



AS CRIANÇAS COMO PROTAGONISTAS DA ESCOLHA DAS SALAS NUM JARDIM DE INFÂNCIA: POTENCIALIDADES E DESAFIOS

Ana Rita Baptista da Costa Reinho

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

2023-2024



AS CRIANÇAS COMO PROTAGONISTAS DA ESCOLHA DAS SALAS NUM JARDIM DE INFÂNCIA: POTENCIALIDADES E DESAFIOS

Ana Rita Baptista da Costa Reinho

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

Orientadora: Rita Friães

Júri

Presidente: Natália Vieira
Arguente: Cristina Parente
Orientadora: Rita Friães

2023-2024

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

“A gente só nasce quando somos nós que temos as dores.”
(Correia, 1999, pp. 241-243).

A vida é a arte do encontro. E eis que me encontrei. Diria que o mais belo e doloroso dos encontros é connosco. Encontrarmo-nos. Ao fim de anos a calcorrear estrada, tantas vezes sem bússola, mas sabendo, acreditando e confiando que ia encontrar o meu Norte, encontrei-me. Pelo caminho, fui colhendo flores que me mostraram que o que se divide, multiplica-se, e quão grata estou por elas.

Mãe, as mais lindas palavras deste mundo nunca iriam ser suficientes para espelhar o que sinto por ti e o que fizeste e fazes por mim. Obrigada. Obrigada por tudo e obrigada por tanto.

Pai (*in memoriam*), orgulhoso de mim estarás, onde quer que estejas. Obrigada por me teres ensinado a ser resiliente, forte, a enfrentar a dor com bravura, como tu próprio fizeste vezes sem conta, e a moldares-me na profissional que sou e serei, pejada de valores dos quais me orgulho. Um eterno obrigada repleto de saudade.

Diogo, melhor companheiro que a vida se encarregou de colocar no meu caminho. Devo-te inúmeros obrigadas, pela paciência, pelo amor, pelo carinho, por toda a ajuda que me concedeste. Foste abraço e porto seguro quando mais precisei e sorriso caloroso pronto a celebrar as minhas vitórias, que as tomaste como tuas. Obrigada por acreditares em mim, mais que eu própria.

Professora Rita Friães, um singelo obrigada não é merecedor de toda a ajuda que me deu, disponibilidade que me ofertou e aprendizagens múltiplas que me proporcionou. Foi guia, foi alento, foi luz a iluminar(-me) (n)este percurso. Eternamente grata pelo caminho que percorreu comigo, auxiliando-me a conquistar este sonho.

Lígia, “*prison wife*”, melhor compincha de trabalho e melhor das amigas. Obrigada por teres aturado todos os meus desabafos e por me teres acompanhado nos vales e montanhas desta estrada.

Tertúlia da ESELx, Rita, Mariana, Joana e Sara, obrigada. Foram o melhor presente que o mestrado me ofereceu. Colegas que se tornaram amigas. Amigas que

compartilharam angústias, sorrisos, conquistas, bravuras e aventuras. Amigas que tornaram o trajeto mais leve e alegre.

Família CUF, obrigada, a cada um de vós, por me terem acolhido quando cheguei, amedrontada, de Macau, estando presente em todos os marcos da minha vida em solo português.

Ema e Susana, obrigada por todas as inspirações, desafios e aprendizagens. Obrigada por terem acreditado em mim. Obrigada por me terem dado a mão quando mais precisei e não largarem.

Marta e Isabel, obrigada por me terem aberto as portas à aventura bonita que é a creche. Obrigada por todo o apoio, em todo o percurso. Obrigada por todo o carinho e amizade.

Família e amigos que são família, de Portugal e de Macau, obrigada. Obrigada por terem feito parte do processo, do projeto, do trajeto.

Um terno e eterno obrigada.

RESUMO

O presente relatório espelha o trajeto de intervenção e de reflexão tidos ao longo da imersão na prática que, por sua vez, sustentaram a construção da identidade profissional e uma investigação em contexto de JI, inserida no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II, ao longo de, aproximadamente, quatro meses, com um grupo de vinte e quatro crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, uma educadora de infância e uma assistente operacional.

Não poderia partir para uma intervenção devidamente alicerçada e fundamentada sem antes caracterizar, de forma reflexiva, o contexto socioeducativo em que me inseri e, gradualmente, integrei. Somente ao conhecer a conjuntura associada ao mesmo se revelou pertinente realizar uma investigação que se intitulou “As crianças como protagonistas da escolha das salas num jardim de infância: Potencialidades e desafios”, que surgiu da particularidade da abordagem pedagógica, própria da organização socioeducativa, sendo caracterizada pela oportunidade que as crianças têm, todos os dias, de escolher que sala de atividades – sala do Jogo Dramático, sala Intelectual e sala das Expressões – querem frequentar durante o período da manhã.

Neste sentido, o estudo operacionalizou-se através de uma abordagem qualitativa e interpretativa, norteando-se pela metodologia de estudo de caso, e utilizando como técnicas de recolha de informação a observação direta e entrevistas semiestruturadas às três educadoras de JI em que a escolha das salas tem lugar, assim como entrevistas estruturadas a trinta e duas crianças e, como instrumentos, as notas de campo, grelhas de observação e guiões de entrevistas.

Os resultados obtidos permitiram colocar em evidência que a abordagem pedagógica, criada pela diretora da organização socioeducativa, foi concebida com o intento de inovar na educação e defender a participação das crianças, participação essa indelevelmente ativa, confirmando o protagonismo das mesmas na escolha das salas, podendo experimentar, com liberdade e autonomia, diversas vivências propiciadas pela interação com vários/as adultos/as e crianças.

Palavras-chave: Jardim de Infância; Participação; Escolha das salas; Crianças.

ABSTRACT

This report mirrors the path of intervention and reflection taken throughout the immersion in practice, which, in turn, supported the construction of the professional identity and an investigation in the context of a preschool, within the scope of Supervised Professional Practice II, during, approximately, four months, with a group of twenty-four children aged between four and six years old, a kindergarten teacher and an operational assistant.

I could not start a properly grounded and founded intervention without first characterizing, in a reflective way, the socio-educational context in which I was inserted and gradually integrated. It was only when I got to know the context that it became pertinent to carry out an investigation entitled “Children as protagonists in choosing rooms in a kindergarten: Potentials and challenges”, which arose from the particularity of the pedagogical approach, specific to the socio-educational organization, being characterized by the opportunity that children have, every day, to choose which activity room – Dramatic Game room, Intellectual room and Expressions room – they want to attend during the morning period.

In this sense, the study was operationalized through a qualitative and interpretative approach, guided by the case study methodology and with information gathering techniques such as direct observation and semi-structured interviews to three kindergarten teachers in which the choice of rooms take place, as well as structured interviews to thirty-two children, and fieldnotes, observation grids and interview guides as information gathering instruments.

The results obtained made it possible to highlight that the pedagogical approach, created by the director of the socio-educational organization, was conceived with the intent of innovating in education and defending the participation of children, a participation that is indelibly active, confirming their protagonism in choosing the rooms, being able to experience, with freedom and autonomy, different experiences provided by interaction with various adults and children.

Keywords: Kindergarten; Participation; Choice of rooms; Children.

ÍNDICE GERAL

1. “Uma canção cheia de céu.” – Introdução.....	1
2. “Há um campo de mistérios à tua espera, cada pena ou pegada é meia descoberta. Aquieta-te e atenta – há segredos dignos de tal.” – Caracterização do contexto educativo	5
2.1. Caracterização do meio envolvente	6
2.2. Caracterização do contexto socioeducativo	7
2.3. Caracterização da equipa educativa do JI	8
2.3.1. Caracterização da equipa educativa da sala do Jogo Dramático	9
2.4. Caracterização do grupo de crianças da sala do Jogo Dramático	10
2.5. Caracterização das famílias da sala do Jogo Dramático	12
2.6. Caracterização do ambiente educativo da sala do Jogo Dramático	13
2.6.1. Espaço e materiais da sala	14
2.6.2. Tempo.....	18
3. “Sê amigo da Terra, mostra a todos o que fazer. Partilha o sol e o luar, cada noite e dia a nascer.” – Análise reflexiva da intervenção.....	20
3.1. Intenções com as crianças	21
3.2. Intenções com as famílias	24
3.3. Intenções com a equipa educativa.....	25
3.4. Processos de intervenção	25
3.4.1. Avaliação por meio de portefólio.....	33
4. “Lança as preocupações ao vento e murmura baixinho desejos. Conta ao grilo os teus segredos, troca histórias com os peixes.” – Introdução à investigação em JI	35
4.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	36
4.2. Revisão de literatura	37
4.2.1. Os direitos de participação da criança.....	37
4.2.2. A participação da criança	41
4.2.3. O papel do/a adulto/a na participação da criança.....	43
4.3. Roteiro metodológico e ético	45

4.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	49
4.4.1. Caracterização da abordagem pedagógica, em particular, do momento/processo da escolha das salas.....	50
4.4.2. Os papéis das crianças e da equipa educativa do JI no momento/processo da escolha das salas.....	56
4.4.3. A visão das crianças sobre a escolha das salas.....	61
4.4.4. A visão da equipa educativa do JI sobre a abordagem pedagógica, em particular, o momento/processo da escolha das salas	70
4.4.5. Potencialidades e desafios da escolha das salas para as crianças e para a equipa educativa do JI.....	72
4.4.6. Principais conclusões do estudo.....	77
5. “Ouve a ave na tua janela, põe o céu no teu cantar. Abre a porta, corre e explora...vai, abre as asas lá fora...e deixa-te voar!” – Construção da profissionalidade.....	81
6. “Levanta bem alto o olhar, o céu é um teatro em movimento – um caleidoscópio de imagens, num galope, a cada momento!” – Considerações finais.....	85
Referências	88
Anexos.....	99
Anexo A. Portefólio da PPS II.....	100
Anexo B. Fotografias das plantas dos pisos da organização socioeducativa	102
Anexo C. Guião do inquérito por entrevista à educadora cooperante.....	104
Anexo D. Transcrição do inquérito por entrevista à educadora cooperante.....	108
Anexo E. Tabela de caracterização do grupo de crianças da sala do Jogo Dramático .	119
Anexo F. Planta da sala	121
Anexo G. Guião do inquérito por entrevista às crianças	123
Anexo H. Transcrições do inquérito por entrevista às crianças	126
Anexo I. Roteiro ético	173
Anexo J. Grelhas de observação.....	182
Anexo K. Guião do inquérito por entrevista às educadoras da sala do Jogo Dramático, sala Intelectual e sala das Expressões.....	201
Anexo L. Transcrição do inquérito por entrevista à educadora da sala do Jogo Dramático	204

Anexo M. Transcrição do inquérito por entrevista à educadora da sala Intelectual.....	214
Anexo N. Transcrição do inquérito por entrevista à educadora da sala das Expressões	221
Anexo O. Análise de conteúdo do inquérito por entrevista às crianças	228
Anexo P. Análise de conteúdo do inquérito por entrevista às educadoras	238
Anexo Q. Análise de conteúdo dos registos de observação	254

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Roteiro metodológico	48
Tabela 2. Árvore categorial sobre a definição da abordagem pedagógica	51
Tabela 3. Árvore categorial referente à criação da abordagem pedagógica	52
Tabela 4. Árvore categorial dos fundamentos e princípios teóricos da abordagem pedagógica	52
Tabela 5. Árvore categorial referente à aplicabilidade da abordagem pedagógica nas salas de JI.....	53
Tabela 6. Árvore categorial da implementação/funcionamento do momento/processo da escolha das salas	54
Tabela 7. Árvore categorial dos elementos auxiliares na gestão/organização da escolha das salas, especificamente, a canção da escolha e o responsável do dia	54
Tabela 8. Árvore categorial dos instrumentos de apoio à escolha das salas	55
Tabela 9. Árvore categorial dos elementos auxiliares na gestão/organização da escolha das salas, especificamente, as folhas de registo e o plano do dia	56
Tabela 10. Árvore categorial do papel da criança no momento/processo de escolha das salas	57
Tabela 11. Árvore categorial do papel da criança na abordagem pedagógica	57
Tabela 12. Árvore categorial do papel do/a adulto/a no momento/processo da escolha das salas	58
Tabela 13. Árvore categorial do papel do/a adulto/a na abordagem pedagógica	58
Tabela 14. Registo de frequências dos processos consultivos.....	59
Tabela 15. Registo de frequências dos processos participativos	60
Tabela 16. Registo de frequências dos processos autónomos	60
Tabela 17. Registo de frequências dos processos consultivos, participativos e autónomos de cada criança	61
Tabela 18. Árvore categorial das razões pelas quais as crianças gostam e não gostam de escolher as salas.....	62
Tabela 19. Árvore categorial da sala preferida.....	63
Tabela 20. Árvore categorial da sala com menor preferência	65

Tabela 21. Árvore categorial do mapa da escolha das salas.....	66
Tabela 22. Árvore categorial das áreas com maior preferência na sala do Jogo Dramático	67
Tabela 23. Árvore categorial das áreas com menor preferência na sala do Jogo Dramático	67
Tabela 24. Árvore categorial das áreas com maior preferência na sala Intelectual.....	68
Tabela 25. Árvore categorial das áreas com menor preferência na sala Intelectual.....	68
Tabela 26. Árvore categorial das áreas com maior preferência na sala das Expressões	69
Tabela 27. Árvore categorial das áreas com menor preferência na sala das Expressões	69
Tabela 28. Árvore categorial de possíveis alterações à abordagem pedagógica e ao momento/processo da escolha das salas	70
Tabela 29. Árvore categorial da ocorrência do momento da escolha das salas.....	70
Tabela 30. Árvore categorial da organização das salas antes da alteração à abordagem pedagógica	71
Tabela 31. Árvore categorial da organização das salas antes da alteração da abordagem pedagógica, nomeadamente, a inexistência da sala da Transição	72
Tabela 32. Árvore categorial das potencialidades da abordagem pedagógica para as crianças	73
Tabela 33. Razões pela qual as crianças gostam de escolher as salas	74
Tabela 34. Árvore categorial das potencialidades da abordagem pedagógica para as equipas educativas	74
Tabela 35. Árvore categorial dos desafios da abordagem pedagógica para as crianças	75
Tabela 36. Árvore categorial dos desafios da abordagem pedagógica para as equipas educativas	76

LISTA DE ABREVIATURAS

APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
ATL	Atividades de Tempos Livres
CATL	Centro de Atividades Tempo Livre
CDC	Convenção dos Direitos das Crianças
CEB	Ciclo de Ensino Básico
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
ISEC	Instituto Superior de Educação e Ciências
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
ONU	Organização das Nações Unidas
PE	Projeto Educativo
PP	Projeto Pedagógico
PPS	Prática Profissional Supervisionada

1. "Uma canção cheia de
céu." - INTRODUÇÃO

| | " | | " | | "

O presente relatório tem o objetivo central de ressaltar as capacidades de reflexão crítica e sistemática que fui adquirindo, enquanto estagiária, ao longo de toda a PPS II, na sala de atividades com crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, durante um período que se prolongou entre o dia 2 de outubro de 2023 e o dia 31 de janeiro de 2024.

Este trabalho espelha, portanto, todo o caminho que percorri desde o primeiro passo pela porta do JI até ao último, o de saída, sabendo que levo para a vida uma experiência irrepetível e inesquecível.

Ouvi, conversei e cuidei. Sorri, brinquei e apoiei. As crianças foram e são os principais atores da minha ação e considero que contribuí para o seu desenvolvimento, aprendizagem e felicidade. Fiz parte do crescimento de cada uma delas, assim como fizeram elas parte do meu crescimento, enquanto pessoa que sou e profissional que serei. Neste sentido, neste relatório tenciono dar a conhecer as vivências e experiências no decurso da PPS II, assim como apresentar a investigação realizada, sendo que a escolha do tema – a participação das crianças – teve por base o quotidiano vivenciado e interpretado. Assim sendo, a temática como *topos* investigativo é espelhada na postura que considero ter adotado neste percurso com as crianças, assente numa prática partilhada e democrática, pois “a criança não é um adulto adiado, não é o cidadão a devir. A criança é, aqui e agora, cidadã-sujeito-de-direitos, que participa por direito na construção da sua vida e da vida da sua comunidade” (Peças, 1999, p. 59).

Apesar da participação das crianças ser o fim desejado e almejado por todos/as, sendo que “o século XX foi o século dos direitos das crianças, uma vez que marca a emergência e desenvolvimento de um quadro jurídico-legal de proteção à infância e de instituições e organizações transnacionais que defendem e promovem esses direitos” (Tomás et al., 2015, p. 5), vigoram, ainda, paradoxos entre discursos e práticas sobre a participação, revelando diversas incoerências. Como tal, abordar o tema da participação das crianças afigura-se pertinente no nosso paradigma atual, relevante no âmbito da educação de infância e da promoção dos direitos das crianças.

Tendo em conta os propósitos definidos, elaborou-se uma investigação qualitativa e interpretativa, através da metodologia de estudo de caso, sendo que os/as participantes foram o grupo que acompanhei, da sala do Jogo Dramático, quatro crianças da sala

Intelectual e quatro crianças da sala das Expressões, bem como a equipa educativa do JI, concretamente, as educadoras de infância da sala do Jogo Dramático, sala Intelectual e sala das Expressões. Considerando os objetivos delineados, recorreu-se a múltiplas técnicas e instrumentos de recolha de dados: observação direta, entrevistas semiestruturadas às três educadoras e entrevistas estruturadas a trinta e duas crianças como técnicas, e as notas de campo, grelhas de observação e guiões de entrevistas como instrumentos.

Faço uma breve menção à atribuição de frases do livro encantador de Ruth Doyle e Britta Teckentrup, “Uma canção cheia de céu”, a cada capítulo. Esta associação deve-se à oferta do livro em questão no último dia da PPS II, recheado de significado, pela sala que me acolheu e pela qual me senti grata.

Deste modo, o relatório encontra-se organizado da seguinte forma: a presente introdução, intitulada “**Uma canção cheia de céu.**” – **Introdução**”, dando o mote a esta aventura.

No segundo capítulo, “**Há um campo de mistérios à tua espera, cada pena ou pegada é meia descoberta. Aquieta-te e atenta – há segredos dignos de tal.**” – **Caracterização do contexto educativo**, apresento os traços estruturantes e particulares que auxiliam a compreensão do/a leitor/a e o/a aproximam do contexto onde me integrei. Para tal, explico um conjunto de informações que permitem que quem lê, descubra o contexto aos poucos: o meio envolvente, o contexto socioeducativo, a equipa de JI e a equipa educativa da sala do Jogo Dramático, o grupo de crianças da sala do Jogo Dramático, as famílias e o ambiente educativo, englobando o espaço e os materiais da sala e o tempo.

O terceiro capítulo, “**Sê amigo da Terra, mostra a todos o que fazer. Partilha o sol e o luar, cada noite e dia a nascer.**” – **Análise reflexiva da intervenção**, expõe as intenções delineadas para com as crianças, famílias e equipa educativa, tendo em consideração a caracterização feita anteriormente, assim como as estratégias utilizadas na intervenção da PPS II. Aborda, também, a avaliação por meio de portefólio.

No quarto capítulo, “**Lança as preocupações ao vento e murmura baixinho desejos. Conta ao grilo os teus segredos, troca histórias com os peixes.**” – **Introdução à investigação em JI**, avanço para a problemática da investigação, emergente do decorrer

da intervenção. Além de apresentar as linhas principais inerentes ao estudo de caso que delineei, esclareço as opções metodológicas que assumi e os princípios éticos e deontológicos pelos quais me regi.

O quinto capítulo, **“Ouve a ave na tua janela, põe o céu no teu cantar. Abre a porta, corre e explora...vai, abre as asas lá fora...e deixa-te voar!” – Construção da profissionalidade**, conta com uma reflexão relacionada com o meu desempenho em ambas as PPS e os seus contributos para o meu presente e futuro, enquanto futura educadora de infância.

O sexto e último capítulo, **“Levanta bem alto o olhar, o céu é um teatro em movimento – um caleidoscópio de imagens, num galope, a cada momento!” – Considerações finais**, enquadra as aprendizagens significativas ocorridas durante a PPS II.

Por fim, são elencadas as referências mobilizadas para o conteúdo do presente trabalho, assim como os anexos.

Importa ressaltar que o relatório tem como suporte um portefólio elaborado ao longo da PPS II (cf. Anexo A).

2. "Há um campo de mistérios à tua espera, cada pena ou pegada é meia descoberta. Aquietate e atenta - há segredos dignos de tal." -
CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

| " | | " |

Para que o/a educador/a tenha uma prática adequada é importante que procure conhecer os fatores que a vão influenciar, uma vez que “o currículo não pode ser encarado de uma forma isolada e não pode existir sem uma estrutura de apoio forte e bem desenvolvida” (Siraj-Blatchford, 2007, p. 10). Assim, neste capítulo, apresentarei a caracterização do contexto socioeducativo no qual a PPS II decorreu.

Neste sentido, darei a conhecer a: (i) caracterização do meio envolvente; (ii) caracterização do contexto socioeducativo; (iii) caracterização da equipa educativa do JI e da equipa educativa da sala do Jogo Dramático; (iv) caracterização do grupo de crianças da sala do Jogo Dramático; (v) caracterização das famílias da sala do Jogo Dramático e, por fim, (vi) caracterização do ambiente educativo da sala do Jogo Dramático, que se desdobra na caracterização do espaço e materiais e no tempo.

Esta primeira abordagem possibilitou-me ter conhecimento do contexto onde estagiei e, conseqüentemente, auxiliou-me na prática diária, contribuindo para o desenvolvimento do currículo de uma forma mais criteriosa.

A informação apresentada teve por base diversas técnicas de recolha de dados, entre os quais entrevista, observação direta, conversas informais com a equipa educativa e consulta documental.

2.1. Caracterização do meio envolvente

De acordo com Silva et al. (2016), o ser humano é influenciado e influencia o meio que o rodeia, uma vez que o seu desenvolvimento resulta de um processo dinâmico com o mesmo. Como tal, a caracterização da esfera onde se insere o contexto socioeducativo e, conseqüentemente, das crianças, permite conhecer o contexto económico, social e cultural, mostrando-se relevante para o seu envolvimento na sociedade.

Assim, é importante salientar que a prática decorrente da PPS II teve lugar num contexto socioeducativo inserido na freguesia de São Domingos de Rana, pertencente ao concelho de Cascais, que tem cerca de 20 km² e, de acordo com os Censos de 2021, 59 228 habitantes. De mencionar que a freguesia contém uma rede de equipamentos sociais, como bibliotecas, centros de saúde, complexo desportivo, escola fixa de trânsito, treze escolas e diversas Instituições de Solidariedade Social.

A zona envolvente à organização socioeducativa é bastante tranquila e, maioritariamente, residencial, detendo outra escola e algum comércio local.

2.2. Caracterização do contexto socioeducativo

A organização socioeducativa na qual a PPS II foi realizada, na valência de creche é uma IPSS que começou a funcionar no ano letivo de 2011/2012 (PE, 2019/2022). As IPSS são instituições “constituídas por iniciativa de particulares, sem finalidade lucrativa, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos, que não sejam administradas pelo Estado ou por um corpo autárquico” (Segurança Social, 2014). Contudo, o JI e o 1.º CEB funcionam a título particular.

O contexto socioeducativo está organizado em quatro setores operacionais: o Setor da Primeira Infância, contendo a valência de creche; o Setor dos Estabelecimentos de Ensino com as valências de JI e 1.º CEB; o Setor de Intervenção Socioeducativa, contendo o CATL e o Setor dos Serviços, Programas e Projetos, que engloba serviços de contabilidade, administrativos, informáticos, de manutenção e de recursos humanos, assim como o de confeção alimentar (PE, 2019/2022).

O estabelecimento educativo é dotado de um amplo espaço exterior (cf. Anexo B) que tem a particularidade de conter um parque com alguns animais (galinhas, patos, gansos, cabras, tartarugas, coelhos, um pavão e um cão), muitos deles em comunhão com humanos, partilhando recreio com as crianças do 1.º CEB, como as galinhas e as cabras. Detém, também, um parque de estacionamento utilizado pelas famílias e funcionários.

O edifício em si tem três pisos, sendo que no piso 0 (ibidem) nos deparamos com o JI que, por sua vez, compreende um vestiário, um átrio, um refeitório partilhado com a creche, uma sala polivalente, a sala da Transição, a sala Intelectual, a sala de Jogo Dramático e a sala das Expressões.

Para além disso, existe também um ginásio e anexos e uma área de serviços que engloba a cozinha.

No piso 1 (ibidem) há um auditório; a área administrativa e direção; um centro de recursos, com uma mediateca, sala de leitura e um terraço e a escola de 1.º CEB, com cinco/seis salas, um refeitório e vestiário.

O piso 2 (ibidem) é composto por cinco/seis *ateliers* de ATL, com refeitório/sala polivalente. A instituição tem também um elevador que dá acesso a todos os pisos.

A organização socioeducativa tem como Missão “corresponder às expectativas dos seus utentes, mediante uma intervenção sócio educativa significativa, que numa lógica de desenvolvimento local promova a melhoria da qualidade de vida e sustentabilidade do território onde está inserida” (PE, 2019/2022, p. 4). Como tal, como Visão, “pretende dar centralidade à criança, à família e aos valores, mas também agir, dando lugar a uma mudança das práticas educativas e sociais, contribuindo para a melhoria das políticas dos sectores respetivos, a nível concelhio e central” (ibidem). Compreende, portanto, Valores de: (i) “integridade, co-responsabilidade, participação”; (ii) “diversidade como riqueza e valorização das diferenças individuais”; (iii) “autonomia, capacidade de decisão, liberdade de escolha”; (iv) “solidariedade, cooperação e reciprocidade” e (v) “flexibilidade e abertura à mudança” (ibidem, pp. 4-5).

De salientar que o JI funciona com uma abordagem pedagógica de escolha das salas que é concretizada em três salas de referência: a sala Intelectual, a sala do Jogo Dramático e a sala das Expressões, organizadas de forma diferente entre si, cada uma privilegiando áreas específicas:

Cada sala de referência tem um grupo de 24 ou 25 crianças que no período da manhã têm a oportunidade de escolher a sala onde querem estar, experienciando diferentes atividades de acordo com os objetivos específicos de cada sala que as diferencia, jogo dramático (jogo simbólico e expressão dramática), intelectual (ciência, matemática e escrita) e expressões (artes visuais), permitindo múltiplas interações, atividades e projetos, que em termos de desenvolvimento global enriquece a atividade pedagógica e as crianças no seu conjunto, quer pertençam ao grupo de referência da sala do jogo dramático, da sala intelectual ou da sala das expressões. No período da tarde, reúne-se novamente o grupo de referência que então ficaria na sua sala e onde se pretende potenciar outro tipo de trabalho e relação privilegiando de igual forma os valores da instituição: a participação, autonomia, responsabilidade e livre escolha, mas num sentido mais global do desenvolvimento e áreas curriculares (PP, 2022/2023, p. 10).

2.3. Caracterização da equipa educativa do JI

As relações afetivas são o pilar dos cuidados e educação de bebés e crianças e estas se desenvolvem a partir das interações. Torna-se deste modo importante a presença de profissionais com perfil adequado para crianças desta idade do ponto de vista afetivo e relacional, onde destacamos a capacidade de relacionamentos respeitosos, positivamente responsivos e recíprocos (PE, 2019/2022, p. 10).

De forma a fazer jus ao mencionado no PE, há treze profissionais na valência de JI: quatro educadoras de infância, sendo que duas delas acumulam funções como diretora e codiretora pedagógica – a diretora faz a “gestão de equipa, gestão de horários” (cf. Anexo D, entrevista à educadora cooperante) e a codiretora trata “da parte pedagógica” (ibidem), “mas fazemos equipa em tudo o que é necessário, obviamente” (ibidem) –, quatro assistentes operacionais, um elemento de apoio que ajuda nas refeições, vigilância de recreios e cuidados de higiene, um professor de educação física, uma professora de música e dois elementos para serviços gerais de limpeza.

Há reuniões de equipa “de 3 em 3 semanas e, sim, há sempre projetos comuns em termos de partilha de casos, partilha de dificuldades, inquietações, nós fazemos muito” (ibidem), brotando, dessa partilha, naturalmente, pontes fortes e fracos: “os pontos fortes é sempre enriquecermos a nossa prática e de ouvirmos opiniões dos outros e tentarmos melhorar e tentarmos fazer melhor, cada vez fazer melhor. Os pontos fracos é aquilo que há sempre, as divergências” (ibidem).

