Oral e Abordagem à escrita Matemática Conhecimento do Mundo
NÍVEL DE ENVOLVIMENTO		Interação	
1 2 3 4 5		CA ← → A CA → A A → CA → CA ← CA ↔ C CA → C C → CA (CA) CA ↔ GC CA → GC GC → CA	

Nome da criança: RA Data: 5/4 Número de adultos na sala: 2

ZONA DE INICIATIVA 1 2 3 4			
HORA:	DESCRIÇÃO	GRUPO	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
16h29	RA faz um registo «Dia do Pai» e encontra-se focado e concentrado, não procura olhar para os seus pares. A única interação é comigo e pergunta se pode usar uma das canetas da sala. Quando volta pinta sem se sentar.	GG PG P I	Formação Pessoal e Social Expressão Motora Expressão Plástica Expressão Musical Linguagem Oral e Abordagem à escrita Matemática Conhecimento do Mundo
NÍVEL DE ENVOLVIMENTO		Interação	
1 2 3 4 5		$CA \leftrightarrow A$ $CA \rightarrow A$ $A \rightarrow CA$ $\rightarrow CA \leftarrow$ $CA \leftrightarrow C$ $CA \rightarrow C$ $C \rightarrow CA$ CA $CA \leftrightarrow GC$ $CA \rightarrow GC$ $GC \rightarrow CA$	

Nome da criança: RA Data: 19/4 Número de adultos na sala: 3

ZONA DE INICIATIVA 1 2 3 4			
HORA:	DESCRIÇÃO	GRUPO	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
11h29	O RA faz o registo do fim-de-semana; copia as palavras escritas pela auxiliar E (ditadas por si). Questiona a CL que letra é a que ele aponta.	GG PG P I	Formação Pessoal e Social Expressão Motora Expressão Plástica Expressão Musical Linguagem Oral e Abordagem à escrita Matemática Conhecimento do Mundo
NÍVEL DE ENVOLVIMENTO		Interação	
1 2 3 4 5		CA ← → A CA → A A → CA → CA ← CA ↔ C CA → C C → CA CA CA ↔ GC CA → GC GC → CA	

Nome da criança: RA Data: 14/4 Número de adultos na sala: 3

ZONA DE INICIATIVA 1 2 3 4			
HORA:	DESCRIÇÃO	GRUPO	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
11h13	Faz um jogo de motricidade em que coloca os fios nos buracos. Mostra-se focado, sempre a observar o que está a fazer. Quando termina mostra aos seus amigos.	GG PG P I	Formação Pessoal e Social Expressão Motora Expressão Plástica Expressão Musical Linguagem Oral e Abordagem à escrita Matemática Conhecimento do Mundo
NÍVEL DE ENVOLVIMENTO 1 2 3 4 5		Interação CA ← → A CA → A A → CA → CA ← CA ↔ C CA → C C → CA (CA) CA ↔ GC CA → GC GC → CA	

Nome da criança: FA

Data: 8/4

Número de adultos na sala: 2

ZONA DE INICIATIVA 1 2 3 4			
HORA:	DESCRIÇÃO	GRUPO	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
10H49	<p>Senta-se e refere «não quero fazer». Explicito que está quase a acabar. O FA pega no meu lápis e começa a escrever a lista de palavras. «Toma este é teu (lápis)» ; «já está» ; Estagiária: E agora, qual vais fazer?» RA: «a mais difícil» levanta a cabeça e observa a restante sala.</p> <p>Um conjunto de crianças começa a chamá-lo.</p> <p>Começa a desenhar a mala com alguma pressa.</p>	<p>GG</p> <p>PG</p> <p>P</p> <p>I</p>	<p>Formação Pessoal e Social</p> <p>Expressão Motora</p> <p>Expressão Plástica</p> <p>Expressão Musical</p> <p>Linguagem Oral e Abordagem à escrita</p> <p>Matemática</p> <p>Conhecimento do Mundo</p>
NÍVEL DE ENVOLVIMENTO		Interação	
1 2 3 4 5		<p>CA ← → A CA → A A → CA → CA ←</p> <p>CA ↔ C CA → C C → CA CA</p> <p>CA ↔ GC CA → GC GC → CA</p>	

Nome da criança: FA Data: 12/4 Número de adultos na sala: 3

ZONA DE INICIATIVA 1 2 3 4			
HORA:	DESCRIÇÃO	GRUPO	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
10H21	<p>Ilustra o registo do fim-de-semana. Começa a conversar com o LU enquanto conta quantas palavras faltam para o LU acabar.</p> <p>De seguida, conversa enquanto copia as letras.</p> <p>Conversa com os seus pares sobre as palavras que faltam e levanta-se para observar a sala. Depois de voltar a sentar, levanta-se para ir buscar um afia à MA. Vai até ao caixote do lixo para afiar o lápis. Devolve o lápis à MA e brinca consigo.</p>	<p>GG</p> <p>PG</p> <p>P</p> <p>I</p>	<p>Formação Pessoal e Social</p> <p>Expressão Motora</p> <p>Expressão Plástica</p> <p>Expressão Musical</p> <p>Linguagem Oral e Abordagem à escrita</p> <p>Matemática</p> <p>Conhecimento do Mundo</p>
NÍVEL DE ENVOLVIMENTO		Interação	
1 2 3 4 5		<p>CA ← → A CA → A A → CA → CA ←</p> <p>CA ↔ C CA → C C → CA CA</p> <p>CA ↔ GC CA → GC GC → CA</p>	

Nome da criança: FA

Data: 12/4

Número de adultos na sala:

3

ZONA DE INICIATIVA 1 2 3 4			
HORA:	DESCRIÇÃO	GRUPO	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
14H50	Ilustra o seu registo com canetas e conversa com o LU sobre o que desenha. Observa os seus pares e volta a ilustrar o desenho. Conversa com a CL enquanto observa os pares.	GG PG P I	Formação Pessoal e Social Expressão Motora Expressão Plástica Expressão Musical Linguagem Oral e Abordagem à escrita Matemática Conhecimento do Mundo
NÍVEL DE ENVOLVIMENTO		Interação	
1 2 3 4 5		CA ← → A CA → A A → CA → CA ← CA ↔ C CA → C C → CA CA CA ↔ GC CA → GC GC → CA	