Ora, em consonância com as OCEPE, vive-se um ambiente de entreajuda e de partilha em que o debate e a reflexão conjunta entre os elementos da equipa afiguram-se como um meio privilegiado de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas (Silva et al., 2016).

2.3.1. Caracterização da equipa educativa da sala do Jogo Dramático

A equipa educativa da sala onde a prática tomou forma é constituída por uma educadora de infância e uma assistente operacional. A educadora cooperante formou-se “no ISEC, em licenciatura, pré-bolonha. Na altura, 4 anos” (cf. Anexo D, entrevista à educadora cooperante). Encontra-se na faixa etária dos 30-40 anos, exerce “desde 2010” (ibidem) e trabalhou sempre na mesma organização socioeducativa, “terminei o curso e comecei a trabalhar aqui, entrei logo em agosto desse mesmo ano” (ibidem), “e sempre

estive nesta sala, do Jogo Dramático, mas não era aqui, era em Tires. Eu vim abrir esta sala de Outeiro” (ibidem).

A educadora cooperante também faz parte da direção, concretamente, é codiretora pedagógica, responsável por toda a “vertente pedagógica” do JI (ibidem).

A assistente operacional conta com inúmeros anos de experiência, na valência de creche e de JI, e encontra-se na faixa etária dos 40-50 anos. Trabalhou sempre na organização socioeducativa e diretamente com a educadora “há 7 anos. Mas não foram seguidos” (ibidem). Aos olhos da educadora cooperante, tem um papel preponderante na sala: “é o par pedagógico. (...) as auxiliares não são pessoas para limpar, (...) vemos as auxiliares como uma mais-valia que também podem contribuir para desenvolver outras atividades com as crianças e nos projetos” (ibidem).

Nenhum dos elementos da equipa educativa está a acompanhar o grupo de crianças que tinha anteriormente, à exceção do JF, da SN e do RM, que estiveram no passado ano letivo na sala do Jogo Dramático. É política da instituição a existência de rotatividade, não sendo habitual seguirem o mesmo grupo de crianças até à entrada no 1.º CEB.

Durante o decurso da PPS II foi possível observar, depreender e admirar que na sala vivencia-se um ambiente de respeito, de complementaridade e de partilha pois, quando “as equipas de educadores partilham o espaço, as observações e as ideias (...) passam a confiar e a depender umas das outras para apoio e aconselhamento” (Post & Hohmann, 2011, p. 306).

2.4. Caracterização do grupo de crianças da sala do Jogo Dramático

A caracterização de um grupo de crianças pode ser influenciada por vários fatores, “tais como as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades ou a dimensão do grupo” (Silva et al., 2016, p. 24). É de ressaltar que as crianças são “portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (Ferreira, 2004, p. 65).

No grupo de vinte e quatro crianças, oito são do género feminino e dezasseis do género masculino, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos (cf. Anexo E), sendo que há uma criança de nacionalidade inglesa e uma criança em processo de

diagnóstico do espectro do autismo. Relativamente à posição institucional de partida (Ferreira, 2004), apenas duas crianças não frequentavam a organização socioeducativa, advindas de outra escola. Desta forma, as restantes vinte e duas já estavam integradas numa das salas do JI e, ademais, três delas já tinham estado na sala do Jogo Dramático o ano letivo anterior.

Pelas palavras da educadora cooperante, “a nível de competências um grupo um bocadinho abaixo do que era esperado para a idade, também por consequência do covid (...) sobretudo a nível social” (cf. Anexo D, excerto da entrevista à educadora cooperante), mas também “muito motivados e são muito interessados (...), este grupo vai crescer muito e vai-se fazendo, eles têm muita vontade de aprender” (ibidem).

De realçar que há “elementos que mobilizam o grupo (...), crianças que dirigem um bocadinho o grupo e ajudam a levar, mas é ótimo, por isso é que eu gosto tanto de grupos heterogéneos” (ibidem).

No que concerne as relações interpessoais, algumas crianças tentam solucionar e gerir os conflitos que vão surgindo, porém, e por vezes, é necessária a intervenção das adultas. Importa adicionar que as adultas da sala tentam sempre que os conflitos sejam resolvidos pelas crianças, agindo somente como mediadoras. Os conflitos resumem-se, essencialmente, à partilha de objetos:

Durante o decurso da tarefa, a GM começa a chorar porque a EB estava a usar o “seu” lápis. Perguntei-lhe se o lápis era, efetivamente, dela, respondendo-me que o tinha oferecido à escola juntamente com uma planta. Como tal, disse-lhe que sendo o lápis da sala de todos, a EB também o poderia usar e ela dar uso a outro lápis de carvão, pois havia muitos (cf. Anexo A, excerto da nota de campo n.º 35).

E ao não cumprimento da regra “quando alguém pede para parar, é para parar”:

A educadora cooperante leu a ata da semana passada, sendo que tinha ficado registado um assunto pendente entre a BD e o MR, pois o MR não estava presente na altura. Como tal, prosseguiu-se com essa situação, tendo ficado a saber que era mais uma chamada de atenção ao MR, que continuava sem respeitar a palavra “para”, aquando invocada, mesmo depois de ter feito um acordo num dos conselhos (ibidem, excerto da nota de campo n.º 157).

De forma gradual, as relações entre pares foram-se desenvolvendo por meio de brincadeiras, brotando e crescendo cumplicidade e proximidade. Gostam de brincar sem

intervenção do/a adulto/a, mas há muitas crianças que apreciam a interação com o/a adulto/a. E todas ficam extremamente curiosas e contentes de ver que o/a adulto/a brinca com(o) elas:

Juntei-me à AL, menina de outra sala, para ir andar no escorrega e, pouco tempo depois, juntaram-se mais crianças. A RS quando viu que estava no cimo da estrutura, prestes a descer pelo escorrega, exclamou: “Ah! A Rita está lá em cima!”. O JF, espantado, replicou “o que estás a fazer, Rita?” (ibidem, excerto da nota de campo n.º 119).

Relativamente à escolha das salas, começam a fazer decisões com base no mapa da escolha das salas, portanto, mais conscientes e menos impulsivas: “já se notou que algumas crianças olhavam para o mapa das escolhas para terem noção qual sala deveriam escolher com base nas suas frequências, como foi o caso do GG, do XA e da AC” (ibidem, nota de campo n.º 152).

Ao nível da linguagem oral, há algumas crianças na terapia da fala, sendo que a BD apresenta dificuldade na comunicação, tornando-se difícil compreender o que diz.

No que tange a autonomia, o grupo demonstra vontade e capacidade para realizar diversas tarefas, contudo, sentem-se muitas vezes perdidos e necessitam de questionar tudo aos/às adultos/as, sendo as perguntas de eleição: “o que é para fazer?”, “agora faço o quê?”, “e agora?”.

Acima de tudo, o grupo de crianças tem sempre uma participação ativa na construção do seu conhecimento, em concordância com o PE e o PP e com os valores que a instituição defende e preconiza.

2.5. Caracterização das famílias da sala do Jogo Dramático

De referir que durante a prática de PPS II, a interação com as famílias foi breve e, na maioria dos casos, inexistente, pois nunca nos chegamos a cruzar, sendo que o horário que fazia não era compatível com o delas. Não obstante, é certo e sabido que as famílias são as principais cuidadoras e responsáveis pela educação dos seus educandos. Neste seguimento, Nunes (2004) afirma que a família é a primeira instituição com a qual a criança se relaciona, sendo que “aí se aprende a viver com os outros, a ser solidário, a descobrir na prática quotidiana a riqueza da diversidade. Nela se aprendem as regras básicas de vida e as tradições familiares, e se descobrem os valores e os critérios morais” (p. 33).

A caracterização das famílias não visa, *a priori*, definir a identidade das crianças, mas sim “abrir caminho para poder vir a compreendê-las pelo que fazem, já que é naquelas experiências significativas que se fundam e inspiram as culturas de pares que emergem e são depois transmitidas e reproduzidas nas relações sociais com outras crianças” (Ferreira, 2004, p. 66) na organização socioeducativa. Nesse sentido, é fundamental garantir uma relação de parceria com as mesmas para que exista uma complementaridade nas ações e atitudes (Sarmiento & Carvalho, 2017).

De acordo com a educadora cooperante, “de uma forma geral, são pais preocupados, preferem que fique tudo do lado da escola, que os filhos fiquem mais tempo na escola do que com eles, mas há envolvimento, neste contexto são pais presentes” (cf. Anexo D, entrevista à educadora cooperante).

A organização socioeducativa tem iniciativas como a semana da escola aberta em que as famílias são convidadas a participar no dia a dia das crianças, seja de manhã ou à tarde. Adicionalmente, há convites pontuais sempre que surge alguma oportunidade: “na hora do conto, a mãe do HE veio visitar-nos, pois, sendo inglesa, foi-lhe proposto ler uma história de um livro que o filho tinha trazido em inglês” (cf. Anexo A, excerto da nota de campo n.º 104).

Existe, também, a preocupação em manter as famílias a par da vida das suas crianças com “uma reunião no início do ano e outra no fim do semestre, mas temos as quintas-feiras definidas para reuniões” (cf. Anexo D, entrevista à educadora cooperante), sendo que a reunião no início do ano é “(...) individual, para os conhecer, para perceber quais são as expectativas deles” (ibidem).

2.6. Caracterização do ambiente educativo da sala do Jogo Dramático

O ambiente educativo é abrangente, pois incorpora não só o espaço, como o tempo, os materiais e, ainda, as relações interpessoais, tal como refere Bronfenbrenner (1979). De acordo com Portugal (2012), a organização do ambiente educativo pode potenciar ou restringir o desenvolvimento das crianças, quer nas brincadeiras, como nas suas interações com os outros, na sua autonomia e nas rotinas. Nesse sentido, a criança necessita de um ambiente que contribua e promova o seu desenvolvimento sensório-motor, sócio afetivo, simbólico e cognitivo (Rodrigues & Garms, 2007). Deste modo, é

imprescindível que o/a educador/a “planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários” (Silva et al., 2016, p. 24).

Sendo o/a educador/a de infância o/a principal responsável pela gestão do currículo, assim como pela arquitetura do ambiente educativo, na sala em questão a educadora cooperante procura “ouvir a criança, muito. Ouvir e a participação delas ativa, tentar perceber o que é que elas querem e isso é a base da minha prática” (cf. Anexo D, entrevista à educadora cooperante).

Reitera também que “acabo por ter aqui muita base do MEM, mas não é só. Eu vou bebendo aquilo que vou gostando e que me faça sentido (...), trabalho muito por instinto e por aquilo que eu gostaria, enquanto criança, que fizessem comigo” (ibidem).

Tal como preconizado no PP (2022/2023),

o ambiente educativo tem de ser promotor de entusiasmo e deve ser viabilizado através de espaços e tempos pensados e organizados de forma a permitir a participação e o envolvimento cooperado nas brincadeiras e dinâmicas, ajustadas às suas necessidades pedagógicas (p. 30).

2.6.1. Espaço e materiais da sala

“O termo “espaço” refere-se ao espaço físico, ou seja, locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração” (Forneiro, 1999, p. 232). Cabe ao/a educador/a refletir sobre a função, finalidade e utilização do espaço, pois a “funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (Silva et al., 2016, p. 26).

A sala onde decorreu a prática é ampla e iluminada, sendo o palco principal das atividades e rotinas diárias do grupo (cf. Anexo F), estando organizada “contemplando o desenvolvimento integral das crianças” (PP, 2022/2023, p. 30).

Contudo, importa mencionar que a razão/intencionalidade subjacente da divisão da sala nessas áreas “tem a ver com o projeto, com a essência do projeto” (cf. Anexo D, entrevista à educadora cooperante), portanto, “sempre foi assim. Eu mudo algumas áreas, mas não é suposto” (ibidem). E, ademais, sendo a sala de referência a sala do Jogo

Dramático, “não dá para ter pintura aqui (...) porque já existe na sala das Expressões” (ibidem).

Está, então, elencada (i) a área da biblioteca, (ii) a área do desenho e da escrita, (iii) a área dos jogos de mesa, (iv) a área dos jogos de chão, (v) a área do faz de conta e (vi) a área do teatro.

A (i) **área da biblioteca** é um espaço confortável e convidativo à leitura, com um tapete e estante onde estão organizados os livros de forma categorizada, para melhor organização e utilização.

Na (ii) **área do desenho e da escrita** é onde “fazem os seus textos, recortes e colagens, listas de palavras, histórias, ilustrações, composições artísticas e massa de cor” (PP, 2022/2023, p. 32) e contempla também a mesa de luz e o computador. Tem acessíveis materiais de desgaste, como canetas, lápis, colas, folhas, aguarelas e borrachas. Além disso, comporta um ficheiro de imagens, cartões de histórias, letras recortadas e outros materiais que induzam a exploração da escrita.

A (iii) **área dos jogos de mesa** tem estantes recheadas com diversos jogos, nomeadamente, *puzzles*, legos, enfiamentos, jogos de associação, jogos de memória e jogos de encaixe. Estão categorizados com quatro cores (amarelo, laranja, vermelho e verde) de forma a auxiliar a organização.

A (iv) **área dos jogos de chão** contém caixas com brinquedos diferentes, nomeadamente, animais, blocos de madeira, legos, pistas de comboios e carros.

Na (v) **área do faz de conta** encontra-se uma cozinha, um cabeleireiro e um quarto, tudo devidamente recheado, permitindo às crianças recriar vivências diárias, experimentar diversos papéis sociais e atribuir inúmeros significados aos objetos, estreitando e reforçando a relação entre pares.

A (vi) **área do teatro** tem, por trás de cortinas, uma zona de arrumos com materiais, adereços e elementos necessários, como pinturas faciais, fantoches de mão e de dedo, lençóis, roupa, entre outros, que podem ser utilizados de forma livre e criativa. As crianças têm a possibilidade de explorar diferentes técnicas de representação, como as sombras chinesas, teatro de atores e marionetas, assim como de expressão, como o movimento e a música, para representação de histórias trazidas por elas ou para desenvolver projetos.

Estas últimas áreas, portanto, a área do faz de conta e do teatro, são áreas-chave da sala do Jogo Dramático.

Além das áreas e igualmente importantes são os instrumentos e mapas expostos nas paredes da sala que espelham o que se desenrola no dia a dia. Estão sempre acessíveis às crianças, sendo que auxiliam na gestão do grupo, dos espaços e tempos. São, então: (a) o mapa mensal de presenças, (b) o mapa de escolha de atividades, (c) os planos do dia, (d) o diário semanal, (e) as regras de vida, (f) os aniversários, (g) a agenda semanal, (h) as tarefas, (i) a lista do responsável do dia, (j) quero contar, mostrar e escrever..., (k) a lista de projetos e (l) o mapa da escolha das salas.

O (a) **mapa mensal de presenças** é uma tabela de dupla entrada que se encontra afixado junto à porta da sala para que todas as crianças, quando chegam, marquem a sua presença.

O (b) **mapa de escolha de atividades** tem o propósito de ajudar as crianças a organizarem-se autonomamente pelas áreas onde querem desenvolver atividades. Cada criança coloca o seu cartão na bolsa correspondente à área onde quer brincar e, dessa forma, conseguem também visualizar se têm lugar/espaço.

O (c) **plano do dia** serve para organizar as ações e as aprendizagens, planeados em conjunto. Está dividido em três colunas: Quem faz?, O que vamos fazer e Avaliação. O/A responsável pela avaliação do plano do dia é, precisamente, o/a responsável do dia que irá desenhar uma bola verde fechada (preenchida) se a tarefa foi finalizada por quem a esteve a fazer e/ou desenhar uma bola verde aberta (sem estar preenchida) se a tarefa não foi concluída. A bola vermelha será para identificar a tarefa que não foi feita.

O (d) **diário** reflete os acontecimentos diários da sala, sendo, por isso, um instrumento de valorização da expressão verbal das crianças quanto às suas emoções e sentimentos, clarificação partilhada de valores e resolução de problemas/conflitos diários, registo das aprendizagens significativas e levantamento das intenções e planos do grupo. É uma tabela que se divide em quatro colunas: Gostamos; Não gostamos; Fizemos e Queremos fazer. Do diário resultam atas semanais em que se registam detalhes importantes que advieram da reunião de Conselho de Cooperação Educativa.

As (e) **regras de vida** surgem de problemas que acontecem no grupo no decurso dos dias e são acordadas atendendo às necessidades do grupo. É no Conselho de

Cooperação Educativa ou nas reuniões em grande grupo que ficam definidas e são registadas através de desenho e frases curtas, folhas que depois ficam expostas, coladas na porta de um armário para que todos possam visualizar.

Os (f) **aniversários** estão expostos numa parede da sala e em cada mês está uma fotografia de cada criança agregada ao dia que fazem anos.

A (g) **agenda semanal**, que foi discutida e definida em grande grupo no início do ano letivo, funciona como suporte ao planeamento diário.

As (h) **tarefas** surgem da necessidade de as criar na sala para serem levadas a cabo diariamente. O grupo está dividido em duas equipas, a laranja e a verde e, numa semana, estão alocadas as crianças da equipa laranja às tarefas e, na outra, as crianças da equipa verde. Semanalmente, às segundas-feiras, é feita a avaliação das tarefas e redistribuição das mesmas.

A (i) **lista do responsável do dia** confere a responsabilidade a uma criança, por ordem alfabética, da gestão do grupo em vários momentos, como a distribuir a fruta, a apoiar na hora da escolha das salas, a chamar as restantes crianças para irem à casa de banho e orientarem a fila.

O mapa (j) **quero contar, mostrar e escrever...** para as crianças, caso queiram, assinarem o nome para mostrarem ao grupo algo significativo, seja uma descoberta, um brinquedo, ou alguma construção.

Na (k) **lista de projetos** constam todos os projetos que estão/vão decorrer, quem participa e o mês de início e fim.

O (l) **mapa da escolha das salas** está afixado na zona do tapete e é uma tabela de dupla entrada com os nomes e fotografias das crianças, assim como com o nome e fotografia das três salas de JI que contemplam as escolhas de sala de acordo com a abordagem pedagógica da organização socioeducativa: sala do Jogo Dramático, sala Intelectual e sala das Expressões. Mensalmente, a assistente operacional regista com tracinhos (de cores diferentes para assinalar os meses) a quantidade de vezes que cada criança escolhe uma das três salas de forma a proporcionar uma visão e gestão autónoma por parte das crianças, ajudando-as a ganharem noção das suas escolhas.

2.6.2. Tempo

A organização de uma rotina diária é benéfica para planejar atividades, estabelecer uma boa organização do trabalho e transmitir segurança às crianças, pois, deste modo, adquirem mais autonomia, visto que são capazes de diferenciar regularidades e mudanças (Rodrigues & Garms, 2007).

O tempo letivo está organizado segundo uma rotina diária, centrada nas necessidades e interesses das crianças, estimulando a confiança, a segurança e o controle (PP, 2022/2023).

Assim, torna-se fundamental conhecer um dia-tipo na sala: os primeiros momentos da rotina contemplam o acolhimento, a marcação de presenças e atividades livres até às 09:25, hora de arrumar:

A GM informou-me que quando o ponteiro do relógio chegava ao número 5 era hora de arrumar e, portanto, quando a assistente operacional começou a cantarolar “está na hora, está na hora, está na hora de arrumar”, iniciaram a tarefa (cf. Anexo A, excerto da nota de campo n.º 2).

Às 09:30 as crianças reúnem-se no tapete para aplaudirem o/a responsável do dia, programarem o dia e iniciarem o momento da escolha das salas com uma canção. Depois, as crianças da sala de referência vão para as salas que escolheram e as crianças das outras salas que selecionaram a sala do Jogo Dramático juntam-se ao pequeno grupo das crianças que ficaram na sala de referência. Segue-se a elaboração do plano do dia, com as crianças das três salas, com sugestões de atividades por parte da educadora cooperante e/ou por iniciativa própria das crianças e definição do grupo que irá para a área do teatro levar a cabo um teatro ou uma dança, consoante o dia da semana. As restantes crianças vão brincar para as diversas áreas.

Por volta das 11h30, a assistente operacional ou a educadora cooperante voltam a cantar uma breve canção a assinalar o momento de arrumar.

Caso haja teatro ou dança, as restantes crianças sentam-se perto do palco para assistir ou, não havendo, poderá existir uma comunicação nos jogos de chão. É avaliado o plano do dia e, a seguir, há o retorno das crianças às salas de referência para comerem a fruta, sendo que a educadora cooperante também regista o que foi feito no diário. Quando terminam de comer, vão para o recreio, à exceção das crianças que têm tarefas

alocadas, ficando na sala a cumpri-las, indo para o recreio depois. Ficam a brincar no recreio até serem chamadas para o almoço.

Às 14:15 regressam à sala para o que seja que esteja na agenda semanal: às segundas-feiras há educação física com outro professor das 14:30 às 15:15, seguindo-se a hora do conto e elaboração de projetos; as tardes das terças-feiras são dedicadas, exclusivamente, aos projetos; às quartas-feiras vão passear à comunidade com base no que acordaram na reunião de Conselho de Cooperação Educativa na semana anterior; às quintas-feiras há música com outra professora e, depois, projetos e, por fim, às sextas-feiras da parte da tarde há educação física das 14:30 às 15:15, seguindo-se os projetos.

De notar que as manhãs das sextas-feiras são diferentes dos restantes dias da semana, pois tem lugar a reunião do Conselho de Cooperação Educativa, não existindo a escolha das salas. Ou seja, as crianças, após o acolhimento, vão brincar no recreio e, por volta das 10:00, vão para a sala, para o conselho. Findada a reunião, comem a fruta e vão, novamente, para o recreio até ao almoço.

3. "Sê amigo da Terra,
mostra a todos o que
fazer. Partilha o sol e o
lunar, cada noite e dia a
nascer." - ANÁLISE
REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| " | | " |

A intencionalidade educativa permite atribuir significado à ação, uma vez que norteia a prática pedagógica e assegura o processo de aprendizagem (Silva et al., 2016). Esta intencionalidade outorga ao/à educador/a “ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (ibidem, p. 13).

Por conseguinte e de acordo com Silva et al. (2016), a ação do/a educador/a deve ser sustentada por uma intencionalidade que exige uma reflexão sobre as finalidades, práticas pedagógicas e formas de organização da ação. Tal reflexão implica observar, planejar, agir e avaliar, de modo a ser possível ao/à educador/a a tomada de decisões sobre a prática, assim como a sua adequação às características de cada criança, do grupo e do contexto no qual está inserido/a. Este processo engloba diversos intervenientes, entre eles, as crianças, as famílias e a equipa educativa.

Neste capítulo serão expostas as minhas intenções pedagógicas tendo em consideração os contextos caracterizados no capítulo anterior, bem como as intenções da educadora cooperante e assistente operacional, visto que procurei dar-lhes continuidade.

3.1. Intenções com as crianças

A minha primeira intenção – e a base de todas as outras – teve como cerne **estabelecer uma relação vinculativa com as crianças**, sendo que “o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, confortantes e respeitosas entre adultos e crianças, facilita a vivência de sentimentos de bem-estar nos mais novos, deixando-os mais recetivos para interagir com os outros e com o mundo” (Portugal, 2017, p. 58). Deste modo, é por meio destas relações significativas com adultos/as de referência que as crianças “experenciam a empatia, conhecem a escuta e respeito pelo outro e desenvolvem atitudes solidárias, desenvolvendo um sentido de segurança e autoestima positiva” (ibidem, p. 58). De acordo com Portugal (2000), as crianças necessitam de contextos afetuosos e centrados nas suas necessidades individuais para se desenvolverem e, como tal, são essenciais adultos/as com os quais possam manter uma relação de confiança, que assegurem as suas necessidades físicas, psicológicas e emocionais.

No entanto, cada criança é um ser individual e, conseqüentemente, cada uma tem o seu próprio tempo para desabrochar e mostrar que se sente confortável perante uma pessoa nova no seu dia a dia. Como tal, a relação que procurei estabelecer implicava, da

minha parte, **respeitar as singularidades de cada criança**, tendo-se tornado a minha segunda intenção. Silva et al. (2016) reforça esta máxima, sendo que cada criança “é um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (p. 8). Assim, é primordial respeitar os seus ritmos, necessidades, interesses, fragilidades e personalidades.

Durante a PPS II procurei observar atentamente cada criança, pois a “observação cuidada das crianças permite revelar a singularidade de cada criança, ajuda a conhecer o temperamento, pontos fortes, as características, a forma como se relaciona com os outros, etc.” (Parente, 2012, p. 6).

A terceira intenção consistiu em **promover a autonomia e independência nas rotinas**, uma vez que também é intenção da educadora cooperante e da assistente operacional. Fleming (2004) reitera que a autonomia, a individualidade e a construção da identidade são fulcrais para o desenvolvimento humano, portanto, à medida que o sujeito desenvolve a sua identidade, constrói a sua autonomia. Para tal, “o educador deve ser alguém que permita o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível” (Portugal, 1998, p. 198). Adiciono que esta intenção abarca apoiar e motivar, sempre que necessário, as crianças durante o momento da escolha das salas, procurando, desta forma, assegurar os valores da organização socioeducativa: “a participação, autonomia, responsabilidade e livre escolha” (PP 2022/2023, p. 10).

A quarta intenção centrou-se em **promover a autoestima**. Algumas crianças duvidam das suas capacidades: “(...) o VS e o XF quiseram desabafar dizendo que não escolhiam muito essa sala porque sentiam que não desenhavam bem, que não faziam desenhos bonitos” (cf. Anexo A, excerto da nota de campo n.º 190). Nesse sentido, considero importante estimular a sua autoestima, demonstrando-lhes que são capazes. Neves e Frada (2017) descrevem a autoestima como o “conjunto das atitudes do indivíduo para consigo mesmo, não sendo um estado constante, antes dinâmico, podendo alterar-se conforme as experiências pelas quais se vai passando” (p. 285). Whitebread (citado por Portugal, 2009) defende que as crianças necessitam de amor e autoestima, de se sentirem emocionalmente seguras para se desenvolverem emocional e intelectualmente. Posto isto e de acordo com Neves e Frada (2017), a autoestima não é inata, contudo, desde cedo a criança “está naturalmente recetiva aos estímulos que podem conduzir à valorização da

autoestima ou à sua desvalorização” (p. 286). Portugal (2009) corrobora esta afirmação, salientando que a imagem que as crianças possuem sobre si próprias é o reflexo das perspectivas transmitidas pelos outros na interação social.

Fomentar a cooperação e a entreaajuda entre as crianças foi a minha quinta intenção pois, de acordo com Post e Hohmann (2011), é crucial o apoio por parte do/a educador/a nas interações sociais que as crianças estabelecem, com o objetivo de propiciar relações positivas entre pares.

A sexta intenção prendeu-se em **legitimar a voz das crianças**, ou seja, “(...) não só ouvi-las, mas possibilitar que a sua voz tenha implicações na alteração da realidade” (Coutinho, 2013, p. 224). As crianças são atores sociais e sujeitos de direitos (Tomás, 2011) e é basilar dar-lhes voz e poder de decisão, valorizando, consequentemente, a sua participação, já que possuem distintas especificidades e individualidades (Fernandes & Tomás, 2011). Também a educadora cooperante salientou a importância de “(...) ouvir a criança, muito. Ouvir e a participação delas ativa, tentar perceber o que é que elas querem (...) é a base da minha prática” (cf. Anexo D, entrevista à educadora cooperante).

Por fim, **privilegiar o brincar** afigurou-se a minha sétima intenção, uma atividade natural, voluntária e da iniciativa da própria criança, motivada intrinsecamente, que lhe dá prazer e potencia o desenvolvimento e aprendizagem (Sutton-Smith, 1997 e Whitebreath, 2012, citados por Lino & Parente, 2018). Além disso, brincar é um direito da criança, consagrado no artigo 31.º da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989). Nesse sentido, cabe aos/às adultos/as proporcionarem oportunidades de brincadeira e jogo (Lester & Russel, 2010). Aos/Às educadores/as de infância compete o reconhecimento do poder do brincar e quão vital é no desenvolvimento integral das crianças, sendo impreterível saberem proporcionar ambientes estimulantes para que estas se tornem profissionais da brincadeira (Lino & Parente, 2018).

Kishimoto (2010) refere que o brincar é uma ação livre, liderada pela criança, relaxando-a, ensinando-lhe regras, linguagens e habilidades, inserindo-a num mundo imaginário. Silva et al. (2016) confirmam esta ideia, salientando que encarar o brincar como uma forma da criança estar ocupada ou entretida é uma visão redutora, uma vez que o brincar é uma atividade rica e estimulante, possibilitando o desenvolvimento e a

aprendizagem. Lino e Parente (2018) adicionam que é através do brincar que as crianças exploram e criam um mundo que dominam.

3.2. Intenções com as famílias

Silva et al. (2016) enfatizam que as relações estabelecidas entre o/a educador/a ou a escola com as famílias contribuem positivamente para a educação das crianças, tomando forma em comunicações informais ou em momentos planeados, como reuniões. Estes momentos são fundamentais, visto que suscitam uma partilha entre todos os agentes responsáveis pela educação e cuidado das crianças.

Sobressai que

- i) são os pais que melhor conhecem os filhos, ii) podem transmitir informação crítica acerca da criança à escola, iii) podem participar nas atividades e dar continuidade a essas práticas no dia a dia da criança, iv) podem contribuir com meios e recursos e, por último, v) podem transmitir confiança aos filhos na escola (Fuertes, 2010; Portugal, 2020, 2011, citados por Assis & Fuertes, 2015, p. 43).

Portanto, considerando que o envolvimento e a participação das famílias são benéficos para as crianças e que o JI se deve apresentar como um complemento e uma continuação da trajetória e das experiências familiares, creio que as famílias e a equipa educativa devem apoiar-se mutuamente, em benefício primordial das próprias crianças.

Partindo deste pressuposto, de que as famílias são os primeiros e principais atores na vida das crianças, tive o intento de **estabelecer uma relação colaborativa baseada no respeito, confiança e diálogo.**

O diálogo é essencial, pois “são necessários bons canais de comunicação, com uma utilização adequada, que permitam uma troca de informação (positiva, clara, objetiva) frequente, mantendo todos os intervenientes em contacto, acompanhando o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças” (Mata & Pedro, 2021, p. 47), sendo que, de acordo com a educadora cooperante, “vamos vendo e conhecendo os pais e vamos vendo com o que podem contribuir para o grupo e para o desenvolvimento deles e vamos convidando um ou outro para participar ou estarem presentes” (cf. Anexo D, entrevista à educadora cooperante).

3.3. Intenções com a equipa educativa

“O trabalho de equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 130). Nesse sentido, a minha primeira intenção assumiu-se em **conhecer a equipa educativa, procurando ir ao encontro das suas dinâmicas e intenções**. Partilhar conversas, opiniões e dedicar-me a observar tanto a educadora cooperante como a assistente operacional na própria prática educativa tornou-se fundamental para conhecer as suas ações, intenções e pontos de vista.

A minha segunda intenção passou, imperiosamente, por **construir uma relação colaborativa, de partilha, confiança e respeito**. Segundo Silva et al. (2016), a comunicação entre os elementos da equipa educativa sobre a reflexão do processo pedagógico e as aprendizagens das crianças possibilita a articulação e coerência entre as práticas do processo educativo, sendo que o trabalho em equipa deve caracterizar-se como ativo, apoiante e respeitador, de modo a formar uma relação positiva, de confiança e entreajuda (Hohmann & Weikart, 2011).

Uma vez que considero o trabalho colaborativo como basilar para a qualidade do ambiente educativo, consideração essa partilhada e sustentada pela educadora cooperante, referindo que a assistente operacional “é o par pedagógico” (cf. Anexo D, excerto da entrevista à educadora cooperante), e também por Roldão (2007), que adiciona que o trabalho em equipa “implica que cada indivíduo tenha um contributo a dar que tem de ter o seu processo de construção individual e singular, que requer também tempos e modos de trabalho individuais” (p. 28), tornou-se imprescindível **adotar uma postura de permanente disponibilidade para o trabalho em equipa**, a minha terceira intenção, pois só estando realmente disponíveis é que aprendemos e, conseqüentemente, crescemos.

3.4. Processos de intervenção

Uma intervenção pedagógica de qualidade tem por base um percurso cíclico e sistemático que envolve a observação, o registo, a documentação, o planeamento e a reflexão/avaliação (Silva et al., 2016). Deste modo, o/a educador/a de infância deve procurar observar, registar e documentar para lhe ser possível planear, avaliar e agir. Ora, o meu processo de intervenção foi orientado, acima de tudo, pelos meus valores que, por

sua vez, nortearam as intenções que defini para as crianças, famílias e equipa educativa, mencionadas anteriormente.

Durante toda a decorrência da intervenção da PPS II, privilegiei a observação como técnica de recolha de dados pois, como menciona Parente (2012), esta é essencial “para reconhecer [e] para adequar as propostas quer ao nível dos cuidados quer da educação” (p. 5). Partindo da observação, que se estendeu a registos escritos através das notas de campo, retratando os momentos vivenciados com as crianças, pude depreender os interesses, necessidades, fragilidades e potencialidades do grupo de crianças no seu todo, assim como de cada criança como ser único e individual, dedicando-me, plenamente, a cada personalidade, respeitando os tempos pessoais, dando-lhes espaço para ser, aprender e estar. Portanto, de forma a ser possível compreender o grupo, é importante a dedicação à individualidade que, depois, compõe o todo. Drummond (2005) acrescenta que é fundamental que o/a educador/a, além da observação, deve interpretar e refletir, mas fazer uso da mesma para aumentar as aprendizagens das crianças.

As intenções que defini nos subcapítulos 3.1., 3.2. e 3.3. (intenções com as crianças, famílias e equipa educativa, respetivamente) são neste subcapítulo avaliadas, de modo a verificar a minha perspetiva sobre a minha prática pedagógica.

Relativamente às intenções da ação para com as crianças, para **estabelecer uma relação vinculativa** mostrei-me sempre disponível, apoiei, elogiei, chamei à atenção quando tive de o fazer, expliquei, conversei e transmiti segurança e confiança a todas as crianças.

Considero que esta primeira intenção foi uma conquista rapidamente alcançada: “o MR, quando soube que tinha calhado no meu grupo, exclamou “que sorte!” e a LV sorriu, indo-me dar a mão e adicionando “gosto de ti, Rita” (cf. Anexo A, excerto da nota de campo n.º 24).

O diálogo, que sempre priorizei, esteve reiteradamente presente, sendo elemento crucial para estabelecer vínculos, principalmente em momentos desafiadores, pois não basta vociferar que algo está mal, é necessário envolver as crianças:

Fiquei com todas as crianças do teatro na sala e a assistente operacional levou as restantes para o recreio, de modo que fosse possível ter o último ensaio antes do teatro. Como estava a haver alguns percalços e brincadeiras entre algumas crianças, mesmo

depois de as ter chamado à atenção, pedi ao grupo que se reunisse e se sentasse para conversarmos e iniciei o momento com uma pergunta “o que acharam do ensaio? Correu bem ou mal?”. De imediato, o JF respondeu “correu mal”. E voltei a indagar “porquê? Por que achas isso?” e o JF replicou “porque a SN e o GG estiveram quase sempre a brincar e não prestaram atenção”. Seguiu-se um silêncio e dirigi o olhar à SN e ao GG, sendo que nem foi necessário perguntar-lhes algo ou falar com eles, responderam “desculpa”. Aproveitei para lhes dizer que o pedido de desculpas tinha de ser para o grupo e não para mim e que esperava que se concentrassem, pois somos uma equipa, precisamos todos uns dos outros e para as coisas correrem bem, todos temos de fazer a nossa parte. Repetimos o ensaio mais uma vez, já sem questões (ibidem, nota de campo n.º 326).

A atenção que dediquei, as conversas que estabeleci, dando-me a conhecer para que entrassem no meu mundo, ditaram o sucesso da primeira intenção:

A EB, a SN e o JF estavam a brincar aos profissionais de saúde. A EB fazia o papel de doente e estava deitada numa *palette*, com uma touca e um gesso no pulso, enquanto a SN, médica, ajudava a fazer o curativo e diagnóstico. O JF veio chamar-me, pois sabe que tenho relação com hospitais, exclamando que estavam a trabalhar num hospital “como tu, Rita” (ibidem, nota de campo n.º 143).

Promovi momentos de afeto e partilha de brincadeiras, tudo “regado” com muita calma que me é bastante característica e disponibilidade pois, tal como menciona Portugal (2008), a criança necessita estabelecer uma relação próxima do/a adulto/a de forma a sentir estabilidade emocional e segurança:

O MV, o SL, a AC e a FR (menina de outra sala) vieram ter comigo e começámos, espontaneamente e a mando do MV, um jogo de adivinhar animais através dos sons que emitem. O MV era quem imitava e os restantes tinham de adivinhar. Por vezes, quando se complicava, pedia pistas que passavam por tentar saber qual a cor do animal, do que se alimentavam, qual o seu *habitat*, como era a sua pele revestida... (cf. Anexo A, nota de campo n.º 6).

Tentei sempre assumir uma atitude responsiva, próxima e segura para que as crianças confiassem em mim:

O GG veio ter comigo discretamente e disse-me “acho que fiz outra vez cocó nas cuecas”. Repliquei se estava com dores de barriga e acenou afirmativamente com a cabeça. Fui com ele à casa de banho e perguntei-lhe por que não tinha dito logo a algum

adulto que estava com dores de barriga, ao que me respondeu “porque tive medo”. Tentei descortinar a razão específica, mas não obtive retorno. Assegurei-lhe, então, que não precisava ter medo, que quando sentisse que não estava bem, poderia pedir logo ajuda a um adulto, estando eu sempre disponível (ibidem, nota de campo n.º 137).

Portanto, o vínculo com as crianças resultou da minha participação nas brincadeiras, na minha responsividade às suas necessidades físicas, psicológicas e emocionais, no afeto que procurei transmitir, nos diálogos e trocas de opiniões, assim como na valorização das suas descobertas e interesses.

No que concerne o **respeito pelas singularidades de cada criança**, tive sempre plena consciência que cada uma tinha os seus (des)gostos. Nunca elaborei nada que não quisessem ou não demonstrassem à-vontade, assegurando-lhes que ninguém iria agir contra as suas vontades:

Sempre que denotava que alguma criança não estava confortável, ia ter com ela e afirmava que só se pintava quem quisesse, pois ninguém era obrigado a nada. Questionava se queria que a levasse para algum canto mais “limpo” de tintas e se gostaria de desenhar ou pintar (ibidem, avaliação da atividade Desperdiç’arte).

E fui, muitas vezes, porto de abrigo do RM, pois sabia e compreendia que não gostava de multidões e confusões:

De forma a evitar que o RM dispersasse, pois não gosta de ficar no mesmo lugar e já estava a ficar agitado, pedindo-me para ficar com ele, resolvi sentar-me no chão, ao pé das restantes crianças, com ele sentado ao meu colo. Acalmou e acabou por adormecer (ibidem, nota de campo n.º 162).

Promovi, pacientemente, **a autonomia e independência nas rotinas**, incentivando, sempre, cada ação que as crianças tinham. Nos momentos no recreio deixava-as conviver com o risco, que faz parte integrante do desenvolvimento, motivando e encorajando-as sem me intrometer fisicamente, dando-lhes espaço para fazerem as descobertas sozinhas:

Fui chamada pelo JF porque o GG estava “preso” na estrutura das cordas para trepar. Não o ajudei fisicamente a sair do sítio e da posição em que estava, somente guiei verbalmente os seus movimentos para se soltar e descer e, no final, agradeceu-me (ibidem, nota de campo n.º 276).

Contudo, apesar de aguardar primeiro, confiando nas suas habilidades, demonstrava disponibilidade sempre que fosse realmente necessário:

A BD, o MV e o RM estavam a tentar ver se conseguiam segurar-se nos ferros e avançar para chegar à outra extremidade. Pediam-me ajuda e eu incentivava-os primeiro a tentarem sozinhos. Sugeri limparem as mãos à roupa para evitar que ficassem escorregadias e, depois, tentarem novamente. O RM chamava-me e replicava “Rita, eu preciso de ajuda, eu não consigo” (ibidem, nota de campo n.º 133).

E sendo a escolha das salas parte integrante da rotina das crianças, sempre que assumia esses momentos estava atenta às circunstâncias, procurando perceber se era necessário estabelecer um compromisso, motivá-las ou simplesmente reconhecer que não precisava de intervir:

Iniciei o momento em roda, no tapete, com as crianças e, aquando do momento da escolha das salas, já se notou que algumas crianças olhavam para o mapa das escolhas para terem noção qual sala deveriam escolher com base nas suas frequências, como foi o caso do GG, do XA e da AC (ibidem, nota de campo n.º 152).

Promovi a autoestima, inteirando-me da importância das palavras e do poder que as suas mensagens transmitem. Acreditei, mesmo quando as crianças não depositavam fé nelas próprias:

Posteriormente, no parque com escorregas, baloiços e outras estruturas para brincar, juntei-me ao grupo e brinquei também. Comecei por subir a uma estrutura com cordas e, quando me viram, muitas crianças vieram ter comigo a sorrir e queriam também subir para ao pé de mim. Algumas diziam não conseguir e pediam-me ajuda, respondendo-lhes que conseguiam, que acreditava nelas. Se se mostravam mais receosas, assegurava-lhes que estava ali para amparar caso fosse necessário. Na maioria das vezes, somente uma palavra de incentivo era suficiente (ibidem, nota de campo n.º 32).

E elogiei, pois é imprescindível reconhecer e aplaudir os esforços. É essencial enaltecer o que é bom e não apenas corrigir o que está errado:

Como tinha o nome na coluna do “gostamos”, expliquei que tinha ficado contente com o esforço do MC no registo do jogo das miniaturas e que acreditava que ele era capaz de fazer ainda mais coisas e melhores. A SN resumiu, sabiamente, o que disse numa frase que também ficou registada em ata: “é importante nós mostrarmos que somos capazes de fazer muita coisa” (ibidem, nota de campo n.º 135).

Fomentei a cooperação e a entreaajuda entre as crianças pois, para existirem trocas e negociações nas interações com as crianças, importa que tenham um papel ativo na construção das suas relações, pois é através das interações sociais que constroem a noção que têm de si mesmas e a individualidade relativamente aos outros (Almeida & Rossetti-Ferreira, 2014):

Fui prestar apoio à AC e à BB nos seus textos de fim de semana no computador. Escrevi numa folha de rascunho primeiro e, depois, cada uma passou para computador as frases escritas. O combinado era que uma auxiliasse a outra, caso fosse necessário. Quando foi a vez da AC, como a BB já tinha feito a tarefa, queria apoderar-se e continuar a ser ela a encontrar ou a pressionar nas teclas. Tive de a advertir, pois era o momento da AC tentar, mas que essa atitude seria bem-vinda se a AC necessitasse de ajuda (cf. Anexo A, nota de campo n.º 118).

Legitimei a voz das crianças, porque “não nos podemos esquecer que a criança não é um mero receptor das influências a que está sujeita, é também um actor em contínuo desenvolvimento e com opinião própria” (Tomás, 2011, p. 88):

Com as crianças do teatro reunidas na área do teatro, conversámos sobre o que poderia ser o nosso cenário e a GM sugeriu projetarmos o universo na parede e pendurar estrelas no teto. Tomei nota pois, à tarde, iria pedir a certas crianças para tratarem disso e alinhavarmos esses elementos (cf. Anexo A, nota de campo n.º 292).

Privilegiei o brincar, tendo proporcionado, durante a prática, momentos de brincadeira, adotando, de forma alternada, uma atitude de mera observadora/espetadora e de participante ativa, permitindo-me obter e aprofundar conhecimento sobre as escolhas e interesses das crianças.

Foi também a partir do brincar que as crianças interagem comigo, tendo tido essa iniciativa inúmeras vezes: “comecei por brincar ao Macaquinho do Chinês com a AC e a BB e, de repente, estava a sala do Jogo Dramático em peso a brincar também, pedindo, aos poucos, para se juntarem” (ibidem, excerto da nota de campo n.º 286).

No que tange as intenções para com as famílias, estabeleci uma relação colaborativa baseada no respeito, confiança e diálogo. Apesar de ter cruzado caminho poucas vezes com as famílias devido ao horário que fiz durante a PPS II, ainda pude conhecer alguns pais e avós no momento do acolhimento, chegando a existir contacto direto quando recebia as crianças: “a mãe do SL perguntou, sorrindo, se era a Rita porque

o filho tinha falado muito de mim. Sorri-lhe de volta e anuí, abraçando o SL” (ibidem, excerto da nota de campo n.º 17); “o MR só fala de si”. Ri-me, sorri e devolvi-lhe: “deve ser bom sinal” (ibidem, nota de campo n.º 41).

Adicionalmente, a assistente operacional, durante os primeiros dias da PPS II, foi informando as famílias sobre a minha presença na sala e, além disso, existiu um “diálogo” indireto quando foram convidadas a visualizar o vídeo que elaborei sobre a atividade inspirada no “artista” Bordalo II:

Depois de todas as famílias terem chegado, a educadora cooperante elucidou a razão pela qual tinham sido convidados e o que iriam assistir, falando sobre a atividade que elaborei com as crianças e sobre o “espetáculo” que as crianças quiseram fazer com os “instrumentos” aproveitados (ibidem, nota de campo n.º 250).

Assim como com os *placards* sobre o projeto do sistema solar afixados no corredor do JI. Mata e Pedro (2021) proclamam que “a exposição de trabalhos nas paredes são um excelente meio de comunicar com as famílias e de as manter informadas” (p. 42):

Estive a iniciar a montagem dos *placards* do projeto do sistema solar para os expor no corredor do JI para divulgação à comunidade escolar e ia sendo interrompida pelas crianças que vinham, com curiosidade, perguntar o que estava a fazer. Identificavam rapidamente as fotografias e quem estavam nelas, rindo-se (cf. Anexo A, nota de campo n.º 376).

No que diz respeito às intenções para com a equipa educativa, procurei **ir ao encontro das suas dinâmicas e intenções**:

À medida que as crianças iam chegando, auxiliava-as na marcação das presenças, pois a educadora cooperante e a assistente operacional tinham-me informado que para algumas crianças já é uma rotina interiorizada, porém, para outras, ainda não e, como tal, era preciso relembrá-las (ibidem, nota de campo n.º 18).

Construí uma relação colaborativa, de partilha, confiança e respeito, sendo essa a minha máxima por valores pessoais, acreditando que nada se faz bem se não for com as melhores intenções:

Conversei com a educadora cooperante sobre o projeto, tendo-me ajudado a clarificar dúvidas e sugerindo escolher um dos já existentes pois poderia ficar complicado a nível temporal de o concluir. Como tal, ficou definido ficar alocada ao projeto sobre o sistema solar com a BB, a impulsionadora, a GM, a RS e a AC (ibidem, nota de campo n.º 183).

E, ademais, **adotei sempre uma postura de permanente disponibilidade para o trabalho em equipa:**

Perguntei à educadora cooperante em que poderia ser útil, pedindo-me para ajudar a RS e a BB a fazerem os textos do fim de semana, ou seja, conversar com elas de forma que explicassem o que fizeram no fim de semana para depois espelharem em desenho e pintura (ibidem, excerto da nota de campo n.º 5).

A partilha por parte da educadora e da assistente operacional relativamente ao funcionamento da rotina da sala, quais as estratégias que utilizavam e algumas características das crianças, facilitou o meu processo de adaptação e interação com o grupo. Foi-me possível, através da cumplicidade e abertura, compreender o modo de organização da equipa e quais as tarefas durante a rotina, possibilitando-me assumir um lugar na mesma.

Os princípios pedagógicos que direcionaram a minha ação foram ao encontro dos princípios defendidos pela equipa, pois “os adultos devem apelar a um conjunto de princípios e estratégias, bem como ao conhecimento obtido através das suas observações individuais das crianças, das experiências passadas e do treino” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 130), potenciando, da melhor forma, o desenvolvimento das crianças.

Evidencio que além do envolvimento saudável e feliz que tive com a equipa educativa, também estabeleci uma relação positiva com a restante equipa da organização socioeducativa, nomeadamente, com a equipa do JI.

No que toca às planificações elaboradas, posso afirmar que foram adequadas aos interesses e necessidades do grupo e as minhas ideias foram sempre apresentadas, de antemão, à equipa educativa e, em conjunto, refletimos sobre as mesmas. Tanto a educadora cooperante, como a assistente operacional, incentivaram-me a tentar e nunca me castraram, pelo contrário, pois reforçavam a premissa de que agora seria o momento de aumentar reportório e experiência, podendo, com isso, crescer profissionalmente.

Em tom conclusivo, senti e sinto que me encontro, constantemente, a aprender e a evoluir, e que a equipa educativa teve um grande peso neste desenvolvimento, pois sempre me apoiou e interagiu nos momentos certos.

3.4.1. Avaliação por meio de portfólio

No âmbito da PPS II foi proposta a construção de um portfólio (cf. Anexo A) de modo a registrar o processo de desenvolvimento e aprendizagem de uma criança. Através desse instrumento de avaliação é possível observar os interesses, fragilidades, competências adquiridas, emergentes da sua evolução, assim como compreender a forma de pensar e de processar informações da criança. Este meio de avaliação é contínuo, pelo que é construído no decurso do ano letivo.

O portfólio é mais do que um arquivo de trabalhos realizados pelas crianças, como refere Nunes e Moreira (2005), citado por Silva e Craveiro (2014). Genericamente, é visto como um reportório de experiências e produções individuais das crianças ao longo do tempo (Shores & Grace, 2001; Parente, 2004, citado por Silva & Craveiro, 2014). Porém, o portfólio é um instrumento que permite revisitar e analisar vivências que, por sua vez, possibilitam a discussão de aprendizagens (ibidem).

O portfólio promove a comunicação entre os/as educadores/as e as crianças, entre as crianças e as famílias, entre as crianças e as famílias e, ainda, entre os/as educadores e as famílias (Anderson & Bachor, 1998, citado por Parente, s.d.), sendo que estas observam o desenvolvimento das suas crianças (Mac Donald, 1997, citado por Parente, s.d.), existindo um acompanhamento mais aprofundado do progresso da aprendizagem.

Importa evidenciar que todos os portfólios são diferentes, nunca havendo dois iguais, até porque cada criança é uma criança, sendo seres distintos, com ideias próprias, com formas variadas de viver, de encarar e analisar as experiências pelas quais passam, com percursos de crescimento e de desenvolvimento diferenciados, sendo que, deste modo, os seus interesses e os seus gostos irão ser divergentes e, conseqüentemente, dar origem a portfólios únicos.

Os portfólios são porta escancarada para conhecer melhor cada criança e o seu mundo, servindo como espelho para que consigam compreender as suas próprias fragilidades e progressos ao longo do tempo, criando memórias significativas nas suas vidas.

Escolhi o JF para ser o protagonista do portfólio pois foi das crianças que se sentiu logo acomodada e nada intimidada pela minha presença desde o primeiro dia. O JF também me conquistou com os seus valores e sentido de entrelaçada, claramente

evidenciados no percurso que fizemos em conjunto durante o projeto do sistema solar. À medida que o fui conhecendo, percebi que nutria infundados interesses sobre livros e o universo/espço, sendo natural ter participado ativamente no projeto. Como tal, achei que fazia todo o sentido construirmos um portfólio em forma de livro japonês, elencando os seus desenhos alusivos ao sistema solar. Incluí, assim, registos fotográficos e notas de campo. O JF personalizou o seu livro/portfólio e escolheu a fotografia que gostaria que estivesse na capa.

Finalizando, Parente (2004) ratifica esta linha de pensamento, pois acrescenta que “um portfólio conta a história das experiências, dos espaços, progressos e realizações de uma criança e revela as suas características únicas” (p. 60).

4. "Lança as preocupações
ao vento e murmura
baixinho desejos. Conta
ao grilo os teus
segredos, troca histórias
com os peixes." -

INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO
EM JI

| " | | " |

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

“Aprender é crescer em participação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 18).

Desde as primeiras semanas que tudo o que observei foi um motivo de descoberta e interesse, almejando conhecer toda a realidade em que me encontrava e, para isso, sorvia e absorvia tudo aquilo que os meus sentidos conseguiam alcançar. Como tal, para iniciar esta investigação foram tomados como pontos de partida os momentos de observação do contexto socioeducativo e do grupo de crianças, ressaltando, de imediato, a particularidade e singularidade da abordagem pedagógica, própria da organização socioeducativa, sendo caracterizada pela oportunidade que as crianças têm, todos os dias, de escolher que sala de atividades – sala do Jogo Dramático, sala Intelectual e sala das Expressões – querem frequentar durante o período da manhã.

Ora, esta escolha é um reflexo da participação da criança, assente na Pedagogia Participativa, sendo que a participação advém pelos direitos atribuídos à infância, numa lógica de cidadania da infância. Formosinho e Araújo (2004) fazem referência ao “direito a uma educação capacitante e promotora da participação na sociedade” (p. 92). Assim, considera-se que “esta é uma nova imagem de criança que a reconhece como protagonista dos assuntos que lhe dizem respeito e lhe dá a possibilidade de participar na definição do seu itinerário de aprendizagem” (Silva & Craveiro, 2014, p. 36).

Tendo tudo isto em consideração e querendo conhecer melhor a realidade única das escolhas das salas, tomei como questões norteadoras de investigação: *quais as características da abordagem pedagógica, nomeadamente, do momento/processo da escolha das salas?; qual o papel das crianças e da equipa educativa do JI no momento/processo da escolha das salas?; qual a visão das crianças sobre a escolha das salas?; qual a visão da equipa educativa do JI sobre a abordagem pedagógica, em particular, do momento/processo da escolha das salas? e quais as potencialidades e desafios da escolha das salas para as crianças e para a equipa educativa do JI?*

Assim, o objetivo central da investigação é conhecer o momento específico da rotina desta abordagem pedagógica que, por sua vez, está aliada à participação da criança – a escolha das salas –, tendo, assim, como objetivos da investigação: (i) caracterizar a

abordagem pedagógica, em particular, o momento/processo da escolha das salas; (ii) identificar os papéis das crianças e da equipa educativa do JI no momento/processo da escolha das salas; (iii) caracterizar a visão das crianças sobre a escolha das salas; (iv) conhecer a visão da equipa educativa do JI sobre a abordagem pedagógica, em particular, o momento/processo da escolha das salas e (v) analisar as potencialidades e os desafios da escolha das salas para as crianças e para a equipa educativa do JI.

Por considerar o relevo desta problemática, justificou-se um estudo aprofundado com o intuito de dar resposta às questões que me inquietaram, procedendo, de seguida, a uma revisão da literatura.

4.2. Revisão de literatura

Definida a problemática a investigar, é necessária uma revisão de literatura para delinear e consolidar um quadro teórico de suporte ao estudo a realizar. Assim, foi feita uma leitura atenta sobre o que é dito por autores/as de referência sobre os direitos de participação da criança, a participação da criança e o papel do/a adulto/a na participação da criança.

4.2.1. Os direitos de participação da criança

Nem sempre a infância e o lugar que a criança ocupa na nossa sociedade foram os que conhecemos nos dias de hoje. A visão que detemos é fruto de uma longa construção histórica. Na Idade Média, por exemplo, o universo infantil não era propriamente destacado do universo do adulto, pois as crianças eram consideradas “adultos em miniatura” (*homunculos*) (Ariès, 1981, citado por Sarmiento & Pinto, 1997, p. 35), na medida em que trabalhavam, comiam e dormiam inseridas no meio dos/as adultos/as.

As crianças não estavam separadas dos/as adultos/as como categoria social, promovendo-se, assim, uma indiferenciação entre necessidades e direitos de ambos os grupos, não se dando também grande atenção à identidade individual de cada criança (Hart, 1991, citado por Fernandes, 2009).

Logo, há que se ter ciente que outrora não havia espaço para se ser criança. Eram vistas, na maior parte das vezes e principalmente aquando inseridas em famílias pobres e numerosas, como ferramentas de trabalho assim que adquiriam alguma independência e

autonomia, quais moedas de troca dos pais/famílias ao mundo, com vista a facilitar a vida doméstica e laboral. Portanto, não faria qualquer sentido falar de direitos para a infância.

Assim sendo, durante um longo período esteve presente a ideia de criança como um “ser que não fala, postulando a sua ingenuidade, fragilidade, ausência de saberes e raciocínio abstrato, “papel em branco”, o que impunha projetos educativos em que a criança era objeto de controle do adulto, em ações predominantes de assistência” (Oliveira-Formosinho et al., 2008, p. 7). A criança via-se privada da sua essência natural. Estas diretrizes contrariavam “o direito à autonomia, ao brincar, à educação integrada, aos cuidados, eliminou o protagonismo infantil, o uso da memória e da experiência na leitura do mundo” (ibidem).