Nome da criança: MG

Data: 20/4 Número de adultos na sala: 3

ZONA DE INICIATIVA 1 (2) 3 4			
HORA:	DESCRIÇÃO	GRUPO	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
15h38	A MG faz o registo da culinária. Faz a ilustração, desenhando com canetas. Vai observando a sala e os seus colegas e retoma o seu registo.	GG PG P (I)	Formação Pessoal e Social Expressão Motora (Expressão Plástica) Expressão Musical Linguagem Oral e Abordagem à escrita Matemática Conhecimento do Mundo
NÍVEL DE ENVOLVIMENTO 1 2 3 (4) 5		Interação CA ← → A CA → A A → CA → CA ← CA ↔ C CA → C C → CA CA CA ↔ GC (CA → GC) GC → CA	

Nome da criança: MG

Data: 12/4

Número de adultos na sala:

3

ZONA DE INICIATIVA 1 2 3 4			
HORA:	DESCRIÇÃO	GRUPO	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
11H50	Ilustra o seu registo com canetas e conversa com o LU sobre o que desenha. Observa os seus pares e volta a ilustrar o desenho. Conversa com a CL enquanto observa os pares.	GG PG P I	Formação Pessoal e Social Expressão Motora Expressão Plástica Expressão Musical Linguagem Oral e Abordagem à escrita Matemática Conhecimento do Mundo
NÍVEL DE ENVOLVIMENTO		Interação	
1 2 3 4 5		CA ← → A CA → A A → CA → CA ← CA ↔ C CA → C C → CA CA CA ↔ GC CA → GC GC → CA	

Nome da criança: MG

Data: 8/4

Número de adultos na sala:

2

ZONA DE INICIATIVA 1 2 3 4			
HORA:	DESCRIÇÃO	GRUPO	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
11H17	Faz por sugestão construções com os blocos lógicos. Inês: «Que ilustração queres?»; escolhe o urso «Mickey». Faz a construção sentada. Quando acaba vai buscar uma folha e ilustra em pé. Conversa com a TE e com a CL. Questiona «posso fazer os olhos?» Inês: «Podes, sim»	GG PG P I	Formação Pessoal e Social Expressão Motora Expressão Plástica Expressão Musical Linguagem Oral e Abordagem à escrita Matemática Conhecimento do Mundo
NÍVEL DE ENVOLVIMENTO 1 2 3 4 5		Interação CA ← → A CA → A A → CA → CA ← CA ↔ C CA → C C → CA CA CA ↔ GC CA → GC GC → CA	

Nome da criança: MAR Data: 12/4 Número de adultos na sala: 3

ZONA DE INICIATIVA 1 2 3 4			
HORA:	DESCRIÇÃO	GRUPO	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
10h32	Apaga o registo, olha para os seus pares que conversam entre si. Em pé apaga o seu registo e vai falando consigo. Observa os seus pares e volta a escrever o registo. Olha para o registo da TE e conversa com ela. O telefone da sala toca e o MAR levanta-se para ir buscar. Retoma o seu registo em pé. Mostra-me o seu registo «Olha Inês»	GG PG P I	Formação Pessoal e Social Expressão Motora Expressão Plástica Expressão Musical Linguagem Oral e Abordagem à escrita Matemática Conhecimento do Mundo
NÍVEL DE ENVOLVIMENTO		Interação	
1 2 3 4 5		CA ← → A CA → A A → CA → CA ← CA ↔ C CA → C C → CA CA CA ↔ GC CA → GC GC → CA	

Nome da criança: MAR Data: 14/4 Número de adultos na sala: 3

ZONA DE INICIATIVA 1 (2) 3 4			
HORA:	DESCRIÇÃO	GRUPO	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
15h	<p>Registo da canção da lagartinha muito comilona;</p> <p>O MAR não sabe o que deve desenhar na segunda fruta e pergunta aos pares.</p> <p>Depois de saber, procura as cores que quer utilizar na caixa. Começa a desenhar mas apercebe-se que está a desenhar o fruto incorreto. Olha para os seus pares e tenta ver como estão a fazer. A CV questiona-se se pode ajudar o MAR. Afirmo que sim. Mostra o seu registo e o MAR percebe que falta uma ameixa. Começa a conversar com o LD.</p>	<p>GG</p> <p>PG</p> <p>P</p> <p>(I)</p>	<p>Formação Pessoal e Social</p> <p>Expressão Motora</p> <p>Expressão Plástica</p> <p>Expressão Musical</p> <p>Linguagem Oral e Abordagem à escrita</p> <p>Matemática</p> <p>Conhecimento do Mundo</p>
NÍVEL DE ENVOLVIMENTO		Interação	
1 (2) 3 4 5		<p>CA ← → A CA → A A → CA → CA ←</p> <p>CA ↔ C (CA → C) C → CA CA</p> <p>CA ↔ GC CA → GC GC → CA</p>	

Nome da criança: MAR Data: 19/4 Número de adultos na sala: 2

ZONA DE INICIATIVA 1 2 3 4			
HORA:	DESCRIÇÃO	GRUPO	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
9h49	O MAR faz o registo do fim-de-semana e copia as letras de cada palavra com lápis de carvão. Conversa com a LE sobre as letras e volta a retomar o seu registo. Mostra à LE as letras que reproduziu,	GG PG P I	Formação Pessoal e Social Expressão Motora Expressão Plástica Expressão Musical Linguagem Oral e Abordagem à escrita Matemática Conhecimento do Mundo
NÍVEL DE ENVOLVIMENTO		Interação	
1 2 3 4 5		$CA \leftarrow \rightarrow A$ $CA \rightarrow A$ $A \rightarrow CA$ $\rightarrow CA \leftarrow$ $CA \leftrightarrow C$ $CA \rightarrow C$ $C \rightarrow CA$ CA $CA \leftrightarrow GC$ $CA \rightarrow GC$ $GC \rightarrow CA$	