Foi a partir do século XVII, com maior expressão no século XVIII, que a ideia moderna de infância começou a florescer dentro da burguesia e em alguns setores da aristocracia (Ariès, 1981, citado por Pinto & Sarmiento, 1997). No século XIX, com a contribuição de ciências que se começaram a estruturar, como a pedagogia, a psicologia e a medicina infantil, demarcou-se a separação das crianças relativamente aos/às adultos/as, como uma categoria social vulnerável e necessitada de proteção, suscitando uma nova consciência sobre a realidade e o valor da infância (Tomás et al., 2014).

Enfatiza-se a ideia, no início do século XX, de considerar uma ligação estreita entre o investimento social na infância com a qualidade da sociedade futura (Hart, 1991, citado por Fernandes, 2009). Foi no seguimento desta dedicação a longo prazo na infância, associada ao movimento de mobilização social contra os abusos às crianças, que se inaugura o percurso de construção de direitos para a infância (Fernandes, 2009).

A Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela ONU em 1989, apresentou-se como ponto de viragem no que toca a anteriores perspetivas para com os direitos da criança e visão de infância e assume-se como a expressão do reconhecimento da dignidade e do valor da criança, assim como do compromisso de promover e proteger os seus direitos. Segundo Hammarberg (1990), citado por Fernandes (2009), a CDC contém cinquenta e quatro artigos que podem ser divididos em três categorias distintas de direitos, sendo esses de proteção (direito a um nome, identidade e nacionalidade), provisão (direito a cuidados e educação, entre outros) e participação (direito a participar

nas decisões relativas às suas vidas). Porém, essa organização pode gerar uma hierarquia entre os direitos, sendo que vale refletir sobre o que dizem Sarmiento e Pinto (1997):

A tradicional distinção entre direitos de protecção (...), de provisão (...) e de participação (...), constitui uma estimulante operação analítica. Ela permite, quando aplicada à investigação do estado de realização dos direitos, comprovar, por exemplo, que entre os três P, aquele sobre o qual menos progressos se verificaram na construção das políticas e na organização e gestão das instituições para a infância (...) é o da participação (p. 19).

As tensões entre o exercício dos direitos de protecção e de participação são frequentes e complexas, sendo que fundamentam perspectivas divergentes pois, por um lado, existe a defesa de uma perspectiva da criança como dependente da protecção do/a adulto/a e incapaz de assumir responsabilidades e, por outro lado, surge uma aceção da criança como sujeito de direitos civis básicos, incluindo o direito de participação nas decisões que concernem as suas vidas (Fernandes, 2009).

Ora, os direitos de participação contemplam o direito de a criança formar e exprimir opiniões, ter livre acesso à informação, participar no processo de tomada de decisão sobre assuntos do seu interesse e participar, enquanto cidadã, no desenvolvimento da sociedade em que se insere. Assim sendo, as vozes das crianças devem ser ouvidas e respeitadas, garantindo que as suas perceções, preocupações e necessidades são consideradas (Correia et al., 2019).

Destaca-se o artigo 12.º da CDC que define o direito de participação, um dos mais progressistas, contudo, paralelamente, um dos mais desprezados em praticamente todos os domínios da vida das crianças (Hart, 1992 e Shier, 2001, citados por Durães, 2018). De acordo com o artigo,

os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade (Resolução 44/25, de 20 de novembro de 1989. Assembleia Geral das Nações Unidas).

O direito à participação que decorre da CDC implica a salvaguarda da liberdade de opinião, o direito a ter uma voz, o que, de acordo com Trisciuzzi (1998), é essencial para recuperar a dignidade, visibilidade e identidade social da criança, rompendo, assim, com o silêncio social a que as crianças estiveram subjugadas durante séculos.

O direito à opinião envolve a criação de espaços onde as crianças possam ser ouvidas, comunicar e dialogar, onde se cruzam as intersubjetividades de quem fala e de quem escuta, permitindo a reconstrução das interpretações da realidade social desses intervenientes. Assim, o direito à expressão é um momento em que indivíduos, tanto crianças, como adultos/as, partilham com outros agentes sociais os seus pensamentos e expectativas, propiciando a construção de uma identidade pessoal e social (Fernandes, 2009).

O direito à participação está igualmente ligado à liberdade de expressão, pensamento e consciência, conforme consagrados nos artigos 13.º e 14.º da CDC. Dessa ligação decorre a necessidade de criar espaços sociais onde a criança possa tornar visíveis as suas perceções sobre o mundo social que a rodeia e permeia, bem como sobre os requisitos sociais e culturais que lhe são significativos e que valorizam as interações com os outros. Além disso, o direito à participação está interligado com o direito da criança ao acesso à informação, pois nenhum indivíduo, seja adulto/a ou criança, pode participar em qualquer dinâmica sem estar minimamente informado/a (ibidem).

Considerar a criança por esse viés irá possibilitar o desenvolvimento de novas habilidades, contribuindo para uma autoestima mais positiva, alterando o senso comum agregado à ideia de impotência, assim como o reconhecimento da capacidade da criança em assumir responsabilidades individuais e sociais, suscitando o conhecimento sobre os seus direitos, possibilitando que reclamem – as crianças – os seus direitos, influenciando os processos de transformação social, constituindo-se como uma forma de empoderamento (Lansdown, 2001; Alfageme et al., 2003, citados por Oliveira, 2017).

Assim, defende-se uma pedagogia participativa que reconhece os direitos da criança, estando recetiva às suas linguagens, ouvindo-as e respeitando as suas capacidades de exploração, sempre em torno de uma atividade colaborativa (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Nos dias que correm, a criança é tida em conta como um ser capaz de “comunicar, de criar e manter vínculos interpessoais, construir saberes e culturas” (Oliveira-Formosinho et al., 2008, p. 77). A participação infantil é um direito civil e político basilar para todas as crianças e, desse modo, um fim em si mesmo (Crowley, citado por Fernandes, Sarmiento & Tomás, 2005).

4.2.2. A participação da criança

“[Gosto de escolher as salas] porque eu gosto muito de participar na escolha (...)” (MR, cf. Anexo H).

Como Távora et al. (2010) nos esclarecem, participar é proporcionar espaço para pensar sobre si próprio, é aprender a aceitar as diferenças e limites, é aprender a conhecer-se e a respeitar-se, assim como ao outro, é dar opinião e prosperar as capacidades de diálogo, escuta, negociação e articulação de variados saberes.

Assim, “a participação democrática não é só um fim em si mesmo; é também um direito *processual*, mediante o qual é possível realizar outros direitos, obter justiça, influenciar os resultados e denunciar abusos de poder” (Tomás, 2007a).

Participar é um processo que integra “tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam num processo híbrido” (Gama & Tomás, 2011, p. 3), sendo que deverá ter efeitos no presente, acontecer no “agora”, porque é “agora” que a infância acontece (Prout, 2000).

Ora, atualmente, estamos “perante uma experiência educacional para crianças em idade pré-escolar que resulta do trabalho colaborativo de pais, cidadãos e educadores” (Ferreira & Mota, 2019, p. 148), portanto, a proposta educativa tem-se baseado no relacionamento e na participação, incorporando meios para intensificar a premissa de que a aprendizagem depende dos ajustes apropriados nas habilidades de adultos/as e crianças.

A criança é reconhecida como “um ser activo, competente, construtor do conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento, através da interacção com os seus contextos de vida” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p. 82) e é por meio da participação que “tem e pode expressar diferentes concepções, necessidades e aspirações relativamente aos adultos” (Gama & Tomás, 2011, p. 2). As crianças, tal como os/as adultos/as, possuem capacidades e competências que trarão contributos inovadores (Chawla, 1997, Willow, 2002, Percy-Smith & Thomas, 2010, citados por Gama & Tomás, 2011) para melhorar os espaços sociais e a opinião coletiva.

Segundo Tomás (2007) e Freire (2011), a participação das crianças considera-as como atores sociais no seu próprio direito, importando considerar quem são os atores sociais, os interesses, motivações, necessidades e dificuldades, portanto, a participação das crianças contempla o envolvimento participativo dos atores durante o processo de

negociação (entre crianças e adultos/as), sendo que as primeiras são ouvidas e é-lhes dado espaço para expressarem as suas ideias e opiniões, gerando-se uma troca entre crianças e adultos/as com vista à tomada de decisões.

Contudo, o processo de construção de uma imagem de infância participativa não é um processo automático nem imediato. Por isso, as competências das crianças para a participação terão de ser desenvolvidas o mais precocemente possível e de uma forma crescente, devendo acontecer nos quotidianos infantis e no conjunto de vivências e representações que as crianças vão produzindo acerca dessas competências.

Sendo persistente a desvalorização da participação efetiva das crianças na organização dos seus mundos sociais e culturais, tal como é frequente o discurso adulto que remete para o futuro a importância da participação, o desafio consiste em repensar a criação de espaços participativos que centralizem o que ainda permanece à margem (Fernandes, 2009).

Para tal, “a escuta deve ser um processo contínuo no quotidiano educativo da criança” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 49) pois, desta forma, o/a educador/a compreende “os interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos, mundos de vida, realizados no contexto da comunidade educativa” (ibidem).

Como tal, segundo Lansdown (2005), existem três níveis distintos e diferentes graus de participação das crianças. São eles: processos consultivos, em que o/a adulto reconhece as opiniões e as experiências das crianças, sendo, geralmente, caracterizados por processos iniciados por adultos/as, liderados e gerenciados por adultos/as, sem qualquer possibilidade de as crianças controlarem os resultados; processos participativos, que proporcionam oportunidades para as crianças participarem ativamente, com as características de serem iniciados por adultos/as, mas envolvendo as crianças, capacitando-as para influenciar ou desafiar tanto o processo como os resultados, permitindo níveis crescentes de ação autogerida pelas crianças ao longo de um período de tempo, propiciando oportunidades para as crianças partilharem o poder com os/as adultos/as e, por último, os processos autónomos, nos quais as crianças são capacitadas para agir, controlando o processo, não respondendo, somente, a uma agenda definida pelos/as adultos/as, tendo estes/as a função de facilitadores/as em vez de líderes.

Assim sendo, participar no processo educativo permite às crianças desenvolverem um maior sentido de responsabilidade, autonomia, cooperação, entre muitos outros conceitos que são basilares para a formação de bons/as cidadãos/ãs. É, portanto, impreterível criar contextos pedagógicos que sejam reveladores de uma participação cívica ativa, ou seja, espaços propícios à reflexão e discussão de forma a colocar em prática os direitos das crianças através de dimensões importantes como a responsabilidade, a solidariedade, a justiça, a inclusão e a interculturalidade (Tomás & Fernandes, 2013).

Esta promoção da participação da criança nos contextos educativos tem como objetivo “o envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 9).

4.2.3. O papel do/a adulto/a na participação da criança

Lundy (2007) defende que os/as educadores/as de infância detêm um papel crucial na promoção de oportunidades de participação para as crianças. No entanto, é importante compreender que o conceito de participação vai além da expressão frequentemente utilizada – que se aplica a todos os assuntos que afetem a criança –, exigindo do/a educador/a um cuidado e um respeito pelo seu desenvolvimento. Assim, o/a adulto/a assume o papel de mediador/a e facilitador/a na defesa dos direitos de participação das crianças, exigindo-se-lhe uma capacidade de escuta e de observação, pois a sua atuação é fundamental para a efetivação desses direitos.

A relação entre o/a adulto/a e a criança é crucial para uma prática pedagógica de qualidade, pois precisam de ser “sensíveis, calorosos, estimulantes e promotores de autonomia (...)” (Portugal, 2012, p. 7), oferecendo-lhes oportunidades de participação. Ademais, de acordo com Silva et al. (2016), a relação individualizada que o/a educador/a constrói com cada criança é facilitadora da sua inclusão no grupo e na relação com as outras crianças. Logo, o facto de o/a adulto/a se mostrar atento, escutar e valorizar as contribuições das crianças, “facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (ibidem, p. 61).

Concomitantemente, Meirieu (2002) defende que a relação pedagógica carece de uma disponibilidade mútua, através de uma partilha de saberes – o/a adulto/a ensina à

criança e a criança ao/à adulto/a. Vasconcelos (2007) reforça a importância da postura do/a adulto/a para promover e organizar os espaços de participação, visto ser essencial estar atento/a às dificuldades, necessidades e interesses das crianças, proporcionando-lhes experiências de vida democrática.

Afigura-se primordial que o/a educador/a articule e negocie as suas iniciativas com as das crianças – considerando as observações e reflexões acerca do grupo –, encorajando-as a serem aprendizes ativas. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) preconizam uma planificação com a criança, descrevendo-a como uma pessoa competente e com agência, reforçando o papel do/a adulto/a na criação de espaços ricos e inclusivos que as permita escutarem-se a si próprias e aos outros. Nesta linha de pensamento, constata-se que o papel do/a educador/a se sustenta em dois campos: (i) como organizador do espaço e materiais da sala e (ii) na organização da mediação e relação, reforçando a influência da sua participação nos momentos de brincadeira livre e nos diálogos com as crianças. Assim, importa repensar o espaço, para que permita “(...) ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 11). O ambiente educativo é, portanto, uma constante prática em democracia, visto o essencial ser respeitar, escutar e responder a todas as crianças, garantindo e valorizando uma participação ativa de todos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Hohmann e Weikart (2011) acreditam que a construção de um clima de apoio entre as crianças e adultos/as potencia a partilha de controlo entre ambos, ou seja, o “poder” dentro da sala é repartido por todos os intervenientes, existindo uma construção conjunta da aprendizagem. Silva et al. (2016) encara o papel do/a educador/a como aquele/a que apoia e estimula as crianças nas suas aprendizagens, garantindo que cada uma aprenda a defender a sua opinião e respeite as dos outros, contribuindo para o crescimento de ambos – adultos/as e crianças. Para Ferreira e Sarmiento (2008), a construção dos direitos participativos nos diferentes contextos de ação constitui-se um ponto essencial para o reconhecimento das capacidades sociais das crianças. Nesta perspetiva, é basilar que os/as educadores/as reconheçam e tenham em consideração a voz das crianças, encarando-as “como seres dotados de inteligência, capazes de produzir

sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento, ainda que o possam expressar diferentemente de nós, adultos” (ibidem, p. 79).

Desta forma, tanto o discurso e a *praxis* dos/as adultos/s que estejam empenhados/as na promoção da participação da criança deverão atentar-se com as “questões de competências, com os sentimentos de pertença e implicação na comunidade, e outros temas do interesse das crianças” (Tomás, 2007a).

Porém e apesar de tudo, importa refletir que ainda vivemos o que Sarmiento (2005) denomina de paradoxos da infância, pois é persistente a desvalorização da participação efetiva das crianças e, na verdade, sem ela corre-se o risco de tornar a participação das crianças um “processo adultocêntrico, adultonormativo, demagógico e manipulativo” (Tomás, 2007a). É, então, vital o papel que os/as educadores/as de infância têm neste campo, tendo a responsabilidade de considerar as crianças como protagonistas da gestão do seu quotidiano, respeitando que o seu tempo é “agora”, contrariando a ideia de que a participação é diferida e que se apresenta como uma possibilidade às crianças a partir do momento em que elas ingressam no mundo adulto.

Assim, é imprescindível a relação que o/a educador/a constrói com as crianças, alicerçada num clima de escuta ativa e de partilha de saberes que propiciem uma reflexão sobre a sua prática, garantindo uma educação de qualidade e de respeito pelos direitos das crianças, nomeadamente, o direito à participação.

4.3. Roteiro metodológico e ético

Com o objetivo de fazer cumprir o propósito a que me alvitrei, tive como linha norteadora a metodologia de **estudo de caso**, sendo que se trata de “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2005, p. 32). Trata-se de compreender um caso em particular, objetivando conhecer as suas especificidades em profundidade, sem nunca desnortear da ideia de que “o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (ibidem, p. 21).

Concerne uma **abordagem qualitativa** que, segundo Bogdan e Biklen (1994), possui cinco características, sendo estas: 1) a fonte direta de dados é o ambiente natural e

o/a investigador/a apresenta-se como instrumento indispensável; 2) investigação descritiva, sendo que os dados se divulgam por meio de palavras e não de números; 3) os/as investigadores/as possuem um interesse maior pelo processo de investigação do que, efetivamente, pelos resultados obtidos; 4) os/as investigadores/as analisam os dados de modo indutivo e 5) o significado possui um aspeto essencial, uma vez que os/as investigadores/as “estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (ibidem, p. 50).

A abordagem qualitativa consubstancia-se num estudo de carácter holístico, empírico e interpretativo, sendo necessário garantir a sua fiabilidade. Como tal, para colmatar a possível subjetividade na análise dos dados, revelou-se crucial a utilização de fontes múltiplas de evidências (Yin, 2005), reportando para as técnicas e instrumentos de recolha de dados. Faço, então, evidência da **observação** (direta e participante, assim como direta e sistemática, visto que houve momentos em que me distanciei para a recolha de certos dados) como sendo a técnica de recolha de dados basilar, pois “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (Aires, 2011, p. 25), propiciando “o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Para firmar a observação, sustentei-me em vários instrumentos, como notas de campo, “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, suas acções e interacções, efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (Sprandley, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 88) e grelhas de observação sistemática (que surgiram dos diversos registos de observação direta e de literatura, concretamente, Lansdown (2005), que serviu de suporte para a criação de categorias/níveis de participação das crianças), que possibilitam descrever o comportamento observado no contexto em que emergiu (Neves & Ferreira, 2015), sendo que, “a observação torna-se sistemática quando a) é posta em relevo a coerência dos processos e dos resultados obtidos; b) são utilizadas técnicas rigorosas em condições suficientemente bem definidas para serem “repetíveis”” (Reuchlin, 1969, citado por Estrela, 1994, p. 40).

Paralelamente à observação, dei também ênfase a conversas informais que fui estabelecendo com os diversos atores educativos e a **entrevistas**, gravadas e,

posteriormente, transcritas, às educadoras de infância das três salas onde ocorre a escolha – sala do Jogo Dramático, sala Intelectual e sala das Expressões –, assim como às crianças da sala de referência e a quatro crianças da sala Intelectual e da sala das Expressões, dado que “(...) é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (Amado, 2014, p. 207), tendo construído guiões prévios para o efeito. Complemento que as entrevistas semiestruturadas às educadoras não seguiram, taxativamente, “uma ordem pré-estabelecida na formulação das perguntas, deixando maior flexibilidade para colocar essas perguntas no momento mais apropriado, conforme as respostas do entrevistado” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 63), enquanto as entrevistas estruturadas às crianças se focaram num determinado tema, sendo restritas (Amado, 2014; Marconi & Lakatos, 2007). Reitero, também, que antes de iniciar as entrevistas às crianças, obtive sempre os seus assentimentos e consentimentos, indagando, de antemão, se sabiam o que era uma entrevista, explicando, sucintamente, a quem me respondesse que “não”, validando, assim, a importância de realizar entrevistas “previamente autorizadas e consentidas” pelas crianças (Marchão & Henriques, 2018, p. 142).

Acreditando na relevância que a multiplicidade dos instrumentos e técnicas de recolha de dados assume, arrogou-se como essencial o cruzamento de dados ou “pensamento combinatório” (Becker, 1998, citado por Tomás, 2011, p. 77). Adicionalmente, Flick (2005) afirma que, para que haja uma triangulação sistemática, é necessária uma combinação de perspetivas e de métodos de pesquisa adequados que devem ser apropriados para levar em conta o máximo possível de aspetos de um determinado problema. Logo, a acuidade da interseção dos dados, que surge na sequência da investigação de foro qualitativo em que o processo de análise foi indutivo e fundamentado numa narrativa descritiva e interpretativa, compeliu, portanto, à necessidade de efetivar uma triangulação de dados (cf. tabela 1), colocando em confronto diversas fontes de evidência (Yin, 2005).

Para proceder à análise dos dados gerados a partir das técnicas acima mencionadas, levei a cabo uma análise de conteúdo. Silva e Fossá (2013) referem que esta é uma técnica muito utilizada em estudos de natureza qualitativa. Assim, “a análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito

nas entrevistas ou observado pelo pesquisador” (ibidem, p. 2). Citando Vala (1986), “a finalidade da análise de conteúdos será pois efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (p. 104). Já Bardin (2011) realça que a análise de conteúdo integra a análise categorial e “pretende tomar em consideração a totalidade de um “texto”, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido” (pp. 36-37). Na análise tanto às notas de campo, como às grelhas de observação e às entrevistas, conferindo “inteligibilidade aos factos e aos fenómenos sociais e humanos” (Esteves, 2006, p. 106), procurou-se, então, classificar o material em categorias que permitam compreender o que está (des)escrito nos discursos (Silva & Fossá, 2013). Além disso, tendo construído grelhas de observação sistemática, operationei uma abordagem à estatística descritiva, designadamente, à contagem de frequências (Marôco, 2018).

Tabela 1

Roteiro metodológico

Objetivos do estudo	Técnicas para recolha de dados	Instrumentos para a recolha de dados	Técnicas de análise de dados
Caracterizar a abordagem pedagógica, em particular, o momento/processo da escolha das salas	- Observação	- Notas de campo	- Análise de conteúdo categorial
	- Entrevistas semiestruturadas às educadoras da sala do Jogo Dramático, sala Intelectual e sala das Expressões	- Guião	- Análise de conteúdo categorial
Identificar os papéis das crianças e da equipa educativa do JI no momento/processo da escolha das salas	- Observação	- Notas de campo	- Análise de conteúdo categorial
		- Grelhas de observação	- Estatística descritiva (contagem de frequências)
	- Entrevistas semiestruturadas às educadoras da sala do Jogo Dramático, sala Intelectual e sala das Expressões	- Guião	- Análise de conteúdo categorial
Caracterizar a visão das crianças sobre a escolha das salas	- Entrevistas estruturadas às crianças	- Guião	- Análise de conteúdo categorial

Conhecer a visão da equipa educativa do JI sobre a abordagem pedagógica, em particular, o momento/processo da escolha das salas	- Entrevistas semiestruturadas às educadoras da sala do Jogo Dramático, sala Intelectual e sala das Expressões	- Guião	- Análise de conteúdo categorial
Analisar as potencialidades e os desafios da escolha das salas para as crianças e para a equipa educativa do JI	- Observação	- Notas de campo	- Análise de conteúdo categorial
	- Entrevistas semiestruturadas às educadoras da sala do Jogo Dramático, sala Intelectual e sala das Expressões	- Guião	- Análise de conteúdo categorial
	- Entrevistas estruturadas às crianças	- Guião	- Análise de conteúdo categorial

Por último, saliento a dimensão ética que deverá ser indissociável de uma profissionalidade em educação de infância. Consequentemente e de acordo com Fernandes e Tomás (2011), o rumo da investigação deverá seguir uma direção que consista em desenvolver “um conjunto de pressupostos éticos estratégicos que permitam ao investigador a flexibilidade para enfrentar as variadas circunstâncias que pode descobrir durante a investigação” (p. 9). Nesse sentido, delineei um roteiro ético (cf. Anexo I) segundo os princípios descritos pela APEI (2011) e por Tomás (2011) que nortearam a minha prática.

4.4. Apresentação e discussão dos resultados

Com o presente subcapítulo é agora possível cruzar a teoria com a prática através dos dados recolhidos da observação dos momentos da escolha das salas e da realização de inquéritos por entrevista às vinte e quatro crianças da sala do Jogo Dramático, quatro crianças da sala Intelectual e quatro crianças da sala das Expressões, assim como às educadoras da sala do Jogo Dramático, sala Intelectual e sala das Expressões. Posteriormente, efetuei a análise pormenorizada dos dados, consistindo em compilar “a sua organização, divisão por unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205), a fim de apresentar os principais resultados do estudo de caso levado a cabo, de forma a conseguir dar resposta aos objetivos propostos. Para isso, considerei a “leitura da bibliografia

substantiva sobre a área que se está a estudar” (ibidem, p. 215) para que fosse exequível estimular e adquirir ideias, analisar modelos e garantir a realização fidedigna da análise dos meus dados (ibidem), beneficiando o meu estudo de caso.

Para esse efeito, dei uso à análise de conteúdo, tendo como intuito a transformação de dados qualitativos em dados quantitativos para que se depreenda quais e quantas as inferências idênticas que surgem da análise detalhada dos dados colecionados (Sousa, 2005).

Assim, este subcapítulo encontra-se dividido em cinco tópicos, concretamente, os objetivos definidos para a investigação: (i) caracterizar a abordagem pedagógica, em particular, o momento/processo da escolha das salas; (ii) identificar os papéis das crianças e da equipa educativa do JI no momento/processo da escolha das salas; (iii) caracterizar a visão das crianças sobre a escolha das salas; (iv) conhecer a visão da equipa educativa do JI sobre a abordagem pedagógica, em particular, o momento/processo da escolha das salas e (v) analisar as potencialidades e os desafios da escolha das salas para as crianças e para a equipa educativa do JI. Consequentemente, baseei-me em grelhas de observação (cf. Anexo J), construídas a partir de notas de campo e com apoio referencial de Lansdown (2005) no que toca às diferentes categorias/níveis de participação das crianças para ajudar a responder ao objetivo (ii), nas entrevistas às trinta e duas crianças (cf. Anexos G e H) que sustentaram os objetivos (iii) e (v), e às educadoras das três salas onde ocorre a escolha (cf. Anexos K, L, M e N), suportando os objetivos (i), (ii) (iv) e (v), que, por sua vez, permitiram árvores categoriais (cf. Anexos O e P, respetivamente). Adiciono que as notas de campo resultaram também numa árvore categorial (cf. Anexo Q) que complementaram os objetivos (ii), (iii) e (v).

Destaco que, como já anteriormente mencionado, foi valorizado um processo de triangulação de dados.

4.4.1. Caracterização da abordagem pedagógica, em particular, do momento/processo da escolha das salas

A abordagem pedagógica, singular, consiste, essencialmente, na escolha das salas, tal como explicitado pelas três educadoras envolvidas nessa dinâmica (cf. tabela 2).

Tabela 2*Árvore categorial sobre a definição da abordagem pedagógica*

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Freq.	UE
Fundamentos teóricos e princípios	Definição	Escolha das salas	“abordagem de livre escolha, da escolha das salas, mas também da escolha das áreas” (E).	3	3
			“modelo da escolha das salas, em que as crianças escolhem para que sala querem ir no período da manhã” (L).		
			“consiste na escolha das salas” (R).		

Nota: Dados recolhidos através do inquérito por entrevista às educadoras da sala do Jogo Dramático, sala Intelectual e sala das Expressões.

A responsável pela sua criação foi a diretora da organização socioeducativa (cf. tabela 3), que pretendeu “inovar na educação” (cf. Anexo M), assim como defender a participação das crianças (cf. tabela 3), indo, assim, ao encontro da ideia que Formosinho (2018) postula, considerando a participação da criança na sua educação e na agência da sua vida, contrariando a visão de criança sem voz. Na mesma nota, também Sarmiento (2013) reflete que “as crianças têm uma infinita capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento, que só se poderá respeitar e ampliar se se partir do que as crianças sabem, compreendem, desejam e aspiram” (p. 143). Ademais, sendo a diretora psicóloga de formação, terá tido outra sensibilidade para a criação desta abordagem, pois “é o facto de ter uma psicóloga como diretora da instituição. (...) Se talvez tivesse sido pensado por uma educadora, não seria assim (...), foi diferente pela formação da pessoa que criou o projeto” (cf. Anexo N).

Foi também intento da diretora que o JI oferecesse às crianças salas diferenciadas com diversas oportunidades de aprendizagem, de acordo com as áreas do desenvolvimento, ou seja, uma sala com enfoque no jogo dramático, com uma área do teatro e uma abastada área do faz de conta, outra sala mais virada para as ciências, com um laboratório, uma área da matemática e uma biblioteca com oferta de livros extensa e, por fim, uma sala direcionada para as artes visuais, com uma área da pintura e uma área de recorte e colagem (cf. tabela 3).

Tabela 3*Árvore categorial referente à criação da abordagem pedagógica*

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo (exemplos)	Freq.	UE
Criação	Responsável	Diretora	“A Diretora da instituição” (E).	3	3
	Motivação para a criação	Formação académica da Diretora	“Ela sendo psicóloga” (E).	2	2
		Inovar na educação	“Inovar na educação” (L).	2	2
		Defender a participação das crianças	“poderem fazer as suas próprias escolhas” (L).	2	2
		Salas com diversas oportunidades de aprendizagem	“Que as salas conseguissem oferecer várias atividades e várias oportunidades de aprendizagem de acordo com as áreas do desenvolvimento...o jogo dramático, a parte mais intelectual, as artes visuais. (...) num projeto só de sala em que não se façam escolhas, em que estamos só encerrados e fechados na nossa sala e que já tivemos essa experiência com o covid, é bom em alguns aspetos, mas noutros, (...) eu, nesse ano, fiz 2 teatros” (E).	2	2

Nota: Dados recolhidos através do inquérito por entrevista às educadoras da sala do Jogo Dramático, sala Intelectual e sala das Expressões.

Assim sendo, os princípios que sustentam a instituição e, consequentemente, a abordagem pedagógica, versam sobre a vida democrática, a cidadania, a liberdade de escolha, a participação e a autonomia, muitos de inspiração no MEM (cf. tabela 4) que, por sua vez, permite “que professores e alunos tenham o poder de tomar decisões e de instituir as regras do grupo, através de um processo de cooperação e de permanente reinstituição” (Folque, 2012, p. 51). Em relação a correntes/fundamentos teóricos, a educadora L menciona a teoria socioconstrutivista de Vygotsky, pois “a aprendizagem é um resultado adaptativo que tem natureza social, histórica e cultural” (Boiko & Zamberlan, 2001, p. 51) e a educadora R reforça que é uma abordagem que “vai buscar a sua filosofia a muitos pedagogos e a outras correntes” (ibidem).

Tabela 4*Árvore categorial dos fundamentos e princípios teóricos da abordagem pedagógica*

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo (exemplos)	Freq.	UE
Fundamentos teóricos e princípios	Modelos pedagógicos inspiradores	MEM	“quando a Diretora criou este projeto ela foi buscar algumas coisas (...) da inspiração do MEM” (E).	3	3

	Princípios	Vida democrática	“a instituição é os princípios da vida democrática” (E).	1	1
		Cidadania	“de cidadania” (E).	2	2
			“a parte da socialização” (L).		
		Liberdade de escolha	“de liberdade de escolha” (E).	2	2
			“toda a liberdade” (L).		
	Participação da criança	“dar voz às crianças sobretudo na participação delas” (E).	1	1	
	Autonomia	“a autonomia” (L).	1	1	
	Correntes/ fundamentos teóricos	Teoria socio construtivista de Vygotsky	“o modelo está assente nessa teoria, mas não propriamente só a escolha, mas também toda a liberdade, a autonomia, a parte da socialização, tudo isso é baseado muito na teoria socioconstrutivista” (L).	1	1
		Diversas	“Este modelo (...) vai buscar a sua filosofia a muitos pedagogos e a outras correntes” (R).	1	1

Nota: Dados recolhidos através do inquérito por entrevista às educadoras da sala do Jogo Dramático, sala Intelectual e sala das Expressões.

Ora, concretamente, a escolha das salas ocorre em três das quatro salas do JI em questão (cf. tabela 5), portanto, “esta abordagem é aplicada em todas as salas menos na Transição, são muito pequeninos e não fazem escolha” (cf. Anexo N).

Tabela 5

Árvore categorial referente à aplicabilidade da abordagem pedagógica nas salas de JI

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo (exemplos)	Freq.	UE
Características	Diferenças entre as salas de JI	Aplicabilidade nas salas de JI	“A sala da Transição é a única que não tem escolha” (E).	3	3

Nota: Dados recolhidos através do inquérito por entrevista às educadoras da sala do Jogo Dramático, sala Intelectual e sala das Expressões.

Em relação ao momento/processo da escolha das salas propriamente dito, verifica-se que existe uma cadência, comum às três salas. Logo, a sua implementação inicia-se sempre com a canção da escolha (cf. tabelas 6 e 7), seguida pela escolha em si (cf. tabela 6), sendo que “é o responsável do dia que dá a palavra para as crianças escolherem a sala para onde querem ir” (ibidem). É também o/a responsável do dia que, após a escolha efetuada, esclarece qual o grupo de crianças que sai primeiro da sala de referência para a sala que escolheram passar o período da manhã, de forma a evitar que saiam todos ao mesmo tempo, gerando mais confusão. Já com as crianças das três salas juntas numa sala, é elaborado “o plano do dia e depois estão em atividades nas áreas de acordo com as

atividades da agenda semanal, daquilo que acordamos no plano do dia” (cf. tabela 6). “Depois no final da manhã é um período de comunicações na maioria dos dias” (ibidem), portanto, na sala do Jogo Dramático, por exemplo, decorrem os teatros, e as construções que foram elaboradas são explanadas pelas crianças que as fizeram às restantes. Por fim, é avaliado o plano do dia (ibidem), sendo que o/a responsável do dia questiona as crianças que ficaram de elaborar atividades se as concluíram ou não.

Tabela 6

Árvore categorial da implementação/funcionamento do momento/processo de escolha das salas

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo (exemplos)	Freq.	UE
Caracterização do momento/processo de escolha das salas	Implementação/funcionamento	1.º momento: Canção da escolha	“A canção da escolha é uma coisa comum, todos fazemos assim com a música” (E).	3	3
		2.º momento: Escolha	“Depois é o responsável do dia que dá a palavra para as crianças escolherem a sala para onde querem ir” (E).	2	2
		3.º momento: Plano do dia	“depois já nas salas de escolha fazemos o plano do dia e depois estão em atividades nas áreas de acordo com as atividades da agenda semanal, daquilo que acordamos no plano do dia” (L).	1	1
		4.º momento: Comunicações	“Depois no final da manhã é um período de comunicações na maioria dos dias” (L).	1	1
		5.º momento: Avaliação do plano do dia	“e a avaliação do plano do dia. E depois eles regressam à sala de referência” (L).	1	1

Nota: Dados recolhidos através do inquérito por entrevista às educadoras da sala do Jogo Dramático, sala Intelectual e sala das Expressões.

Tabela 7

Árvore categorial dos elementos auxiliares na gestão/organização da escolha das salas, especificamente a canção da escolha e o responsável do dia

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo (exemplos)	Freq.
Gestão/organização da escolha das salas	Elementos auxiliares na gestão/organização da escolha das salas	Canção da escolha	“depois da canção da escolha” (Excerto da nota de campo n.º 272, 9 de janeiro de 2024).	2
		Responsável do dia	“Iniciei o momento matinal e em roda com o grupo, sendo que o MV era o responsável do dia (...) começou a dar a palavra a cada criança para procederem à escolha das salas” (Excerto da nota de campo n.º 272, 9 de janeiro de 2024).	2

Nota: Dados recolhidos através das notas de campo.

Paralelamente ao momento/processo da escolha das salas estão os instrumentos de apoio que auxiliam na logística (cf. tabela 8), muitos também de inspiração do MEM, sendo que apoiam o grupo de crianças e a equipa educativa tanto na planificação, como na gestão e avaliação (Niza, 2013), portanto, as folhas de registo para elencar as escolhas de cada criança, expostas, posteriormente, no exterior, tal como referido pela educadora R (cf. tabelas 8 e 9), para que a comunidade escolar e famílias tenham conhecimento; o plano do dia (ibidem) que serve como suporte e organização das atividades a decorrer; o mapa das escolhas (cf. tabela 8) que ajuda, crianças e adultos/as, a visualizar as escolhas que cada criança faz, proporcionando uma noção de preferências e, por último, a agenda semanal (ibidem), que faz com que as crianças se possam organizar e escolher conscientemente a sala para onde querem ir de acordo com o que decorre naquele dia, naquela sala.

Tabela 8

Árvore categorial dos instrumentos de apoio à escolha das salas

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Freq.	UE
Caracterização do momento/processo de escolha das salas	Instrumentos de apoio à escolha das salas	Folhas de registo	“temos as folhas onde nós fazemos o registo e colocamos lá fora para os pais também terem conhecimento e nós fazermos o registo das escolhas” (R).	1	1
		Plano do dia	“fazemos o plano do dia” (L).	1	1
		Mapa das escolhas	“temos o mapa onde registamos as vezes que as crianças escolhem cada sala, que as ajuda a situar e elas próprias fazem a contagem para saberem, “ah, eu já fui 3 vezes”, “ah, ainda não fui ao Jogo Dramático, então vou hoje”, portanto, elas próprias fazem uma antecipação em relação ao momento da escolha de qual é a sala que querem ir” (R).	1	1
		Agenda semanal	“Eles orientavam-se muito, mesmo com a agenda semanal de outra sala, o que lhes permitia escolher melhor, ou de acordo com o que eles queriam fazer” (E).	1	1

Nota: Dados recolhidos através do inquérito por entrevista às educadoras da sala do Jogo Dramático, sala Intelectual e sala das Expressões.

Tabela 9

Árvore categorial dos elementos auxiliares na gestão/organização da escolha das salas, especificamente, as folhas de registo e o plano do dia

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Gestão/ organização da escolha das salas	Elementos auxiliares na gestão/ organização da escolha das salas	Folhas de registo	“Cada criança ia afirmando as suas escolhas e escrevia os nomes nas folhas das salas correspondentes” (Excerto da nota de campo n.º 349, 24 de janeiro de 2024).	1
		Plano do dia	“Participei no momento da escolha das salas e definição do plano do dia, sendo que as crianças da sala que não migraram para outras salas ficaram com a tarefa da contagem dos dias de presença e ausência na escola” (Excerto da nota de campo n.º 123, 31 de outubro de 2023).	1

Nota: Dados recolhidos através das notas de campo.

4.4.2. Os papéis das crianças e da equipa educativa do JI no momento/processo da escolha das salas

De modo a estudar e obter um padrão passível de ser registado e analisado, procedi, numa primeira fase, a observações que resultaram em registos de observação relativos ao momento/processo da escolha das salas, à construção de grelhas de observação (cf. Anexo J) numa segunda fase e, por fim, numa terceira fase, a tabelas de registo de frequências elencadas no corpo do texto abaixo (cf. tabelas 14, 15, 16 e 17).

As grelhas de observação, postas em uso durante nove dias ao longo da PPS II, foram fracionadas em três categorias/níveis de participação de acordo com Lansdown (2005), já previamente explanados no subcapítulo 4.2., portanto, em processos consultivos, processos participativos e processos autónomos, auxiliando, assim, a visualização da participação das crianças e a intervenção do/a adulto/a no momento/processo da escolha das salas naqueles dias em concreto. Adicionalmente, a cada categoria/nível foram distribuídos indicadores-padrão observáveis que os complementavam, logo, os processos consultivos têm como indicadores: (i) o/a adulto/a escolhe a sala pela criança com base no mapa das escolhas; (ii) o/a adulto escolhe a sala pela criança com base na escolha do dia anterior e (iii) o/a adulto escolhe a sala pela criança com base em trabalhos pensados para ela. Os processos participativos têm como indicadores: (i) o/a adulto e a criança negociam a escolha da sala e (ii) o/a adulto/a e a criança estabelecem um compromisso. Por último, os processos autónomos têm como indicadores: (i) a criança sabe que tem trabalhos para concluir noutra sala; (ii) a criança

escolhe com base no mapa das escolhas; (iii) a criança escolhe a sala consoante a atividade a decorrer no dia e (iv) a criança escolhe a sala (ibidem).

Deste modo, o papel da criança no momento/processo da escolha das salas, aos olhos das três educadoras (cf. tabela 10), é o de escolher com consciência, ressaltando que, por norma, são “as crianças mais velhas que já fazem a escolha com intencionalidade” (cf. Anexo M). Já a educadora R, da sala das Expressões, portanto, das crianças mais novas que fazem a escolha, menciona que há crianças que já fazem essa escolha de forma intencional, apesar da idade (cf. tabela 10).

Tabela 10

Árvore categorial do papel da criança no momento/processo de escolha das salas

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo (exemplos)	Freq.	UE
Caracterização do momento/processo de escolha das salas	Papel da criança	Escolher conscientemente	“há crianças que vão intencionalmente porque sabem o que há naquela sala, dizem, “ah, hoje não quero ir, vou à 4.ª feira porque é dia de experiências na sala Intelectual” (R).	3	3

*Nota: Dados recolhidos através do inquérito por entrevista às educadoras da sala do *Jogo Dramático*, sala *Intelectual* e sala das *Expressões*.*

Aditivamente, o papel das crianças, agregado à abordagem pedagógica, também passa por aprenderem umas com as outras, porque “a aprendizagem é social” (cf. tabela 11), a questionarem e a debaterem tudo o que lhes diz respeito, a decidirem, tanto a sala, como a área, como a atividade, como a altura temporal em que irão levar algo a cabo e, portanto, a participarem na gestão do dia a dia com o auxílio dos instrumentos (ibidem).

Tabela 11

Árvore categorial do papel da criança na abordagem pedagógica

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Freq.	UE
Características	O papel da criança	Aprenderem uns com os outros	“a aprendizagem é social (...) eles aprendem uns com os outros” (E).	1	1
		Questionarem/ Debaterem	“estão habituados a debater todas as questões, eles debatem tudo, a nível social eles clarificam os comportamentos sempre em grupo (...)” (E).	1	1
		Decidirem	“eles é que decidem que atividades vão fazer, como é que vão fazer, em que dias vão fazer” (E).	1	1

		Participarem na gestão do dia a dia	“Há muitos instrumentos (...) que (...) ajudam na gestão do dia a dia porque é muito participado pelas crianças” (R).	1	1
--	--	-------------------------------------	---	---	---

Nota: Dados recolhidos através do inquérito por entrevista às educadoras da sala do Jogo Dramático, sala Intelectual e sala das Expressões.

O papel dos/as adultos/as no momento/processo da escolha das salas é “desafiar, porque se estivermos sempre a tirar as pedrinhas do caminho eles nunca ultrapassam os obstáculos” (cf. tabela 12), assim como proteger quando necessário (ibidem).

Tabela 12

Árvore categorial do papel do/a adulto/a no momento/processo da escolha das salas

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Freq.	UE
Caracterização do momento/processo de escolha das salas	Papel do/a adulto/a	Proteger	“protegemos” (E).	1	1
		Desafiar	“também temos de as desafiar, porque se estivermos sempre a tirar as pedrinhas do caminho eles nunca ultrapassam os obstáculos. Ao fim ao cabo também serve para elas se empoderarem um bocadinho e ganharem autonomia para escolherem outras salas, para ganharem confiança” (E).	1	1

Nota: Dados recolhidos através do inquérito por entrevista às educadoras da sala do Jogo Dramático, sala Intelectual e sala das Expressões.

Referente ao papel mais abrangente, os/as adultos/as proporcionam ferramentas de forma que as crianças ganhem por hábito questionar e debater, têm “mesmo de trabalhar em equipa” (cf. tabela 13) e são flexíveis, tendo de “ter esta capacidade de adaptação e de me ajustar” (ibidem).

Tabela 13

Árvore categorial do papel do/a adulto/a na abordagem pedagógica

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo (exemplos)	Freq.	UE
Características	O papel do/a adulto/a	Proporcionar ferramentas	“Eles estão habituados a questionar, nós damos-lhes essas ferramentas” (E).	1	1
		Trabalhar em equipa	“temos mesmo de trabalhar em equipa” (L).	2	2
		Ser flexível	“acho que nós conseguimos facilmente ajustar-nos e criar um ambiente que corresponda à nossa prática pedagógica e que se ajusta ao projeto. (...) ter esta capacidade de adaptação e de me ajustar” (E).	1	1

Nota: Dados recolhidos através do inquérito por entrevista às educadoras da sala do Jogo Dramático, sala Intelectual e sala das Expressões.

Mas por trás do papel propriamente dito, jazem razões para as escolhas, suportadas ou não pelo/a adulto/a. Depreendeu-se que a escolha pode ter por base: a simples preferência, ou, pelas palavras do XF, a escolha “com o coração” (cf. Anexo H) ou escolha livre, o mapa das escolhas, a agenda semanal, trabalhos, a escolha do dia anterior e a influência de amigos.

Ora, com base nas tabelas de registo de frequências (cf. tabelas 14, 15 e 16), obtidas através das grelhas de observação (cf. Anexo J), alcançou-se que nos processos consultivos (Lansdown, 2005), portanto, dirigidos pelo/a adulto/a, o/a adulto/a escolheu a sala pela criança com base em trabalhos pensados para ela trinta e duas vezes em nove dias (cf. tabela 14), cumprindo o seu papel de desafiador/a: “Já o MC escolheu o Jogo Dramático porque a educadora cooperante o incitou a fazer o jogo das miniaturas para descobrir conjuntos” (cf. Anexo A, excerto da nota de campo n.º 123). Já a escolha pelo/a adulto/a suportada pelo mapa das escolhas aconteceu nove vezes e com base na escolha do dia anterior, duas vezes (cf. tabela 14). Consequentemente, o/a adulto/a interferiu na escolha da criança um total de quarenta e três vezes em nove dias (ibidem).

Tabela 14

Registo de frequências dos processos consultivos

Registo de frequências dos processos consultivos	
O/a adulto/a escolhe a sala pela criança com base no mapa das escolhas	9
O/a adulto/a escolhe a sala pela criança com base na escolha do dia anterior	2
O/a adulto/a escolhe a sala pela criança com base em trabalhos pensados para ela	32
TOTAL	43

Já nos processos participativos (Lansdown, 2005), com adultos/as e crianças a colaborarem, denotou-se uma menor expressão, refletindo-se num total de cinco vezes em nove dias. Especificamente, a escolha da sala foi negociada três vezes e foi estabelecido um compromisso duas vezes (cf. tabela 15), sendo que um dos intuitos dos compromissos é proteger para depois desafiar: “Contudo, a LV, quando verbalizou que queria ficar na sala do Jogo Dramático, foi chamada à atenção pela assistente operacional, pois ficava imensas vezes na mesma sala, tendo de dar lugar a outros amigos. A LV começou a chorar e, como tal, a educadora cooperante e eu estabelecemos um

compromisso, referindo que hoje ia até à sala das Expressões, mas amanhã ficaria no Jogo Dramático. Ela anuiu. (...) (cf. Anexo A, excerto da nota de campo n.º 123).

Tabela 15

Registo de frequências dos processos participativos

Registo de frequências dos processos participativos	
O/a adulto/a e a criança negociam a escolha da sala	3
O/a adulto/a e a criança estabelecem um compromisso	2
TOTAL	5

Os processos autónomos (Lansdown, 2005), com participação integrante das crianças, destacaram-se a léguas, acontecendo cento e cinquenta e oito vezes em nove dias, com a escolha pautada por livre e espontânea vontade a liderar, sucedendo cento e trinta e cinco vezes (cf. tabela 16). Por aqui se (r)eleva a importância dada à participação das crianças como o papel primordial a exercerem, pois

o espaço-lugar da participação das crianças é o lugar que se organiza a partir do profundo respeito à infância das mesmas. A participação é aqui defendida como o caminho, a estratégia necessária para que a cidadania possa ser exercida pelas meninas e meninos de 0 a 5 anos (Agostinho, 2010, p. 297).

A escolha apoiada pelo mapa das escolhas, pela agenda semanal das salas e pela noção de trabalhos a concluir, ocorreu vinte e três vezes em nove dias (ibidem).

Tabela 16

Registo de frequências dos processos autónomos

Registo de frequências dos processos autónomos	
A criança sabe que tem trabalhos para concluir noutra sala	6
A criança escolhe com base no mapa das escolhas	10
A criança escolhe a sala consoante a atividade a decorrer no dia	7
A criança escolhe a sala	135
TOTAL	158

E como escolher é participar e é esse o papel da criança no momento/processo da escolha das salas, retiraram-se mais confirmações quanto a isso das grelhas de observação (cf. Anexo J) na tabela 17. Corrobora-se, assim, que os processos autónomos sobressaem, pois das vinte e quatro crianças, somente a AC esteve presente em mais processos consultivos que autónomos durante os nove dias de observação (ibidem).

Tabela 17*Registro de frequências dos processos consultivos, participativos e autônomos de cada criança*

AC (9/9)	Processos consultivos	5	BB (7/9)	Processos consultivos	2
	Processos participativos	0		Processos participativos	0
	Processos autônomos	4		Processos autônomos	5
BD (8/9)	Processos consultivos	2	EB (9/9)	Processos consultivos	1
	Processos participativos	1		Processos participativos	0
	Processos autônomos	5		Processos autônomos	8
GG (9/9)	Processos consultivos	4	GM (7/9)	Processos consultivos	3
	Processos participativos	0		Processos participativos	0
	Processos autônomos	5		Processos autônomos	4
GP (9/9)	Processos consultivos	1	HE (9/9)	Processos consultivos	0
	Processos participativos	0		Processos participativos	0
	Processos autônomos	8		Processos autônomos	9
JF (9/9)	Processos consultivos	4	LV (7/9)	Processos consultivos	2
	Processos participativos	0		Processos participativos	1
	Processos autônomos	5		Processos autônomos	4
MC (9/9)	Processos consultivos	4	MR (7/9)	Processos consultivos	1
	Processos participativos	0		Processos participativos	0
	Processos autônomos	5		Processos autônomos	6
MV (9/9)	Processos consultivos	3	PP (9/9)	Processos consultivos	1
	Processos participativos	0		Processos participativos	0
	Processos autônomos	6		Processos autônomos	8
RM (9/9)	Processos consultivos	0	RS (9/9)	Processos consultivos	4
	Processos participativos	0		Processos participativos	0
	Processos autônomos	9		Processos autônomos	5
SD (8/9)	Processos consultivos	1	SL (9/9)	Processos consultivos	1
	Processos participativos	1		Processos participativos	0
	Processos autônomos	6		Processos autônomos	8
SN (9/9)	Processos consultivos	2	TO (9/9)	Processos consultivos	0
	Processos participativos	1		Processos participativos	0
	Processos autônomos	6		Processos autônomos	9
VC (9/9)	Processos consultivos	1	VS (9/9)	Processos consultivos	0
	Processos participativos	0		Processos participativos	1
	Processos autônomos	8		Processos autônomos	8
XA (9/9)	Processos consultivos	1	XF (9/9)	Processos consultivos	0
	Processos participativos	0		Processos participativos	0
	Processos autônomos	8		Processos autônomos	9

4.4.3. A visão das crianças sobre a escolha das salas

Foram entrevistadas trinta e duas crianças, vinte e quatro da sala do Jogo Dramático, quatro da sala Intelectual e quatro da sala das Expressões. Foi possível perceber que, num total de trinta e duas crianças, vinte e seis gostam, efetivamente, de

escolher as salas, explicitando as suas razões, contrastando com seis crianças que não apreciam a mudança (cf. tabela 18).

A razão a favor da escolha mais evidenciada foi a diversão, portanto, oito crianças referiram ser divertido, giro e/ou bonito (ibidem). Quatro crianças evidenciaram apreciarem a mudança, e outras quatro elucidaram preferirem outra sala, portanto, a sua sala de referência não é a favorita (ibidem). A possibilidade de fazer coisas diferentes foi declarada por três crianças e também três crianças referiram gostar de brincar noutras salas (ibidem). O fator “amigos/as” foi destacado por duas crianças, ou seja, gostam de escolher as salas para irem ter com os/as amigos/as que têm nas outras salas (ibidem). Houve uma criança que explicou que gostava da escolha precisamente “porque eu gosto muito de participar na escolha” (ibidem), e ainda uma criança que expressou gostar de todas as salas (ibidem).

Já as crianças que não gostam de escolher as salas aludiram que preferem permanecer sempre “na mesma sala” (ibidem), razão enunciada por cinco crianças, e que favorecem a sala de referência por causa dos/as amigos/as, como declarado por uma criança (ibidem).

Tabela 18

Árvore categorial das razões pelas quais as crianças gostam e não gostam de escolher as salas

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo (exemplos)	Freq.	UE
Escolha das salas	Razões pela qual gosta de escolher	É divertido/ giro/ bonito	“É divertido” (DI, RO, AL).	8	8
		Aprecia mudar	“Gosto” (TO, VS, HE).	4	4
		Prefere outra sala	“Gosto de mudar porque gosto de escolher a sala Intelectual e as Expressões” (GM).	4	4
		Pode fazer coisas diferentes	“Posso fazer coisas diferentes” (JF).	3	3
		Gosta de brincar noutras salas	“Gosto de brincar noutras salas” (PP, XA).	3	3
		Pode ir ter com os/as seus/uas amigos/as das outras salas	“Porque eu gosto de brincar com as outras salas, para ir ter com os meus amigos” (EB).	2	2
		Interesse em participar na escolha	“Porque eu gosto muito de participar na escolha” (MR).	1	1
		Aprecia todas as salas	“Gosto de todas” (LO).	1	1

	Razões pela qual não gosta de escolher	Prefere ficar na mesma sala	“Na mesma sala” (VC).	5	5
		Prefere ficar na mesma sala pelos/as amigos/as	“Gosto de ficar na minha sala com os meus amigos” (GO).	1	1

Nota: Dados recolhidos através do inquérito por entrevista às trinta e duas crianças.

No que tange a preferências, a sala do *Jogo Dramático* é a que quinze crianças elegeram, num total de trinta e duas, ou seja, claramente, a sala favorita (cf. tabela 19). Segue-se a sala *Intelectual* com nove crianças a elencarem-na como prezada e, por fim, oito crianças que realçaram a sala das *Expressões* como a sua sala de eleição (ibidem).

As razões que sustentam estas escolhas, nomeadamente, a escolha da sala do *Jogo Dramático* como a sala preferida, passa pelos jogos, portanto, quatro crianças referiram apreciar os jogos de chão e os jogos de mesa que a sala contém. Já a sala *Intelectual* destaca-se pelas experiências, ditas por cinco crianças e a sala das *Expressões* com o maior número de votos, de quatro crianças, nas pinturas (ibidem).

Sobressai que das vinte e quatro crianças da sala do *Jogo Dramático*, nove escolheram-na como a predileta. As restantes quinze crianças com a sala do *Jogo Dramático* como sala de referência optaram pela sala *Intelectual* e sala das *Expressões*, concretamente, nove crianças que favorecem a sala *Intelectual* e seis crianças que favorecem a sala das *Expressões* (ibidem).

Tabela 19

Árvore categorial da sala preferida

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo (exemplos)	Freq.	UE
Sala preferida	Sala do Jogo Dramático	Por hábito	“Porque normalmente ando sempre aqui e estou mais habituada” (SN).	1	1
		Pelos jogos	“Porque tem os jogos de mesa porque tem muitos jogos” (PP).	4	4
		Porque tem coisas giras	“Porque tem muitas coisas giras” (SL).	1	1
		Pelos desenhos	“Por causa que tem muitos desenhos” (LE).	1	1
		Por causa da casinha	“A casinha” (RS).	3	3
		Pelos teatros	“Porque eu gosto muito de fazer teatro” (DI). “Gosto do teatro” (MA).	2	2
		Porque não gosta de mudar de sala	“Não gosto de mudar de sala” (GG).	1	1

	Sala Intelectual	Não justifica	“Porque eu gosto” (SD, RM).	2	2
		Pela biblioteca	“Porque tem muitos livros diferentes e eu não vi todos e aqui eu já vi todos” (BB).	1	1
		Pelos amigos	“Porque tem lá os meus amigos” (EB).	1	1
		Por causa das experiências	“Gosto das experiências” (AC, MC, TO).	5	5
		Pelos jogos	“Porque tem jogos” (HE).	1	1
		Não justifica	“Porque eu gosto” (XF).	1	1
	Sala das Expressões	Por fazer os trabalhos com tranquilidade	“Porque estou mais tranquila e isso e sossegadinha a fazer os trabalhos” (GM).	1	1
		Pelas pinturas	“Gosto muito de pinturas” (LV).	4	4
		Pela tapeçaria	“Gosto das tapeçarias” (BD).	1	1
		Pelos amigos	“Por causa dos meus amigos” (GO).	1	1
Não justifica		“Eu gosto” (VS).	1	1	

Nota: Dados recolhidos através do inquérito por entrevista às trinta e duas crianças.

A sala com menor preferência é a sala das Expressões, nomeada por dezasseis crianças, num total de trinta e duas (cf. tabela 20). Os motivos passam pelas pinturas, com cinco crianças a evidenciarem-nas, pela tapeçaria, pelo recorte, por conflitos com outras crianças da sala, motivo esse partilhado por três crianças, por trabalhos morosos e por não conhecerem muitas crianças da sala. Adiciona-se que três crianças não souberam justificar a razão.

Relativamente à sala Intelectual, sete crianças não nutrem muito interesse em escolhê-la, principalmente por causa das experiências, sendo que, por exemplo, a SN explana que não consegue aguentar muito tempo sentada (ibidem) e a LV elucida que “as experiências são muito difíceis” (cf. Anexo H). Já o XA diz que “não fazem tantas experiências” (ibidem).

Quanto à sala do Jogo Dramático, seis crianças têm-na como menor preferência, realçando-se que a GM justifica duas razões distintas, ou seja, evidencia gostar mais das outras salas e ter “vergonha de fazer teatro” (cf. tabela 20), o motivo mais popular (ibidem).