Nome da criança: TE Data: 14/4 Número de adultos na sala: 3

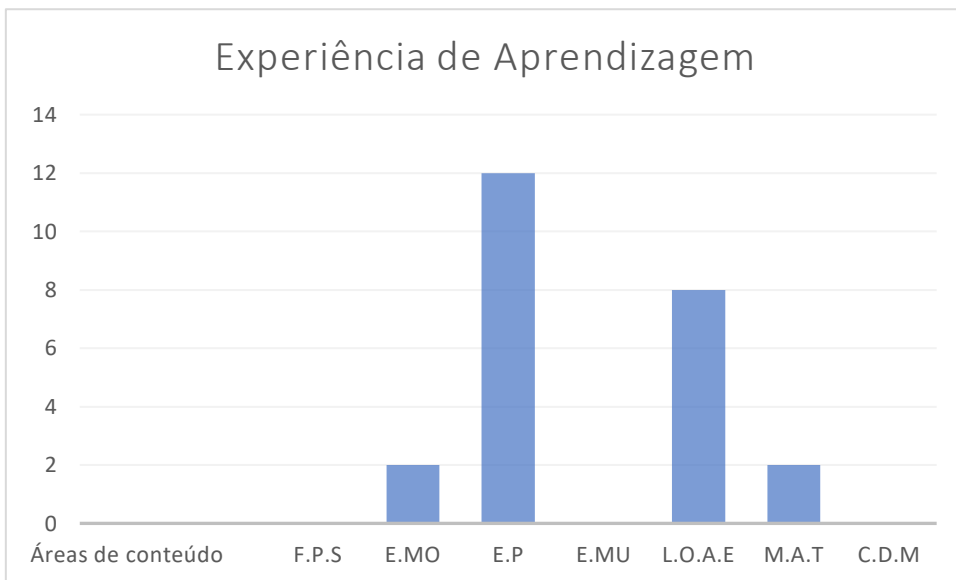
ZONA DE INICIATIVA 1 2 3 4			
HORA:	DESCRIÇÃO	GRUPO	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
15h20	Enquanto está em pé, faz as contas que estão na ilustração e pinta conforme o resultado. Recorre às canetas para ajudar a contar. Começa a conversar com a MS.	GG PG P I	Formação Pessoal e Social Expressão Motora Expressão Plástica Expressão Musical Linguagem Oral e Abordagem à escrita Matemática Conhecimento do Mundo
NÍVEL DE ENVOLVIMENTO		Interação	
1 2 3 4 5		CA ← → A CA → A A → CA → CA ← CA ↔ C CA → C C → CA CA CA ↔ GC CA → GC GC → CA	

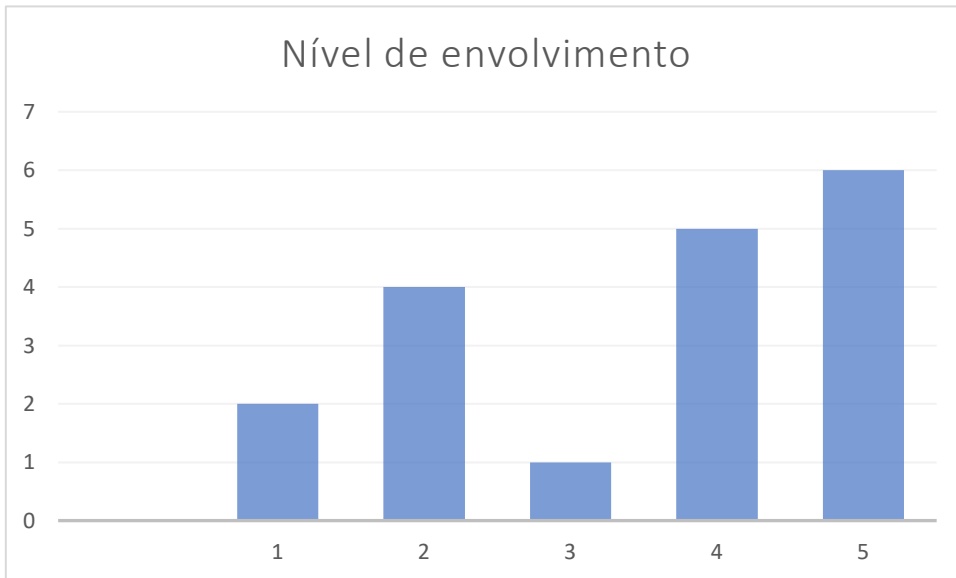
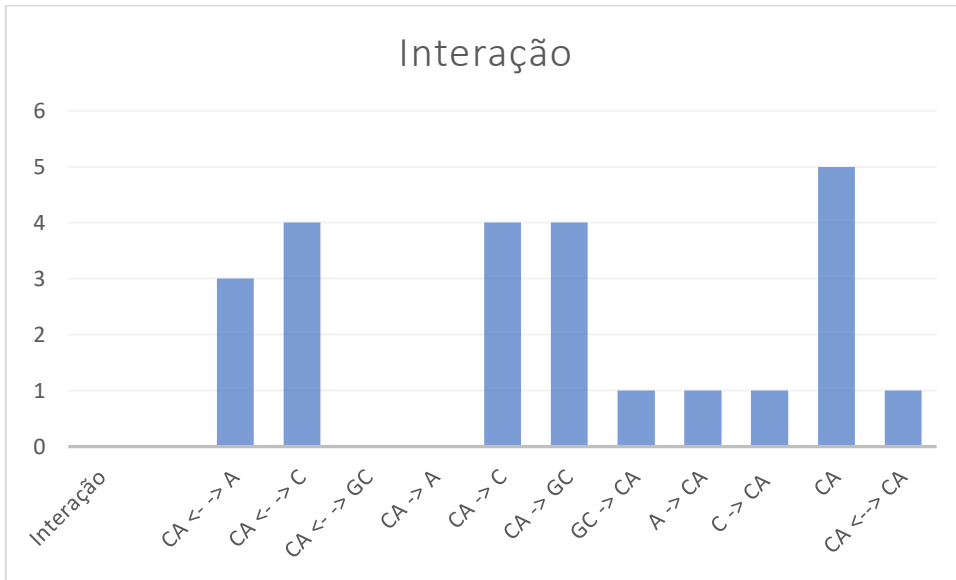
Nome da criança: TE Data: 12/4 Número de adultos na sala: 3