Adiciona-se que, aquando questionadas qual era a sala que menos gostavam de escolher, três crianças responderam que gostavam de todas, optando por não eleger nenhuma como a sua menor preferência (ibidem).

Já o GG enfatiza a sua opinião quanto à escolha das salas, mostrando, nitidamente, que somente estima manter-se na sala de referência, não gostando nem da sala Intelectual, nem da sala das Expressões (ibidem).

Tabela 20

Árvore categorial da sala com menor preferência

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo (exemplos)	Freq.	UE
Sala com menor preferência	Sala do Jogo Dramático	Gosta mais das outras salas	“Porque eu gosto mais daquelas” (GM).	1	1
		Pelos teatros	“E tenho mais vergonha de fazer teatro” (GM).	2	2
		Por causa dos jogos	“Não gosto de estar nos jogos de chão no Jogo Dramático” (AC).	1	1
		Por fazer sempre as mesmas coisas	“Porque eu faço sempre as mesmas coisas” (BB).	1	1
		Não justifica	“Não gosto” (GO).	1	1
	Sala Intelectual	Pelas experiências	“Por causa das experiências. Fico muito tempo sentada e eu não consigo aguentar” (SN).	4	4
		Não gosta de ir todos os dias	“Não gosto de ir todos os dias” (VS).	1	1
		Pela pouca quantidade de experiências	“Porque não fazem tantas experiências” (XA).	1	1
		Não justifica	“Gosto menos” (KI).	1	1
	Sala das Expressões	Pelas pinturas	“Porque não gosto muito de pinturas” (JF).	5	5
		Pela tapeçaria	“Não gosto das tapeçarias, são muito difíceis de fazer, têm de ser com buracos e, a seguir, com outras coisas” (MC).	1	1
		Não gosta de recortar	“Porque não gosto de fazer recorte” (DI).	1	1
		Conflitos com outras crianças da sala	“Porque às vezes os meninos da sala magoam-me” (PP).	3	3
		Trabalhos morosos	“Porque as coisas demoram muito tempo a fazer e quando eu quero brincar, elas dizem que é hora de arrumar e não acabo a brincadeira” (MV).	2	2
		Não conhece muitas crianças na sala	“Não conheço muitos meninos lá” (SD).	1	1

		Não justifica	“Não gosto” (HE, RM).	3	3
	Nenhuma	Gosta de todas	“Nenhuma. Gosto de todas” (BD).	3	3
	Todas	Não gosta de nenhuma a não ser a sala de referência	“A das Expressões e a Intelectual” (GG).	1	1

Nota: Dados recolhidos através do inquérito por entrevista às trinta e duas crianças.

Referente ao mapa das escolhas, instrumento que ajuda adultos/as e crianças a gerir as escolhas de forma a torná-las cada vez mais conscientes, percebeu-se que a maioria, isto é, dezoito crianças, reconhecem a sua existência e fazem-se valer dele (cf. tabela 21). Especificamente, quinze crianças reiteraram olhar sempre para o mapa para se situarem – “Eu olho, porque para a sala Intelectual eu ainda não fui” (ibidem) –, e três apenas “às vezes” (ibidem). Paralelamente, catorze crianças não conferem utilidade ao mapa. Destaca-se a SN que explicou que “nunca uso o mapa das escolhas, eu sei sempre que quase nunca fui à Intelectual” (ibidem), ou seja, não lhe é necessário porque tem noção e, ainda, duas crianças que se encontram alheadas quanto à existência/propósito do mapa das escolhas.

Tabela 21

Árvore categorial do mapa da escolha das salas

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo (exemplos)	Freq.	UE
Mapa da escolha das salas	Útil para a criança	Sempre	“Eu olho, porque para a sala Intelectual eu ainda não fui” (GM).	15	15
		Às vezes	“Às vezes” (MC, GG).	3	3
	A criança não lhe confere utilidade	Não necessita pois tem noção	“Eu nunca uso o mapa das escolhas, eu sei sempre que quase nunca fui à Intelectual. Mas tenho agora ido mais vezes para a Intelectual” (SN).	1	1
		Não utiliza	“Escolho com o meu coração” (XF).	11	11
		Desconhece	“Não sei” (RM).	2	2

Nota: Dados recolhidos através do inquérito por entrevista às trinta e duas crianças.

Referente às áreas com maior e menor preferência nas três salas, inicio a análise com a área favorita na sala do Jogo Dramático que, atentando na tabela 22, se verifica que é a área dos jogos de chão, escolhida por nove crianças. Relevo que o MV disse que

gostava de todas as áreas nessa mesma sala, não tendo, propriamente, uma definida como preferida (ibidem).

Tabela 22

Árvore categorial das áreas com maior preferência na sala do Jogo Dramático

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo (exemplos)	Freq.	UE
Áreas na sala do Jogo Dramático	Maior preferência	Área do desenho e da escrita	“É a mesa de luz” (SN, GG, XA).	4	4
		Área da biblioteca	“A biblioteca” (LV, VC, PP).	3	3
		Área dos jogos de mesa	“Nos jogos de mesa” (BB, MC, SL, VS, SD).	6	6
		Área dos jogos de chão	“Jogos de chão” (JF, TO, XF, MR, HE, GP, RM, RO, GO).	9	9
		Área do teatro	“Teatro” (BD, DI, MA).	3	3
		Área do faz de conta	“A casinha” (EB, RS, LO, AL, KI).	6	6
		Todas	“Em todas” (MV).	1	1

Nota: Dados recolhidos através do inquérito por entrevista às trinta e duas crianças.

Em confronto, a área menos preferencial na sala do Jogo Dramático é, igualmente, a área dos jogos de chão, manifestada por nove crianças (cf. tabela 23). Duas crianças, aquando defrontadas com a questão, anunciaram que gostavam de todas, não havendo nenhuma de que não gostassem de estar e brincar (ibidem).

Tabela 23

Árvore categorial das áreas com menor preferência na sala do Jogo Dramático

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo (exemplos)	Freq.	UE
Áreas na sala do Jogo Dramático	Menor preferência	Área do desenho e da escrita	“Escrita” (PP, GP, EB, RO).	8	8
		Área da biblioteca	“Biblioteca” (MC, SD).	3	3
		Área dos jogos de mesa	“Jogos de mesa” (LV, XF, HE).	3	3
		Área dos jogos de chão	“Os jogos de chão” (SN, BB, AC, GG, XA, VS, LO, AL, KI).	9	9
		Área do teatro	“Teatro (GM, VC, JF, SL, TO, RM, GO).	7	7
		Gosta de todas	“Gosto de todas” (BD, MV).	2	2

Nota: Dados recolhidos através do inquérito por entrevista às trinta e duas crianças.

Na sala Intelectual, a área dos jogos de mesa foi a mais privilegiada, por nove crianças (cf. tabela 24).

Tabela 24

Árvore categorial das áreas com maior preferência na sala Intelectual

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo (exemplos)	Freq.	UE
Áreas na sala Intelectual	Maior preferência	Área do desenho e da escrita	“Gosto mais de ir para a mesa de luz” (VC).	4	4
		Área da biblioteca	“A biblioteca” (SN, BB, AC, RM, MA).	6	6
		Área dos jogos de mesa	“Jogos de mesa” (PP, TO, GG, XA, XF, GP, EB, AL, KI).	9	9
		Área dos jogos de chão	“Jogos de chão” (SL, MR, VS, HE, LO, RO, GO).	7	7
		Área do faz de conta	“A casinha” (RS, DI).	2	2
		Área da matemática	“A matemática” (GM, LV, MC).	3	3
		Laboratório	“Na área das experiências” (MV).	1	1

Nota: Dados recolhidos através do inquérito por entrevista às trinta e duas crianças.

Já a área em que as crianças menos gostam de estar na sala Intelectual é tanto a área da matemática, como a área da biblioteca, portanto, áreas-chave da sala em questão (cf. tabela 25).

Tabela 25

Árvore categorial das áreas com menor preferência na sala Intelectual

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo (exemplos)	Freq.	UE
Áreas na sala Intelectual	Menor preferência	Área do desenho e da escrita	“Escrita lá também” (MR).	4	4
		Área da biblioteca	“A biblioteca” (GM, JF, MC, TO, GG, XA, XF, MV, SD).	9	9
		Área dos jogos de mesa	“Jogos de mesa” (RS, LO, LE).	3	3
		Área dos jogos de chão	“Jogos de chão” (AC, KI).	2	2
		Área da matemática	“Matemática” (VC, SL, PP, VS, RM, RO, AL, GO).	9	9
		Laboratório	“A das experiências” (SN).	3	3
		Gosta de todas	“Também gosto de todas” (BD).	1	1

		Não sabe	“Não sei” (DI).	1	1
--	--	----------	-----------------	---	---

Nota: Dados recolhidos através do inquérito por entrevista às trinta e duas crianças.

Observando a tabela 26, entende-se que na sala das Expressões, a área com maior favoritismo é a área das pinturas, ou seja, uma das áreas-chave, com catorze crianças a selecionarem-na. Acentuo que o GP disse que não gostava de “nenhuma” (ibidem) área e que o VS afirmou, em contraste, que gostava de “todas” (ibidem).

Tabela 26

Árvore categorial das áreas com maior preferência na sala das Expressões

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo (exemplos)	Freq.	UE
Áreas na sala das Expressões	Maior preferência	Área do desenho e da escrita	“Da escrita” (SL).	2	2
		Área da biblioteca	“Biblioteca” (HE).	1	1
		Área dos jogos de mesa	“Jogos de mesa” (GG, XA, LO, RO).	4	4
		Área dos jogos de chão	“Gosto mais dos jogos de chão” (VC).	6	6
		Área da pintura	“A pintura” (GM, BB, BD, DI, AL, KI).	14	14
		Área do recorte e colagem	“É o recorte e colagem porque podemos fazer tapeçarias” (SN).	2	2
		Todas	“Todas” (VS).	1	1
		Nenhuma	“Nenhuma” (GP).	1	1
		Fazer coisas	“Fazer coisas” (LE).	1	1

Nota: Dados recolhidos através do inquérito por entrevista às trinta e duas crianças.

Por último, a área, visivelmente, com menor preferência na sala das Expressões é a área do recorte e colagem, igualmente área-chave da sala em questão, com catorze crianças a escolherem-na (cf. tabela 27). O GP voltou, novamente, a frisar que não gostava de nenhuma área, deixando cristalina a sua opinião quanto à sala das Expressões, ao passo que três crianças responderam que gostavam de todas (ibidem).

Tabela 27

Árvore categorial das áreas com menor preferência na sala das Expressões

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo (exemplos)	Freq.	UE
------------	---------------	-------------	--------------------------------	-------	----

Áreas na sala das Expressões	Menor preferência	Área do desenho e da escrita	“É os desenhos” (EB).	1	1
		Área dos jogos de chão	“Jogos de chão” (AC, HE, RS, LO, KI).	6	6
		Área da pintura	“A da pintura” (SN).	7	7
		Área do recorte e colagem	“Recorte e colagem” (GM, LV, VC, MC, GG, MV, RM, RO, AL, MA, GO).	14	14
		Gosta de todas	“Gosto de todas” (BD, MR, VS).	3	3
		Todas	“Todas” (GP).	1	1

Nota: Dados recolhidos através do inquérito por entrevista às trinta e duas crianças.

4.4.4. A visão da equipa educativa do JI sobre a abordagem pedagógica, em particular, o momento/processo da escolha das salas

A visão da equipa educativa do JI acerca da abordagem e do momento/processo da escolha das salas foi-se permutando no tempo. Hoje, as três educadoras afirmam que não alterariam nada (cf. tabela 28), ao fim ao cabo, “o essencial já foi alterado, por isso, por agora, mantenho” (ibidem).

Tabela 28

Árvore categorial de possíveis alterações à abordagem pedagógica e ao momento/processo de escolha das salas

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo (exemplos)	Freq.	UE
Desafios do momento/processo de escolha das salas	Possíveis alterações	Sem alterações a efetuar	“O essencial já foi alterado, por isso, por agora, mantenho” (E).	3	3

Nota: Dados recolhidos através do inquérito por entrevista às educadoras da sala do Jogo Dramático, sala Intelectual e sala das Expressões.

Ora, as diferenças do passado e do presente da abordagem pedagógica e, consequentemente, do momento/processo da escolha das salas, passaram pela escolha propriamente dita, “que era feita 2 vezes por dia, de manhã e à tarde” (cf. tabela 29).

Tabela 29

Árvore categorial da ocorrência do momento da escolha das salas

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo (exemplos)	Freq.	UE
------------	---------------	-------------	--------------------------------	-------	----

Alterações/ reajustamentos à abordagem pedagógica	Ocorrência do momento da escolha das salas	2 momentos de escolha das salas por dia	“as maiores diferenças para agora incidiam na escolha que era feita 2 vezes por dia, de manhã e à tarde” (E).	3	3
--	--	---	---	---	---

Nota: Dados recolhidos através do inquérito por entrevista às educadoras da sala do Jogo Dramático, sala Intelectual e sala das Expressões.

A quantidade de crianças era superior, “cheguei a ter 39 meninos” (cf. tabela 30), pois “a sala das Expressões não tinha grupo de referência” (cf. Anexo N). Assim sendo, a sala do Jogo Dramático e a sala Intelectual tinham grupos de referência de trinta e oito crianças que, no momento da escolha das salas, se dividiam já pelas três salas (cf. tabela 30).

Tabela 30

Árvore categorial da organização das salas antes da alteração à abordagem pedagógica

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo (exemplos)	Freq.	UE
Alterações/ reajustamentos à abordagem pedagógica	Organização das salas	Sala das Expressões sem grupo de referência	“Quando o modelo foi criado, era diferente, havia só 2 grupos de referência e esses grupos de referência tinham 38 crianças cada um e a sala das Expressões não tinha grupo de referência, recebia as crianças da sala do Jogo Dramático e da sala Intelectual. (...) A sala das Expressões não tinha grupo e, portanto, recebia 12 de cada sala, mais ou menos” (L).	3	3
		Quantidade de crianças	“Cheguei a ter 39 meninos” (E).	3	3

Nota: Dados recolhidos através do inquérito por entrevista às educadoras da sala do Jogo Dramático, sala Intelectual e sala das Expressões.

Adicionalmente, “não havia a sala da Transição” (cf. tabela 31), a sala que recebe as crianças que transitam da creche e a única do JI que não participa na escolha das salas, de forma a permitir uma adaptação mais gradual. A criação desta sala fez com que a sala do Jogo Dramático, que sempre fez escolha, não tivesse de ficar com as crianças mais novas, pois “eles vinham da creche diretamente para aqui e agora, neste momento, estariam a dormir e estava eu na azáfama de tentar acordá-los para, às 14:30 fazerem escolha, porque a escolha também se fazia à tarde” (cf. Anexo L).

Tabela 31

Árvore categorial da organização das salas antes da alteração à abordagem, nomeadamente, a inexistência da sala da Transição

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Freq.	UE
Alterações/ reajustamentos à abordagem pedagógica	Organização das salas	Sala da Transição não existia	“não havia a sala da Transição” (E).	1	1

Nota: Dados recolhidos através do inquérito por entrevista às educadoras da sala do Jogo Dramático, sala Intelectual e sala das Expressões.

Posto isto, facilmente se compreende que a visão das educadoras não se manteve inalterada ou estática, mas apesar das alterações, foi possível “manter a escolha, mas também construir aqui o sentido de grupo, do planeamento em conjunto, que às vezes era mais difícil e com grupos tão grandes era muito desafiante sobretudo para as educadoras” (cf. Anexo M).

E é ponto assente, pelos seus olhos, que a abordagem pedagógica e, em consequência, a escolha das salas, é “muito rico” (ibidem) e tem o condão de proporcionar “mais mundo” às crianças (ibidem).

4.4.5. Potencialidades e desafios da escolha das salas para as crianças e para a equipa educativa do JI

A abordagem pedagógica, portanto, a escolha das salas, devido à sua particularidade, acarreta, naturalmente, diversas potencialidades e desafios, tanto para as crianças como para as equipas educativas do JI.

No que concerne as potencialidades para as crianças (cf. tabela 32), as educadoras elencaram bastantes, sendo que as duas que sobressaíram, mencionadas pelas três, foi a experimentação, portanto, “poderem experimentar e experienciar tudo” (ibidem), visão partilhada por três crianças quando referiram, precisamente, “porque faço muitas coisas diferentes” (cf. tabela 33), e a interação com vários/as adultos/as, explicitando que, como as crianças estão sempre em movimento, não estando constringidas às mesmas quatro paredes e ao mesmo par adulto, estão a “variar na relação” (cf. Anexo N), a conviver diariamente com diversos/as adultos/as que, por sua vez, têm traços de personalidade e formas de ser e estar na vida/profissão distintos.

Além dessas, ressaíram o poder decisório, porque “eles é que decidem que atividades vão fazer, como é que vão fazer” (cf. tabela 32), a interação com várias crianças, razão também mencionada por duas crianças, “porque eu gosto de brincar com as outras salas, para ir ter com os meus amigos” (cf. tabela 33), a liberdade, a autonomia, que se “reflete na capacidade que as crianças possuem em construir e reconstruir o que lhes é ensinado (Freire, 2014) e as atividades diferenciadas, pois “faço outras coisas” (MC, cf. anexo H), potencialidades mencionadas por duas das três educadoras (ibidem).

Por fim, crescer emocionalmente e com maturidade, sendo que “o projeto implica muito mais, cognitivamente é mais exigente. Mas o fruto que depois se retira é ótimo, elas crescem imenso (...)” (ibidem), ter uma visão alargada e poder de escolha foram potencialidades enunciadas por uma das três educadoras (ibidem).

Tabela 32

Árvore categorial das potencialidades da abordagem pedagógica para as crianças

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo (exemplos)	Freq.	UE
Potencialidades do momento/ processo de escolha das salas	Potencialidades para as crianças	Experimentação	“Poderem experimentar e experienciar tudo” (E).	3	3
		Crescer emocionalmente e com maturidade	“O projeto implica muito mais, cognitivamente é mais exigente para as crianças. Mas o fruto que depois se retira é ótimo, elas crescem imenso e não é de se irem tornando adultos, é crescerem com maturidade a nível emocional para irem para um 1.º CEB” (E).	1	1
		Poder decisório	“eles é que decidem que atividades vão fazer, como é que vão fazer” (E).	2	2
		Visão alargada	“Dá-lhes uma visão muito mais alargada de tudo” (L).	1	1
		Interação com vários/as adultos/as	“eles terem vários educadores e estarem em contacto com diferentes formas e práticas pedagógicas, tanto de educadores, como de auxiliares” (E).	3	3
		Interação com várias crianças	“também o contacto com diferentes crianças que não são as do grupo delas, portanto, não estão fechados só no grupo delas, olhando para outros grupos, havendo aqui uma comunidade de aprendizagem, verem-se como um todo” (E).	2	2
		Poder de escolha	“fazerem a escolha” (L).	1	1
		Liberdade	“ganham muito (...) mais liberdade” (R).	2	2
		Autonomia	“ganham muito mais autonomia” (R).	2	2
		Atividades diferenciadas	“se vão à sala do Jogo Dramático têm muito mais contacto com a arte e com outras expressões artísticas,	2	2

se vão à sala das Expressões, podem ter outras experiências ligadas às artes visuais” (L).

Nota: Dados recolhidos através do inquérito por entrevista às educadoras da sala do Jogo Dramático, sala Intelectual e sala das Expressões.

Tabela 33

Razões pela qual as crianças gostam de escolher as salas

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo (exemplos)	Freq.	UE
Escolha das salas	Razões pela qual gosta de escolher	Pode fazer coisas diferentes	“Porque faço muitas coisas diferentes” (BD).	3	3
		Pode ir ter com os/as seus/uas amigos/as das outras salas	“Porque eu gosto de brincar com as outras salas, para ir ter com os meus amigos” (EB).	2	2

Nota: Dados recolhidos através do inquérito por entrevista às trinta e duas crianças.

Relativamente às potencialidades para as equipas educativas, foram ditas três, uma por cada educadora. A educadora E referiu “as experiências múltiplas possíveis diariamente” (cf. tabela 34), fazendo-as crescer enquanto profissionais e pessoas, a educadora L frisou que “trabalhar em equipa faz-nos aprender mais (...)” (ibidem), que, conseqüentemente, aumenta o leque de aprendizagens e a educadora R alude à “troca de experiências (...)” (ibidem) que versam sobre planificações e sobre alguma criança em particular, na necessidade de partilha de questões às famílias (ibidem). De facto, “as dimensões da colaboração surgem claramente associadas à melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior eficácia do desempenho docente” (Roldão, 2007, p. 26).

Tabela 34

Árvore categorial das potencialidades da abordagem pedagógica para as equipas educativas

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Freq.	UE
Potencialidades do momento/ processo de escolha das salas	Potencialidades para as equipas educativas	Experiências múltiplas	“as experiências múltiplas possíveis diariamente” (E).	1	1
		Trabalho em equipa	“trabalhar em equipa faz-nos aprender mais, partilhamos muito mais estratégias, metodologias e acabamos por aprender mais umas com as outras” (L).	1	1
		Troca de experiências	“Há uma troca de experiências maior, relacionada com planificações, sobre alguma criança em concreto, a partilhar questões às famílias” (R).	1	1

Nota: Dados recolhidos através do inquérito por entrevista às educadoras da sala do Jogo Dramático, sala Intelectual e sala das Expressões.

No campo dos desafios, especificamente os desafios da abordagem para as crianças, as educadoras E e L chamam à atenção para o facto de ser desregulador para certas crianças, nomeadamente, crianças tímidas, inseguras, com dificuldade de concentração e de foco, pois estão expostas a muitos estímulos, criando, ao fim ao cabo, maior instabilidade (cf. tabela 35), como observado em algumas crianças: “a LV, quando verbalizou que queria ficar na sala do Jogo Dramático, foi chamada à atenção pela assistente operacional, pois ficava imensas vezes na mesma sala, tendo de dar lugar a outros amigos. A LV começou a chorar” (cf. Anexo A, excerto da nota de campo n.º 123). Como tal, é mais exigente, pois como explicam as educadoras E e R, é um contexto muito livre, sendo necessário um certo grau de autonomia para escolher a sala e, depois, ter a iniciativa de escolher o que fazer nessa mesma sala, podendo ser difícil, especialmente, para crianças que estejam mais habituadas a um método mais dirigido (ibidem).

Tabela 35

Árvore categorial dos desafios da abordagem pedagógica para as crianças

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo (exemplos)	Freq.	UE
Desafios do momento/ processo de escolha das salas	Desafios para as crianças	Desregulador para certas crianças	“crianças tímidas, crianças que precisam de segurança, têm muita dificuldade” (E). “Para crianças que têm mais dificuldade de concentração e de foco, é um grande desafio porque é muito estímulo. (...) é mais difícil porque causa maior instabilidade e depois ficam muito mais agitados” (L).	2	2
		Maior exigência	“Como é um contexto muito livre, pode ser desregulador para crianças que não estão habituadas a um ensino mais dirigido, que venham de outras escolas, pode também ser difícil e podem não fazer absolutamente nada e se perder porque não têm a capacidade de iniciativa e de trabalho de ir buscar um jogo, de fazer, de escolher a área, de estabelecer objetivos” (E).	2	2

Nota: Dados recolhidos através do inquérito por entrevista às educadoras da sala do Jogo Dramático, sala Intelectual e sala das Expressões.

Também se retirou que há crianças que não gostam, de todo, de ir para uma das três salas, não se identificando com ela, problema que se coloca toda a vez que existe escolha:

Estava a agrupar por nome e a organizar cronologicamente os trabalhos das crianças que foram à sala das Expressões e descobri que o JF tinha sido a única criança da sala

do Jogo Dramático sem um único trabalho lá feito, espelhando claramente a sua opinião quanto à sala (cf. Anexo A, excerto da nota de campo n.º 262).

Referente aos desafios que a abordagem contempla para as equipas educativas, foi referido, em unanimidade, a predisposição de uma maior disponibilidade, sendo complexo conseguir “chegar” a todas as crianças, principalmente às crianças com algumas dificuldades (cf. tabela 36). Reflexo da maior disponibilidade também é o número de crianças que as educadoras têm de conhecer, mesmo que superficialmente, pois lidam, no todo, com setenta e cinco crianças, ao invés das vinte e cinco.

O trabalho em equipa é visto como um desafio, “(...) porque temos mesmo de trabalhar em equipa, temos de articular e conseguir trabalhar em conjunto. Nem sempre estamos em consonância, nem todas as pessoas partilham...” (ibidem), logo, algo difícil de gerir devido às diferenças naturais de personalidades e, conseqüentemente, de profissionalidade. Hargreaves (1998) realça este aspeto, referindo que o isolamento e individualismo contrariam a ideia de trabalho em equipa, pois faz com que não haja qualquer tipo de partilha entre profissionais.

Também é enaltecida a maior exigência da abordagem para as equipas, porque é necessária “muita capacidade de organização para entender, para mediar esta escolha e perceber as fragilidades ou os interesses das crianças. É preciso mais esforço por parte do adulto” (ibidem).

A quantidade de instrumentos necessários para reger toda a logística foi listada pela educadora E, assim como a importância de um par pedagógico “à altura”, frisando ser absolutamente incontornável o papel que a assistente operacional detém na sala, pois “passam a confiar e a depender umas das outras para apoio e aconselhamento” (Post & Hohmann, 2011, p. 306), acabando por ser extremamente difícil encontrar alguém que se enquadre no contexto (ibidem).

A educadora R destacou a gestão de prioridades como um desafio, essencialmente, um desafio pessoal (ibidem).

Tabela 36

Árvore categorial dos desafios da abordagem pedagógica para as equipas educativas

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo (exemplos)	Freq.	UE
------------	---------------	-------------	--------------------------------	-------	----

Desafios do momento/ processo de escolha das salas	Desafios para as equipas educativas	Maior exigência	“muita capacidade de organização para entender, para mediar esta escolha e perceber as fragilidades ou os interesses das crianças. É preciso mais esforço por parte do adulto” (E).	2	2
		Uso de mais instrumentos	“são precisos muitos instrumentos” (E).	1	1
		Maior disponibilidade	“é difícil conseguir chegar a todos. Outro desafio é para as crianças que não são “neurotípicas”, corresponder e conseguir chegar a elas, porque, por mais articulação que tu tenhas, tu estás envolvida e não consegues. No período da manhã é difícil. É porque nós já temos os nossos e ainda recebemos outros, é muito difícil” (E).	3	3
		Par pedagógico “à altura”	“ou tu tens uma boa auxiliar que te consegue dar esse apoio ou, não tendo, para mim, é um buraco que ali está. E é difícil encontrar uma auxiliar que chegue, que faça este trabalho. Muito difícil, mesmo” (E).	1	1
		Trabalho em equipa	“O trabalho em equipa das educadoras, porque temos mesmo de trabalhar em equipa, temos de articular e conseguir trabalhar em conjunto. Nem sempre estamos em consonância, nem todas as pessoas partilham...inevitavelmente, temos de partilhar os mesmos princípios institucionais, mas depois cada profissional, em pequenas coisas, tem as suas preferências, a sua visão” (L).	2	2
		Gerir prioridades	“Para mim, pessoalmente, é gerir as prioridades” (R).	1	1

Nota: Dados recolhidos através do inquérito por entrevista às educadoras da sala do Jogo Dramático, sala Intelectual e sala das Expressões.

4.4.6. Principais conclusões do estudo

Através da triangulação dos dados recolhidos foi possível perceber que a abordagem pedagógica consiste na escolha das salas no período da manhã, tendo sido criada pela diretora da organização socioeducativa que, por sua vez, teve o intento de inovar na educação, assim como de defender a participação das crianças, pois “as crianças têm uma infinita capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento” (Sarmiento, 2013, p. 143), ofertando um equipamento de JI composto por salas com diversas oportunidades de aprendizagem – a sala do Jogo Dramático com enfoque para o teatro e o faz de conta, a sala Intelectual para as experiências, para a matemática e escrita e a sala das Expressões para as artes visuais.

Depreendeu-se que existe uma cadência comum às três salas para a implementação do momento/processo da escolha das salas: inicia-se com uma canção, seguida da escolha propriamente dita, suportada pela criança responsável do dia, elabora-

se o plano do dia com as atividades combinadas para depois se comunicarem aquelas que as crianças quiseram mostrar, finalizando com a avaliação do plano do dia. De realçar que a escolha das salas é auxiliada por diversos instrumentos, como as folhas de registo, o plano do dia, o mapa das escolhas e a agenda semanal.