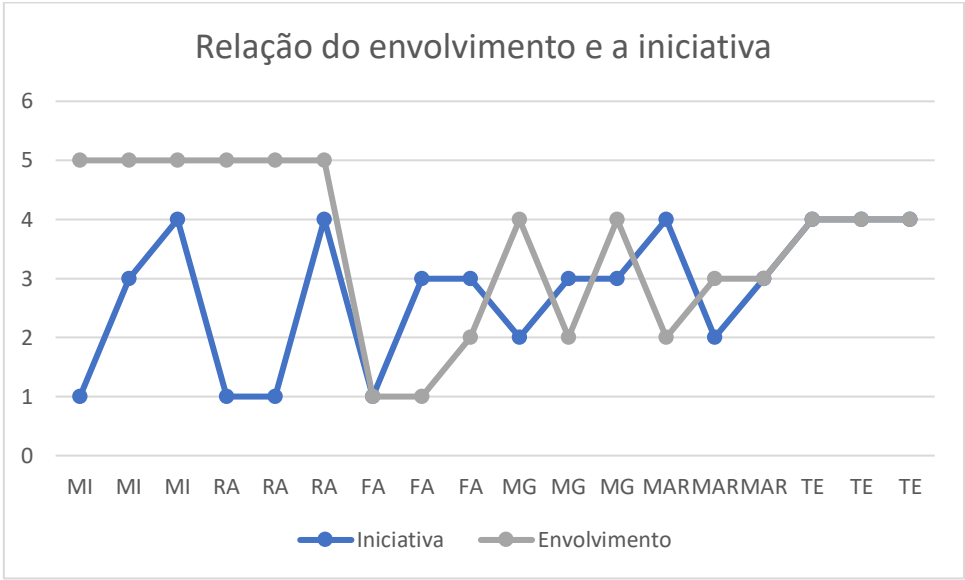
ZONA DE INICIATIVA 1 2 3 4			
HORA:	DESCRIÇÃO	GRUPO	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
10H24	<p>Ilustra o registo do fim-de-semana.</p> <p>O MAR fala consigo fazendo várias perguntas. Através da expressão facial da TE percebo que se encontra chateada pela interrupção. Volta a ilustrar o seu registo e é novamente interrompida pelo MAR que lhe pede uma borracha.</p>	<p>GG</p> <p>PG</p> <p>P</p> <p>I</p>	<p>Formação Pessoal e Social</p> <p>Expressão Motora</p> <p>Expressão Plástica</p> <p>Expressão Musical</p> <p>Linguagem Oral e Abordagem à escrita</p> <p>Matemática</p> <p>Conhecimento do Mundo</p>
<p>NÍVEL DE ENVOLVIMENTO</p> <p>1 2 3 4 5</p>		<p>Interação</p> <p>CA ← → A CA → A A → CA → CA ←</p> <p>CA ↔ C CA → C C → CA CA</p> <p>CA ↔ GC CA → GC GC → CA</p>	

Nome da criança: TE Data: 8/4 Número de adultos na sala: 2

ZONA DE INICIATIVA 1 2 3 4			
HORA:	DESCRIÇÃO	GRUPO	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
10H31	Faz a ilustração do registo do Dia do Pai «já acabei», digo-lhe que pode desenhar-se a si mesma e ao seu par que está na fotografia e para não se esquecer da moldura. Vai selecionando as cores que quer utilizar. Levanta-se da cadeira e observa os seus pares. Ajuda-os a procurar as letras que faltam e retoma o seu trabalho.	GG PG P I	Formação Pessoal e Social Expressão Motora Expressão Plástica Expressão Musical Linguagem Oral e Abordagem à escrita Matemática Conhecimento do Mundo
NÍVEL DE ENVOLVIMENTO		Interação	
1 2 3 4 5		$CA \leftarrow \rightarrow A$ $CA \rightarrow A$ $A \rightarrow CA$ $\rightarrow CA \leftarrow$ $CA \leftrightarrow C$ $CA \rightarrow C$ $C \rightarrow CA$ CA $CA \leftrightarrow GC$ $CA \rightarrow GC$ $GC \rightarrow CA$	







ANEXO N

Análise Categorial das notas de Campo

| | ' ' | | ' ' |

<u>Categoria</u>	<u>Subcategoria</u>	<u>Indicadores</u>
Oportunidades de participação das crianças	<u>No planeamento diário e semanal</u>	Autónoma e independente
		Guiada
		Combinada
		Negociada
		Propostas e sugestões
	<u>No momento de escolha das áreas</u>	Autónoma e independente
		Guiada
		Combinada
	<u>Tomadas de decisão</u>	Negociada
		Propostas e sugestões
Partilha de ideias		
<u>Avaliação</u>	Questionamento	
<u>Avaliação</u>	Portfólio	
Potencialidades da participação das crianças	<u>Sociais</u>	Comunicar em comunidade
		Partilhar
		Cooperar
	<u>Cognitivas</u>	Decidir
	<u>Linguísticas</u>	Expressar verbalmente
Estratégias definidas pelo adulto para promover da participação ativa	<u>Instrumentos e momentos</u>	Plano do dia
		Mapa das escolhas
		Diário
		Conselho
	<u>Observação e escuta ativa</u>	Identificação dos interesses
	<u>Encorajamento</u>	Oferecer e criar oportunidades
	<u>Questionamento</u>	Assuntos da organização socioeducativa