A respeito de papéis que os atores sociais assumem, as crianças, aos olhos das educadoras e no momento/processo da escolha das salas, têm o papel de escolher conscientemente. Nos papéis relativos à esfera da abordagem pedagógica, de aprenderem umas com as outras, questionarem e debaterem tudo o que lhes diga respeito, decidirem e participarem na gestão do dia a dia. Já os/as adultos/as têm o papel de proteger aquando necessário, mas também de desafiar no momento/processo da escolha das salas. Ademais, detêm os papéis de proporcionarem ferramentas às crianças, para que questionem e debatam, de trabalhar em equipa e de serem flexíveis. Ora, são estes papéis assumidos e esta comunicação e partilha entre todos/as os/as intervenientes que tornam a participação mais evidente, pois, conforme Sarmiento (2003) refere, “o trabalho pedagógico a fazer no jardim-de-infância é, por isso, uma ação de pôr em diálogo, interpretar, reconstruir, os universos simbólicos que se intercetam nas crianças através da linguagem e das suas múltiplas formas de expressão” (p. 144).

Adicionalmente e de acordo com as categorias/níveis de Lansdown (2005), obteve-se que os processos autónomos, isto é, de total responsabilidade das crianças, sem intervenção adulta, foram os privilegiados no momento da escolha das salas, ao invés dos processos consultivos e participativos, preconizando, assim, a importância dada à escuta das crianças, valorizando as suas opiniões.

Posto isto, foi, então, possível constatar que a maioria das crianças gosta, efetivamente, de escolher as salas, tendo elegido a sala do Jogo Dramático como a sala preferencial, reforçando aqui a premissa do estudo de Luís, Andrade e Santos (2015), pois “conclui-se que quando a criança sente que a sua voz é escutada, quando se sente verdadeiramente incluída, ela, entusiasticamente, expressa as suas intenções e pensamentos” (p. 538).

Extraíu-se, também, que apesar da sala do Jogo Dramático ser a favorita, a maioria das crianças pertencentes à mesma não a têm como sala de eleição, favorecendo ou a sala Intelectual ou a sala das Expressões.

No que respeita as áreas de cada sala, deduziu-se que somente a sala das Expressões sobressaiu com uma das suas áreas-chave, que a distingue das restantes, concretamente, a área da pintura. A sala do Jogo Dramático e a sala Intelectual, apesar de terem enfoque na área do teatro, na área do faz de conta e na área da biblioteca, laboratório e área da matemática, tiveram a área dos jogos de chão e área dos jogos de mesa como prediletas, respetivamente.

De referir que a visão das educadoras quanto à abordagem pedagógica e momento/processo da escolha das salas não foi sempre a mesma, pois em tempos, a escolha acontecia em dois momentos do dia, de manhã e à tarde e não existia a sala da Transição, nem a sala das Expressões tinha grupo de referência. Porém, é ponto assente que valorizam hoje, e já valorizavam antes das alterações efetuadas, o que a escolha – a essência da abordagem – traz às crianças e às equipas educativas.

Desta feita, como tudo produz potencialidades e desafios, foram enaltecidas inúmeras potencialidades para as crianças, como a possibilidade de experimentarem, poderem crescer emocionalmente e com maturidade, poderem decidir, terem uma visão alargada, interagirem com vários/as adultos/as e crianças, poderem escolher, terem liberdade, autonomia e acesso a várias atividades diferenciadas. As potencialidades referentes às equipas passam também por poderem ter múltiplas experiências, trabalharem mais em equipa e, assim, trocarem mais experiências.

No espectro oposto, existe um desafio maior para certas crianças por ser desregulador e ser uma abordagem de maior exigência, requerendo mais autonomia e poder de decisão, assim como terem de lidar com a escolha de uma sala que apreciem menos. Para as equipas também se afigura como mais exigente, sendo necessário fazerem-se valer de vários instrumentos, predispondo de uma maior disponibilidade, tornando-se crucial ter um par pedagógico “à altura”, pois gerir prioridades e trabalhar em equipa também contém percalços.

Ao refletir sobre as conclusões do presente estudo concebi que a escolher as crianças participam e a participar as crianças escolhem. A abordagem pedagógica devolve às crianças o seu direito de participação, permitindo que façam escolhas que influenciam o seu dia a dia. (Re)conheceu-se, adicionalmente, o papel estruturante do/a educador/a de infância, pois indo ao encontro de Agostinho (2015), é impreterível considerar as crianças

como atores sociais nos espaços sociais coletivos de educação, ativas na construção das suas próprias vidas, sendo que “têm voz (...) [e] contribuem na renovação e reprodução dos contextos em que participam, quando existe quem esteja interessado em ouvir as suas vozes” (ibidem, p. 83).

Assim sendo, os resultados deste estudo coadunam-se com a premissa de que “o espaço-lugar da participação das crianças é o lugar que se organiza a partir do profundo respeito à infância das mesmas” (Agostinho, 2014, p. 297).

5. "Ouve a ave na tua
janela, põe o céu no teu
cantar. Abre a porta,
corre e explora...vai,
abre as asas lá fora...e
deixa-te voar!" -

CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE

| ' ' | ' ' |

Andar? Não me custa nada!...

Mas estes passos que dou

Vão alongando uma estrada

Que nem sequer começou.

(Correia, 1947).

Concluí a PPS I e a PPS II com plena noção de que não saí como entrei. Encaro-me ao espelho e o reflexo não me devolve a mesma pessoa. Perdi, cresci e encontrei-me. Encontrei-me, perdi-me e cresci. Aprendi. Aprendi e desenvolvi-me não só como profissional, mas como pessoa. Foi uma estrada longa, intensa e árdua de percorrer e o seu término está envolto num misto de emoções: o sentido agradecimento pelo que aprendi até então e continuarei a aprender, bem como a certeza de que o caminho se faz caminhando e que a partilha de saberes entre todos é crucial para o trabalho que pretendemos desenvolver com e para as crianças.

As vivências vividas tanto na valência de creche como no JI ressaltaram isso mesmo – a partilha, de modos de ser, de viver, de estar. A sintonia, a amizade e a cumplicidade entre equipas que têm como objetivo central darem o melhor de si a cada uma das crianças.

O percurso, desde os primórdios, viveu-se diferente nos ângulos, porém, igual nos segmentos. Porque existem valores que de forma nenhuma se desvinculam da prática profissional e das próprias intenções pedagógicas.

Companheira de viagem foi e tem sido a reflexão, elemento crucial que deve ser inerente à prática pedagógica, tantas vezes responsável pelas dores de crescimento necessárias para ajustarmos a direção. Segundo Portugal et al. (2016), um processo contínuo e sistemático de reflexão sobre a prática e as intencionalidades pedagógicas apoia o/a educador/a a realizar decisões fundamentais e conscientes, assim como a saber estreitar tanto as relações com as crianças, como com as famílias. Além disso, a reflexão permite recolher informações e, em simultâneo, delinear objetivos que enriquecem a prática (Portugal & Carvalho, 2017).

Como tal, a reflexão da prática pedagógica influencia o desenvolvimento profissional (e pessoal, atrevo-me a acrescentar) de um/a educador/a de infância pois, ao refletir, estará a considerar as diferentes intencionalidades e princípios pedagógicos,

procurando melhorar, constantemente, a qualidade e o sucesso (Nascimento, 2007). A construção da identidade profissional trata-se de um “processo nunca acabado, e interactivo, com base em múltiplas interacções sociais” (ibidem, p. 208) e “apresenta-se como uma entidade complexa, nomeadamente na sua componente profissional, que constitui um aspecto fundamental do desenvolvimento e do reconhecimento social do adulto” (ibidem).

Portanto, a construção da identidade profissional não ocorre apenas no momento da formação inicial, mas ao longo da carreira e trajetória do/a educador/a de infância. Assim, a construção da profissionalidade é algo que se modifica ao longo da vida, constituindo o processo de socialização de uma pessoa historicamente situada.

Dubar (2005) assinala que a identidade é construída dialeticamente entre os sujeitos, sendo influenciada a partir e de acordo com as experiências e realidades que são vivenciadas dentro da sociedade. A identidade do/a educador/a de infância é construída por saberes de fontes variadas, carregando marcas de carácter pessoal e profissional, configurando-se numa complexa rede de histórias e conhecimentos. Não é possível compreendê-la sem considerar as narrativas pessoais, pois modelam a sua identidade profissional e pessoal. A trajetória do/a educador/a de infância reflete as suas práticas e, ao mesmo tempo, constitui a sua identidade. Desta forma, a trajetória de vida e de formação influenciam fortemente a construção da identidade docente, identidade essa que não é estática e não se encerra em determinados momentos da vida ou da carreira, mas é permanente e contínua.

Deste modo, é impossível dissociar identidade pessoal de profissional ou social. O processo de construção de identidade profissional desenvolve-se em interação com os demais atores sociais, numa perspectiva holística que abarca passado, presente e futuro. Assim sendo, é um processo vivenciado por todos os intervenientes que estão envolvidos e, por isso, o processo individual torna-se coletivo. Porque somos feitos uns dos outros. Contudo, há que considerar que a identidade profissional é, fundamentalmente, um trabalho do sujeito sobre si próprio, pois “a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 2007, p. 16).

Concomitantemente, versar sobre a identidade profissional é, invariavelmente, refletir sobre a infância, pois o grande desafio como futura educadora prende-se em compreendê-la, assim como à diferença dos vários tempos que existem. Kohan (2015) refere a infância como “o nome de um milagre, o da interrupção do ser das coisas pela entrada de seu outro, do outro do ser” (p. 225), sendo que “no reino infantil, que é o tempo, não há sucessão nem consecutividade, mas uma intensidade da duração” (idem, 2004, p. 3).

Deleuze e Guattari (1992) abordam duas formas de percepção da temporalidade: a história e o devir. Embora ambos os termos se refiram a diferentes dimensões do tempo, possuem significados distintos, uma vez que a história “é a sucessão de efeitos de uma experiência ou acontecimento” (Kohan, 2004, p. 4), enquanto o devir foca-se no próprio acontecimento. Considera-se, portanto, que devir-criança é

uma força que extrai, da idade que se tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas que dão lugar a uma “involução criadora”, à “núpcias anti-natureza”, a uma força que não se espera, que irrompe, sem ser convidada ou antecipada (ibidem, p. 6).

Com isto emergem inquietações associadas à prática profissional, particularmente, no modo como se percebe a criança e os seus tempos de infância, ou seja, a consideração de um ser que ainda não é o futuro, mas também já não é o passado, brotando como desafio central o respeito pelo tempo da criança que, reiteradamente, entra em conflito com o tempo do/a adulto/a. Reflito “como é possível educar um sujeito para devir numa sociedade que não seja já fundada nesse devir” (Almeida, 2018, p. 305), encarando o poder que o/a educador/a de infância detém em permitir que cada criança seja exatamente aquilo que ela quiser ser.

Assimilo o papel privilegiado, enquanto futura educadora, para “garantir que o lugar da infância é, acima de tudo, um tempo e um espaço que valorize o “estar-a-ser-criança” (descobrir, brincar, questionar), conscientes que existe tempo para concluir o projeto “uma criança devir adulto”” (ibidem, p. 309). Porque “não há vida só na infância. Mas tampouco há vida sem infância” (Kohan, 2015, p. 225).

6. "Levanta bem alto o
olhar, o céu é um teatro
em movimento - um
caleidoscópio de imagens,
num galope, a cada
momento!" - CONSIDERAÇÕES
FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Em primeiro lugar, é preciso querer ser educadora de infância; depois, tem que se sustentar a acção pedagógica em saberes específicos e, por último, tem que se activar um contínuo processo de reflexão sobre a acção profissional” (Sarmiento, 2009, p. 61).

A PPS é uma oportunidade singular de conjugação entre a teoria e a prática, aliando-se conhecimentos que provêm destas duas realidades, cruciais para o desenvolvimento e aprendizagem que, enquanto estagiária, vivencio e me inteiro que serão sempre produto inacabado. O fim é um início.

Além da possibilidade de implementar uma prática educativa nas valências de creche e de jardim de infância, as oportunidades destas vivências passaram por contextos distintos, apesar de terem ocorrido na mesma organização socioeducativa, acarretando diferentes equipas educativas, famílias e crianças, proporcionando, assim, uma panóplia de aprendizagens e conhecimentos adquiridos através de um trabalho colaborativo.

Ao longo de todo o percurso tornou-se fundamental a minha consciencialização da postura que pretendo adotar enquanto futura educadora de infância daqui em diante. Embora não possua todas as respostas às minhas inquietações, pois é certo e sabido que esse sentimento perdurará, uma vez que prima a ideia da constante necessidade de pesquisa, crescimento e enriquecimento, debruço-me sob a noção de que a “identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e as instituições” (ibidem, p. 49).

De forma reflexiva, as limitações do estudo poder-se-iam transformar em possíveis pistas para investigações futuras, nomeadamente, a inclusão de todas as crianças do JI, portanto, não apenas quatro crianças da sala Intelectual e quatro crianças da sala das Expressões como foi feito, mas todas as crianças das três salas, de forma a ser possível retirar mais inferências sobre as suas preferências e entender, globalmente, as suas visões sobre a escolha das salas. As famílias também não chegaram a ser abarcadas, contudo, “ouvir” as suas vozes certamente providenciaria um acrescento de perspectivas. Ademais, como um estudo globalizante, poder-se-ia acrescentar à equação as restantes duas organizações socioeducativas pertencentes ao “agrupamento”.

Termino com a certeza indelével de que este é um caminho que ainda agora começou, pois, “a construção das identidades profissionais das educadoras de infância

começa na infância e (re)constrói-se ao longo da vida” (Sarmiento, 2009, p. 61) e esta construção seguirá a premissa de que se faz através do “Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Viver juntos e Aprender a Ser” (ibidem, p. 51).

O fim é um início.

REFERÊNCIAS

| " | | " |

- Agostinho, K. A. (2010). *Formas de participação das crianças na educação infantil*. [Tese de doutoramento, Universidade do Minho – Instituto de Educação]. Repositório Científico da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11195>
- Agostinho, K. A. (2015). A educação infantil com a participação das crianças: Algumas reflexões. *Da investigação às práticas*, 6(1), pp. 69-86.
- Agostinho, N. (2014). *Investigação naturalista em educação*. Fundação Manuel Leão.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra (3.ª Ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Aires, L. (2011). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20\(1%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada\).pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20(1%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada).pdf)
- Almeida, L. S., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2014). Transformações da relação afetiva entre o bebê e a educadora na creche. *Análise Psicológica*, 2 (32), 173-186.
- Almeida, T. A. F. (2018). Currículos e agenciamentos do devir: Trânsitos ao redor de Deleuze na delimitação da infância a partir de O Emílio de Rousseau. *Fractal: Revista de Psicologia*, 30(3), 302-309.
- APEI. (2011). *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*. APEI.
- Assis, M. & Fuertes, M. (2015). *As representações dos pais sobre a educação em creche*. Atas do II encontro de mestrados em educação da Escola Superior de Educação de Lisboa. CIED. <http://hdl.handle.net/10400.21/4560>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Boiko, V. & Zamberlan, M. (2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: O brincar na pré-escola. *Psicologia em estudo*, 6(1), 51-58.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Correia, N., Camilo, C., Aguiar, C. & Amaro, F. (2019). Children's right to participate in early childhood education settings: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 100, 76-88.
- Correia, N. (1947). *Rio de nuvens*. Atlântida.
- Correia, N. (1999). *Poesia completa: O sol nas noites e o luar nos dias*. Dom Quixote.
- Coutinho, Â. (2013). Ação social e participação no contexto de creche. *Revista Educativa*, 16(2), 217-228.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1992). *O que é a filosofia?*. Editora 34.
- Doyle, R. & Teckentrup, B. (2022). *Uma canção cheia de céu*. Edicare.
- Drummond, M. (2005). Avaliar a aprendizagem das crianças. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 7.
- Dubar, C. (2005). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Editora Martins Fontes.
- Durães, J. (2018). Implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância: As ideias das educadoras. [Dissertação de mestrado da Escola de Ciências Sociais e Humanas do ISCTE].
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (4.^a ed.). Porto Editora.
- Fernandes, N. (2009). *Infância, direitos e participação. Representações, práticas e poderes*. Edições Afrontamento.

- Fernandes, N., Sarmiento, M. J. & Tomás, C. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: Metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances*. UNESP – Presidente Prudente, 12(13), 50-64.
- Fernandes, N., & Tomás, C. (2011). Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. In N. Fernandes., & C. Tomás (Eds.). *10th Conference of the European Sociological Association*, (pp. 1-18). CIEC – Comunicações.
- Ferreira, A. G. & Mota, L. (Org.) (2019). *Caminhos da educação de infância em Portugal: Políticas e perspetivas contemporâneas*. De Facto Editores.
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira (Ed.), “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!”, *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-102). Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. & Sarmiento, M. J. (2008). Subjetividade e bem-estar das crianças: (In)visibilidade e voz. *Revista Eletrónica de Educação*, 2(2), 60-91.
- Fleming, M. (2004). *Adolescência e autonomia. O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. Edições Afrontamento.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Ed. Monitor.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. O., Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1(22), 81-93.
- Formosinho, J. O. (2018). Pedagogia-em-Participação: Modelo pedagógico para a educação em creche. In J. Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 30-55). Porto Editora.
- Forneiro, L. I. (1999). A organização dos espaços na educação infantil. In M. Zabalza. *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-281). Artmed.

- Freire, I. (2011). Cidadania da criança: Escola e sociedade como palcos de participação. *EDUSER: Revista de Educação*, 3(2), 17-26.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gama, A. & Tomás, C. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. In *II Encontro de Sociologia da Educação: Educação, Territórios e (Des)igualdades*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: Trabalhos e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. McGraw-Hill.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- INE (2021). *Censos 2021*. Instituto Nacional de Estatística. https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos21_populacao&xpid=CENSOS21
- ISS, I. P. (2014). *Guia prático – constituição de instituições particulares de solidariedade social*. Instituto da Segurança Social, I.P. https://www.seg-social.pt/documents/10152/15030/constituicao_ipss
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *Anais do Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*.
- Kohan, W. O. (2004). Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. *Educação Infantil – 0 a 6 anos*, 1-12.
- Kohan, W. O. (2015). Visões de filosofia: Infância. *Alea: Estudos Neolatinos*, 17(2), 216-226.
- Lansdown, G. (2005). *Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them*. Working paper 36, Bernard van Leer Foundation.

- Lester, S. & Russel, W. (2010). Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide. *Early Childhood Development*. Bernard Van Leer Foundation.
- Lino, D. & Parente, C. (2018). Play and learning in early childhood education: The contribution of High Scope, Reggio Emilia, and Montessori Pedagogical approaches. In, C. Huertas & E. Gómez (ed.) *Early childhood education from an intercultural and bilingual perspective*. (pp. 147-163). IGI GLOBAL.
- Luís, J. F., Andrade, S. & Santos, P. C. (2015). A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Revista brasileira de educação*, 20(61), pp. 521-541.
- Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942.
- Marchão, A. & Henriques, H. (2018). Investigação com crianças: Reflexão sobre a escuta das vozes das crianças através de processos de entrevista. *Aula: Revista de pedagogia de la Universidad de Salamanca*, 24, 135-144.
- Marconi, M. & Lakatos, E. (2007). *Técnicas de pesquisa*. Editora Atlas, S.A.
- Marôco, J. (2018). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (7.^a ed.). ReportNumber.
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação, Direcção-Geral da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.
- Meirieu, P. (2002). *A pedagogia entre o dizer e o fazer – A coragem de começar*. Arned Editora.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer-Revista de educação*, 2(2), 49-65.

- Nascimento, M. A. V. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista portuguesa de pedagogia*, 207-218.
- Neves, A. C. & Ferreira, A. L. (2015). *Avaliar é preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Guerra e Paz.
- Neves, I., & Frada, C. (2017). A promoção da autoestima da criança. *Revista de estudios e investigación en Psicología Y Educación*, 284-287.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 141-160). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2007). Os professores: Um “novo” objecto da investigação educacional? In A. Nóvoa (org.), *Vidas de professores* (pp. 11-17). Porto Editora.
- Nunes, T. P. B. S. (2004). *Colaboração escola-família*. Alto Comissariado para a imigração e minorias étnicas.
- Oliveira, F. (2017). Reflexões a respeito de uma experiência de participação infantil no Brasil envolvendo os espaços urbanos e a perspectiva das crianças. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(1), 157-179.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia em Participação. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *O espaço e o tempo na Pedagogia em Participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 22(1), 81-93.
- Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S., Lino, D., Cruz, S., Andrade, F. & Azevedo, A. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em creche: Participação e diversidade*. Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia em Participação: A perspetiva educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. CNIS.
- Parente, C. (s.d.). Potencialidades do portfólio no processo de avaliação na educação pré-escolar. In C. Parente (Ed.), *Encontros internacionais, Portfólios: Uma estratégia de avaliação alternativa* (pp. 35-48). Movimenta projetos em educação.
- Parente, M. C. C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia de infância: Sete jornadas de aprendizagem*. Universidade do Minho.
- Peças, A. (1999). Uma cultura para o trabalho de projecto. *Escola Moderna*, 6(5), 56-61.
- Pinto, M. & Sarmiento, M. J. (Coords.) (1997). *As crianças: Contextos e identidades*. Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Infância e educação – investigação e práticas. *Revista do GEDEI*, 1, 86-104.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In CNE (Ed.). *Relatório do Estudo, A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*.
- Portugal, G. (2009). *Relatório de estudo: A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Conselho Nacional de Educação. <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche – das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS.
- Portugal, G., Carvalho, C., & Bento, G. (2016). *Orientações pedagógicas para a creche*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

- Portugal, G. & Carvalho, C.M. (2017). *Avaliação em creche – Crechendo com qualidade*. Porto Editora.
- Portugal, G. (2017). O currículo em creche – que cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 56-65.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens* (4.^a ed.). (S. Baia, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Prout, A. (2000). Children's participation: Control and self-realization in British late modernity. *Children & Society*, 14, 304-315.
- Rodrigues, S. & Garms, G. (2007). Intencionalidade da ação educativa na educação infantil: A importância da organização do tempo e do espaço das atividades. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 14(15), 123-137.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 25-30. Edições DGIDC.
- Sarmento, M. J. & Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo. In M. Pinto & M. J. Sarmento, *As crianças: Contextos e identidades* (pp. 9-30). Centro de Estudos da Criança.
- Sarmento, M. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, 12(21), pp. 51-69.
- Sarmento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. *Revista Educação & Sociedade*, 26(91), 361-378.
- Sarmento, M. J. (2013). Infância contemporânea e educação infantil: Uma perspectiva a partir dos direitos das crianças. In M. A. S. & O. A. A. (Orgs.), *Primeira infância do século XXI: Direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo*. Editora Oeste.
- Sarmento, T. (2009). As identidades profissionais em educação. *Locus Soci@l*, 2, 47-65.

- Sarmiento, T. & Carvalho, L. (2017). Diferentes olhares sobre crianças e creches. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 8-12.
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2013, novembro). *Análise de conteúdo: Exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos*. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Brasília.
- Silva, B. & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: Considerações sobre a sua prática. *Revista zero-a-seis*. 1(29), 33-53.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Siraj-Blatchford, I. (Org.). (2007). *Manual de desenvolvimento curricular para a Educação de Infância*. Texto Editores.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Livros Horizonte.
- Távora, L. (Coord.), Lourenço, C., Prazeres, C., Maia, M. & Rodrigues Pinheiro, S. (2010). *Uma viagem pelos direitos da criança...com que fios se tece...com que fios se vai tecendo....* [Brochura] Espaço Brincar, Câmara Municipal de Lisboa.
- Tomás, C. (2007). *Há muitos mundos no mundo...direitos das crianças, cosmopolitismo infantil e movimentos sociais de crianças – diálogos entre crianças de Portugal e Brasil* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Científico da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6269>
- Tomás, C. (2007a). “Participação não tem idade”. Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto & Educação*, 78, 45-68.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C. (2013). “Participação não tem idade “ Participação das crianças e cidadania da infância. *Revista Contexto & Educação*, 22(78), 45-68.

- Tomás, C. & Fernandes, N. (2013). Participação e ação pedagógica: A valorização da(s) competência(s) e ação social das crianças. *Educativa*, 16(2), 201-206.
- Tomás, C., Malheiro, M., Costa, A., Rodrigues, L., Luís, E. & Gonçalves, S. (2014). Direitos da criança, autonomia e bem-estar das crianças e jovens em acolhimento institucional: Relato de experiências no LIJ Oficina de S. José (Braga). In M. J. L. Carvalho & A. Salgueiro (Coord.), *Direitos da criança. Experiências de quatro instituições de acolhimento de jovens* (pp. 22-37). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tomás, C., Vilarinho, E., Homem, L. F., Sarmiento, M. & Folque, M. A. (2015). Pensar a educação de infância e os seus contextos. *Cadernos de Educação de Infância*, 105, pp. 4-25.
- Trisciuzzi, L. (1998). *Infancia, historia y sociedad*. IFEJANT.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Revista Saber & Educar*, 12, 109-117.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Bookman.

Legislação consultada

Resolução n.º 44/25, de 20 de novembro de 1989. Assembleia Geral das Nações Unidas.

Consulta documental

Projeto Educativo (PE) 2019/2022

Projeto Pedagógico (PP) 2022/2023

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A. PORTEFÓLIO DA
PPS II
| " " | " "

Por uma questão de confidencialidade, o portefólio da PPS II consta num documento PDF à parte, denominado por Portefólio PPS II – Ana Rita Reinho 2022365 MEPE 2B.

ANEXO B. FOTOGRAFIAS DAS
PLANTAS DOS PISOS DA
ORGANIZAÇÃO
SOCIOEDUCATIVA

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO C. GUIÃO DO
INQUÉRITO POR ENTREVISTA
À EDUCADORA COOPERANTE

| ' ' | ' ' |

Objetivo geral: - Caracterizar a equipa educativa, o grupo de crianças e o ambiente educativo.		
BLOCOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS
A Legitimação da entrevista	- Legitimar a entrevista	A1. Agradecer a disponibilidade. A2. Informar que a entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caracterização para a ação educativa” para o relatório da PPS II. A3. Garantir o anonimato à entrevistada. A4. Pedir autorização para gravar áudio. A5. Informar a devolução da transcrição.
B Definição do perfil da educadora	- Conhecer o percurso profissional da educadora	B1. Qual a sua formação nesta área profissional? B2. Há quanto tempo é educadora de infância? Conte-me o seu percurso profissional. B3. Trabalhou sempre na mesma organização socioeducativa? B4. Desempenha ou desempenhou algum cargo nesta organização para além do de educadora? Se sim, quais as suas funções? B5. Quais considera serem as maiores dificuldades/desafios no exercício da sua profissão? B6. O seu trabalho tem sido sempre em contexto de JI? B7. Frequentou alguns cursos de formação nos últimos 3 anos? Se sim, quais?
C Equipa educativa	- Caracterizar as interações e relações entre atores	C1. Existe alguma articulação/parceria com as outras educadoras da organização? C2. Se sim, de que forma é feita? E quais os pontos fortes e/ou fracos que resultam desse trabalho? C3. Há quanto tempo trabalha com a assistente operacional? C4. Qual o papel que a mesma representa na sala de atividades?
D	- Conhecer o grupo	D1. Como caracteriza o grupo que acompanha?

Grupo		D2. Como caracteriza a interação entre as crianças do grupo? D3. Quais as maiores potencialidades do grupo? E fragilidades?
E Abordagem pedagógica	- Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela educadora - Identificar o modelo pedagógico implementado pela educadora	E1. Quais os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática? E2. Adota algum modelo pedagógico ou abordagem pedagógica para organizar a prática? Se sim, qual? Como implementa? E3. Existe alguma articulação entre níveis educativos? Se sim, qual é o objetivo? E4. Como é estabelecida a rotina?
F Organização do ambiente educativo	- Conhecer a organização do ambiente educativo - Compreender a gestão do ambiente educativo por parte da educadora	F1. Como e quem organiza o ambiente educativo (espaços-tempos)? F2. Qual a razão subjacente/intencionalidade da divisão da sala nessas áreas? F3. Que influência tem o meio/contexto nas dinâmicas organizacionais e pedagógicas?
G Observação, documentação e avaliação em JI	- Compreender o grau de importância que a educadora atribui à observação, documentação e avaliação em JI - Caracterizar os processos quanto à observação, documentação e avaliação em JI	G1. Que procedimento(s) e instrumento(s) de observação utiliza na sua prática? G2. Como é feita a avaliação das crianças? De que modo é divulgada? G3. Como é feita a avaliação do ambiente educativo?