<u>Categoria</u>	<u>Subcategoria</u>	<u>Indicadores</u>	<u>Unidades de registo</u>	<u>Frequência Absoluta</u>
Oportunidades de participação das crianças	No planeamento diário e semanal	<u>Guiada</u>	«Uma vez que é dia de técnicas de expressão plástica combinamos desenhar figuras geométricas e pintar com tintas.» (Nota de Campo n.º 20.2) «Vou chamando as crianças para fazerem o seu retrato com cartolina preta e pastel branco.» (Nota de Campo n.º 28.2)	2
		<u>Combinada</u>	«Antes de almoçar combinamos construir um barco grande e pintar.» (Nota de campo n.º 7.2.) «Combinámos criar um pote da calma em grupo, no dia das experiências, de seguida, escrevemos os ingredientes que precisamos.» (Nota de Campo 15.2.) «Elaboram-se os registos do fim de semana de acordo com as crianças que querem contar o que fizeram (TE, LD, LM, LA, MS e o MAR). Escrevemos no plano do dia: fazer os registos, ilustrar o diário e continuar o projeto dos planetas.» (Nota de Campo n.º 31.1) «Após a seleção do Amigo do Dia define-se como plano do dia: ilustrar a floresta encantada e fazer os balanços do mês de janeiro.» (Nota de Campo n.º 32.1.) «No plano do dia define-se: Educação física (todos); Acabar o registo do fim-de-semana (MG); Desafio de matemática (MC); Balanço (LD, MI, TE e DI); Acabar a matemática (LD); Projeto das baleias e recortar ilustrações para o abecedário (CL e GA).» (Nota de Campo n.º 33.2)	5
		<u>Propostas e sugestões</u>	«decidem que vão pintar as suas capas, com balões, tal como a TE., sugeriu anteriormente.» (Nota de campo n.º 2.3) «Surge também uma proposta referente a um teatro de fantoches.» (Nota de Campo n.º 22.2)	4

			<p>«Damos início à experiência do vulcão» (Nota de Campo n.º 29.4.)</p> <p>«Elaboramos o plano do dia. Por sugestão da Auxiliar E. as crianças inscrevem-se para fazer pinturas livres.» (Nota de Campo n.º 34.1.)</p>	
--	--	--	--	--

<u>Categoria</u>	<u>Subcategoria</u>	<u>Indicadores</u>	<u>Unidades de registo</u>	<u>Frequência Absoluta</u>
Oportunidades de participação das crianças	No momento de escolha das áreas ou de tarefas	<u>Autónoma e independente</u>	<p>«A amiga do dia (MA.), traz a caixa com o nome e fotografia das crianças, para que as crianças possam colocar no Mapa da escolha» (Nota de Campo n.º 1.2.)</p> <p>«Algumas crianças trocam de área e vão ao estendal do «não acabei» para terminar as tarefas da semana anterior» (Nota de Campo n.º 1.3)</p> <p>«Cantam a música da escolha e colocam as suas fotografias no mapa da escolha;» (Nota de campo n.º 2.3)</p> <p>« O MT., opta por fazer atividades matemáticas de contagem (fig.10); enquanto os seus pares optam por padrões e figuras geométricas» (Nota de campo n.º 5.1)</p> <p>«As crianças escolhem as áreas que querem integrar» (Nota de Campo n.º 9.4)</p> <p>«Reúno o grupo e a pedido do mesmo explorámos os potes da calma.» (Nota de campo n.º 21.1)</p> <p>«A LE., e a MS., optam por fazer recorte e colagem na área da expressão plástica» (Nota de Campo 27.1.)</p> <p>«TE e a LA fazem o jogo da correspondência com os pompons» (Nota de Campo n.º 27.3)</p>	28

			<p>«MC, FI., e o TI fazem os três um puzzle;» (Nota de Campo n.º 27.3.)</p> <p>«LM faz o jogo da correspondência de cores.» (Nota de Campo 27.8.)</p> <p>«FI faz o jogo das sílabas.» (Nota de Campo 27.8.)</p> <p>«RA e LM constroem puzzles de animais e à medida que vão terminando chamam-me para ver. (. . .) O TI joga o jogo de construção de sílabas. BE escreve os números até 99.» (Nota de Campo n.º 28.1.)</p> <p>« A MA opta por fazer recorte e colagem com tampas e com papel colorido.» (Nota de Campo n.º 28.3.)</p> <p>« A MI e a MG observam livros na área da biblioteca; A MS, MO e a LA oferecem-se para ajudar a pintar os materiais que construí para atividades futuras. O RA e o FA fazem recortes e colagens, uma vez que não podem aceder ao computador. O LU e o LM jogam o jogo da correspondência com pompons. Posteriormente, o LM e MC exploram conchas.» (Nota de Campo 29.1)</p> <p>«O FI e a MS ilustram o diário com pastel branco e anilinas. A TE e a MO fazem puzzles (individualmente). A LE e a CV colocam peças em fios. A MS, o MAR, o FA e o RA brincam nos jogos de chão com legos e brinquedos de personagens.» (Nota de Campo 31.2)</p> <p>«O FA faz recorte e colagem e a MA junta-se a ele. O FI faz o jogo da correspondência com pompons. A MS vê livros na biblioteca. A LA faz uma experiência cromática.» (Nota de Campo n.º 31.3)</p> <p>«O LD, MA e o LU escolhem fazer o jogo do monstro das cores a rimar e fazem o registo» (Nota de Campo n.º 32.2.)</p> <p>«LM e DI fazem o jogo de abotoar.» (Nota de Campo n.º 37.2.)</p> <p>«Outras crianças voluntariam-se para jogar ao caça palavras (MS), acabar registos e atividades na área da escrita (CL e TE),</p>	
--	--	--	---	--

			<p>preparar a comunicação da pesquisa dos dinossauros (MA e GA).» (Nota de Campo n.º 38.2.)</p> <p>«As crianças que querem partilhar o seu fim-de-semana levantam o dedo e ditam.» (Nota de Campo n.º 40.1.)</p> <p>«O FA, RA e LM fazem recorte e colagem.» (Nota de Campo 40.2.)</p> <p>«MG explora conchas do mar. A CL faz a atividade do geoplano.» (Nota de campo n.º 42.5)</p> <p>«A LE faz o jogo dos blocos lógicos; A MO o registo da canção da lagartinha; A TE, MG e o FI escrevem a carta aos amigos da sala 2;» (Nota de Campo n.º 43.4.)</p> <p>« A GA e a TE fazem o desafio da ficha de matemática com contas; depois de terminarem fazem puzzles; O MC e o FI fazem figuras com os blocos lógicos;» (Nota de Campo n.º 45.3)</p> <p>«O MC, LM , RA e o DI, criam um jogo com berlindes e partes de madeira. » (Nota de Campo n.º 48.2.)</p> <p>« A TE pede para fazer matemática com tangram e recorre às figuras para a reprodução na folha. À TE junta-se o LM que revela mais dificuldade na reprodução.» (Nota de Campo n.º 48.3.)</p> <p>« A MS pede-me o geoplano para fazer as reproduções de letras e figuras geométricas.» (Nota de Campo n.º 48.4)</p> <p>« A LA e a MS fazem matemáticas com os blocos lógicos e com o tangram. A GA faz uma sequência com os monstros das cores.» (Nota de Campo n.º 48.7.)</p> <p>« BE e o FA fazem montagens; ➤ O FI, MAR e o MC usam legos, bonecos e a casinha de boneca; ➤ A GA, MA e a MS colam fotografias dos seus pares numa folha, e desenharam o corpo; ➤ MG, TI, LD, TE e a LE brincam com a massa de cor.,» (Nota de Campo n.º 52.1.)</p>	
--	--	--	--	--

		<u>Guiada</u>	<p>«A amiga do dia (MA.,) enumera as crianças que farão o registo do fim-de-semana» (Nota de Campo n.º 1.2)»</p> <p>«A Educadora sugere à MA., que conte uma história» (Nota de Campo n.º 1.7)</p> <p>«Elaboração de uma história com recurso a uma mica desenhada com cartolina preta e uma lanterna de papel. A MI., MS., e a CL., constroem uma história em conformidade com as ilustrações presentes no recurso» (Nota de Campo n.º 23.3)</p> <p>«A meio da manhã a Auxiliar E. sugere que se dividam em três grupos: jogo do lencinho, macaquinho do chinês e desenhos com giz no chão.» (Nota de Campo n.º 26.1)</p> <p>« A Auxiliar E. sugere a algumas crianças (FI, LD e TI) fazerem uma lista de palavras e as respetivas ilustrações e à MG para fazer o registo de uma atividade de matemática.» (Nota de Campo 27.6)</p> <p>«A MA encontra-se na área da escrita a fazer o registo da música dos monstros das cores» (Nota de Campo n.º 27.2.)</p> <p>«Incentivados o MAR opta pela caça palavras, o RA pelo brinca e lê 2 e o FA por uma lista de palavras.» (Nota de Campo n.º 38.2.)</p> <p>«O RA o registo da hora do conto «a baleia no meu quarto»;» (Nota de Campo n.º 43.4.)</p>	8
		<u>Negociada</u>	<p>«LO., «Alguém pode trocar comigo?» enquanto tem o cartão do mapa da escolha nas mãos;» (Nota de Campo n.º 2.7)</p>	1

<u>Categoria</u>	<u>Subcategoria</u>	<u>Indicadores</u>	<u>Unidades de registo</u>	<u>Frequência Absoluta</u>
Oportunidades de		<u>Propostas e sugestões</u>	«SA., e MO., «Queremos fazer o projeto das borboletas, queremos saber como voam»;» (Notas de Campo n.º 4.3)	5

participação das crianças	Tomadas de decisão		«Lemos as propostas (o que queremos fazer): continuar os projetos e fazer um teatro de fantoches.» (Nota de Campo n.º 30.2.) « Sessão de culinária de bolachas de mel e gengibre;» (Nota de Campo 43.8.) « A MA conta o que fez no fim de semana e propõe ao grupo fazerem pinturas com aguarelas e com os dedos “Amigos, querem fazer pinturas, um dia, com os dedos?” »(Nota de Campo n.º 51.1.) « O MC propõe fazer massa de cor. A proposta é azeite.» (Nota de Campo n.º 51.4.)	
		<u>Partilha de ideias</u>	«TO., “Devia ficar todos os dias com o nariz de palhaço”;» (Nota de Campo n.º 4.3)	1
		<u>Questionamento</u>	«A Auxiliar sugere às crianças que vejam um filme e questiona as crianças sobre qual é o filme que querem ver.» (Nota de Campo n.º 30.5.) « A EC explicita o que vão fazer no Dia da Mãe e perguntam se gostam. As crianças afirmam que sim.» (Nota de Campo .º 44.2)	2

<u>Categoria</u>	<u>Subcategoria</u>	<u>Indicadores</u>	<u>Unidades de registo</u>	<u>Frequência Absoluta</u>
Oportunidades de participação das crianças	Avaliação	<u>Portfólio</u>	«A CS seleciona as produções que quer colocar no portfólio.» (Nota de Campo n.º 21.3) «Organização do portfólio da GA; A GA fura e coloca as folhas no dossiê enquanto vai relembrando o que já fez.» (Nota de campo n.º 42.3.)	2

<u>Categoria</u>	<u>Subcategoria</u>	<u>Indicadores</u>	<u>Unidades de registo</u>	<u>Frequência Absoluta</u>
------------------	---------------------	--------------------	----------------------------	----------------------------

<p>Potencialidades da participação das crianças</p>	<p>Sociais</p>	<p><u>Comunicar em comunidade</u></p>	<p>«- FI., «Fiz uma lista das palavras que já sei ler»; MA., «mostra aos amigos»; FI., lê cerca de 20 palavras;» (Nota de Campo)</p> <p>«Em grande grupo a MS comunica e explicita que quer fazer um projeto sobre o mar e questiona os seus pares sobre quem quer participar.» (Nota de campo n.º 13.2)</p> <p>«as crianças partilham os seus saberes» (Nota de Campo n.º 17.1)</p> <p>« As crianças contam o que escreveram na coluna do não gostámos existem alguns conflitos que são moderados através do amigo do dia, que pergunta aos seus pares porque fizeram aquilo e como poderiam ter agido. Resolvem-se alguns conflitos que surgiram durante o momento do brincar no pátio.» (Nota de campo n.º 22.3)</p> <p>« A TE e a MS partilham o registo das sílabas; A MG comunica o seu registo do jogo da matemática;» (Nota de Campo n.º 24.4)</p> <p>«Já no grupo, várias crianças partilham o que fizeram. O grupo do projeto dos planetas explica que fizeram um astronauta e um foguetão. De seguida, os meninos do projeto das baleias, contam o que fizeram e ensinam o que é a cadeia alimentar «é quando um animal come outro e o outro come outro». Ensinam aos seus pares as cadeias alimentares que aprenderam. Por fim, várias crianças comentam, com entusiasmo, tudo o que aprenderam durante o trivial, repetindo várias justificações que lhes contei» (Nota de Campo n.º 37.7)</p> <p>«Comunicação da pesquisa dos dinossauros.» (Nota de Campo n.º 38.6.)</p> <p>«O MC comunica que terminou o seu desafio de matemática.» (Nota de Campo n.º 41.3.)</p>	<p>8</p>
--	-----------------------	---------------------------------------	--	----------

Potencialidades da participação das crianças			
	<u>Partilhar</u>	«A CS trouxe o jogo «Pictureka», por conseguinte apresenta o jogo e as suas instruções. De seguida, joga-se em grande grupo.» (Nota de Campo n.º 16.6)	1
	<u>Cooperar</u>	«De seguida, as crianças explicam ao MC de onde surgiu o pote da calma, o que é e para que serve;» (Nota de Campo n.º 17.2) «Jogámos ao barra ao lenço. Algumas crianças demonstram frustração em lidar com o «perder». Mas de modo geral, as crianças demonstraram-se entusiasmadas com o jogo e revelaram sentido de equipa.» (Nota de Campo n.º 31.4.) «MG: «Inês, posso ir ajudar o MAR?», respondo afirmativamente, MAR: «Ó Inês, a MG vai me ajudar» diz enquanto sorri.» (Nota de Campo n.º 38.4.)	3
	<u>Autorregulação</u>	«Jogámos ao barra ao lenço. Algumas crianças demonstram frustração em lidar com o «perder». Mas de modo geral, as crianças demonstraram-se entusiasmadas com o jogo e revelaram sentido de equipa.» (Nota de Campo n.º 31.4.) «Já na área da escrita acompanho as crianças. Apercebo-me que o FA está frustrado e a discutir com a CL a pedir ajuda. Chamo-o para se sentar ao pé de mim e converso consigo. Inicialmente o FA não me responde, mas quando pergunto se está chateado ou triste, ele responde-me «não estou triste, só não consigo escrever». (Nota de Campo n.º 38.3.)	2

<u>Categoria</u>	<u>Subcategoria</u>	<u>Indicadores</u>	<u>Unidades de registo</u>	<u>Frequência Absoluta</u>
------------------	---------------------	--------------------	----------------------------	----------------------------

Potencialidades da participação das crianças	Cognitiva	Decidir	«As crianças escolhem que produções querem levar na mala dos segredos» (Nota de Campo n.º 4.4.)	1
---	------------------	---------	---	---

<u>Categoria</u>	<u>Subcategoria</u>	<u>Indicadores</u>	<u>Unidades de registo</u>	<u>Frequência Absoluta</u>
Potencialidades da participação das crianças	Linguísticas	<u>Expressar verbalmente</u>	«as crianças partilham os seus saberes» (Nota de Campo n.º 17.1)	1

<u>Categoria</u>	<u>Subcategoria</u>	<u>Indicadores</u>	<u>Unidades de registo</u>	<u>Frequência Absoluta</u>
Estratégias definidas pelo adulto para promover a participação ativa	Instrumentos e momentos	<u>Plano do dia</u>	<p>«A amiga do dia questiona individualmente os seus pares sobre a concretização da tarefa e anota no mapa.» (Nota de Campo n.º 1.5.)</p> <p>«Elaboram-se os registos do fim de semana de acordo com as crianças que querem contar o que fizeram (TE, LD, LM, LA, MS e o MAR). Escrevemos no plano do dia: fazer os registos, ilustrar o diário e continuar o projeto dos planetas.» (Nota de Campo n.º 31.1)</p> <p>«Após a seleção do Amigo do Dia define-se como plano do dia: ilustrar a floresta encantada e fazer os balanços do mês de janeiro.» (Nota de Campo n.º 32.1.)</p> <p>« No plano do dia define-se: Educação física (todos); Acabar o registo do fim-de-semana (MG); Desafio de matemática (MC); Balanço (LD, MI, TE e DI); Acabar a matemática (LD); Projeto das baleias e recortar ilustrações para o abecedário (CL e GA).» (Nota de Campo n.º 33.2)</p>	4

		<u>Agenda semanal</u>	«Depois de verem que dia é hoje, observam a agenda semanal: terça-feira → atividades de expressão plástica; no seguimento, decidem» (Nota de Campo 2.3)	1
Estratégias definidas pelo adulto para promover a participação ativa		<u>Mapa das escolhas</u>	«Cantam a música da escolha e colocam as suas fotografias no mapa da escolha;» (Nota de Campo n.º 2.3)	1
		<u>Mapa da comunicação</u>	«dá a palavra aos três amigos que se inscreveram no mapa da comunicação (quero mostrar, contar ou ver...)» (Nota de Campo n.º 1.5)	1
		<u>Diário</u>	«Inicia-se o conselho com a leitura do diário. A Auxiliar E. opta por começar pela coluna «não gostei»; O Amigo do dia questiona de quem é a notícia» (Nota de Campo n.º 8.1) « Na leitura da coluna “o que queremos fazer?” são destacadas: atividade do barqueiro, registo, carta ao pai natal, fazer com cartão uma árvore de Natal, fazer uma árvore de Natal e colar uma fotografia da criança vestida de duende, levar uma bola para decorar em casa, audição da história «Pede um desejo» de Inês Baptista.» (Nota de Campo n.º 9.1)	2
		<u>Conselho</u>	«Em grande grupo pensam que forma podem ajudar o RA., e decidem que todos vão ajudar, chamando o RA., à atenção» (Nota de Campo 4.2.) «relembra o que fizeram e o que querem fazer: - Continuar os projetos; - Iniciar a pesquisa do T-Rex; - Pintar a caixa para guardar o monstro da birra e os potes da calma;» (Nota de Campo 18.2) «Conselho da semana anterior. Resolvem-se alguns conflitos que surgiram e identificam-se algumas atividades desta semana.» (Nota de Campo n.º 36.2.)	3

<u>Categoria</u>	<u>Subcategoria</u>	<u>Indicadores</u>	<u>Unidades de registo</u>	<u>Frequência Absoluta</u>
------------------	---------------------	--------------------	----------------------------	----------------------------

Estratégias definidas pelo adulto para promover da participação ativa	Observação e escuta ativa	<u>Identificação dos interesses</u>	«As crianças sentam-se no tapete, colocam o dedo no ar e o professor ouve as suas partilhas.» (Nota de Campo 18.1)	1
--	----------------------------------	-------------------------------------	--	---

<u>Categoria</u>	<u>Subcategoria</u>	<u>Indicadores</u>	<u>Unidades de registo</u>	<u>Frequência Absoluta</u>
Estratégias definidas pelo adulto para promover da participação ativa		<u>Assuntos da organização socioeducativa</u>	«Conversam sobre o que querem fazer no magusto. As crianças escolhem cantar.» (Nota de Campo 1.6)	1

ANEXO 0

Análise Categorial da entrevista

| ' ' | | ' ' |

<u>Categoria</u>	<u>Subcategoria</u>	<u>Indicadores</u>	<u>Unidade de Registo</u>	<u>Frequência</u> <u>Absoluta</u>
Oportunidades de participação das crianças	<u>Tomadas de decisão</u>	Partilha de ideias	«As iniciativas partem de ambos os lados.»	1
Estratégias definidas pelo adulto para promover da participação ativa	<u>Instrumentos e momentos</u>	Plano do dia Mapa das escolhas Diário	«As iniciativas das crianças são registadas, por exemplo, através dos Planos do Dia, Quero Contar/Mostrar/Escrever e no Diário de Grupo» «o mapa da escolha das áreas, todas as crianças têm o seu cartão que colocam nesse mapa na área para onde querem ir»	2
		Reuniões	«nas comunicações do final da manhã e da tarde»	1
	<u>Observação e escuta ativa</u>	Identificação dos interesses	«observando o grupo e ouvindo-os em todos os momentos da nossa dinâmica diária» «ter em atenção a intencionalidade da criança»	2
	<u>Encorajamento</u>	Oferecer e criar oportunidades	«cabe-nos a nós encorajar a autonomia e desenvolver nelas o sentido de iniciativa» «temos de lhes oferecer um ambiente estimulante, tranquilizante» «permitindo que as crianças explorem os espaços e localizem os materiais que necessitam de forma autónoma» «o ambiente educativo deve estar organizado de forma a promover a	6

			exploração livre das crianças, devemos disponibilizar diversos materiais, organizar o tempo de modo flexível» «expor as produções das crianças envolvendo-as na sua escolha» «envolver as crianças na organização do ambiente educativo»	
--	--	--	--	--

ANEXO P

Tabela síntese da análise de dados

| | ' ' | | ' ' |

Anexo P: Potencialidades da participação das crianças

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
Potencialidades da participação das crianças	Sociais	<u>Comunicar em comunidade</u>	«Já no grupo, várias crianças partilham o que fizeram. O grupo do projeto dos planetas explica que fizeram um astronauta e um foguetão. De seguida, os meninos do projeto das baleias, contam o que fizeram e ensinam o que é a cadeia alimentar «é quando um animal como outro e o outro come outro». Ensinam aos seus pares as cadeias alimentares que aprenderam. Por fim, várias crianças comentam, com entusiasmo, tudo o que aprenderam durante o trivial, repetindo várias justificações que lhes contei» (Nota de Campo n.º 37.7)
		<u>Partilhar</u>	«A CS trouxe o jogo «Pictureka», por conseguinte apresenta o jogo e as suas instruções. De seguida, joga-se em grande grupo.» (Nota de Campo n.º 16.6)
		<u>Cooperar</u>	«De seguida, as crianças explicam ao MC de onde surgiu o pote da calma, o que é e para que serve;» (Nota de Campo n.º 17.2) «MG: «Inês, posso ir ajudar o MAR?», respondo afirmativamente, MAR: «Ó Inês, a MG vai me ajudar» diz enquanto sorri.» (Nota de Campo n.º 38.4.)
	Cognitivas	<u>Decidir</u>	«As crianças escolhem que produções querem levar na mala dos segredos» (Nota de Campo n.º 4.4.)
	Linguísticas	<u>Expressar</u>	«as crianças partilham os seus saberes» (Nota de Campo n.º 17.1)