<p>H Relação escola- família</p>	<p>- Conhecer a participação das famílias das crianças no JI</p>	<p>H1. Qual a importância que atribui à participação das famílias no JI? H2. Como descreve o envolvimento parental? H3. Enquanto educadora, costuma promover a participação ou o envolvimento das famílias? Como?</p>
<p>I Conclusão</p>	<p>- Finalizar a entrevista</p>	<p>I1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente mencionar? I2. Agradecer a disponibilidade.</p>

ANEXO D. TRANSCRIÇÃO DO
INQUÉRITO POR ENTREVISTA
À EDUCADORA COOPERANTE

| ' ' | | ' ' |

Bloco B. Definição do perfil da educadora

B1. Qual a sua formação nesta área profissional?

R.: Tirei o curso no ISEC em licenciatura, pré-bolonha. Na altura, 4 anos.

B2. Há quanto tempo é educadora de infância? Conte-me o seu percurso profissional.

R.: Desde 2010, foi quando terminei o curso e comecei a trabalhar aqui, entrei logo em agosto desse mesmo ano.

B3. Trabalhou sempre na mesma organização socioeducativa?

R.: Sim. Mas depois de ter a minha filha fui para outra escola e tive esse intervalo de 5 meses.

B4. Desempenha ou desempenhou algum cargo nesta organização para além do de educadora? Se sim, quais as suas funções?

R.: Sim, eu faço parceria, faço a coordenação com a educadora da sala intelectual. Ela é a diretora pedagógica, mas tudo o que é pedagógico, sou eu a responsável. Tudo o resto, gestão de equipa, gestão de horários, é ela. Estou sempre com ela, mas é ela que gere isso, eu trato da parte pedagógica. Mas fazemos equipa em tudo o que é necessário, obviamente.

B5. Quais considera serem as maiores dificuldades/desafios no exercício da sua profissão?

R.: A parte das famílias, conseguir chegar às famílias e conseguir, de alguma forma, chegar às necessidades de todas as crianças, sobretudo às crianças que têm necessidades educativas especiais porque é mais complicado quando elas estão inseridas num grupo e temos de dar resposta a tudo. Sinceramente, enquanto educadora, acho que é isso que mais me inquieta. E a questão das famílias. E conseguir atender a todas as necessidades.

B6. O seu trabalho tem sido sempre em contexto de JI?

R.: Sempre. Desde que entrei aqui, sempre. E sempre estive nesta sala, do Jogo Dramático, mas não era aqui, era em Tires. Eu vim abrir esta sala de Outeiro. Eu quando comecei, comecei em Tires, Outeiro ainda não existia, abriu no ano a seguir. Entrei em 2010 e, em 2011 abriu aqui a de Outeiro e eu vim abrir esta sala. Estive em

Matocheirinhos provisoriamente um verão porque antigamente tínhamos 15 dias em que a escola fechava e os outros 15 dias faziam limpezas e conheço Matocheirinhos assim.

B7. Frequentou alguns cursos/ações de formação nos últimos três anos? Se sim, quais?

R.: Sim, por mim. A instituição garante uma ou outra, mas, sobretudo, tudo o que fiz foi por mim. Nos últimos 3 anos fiz menos por causa da pandemia, mas tenho feito algumas. Vou muitas vezes aos sábados pedagógicos do MEM de acordo com os temas porque, a dada altura, começa a ser um bocadinho mais do mesmo, mas sim, vou a alguns. Às vezes quando sinto falta de ouvir sobre o trabalho dos outros porque não gosto muito de ficar fechada aqui na instituição, gosto de abrir. Andei muito à volta do modelo Reggio Emilia, de Forest School, tudo o que há assim de novo eu vou tentando absorver e tentando retirar um bocadinho. Recentemente, estive na Relação Escola-Família da APAR, que também tem boas formações e bastante interessantes. E...o que é que eu fiz mais? Ah, fiz uma formação, fiz a oficina do MEM no primeiro ou segundo ano de estar aqui a trabalhar e fiz uma ação de formação prolongada aqui, com a Câmara de Cascais chamada Escola Criativa que foram 4 anos e era muito interessante. Era uma formação que procurava, como o nome diz, era a Escola Criativa, integrar dentro de escolas a vertente cultural, a vertente artística, muito em articulação com o Centro Cultural de Cascais. Pronto, nós íamos muitas vezes sair ao Centro Cultural de Cascais e fazer atividades. Primeiro vinham cá pessoas fazer atividades, filosofia para crianças, teatro, muitas coisas diferentes, foi muito interessante e acho que me deu aqui uma boa bagagem daquilo que sou hoje, mas acabaram o financiamento dessa formação. Mas valorizo muito as formações.

Bloco C. Equipa educativa

C1. Existe alguma articulação/parceria com as outras educadoras da organização?

R.: Nós geralmente reunimos de 3 em 3 semanas e, sim, há sempre projetos comuns em termos de partilha de casos, partilha de dificuldades, inquietações, nós fazemos muito. Depois a prática pedagógica tem a ver com cada uma e identificamo-nos mais com umas pessoas do que com outras.

C2. Se sim, de que forma é feita? E quais os pontos fortes e/ou fracos que resultam

desse trabalho?

R.: Os pontos fortes é sempre enriquecermos a nossa prática e de ouvirmos opiniões dos outros e tentarmos melhorar e tentarmos fazer melhor, cada vez fazer melhor. Os pontos fracos é aquilo que há sempre, as divergências, quando na equipa há pessoas mais fundamentalistas, mais da velha guarda, às vezes é um bocadinho mais difícil chegarmos lá e, realmente, a educação de infância tem muitas correntes e há muitas que são muito fechadas e isso são as maiores fragilidades.

C3. Há quanto tempo trabalha com a assistente operacional?

R.: Há muitos anos. Há 7 anos. Mas não foram seguidos.

C4. Qual o papel que a mesma representa na sala de atividades?

R.: É o par pedagógico. Nós aqui na instituição, pelo menos das educadoras que também defendem a mesma prática, as auxiliares não são pessoas para limpar, não são assistentes operacionais e nós aqui em termos institucionais vemos as auxiliares como uma mais valia que também podem contribuir para desenvolver outras atividades com as crianças e nos projetos, sim, normalmente, está sempre afeta a um projeto, todos os adultos estão afetos a um projeto de forma a conseguirmos que todo o grupo consiga participar e, pronto, têm capacidades para isso, assim como para dinamizar as atividades, pronto, nós vemos como par igual. Qual é a diferença depois com as educadoras? Porque depois as educadoras têm responsabilidades perante o grupo, as auxiliares, obviamente, sabem isso porque em tempos já tiveram também a experiência ou as educadoras já lhes disseram que “fazemos desta forma” ou “fazemos assim” e elas acabam por seguir um bocadinho as atividades que nós vamos desenvolvendo, e pronto, depois são responsáveis pelo lado mais burocrático, de avaliação, os relatórios, a documentação, isso é tudo feito pelas educadoras. Mas, realmente, sim, nós aqui na instituição não fazemos distinção. Claro que, obviamente, há sempre diferenças, não deixa de ser uma educadora e uma auxiliar, mas não são para limpar, não são empregadas de limpeza. Aqui, desde que eu entrei nesta instituição, foi sempre a nossa política e a da Diretora, pelo menos nas reuniões de JI, de creche eu não sei, sempre passou isso. Mas isto também tem a ver com as novas educadoras. Aqui, tanto posso limpar eu, como pode limpar a assistente.

Bloco D. Grupo

D1. Como caracteriza o grupo que acompanha?

R.: Olha, este grupo é um grupo, pronto, a nível de competências um grupo um bocadinho abaixo do que era esperado para a idade, também por consequência do covid e que sofreu e que se nota algumas consequências desse isolamento que tiveram, sobretudo a nível social, porque aquilo que se vê em termos da linguagem, eles, realmente, para a idade que têm, não é, ainda hoje vimos isto a propósito do iglo, este grupo tem 5 anos, eles não são um grupo assim tão novinho, mas têm baixas competências cognitivas. Por outro lado, sinto que têm uma coisa muito interessante, eu acho que eles são muito motivados e são muito interessados e este grupo é um grupo que, daquilo que se vê, o que eu vejo agora, este grupo vai crescer muito e vai-se fazendo, eles têm muita vontade de aprender. Também há aqui elementos que mobilizam o grupo, porque, sem estes elementos... e eu senti, quando? Tu não estavas cá, vieram cá os estagiários da ESE de Santarém e não estava a SN, não estava o JF, não estava a BD, não estava a GM e eu estava sozinha, eu sentia-me sozinha porque não havia interação. Há aqui crianças que dirigem um bocadinho o grupo e ajudam a levar, mas é ótimo, por isso é que eu gosto tanto de grupos heterogéneos. A verdade é que a SN e o JF trazem bagagem e já estiveram comigo o ano passado no Jogo Dramático. A BD, que é mais velha e esteve na sala Intelectual e a GM também.

D2. Como caracteriza a interação entre as crianças do grupo?

R.: Eu acho que eles interagem bem, entreadjudam-se, mas foi um caminho que foi sendo feito, isto não era o que se via em setembro. Em setembro eles lutavam muito, respeitavam-se pouco, ouviam-se pouco e eu sinto que eles agora, neste momento, estão bem. Vejo “eu ajudo-te a fazer isso”, a criarem, realmente, aquela comunidade de aprendizagem e de conseguirem perceber que podem contribuir no saber do outro, sim, começo a ver cada vez mais isso. A forma como eles brincam agora também já é mais estruturada, mais madura. Conflitos há sempre, mas tem havido evolução.

D3. Quais as maiores potencialidades do grupo? E fragilidades?

R.: A maior potencialidade é a motivação. A motivação leva a tudo, para mim, é a base da essência, é a base da aprendizagem em todos os níveis, até à faculdade. Se não houver motivação, não há nada. A motivação, o empenho e o interesse que eles próprios agora

têm de ganhar, autonomia e de se autogerirem na sala e conseguirem perceber o que têm de fazer, o que podem fazer, o que querem aprender mais. As capacidades internas de se sentirem seguros e confiantes, isso eu acho que ainda é uma fragilidade que temos de trabalhar em algumas crianças. A fragilidade deste ano sinto, e penso que é comum, são as fragilidades emocionais. Mas é uma coisa que tenho sentido nos grupos, muito fruto da sociedade e das famílias, sinto que as crianças têm muitas fragilidades emocionais pela forma como os pais veem a parentalidade, de os protegerem e que faz com que as crianças se sintam inseguras. A superproteção em exagero que faz com que qualquer criança não se sinta capaz de desenvolver nenhuma atividade porque sempre foi habituada a que desenvolvessem por ela e que a substituíssem.

Bloco E. Abordagem pedagógica

E1. Quais os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?

R.: Sobretudo, ouvir a criança, muito. Ouvir e a participação delas ativa, tentar perceber o que é que elas querem e isso é a base da minha prática. Aliás, eu não consigo trabalhar se não as estiver a ouvir e não saber o que elas querem saber porque eu não consigo planear e perceber as fragilidades e os interesses. Portanto, a base é essa, é ouvir a criança e, a partir daí, é a tomada de decisões, a liberdade, a vida democrática, fazer com que eles participem em tudo o que lhes diz respeito, construir valores de cidadania.

E2. Adota algum modelo pedagógico ou abordagem pedagógica para organizar a prática? Se sim, qual? Como implementa?

R.: Apesar de não ser MEM e nunca fui, acabo por ter aqui muita base do MEM, mas não é só. Eu vou bebendo aquilo que vou gostando e que me faça sentido e não sou nada fundamentalista, não gosto de fazer só MEM, não gosto de fazer só Reggio Emilia, gosto de ir buscando um bocadinho de tudo e vou pelo meu instinto, trabalho muito por instinto e por aquilo que eu gostaria, enquanto criança, que fizessem comigo.

E3. Existe alguma articulação entre níveis educativos? Se sim, qual é o objetivo?

R.: Existe mais com o 1.º CEB do que com a creche porque faz mais sentido. Mesmo em termos no Ministério da Educação, eu sou essa educadora que não vê a parte de creche. Eu não desvalorizo a creche, gosto de creche, agora, acho que existe uma aproximação

ao 1.º CEB, mesmo enquanto carreira docente, a verdade é essa. Aqui há mais articulação com o 1.º CEB porque tenho mais identidade do que tenho com a creche. E tentamos que, pelo menos o Natal, o Carnaval, aquelas épocas mais festivas, tentarmos fazer em comum, as 3 valências e tentamos a articulação daí. Acho que deveria de haver mais articulação ao longo do ano, mas a articulação deve ser bilateral e às vezes sinto que também não pode ser sempre eu.

E4. Como é estabelecida a rotina?

R.: A rotina é feita com o grupo, mas há sempre balizas difíceis de fugir. É flexível, embora eu acho que é necessário estabelecer uma rotina com eles, mas é feita de acordo com o nosso projeto e daí não conseguimos muito fugir. Nós podemos ir mudando um outro aspeto, avaliando o plano do dia em diferentes momentos do dia, vou avaliando com o grupo. A forma como o fazemos também vou mudando. Pronto, a rotina era sairmos do pátio, púnhamos os casacos e sentávamo-nos todos lá fora, aqui no corredor, o responsável do dia chamava um a um, faziam a fila... e pronto, eu vou mudando. Por exemplo, houve um ano que perguntei ao grupo e o grupo disse “não queremos estar aqui sentados, queremos entrar logo” e eu pensei para mim, “mas porquê? Por que é que temos de estar aqui todos sentadinhos, por que é que não nos acalmamos na sala?” e, então, eu vou mudando. Se visse que era um grupo muito instável, possivelmente conversava com eles e víamos “olhem, se calhar vamos ter de nos acalmar lá fora”. Eu vou sempre adaptando um bocadinho ao grupo e àquilo que me vão mostrando. Às vezes consulto o grupo para perceber o que acham melhor, outras vezes não consulto porque percebo que tenho de ser eu ali a liderar, mas pronto, há certos horários que temos de definir, que estão estipulados... a hora da escolha, a fruta... A agenda semanal é definida com eles, sendo que, obviamente que temos estas atividades um bocadinho... não é de chapa, mas digamos que são importantes, mas, como organizamos, isso é feito sempre com eles, a agenda é construída com o grupo e, à partida, conhece bem o que vai fazer em cada momento do dia, sendo que, por exemplo, há grupos em que pode surgir jogos de sociedade, depende do grupo. Realmente, as saídas à comunidade é uma coisa que é um bocadinho introduzida por mim, mas eles gostam, o conselho também, não há como fugir. Mas eu vou mudando e ajustando a minha prática.

Bloco F. Organização do ambiente educativo

F1. Como e quem organiza o ambiente educativo (espaços-tempos)?

R.: Nós aqui temos um bocadinho as áreas definidas, tem a ver com o nosso projeto, sempre foi assim. Eu mudo algumas áreas, mas não é suposto. Por exemplo, já tive laboratório, já tive uma área da matemática mesmo específica, mas aí nós não estávamos a fazer escolha, foi aquele ano. Mas estas áreas-base já vêm da essência do projeto. E, na verdade, sendo que tenho estas, como é que eu posso mexer muito mais? Posso por um laboratório aqui no meio? E o que é que eu fiz nesse tempo de covid? Eu pensei, “não, eu vou conseguir encaixar tudo aqui, porque eu acho que é importante um laboratório”, e o que é que aconteceu? Salganhada, não resultou. Então, pensei, “não, vamos simplificar” e laboratório não mesmo, até porque temos a sala Intelectual, mas a matemática tentei incluir ali nos jogos, a escrita, igual. Já tivemos um consultório médico com tudo e vieram cá mães médicas e enfermeiras dinamizar, mas, pronto, não deixa de ser a área do faz de conta, isso fica. Mas se o grupo quiser mudar, mudamos, isso eu vejo com eles, mas as bases não mudo muito – jogos de mesa, jogos de chão, escrita... Não dá para ter pintura aqui, percebes? Porque já existe na sala das Expressões.

F2. Qual a razão subjacente/intencionalidade da divisão da sala nessas áreas?

R.: Tem a ver com o projeto, com a essência do projeto.

F3. Que influência tem o meio/contexto nas dinâmicas organizacionais e pedagógicas?

R.: O meio traz sempre muita coisa e tem influência, eu não gosto de balizar a nossa sala, portanto, tudo o que está fora da nossa sala tem sempre influência, quer sejam as famílias, quer seja o comércio, tem tudo influência.

Bloco G. Observação, documentação e avaliação em JI

G1. Que procedimento(s) e instrumento(s) de observação utiliza na sua prática?

R.: Sobretudo, o que utilizo mais é este tipo de registo e documentação que fazemos através dos registos fotográficos e documento tudo e é a partir daí, das documentações que tenho que estão no portefólio. Se faço registos sempre? Não, não faço. Mas tenho esta ligação com a S, ela vai-me dando *feedback* e vai havendo um trabalho articulado.

Mas tudo de observação natural, do dia a dia. Além disso, a par disso, tenho esta documentação que vou sabendo aquilo que eles já fizeram, o que conseguem fazer, porque, geralmente, todos eles, eu vou escrevendo “com suporte do adulto”, “incentivado pelo adulto” ou “de forma autónoma escolheu aquele jogo” e aí eu já percebo, “ok, já está interessado em fazer” ou “ele fez porque eu o mandei fazer, mas até conseguiu concretizar”. Portanto, eu faço a minha avaliação sempre com base com aquilo que está no portefólio, mas também com esta documentação, estes registos.

G2. Como é feita a avaliação das crianças? De que modo é divulgada?

R.: Nós fazemos de 2 formas: é feita através do portefólio, sendo que temos 2 interrupções, a de verão e a outra de janeiro/fevereiro e aí é feito um registo de observação. Temos 2 registos: o de observação, que tem por base estes documentos e, na verdade, não descreve todas as áreas, mas sim aquilo que achamos que a criança tem mais conquistas e que se sobressai e também aquilo com o que tem mais fragilidade, como se fosse para criar um ponto, ou seja, a partir daqui temos de trabalhar isto, fazendo um balanço, portanto, “conseguimos isto, há isto para melhorar”. Isto é o registo de observação que depois entregamos às famílias e, geralmente, vai acompanhado do portefólio. No final do ano letivo levam o relatório de desenvolvimento e aí é um relatório detalhado com todas as áreas de conteúdo e não levam o portefólio, porque o portefólio mantém para passar para outra sala no próximo ano letivo.

G3. Como é feita a avaliação do ambiente educativo?

R.: Geralmente, fazemos no fim do ano. Do ambiente educativo e do trabalho desenvolvido, de acordo com o projeto pedagógico e, aí, não muda muito, mas de acordo com o projeto pedagógico fazemos sempre um relatório – e, aí, vou mudando os nomes: o ano passado tive necessidade de fazer um relatório reflexivo, portanto, fiz um relatório de tudo o que fiz e, depois, uma reflexão a seguir sobre aspetos que eu acho que devo melhorar, aspetos que correram muito bem ou aspetos que correm muito mal e quero ver resolvidos. As educadoras têm sempre de fazer um relatório reflexivo, mas eu junto os 2, faço um *mix*, também é bom para nós um balanço daquilo que fizemos. Aquilo que vou mudando na minha prática é porque vou ganhando noção daquilo que correu muito bem ou daquilo que correu muito mal e não vou manter.

Bloco H. Relação escola-família

H1. Qual a importância que atribui à participação das famílias em contexto de JI?

R.: Olha, eu estive numa formação da Associação APAR e percebi que nós valorizamos muito pouco a participação das famílias. E eu sinto que não sei em que escola é que quero estar, se na escola que se abre à família e, a dada altura, não temos o grupo e não existe comunidade de aprendizagem, se por outro lado, também, se calhar, estamos fechados demais. Ainda estou meio inquieta com isto e, por essa razão é que decidi ir à formação e saí de lá ainda pior. Ainda não sei a que escola quero pertencer ou que quero criar aqui, pelo menos na nossa sala. Sei que, cada vez mais, quero as famílias presentes e, cada vez mais, sinto que é importante, gostava de ter outra ligação. Mas sinto que aqui em termos institucionais é assim: ou te dás muito e depois esbarras-te, tem de haver um limite da tua relação com as famílias e muitas vezes não se quer que se tenha essa relação, mas por outro lado, também não tendo essa relação, não conseguimos fazer muito. Mas as famílias são importantes e eu gosto de as ter aqui em sala e gosto, realmente, que elas se envolvam. Agora, parceria, aquilo que a formação nos disse e achei interessante, “ah, sim, sim, as famílias participam”, em projeto, pronto, que é aquilo que nós fazemos. E a formação chamava-se Parceria, e isso não é uma parceria, parceria é, realmente, fazeres mais que isso, mas nem sempre é possível, porque como é que eu tenho pais aqui na sala e faço a rotina? Tem de haver aqui um equilíbrio e eu ainda não encontrei o meu. Eu própria ainda não encontrei o meu equilíbrio, ainda não sei onde quero estar, mas aqui na instituição temos um equilíbrio.

H2. Como descreve o envolvimento parental?

R.: De uma forma geral, são pais preocupados, preferem que fique tudo do lado da escola, que os filhos fiquem mais tempo na escola do que com eles, mas há envolvimento, neste contexto são pais presentes.

H3. Enquanto educadora, costuma promover a participação ou o envolvimento das famílias? Como?

R.: Do que vai surgindo do dia a dia. Pronto, agora até do sistema solar, estou farta de pensar quem é que nós podemos convidar. Nós, realmente, vamos vendo e conhecendo os pais e vamos vendo com o que podem contribuir para o grupo e para o desenvolvimento

deles e vamos convidando um ou outro para participar ou estarem presentes.

Bloco I. Conclusão

II. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente mencionar?

R.: Sobre os pais, eu faço sempre uma reunião inicial com eles, individual, para os conhecer, para perceber quais são as expectativas deles, para entender o que é que eles esperam que aconteça este ano, como é que é o filho deles em casa porque, pronto, nós começamos por conhecer e ver que aquilo não é nada assim e para eu ter ali uma base para me situar e o que tenho sentido é que isso tem sido uma mais-valia. Isto foi uma coisa que eu introduzi o ano passado porque senti necessidade pela avaliação que fiz no ano anterior e resultou muito bem. Já introduzimos às outras salas também porque é como se começasses a criar essa relação com as famílias e ouves como são as crianças em casa, parece que tens ali um conhecimento extra e comesas a perceber, ou pelo menos a perceber ou a ter outra atitude com aquela criança, que se aquela criança parece tão bebezinha é porque lá em casa facilita. Ajuda a estabelecer os objetivos para aquela criança e para aquela família e perceber o que podemos fazer em conjunto. O ideal é fazer uma reunião no início do ano e outra no fim do semestre, mas temos as quintas-feiras definidas para reuniões.

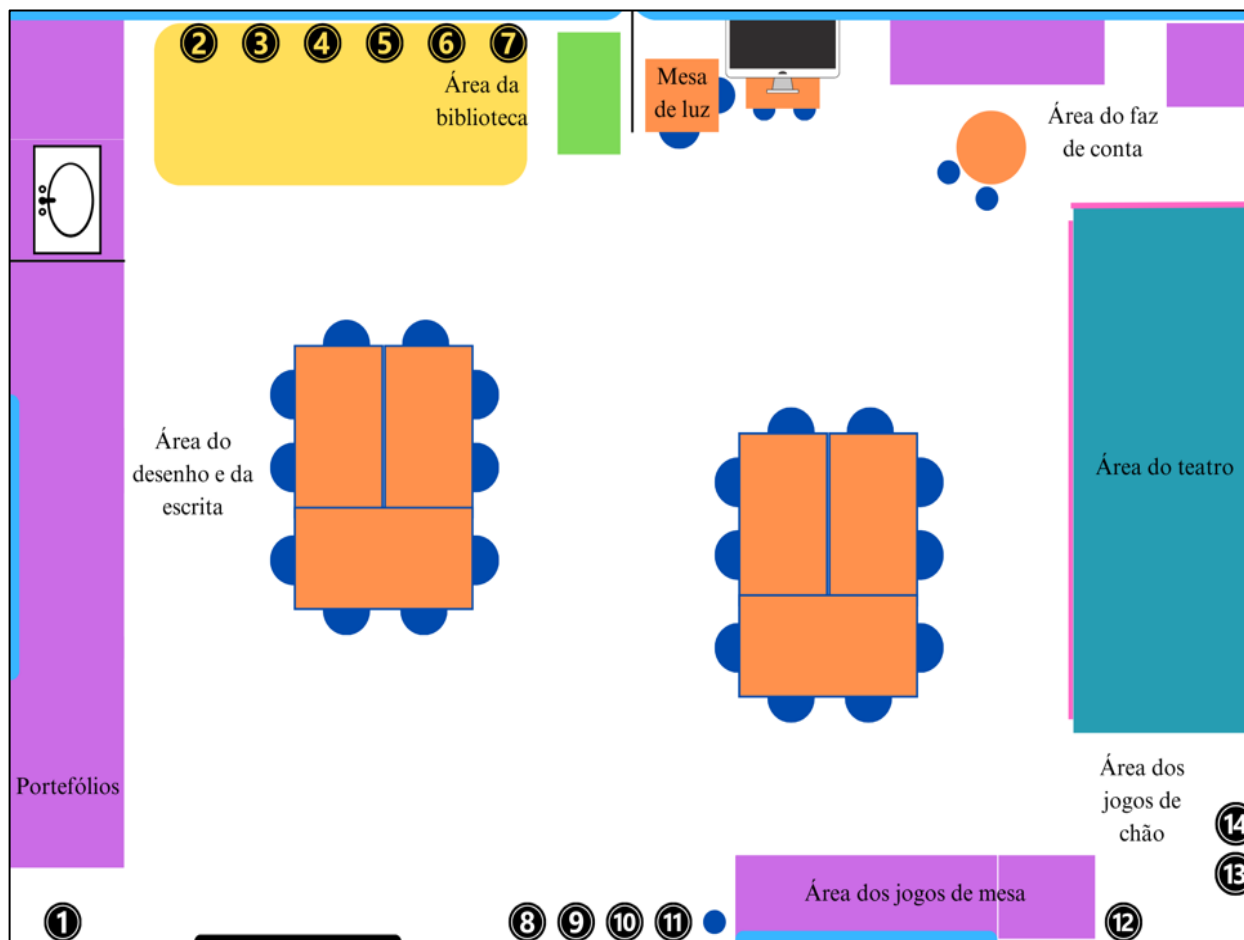
ANEXO E. TABELA DE
CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO
DE CRIANÇAS DA SALA DO
JOGO DRAMÁTICO

| | ' ' | | ' ' |

Criança	Género	Data de nascimento	Idade no início da PPS II	Idade no fim da PPS II
AC	♀	24/10/2018	4 anos e 11 meses	5 anos e 3 meses
BD	♀	27/02/2018	5 anos e 7 meses	5 anos e 11 meses
BB	♀	28/09/2018	5 anos e 0 meses	5 anos e 4 meses
EB	♀	07/12/2018	4 anos e 10 meses	5 anos e 1 mês
GP	♂	14/09/2018	5 anos e 1 mês	5 anos e 4 meses
GM	♀	26/04/2018	5 anos e 5 meses	5 anos e 9 meses
GG	♂	18/12/2017	5 anos e 9 meses	6 anos e 1 mês
HE	♂	02/11/2018	4 anos e 11 meses	5 anos e 2 meses
JF	♂	16/10/2018	4 anos e 0 meses	5 anos e 3 meses
LV	♂	13/01/2019	4 anos e 9 meses	5 anos e 0 meses
ML	♀	17/04/2018	5 anos e 6 meses	5 anos e 9 meses
MC	♂	16/02/2018	5 anos e 8 meses	5 anos e 11 meses
MR	♂	24/01/2018	5 anos e 8 meses	6 anos e 0 meses
PP	♂	30/01/2019	4 anos e 8 meses	5 anos e 0 meses
RS	♀	23/11/2018	4 anos e 10 meses	5 anos e 2 meses
RM	♂	16/06/2018	5 anos e 4 meses	5 anos e 7 meses
SL	♂	20/04/2019	4 anos e 5 meses	4 anos e 9 meses
SN	♀	30/08/2018	5 anos e 1 mês	5 anos e 5 meses
SD	♂	11/04/2019	4 anos e 6 meses	4 anos e 9 meses
TO	♂	08/02/2019	4 anos e 8 meses	4 anos e 11 meses
VC	♂	21/12/2018	4 anos e 9 meses	5 anos e 1 mês
VS	♂	13/06/2019	4 anos e 4 meses	4 anos e 7 meses
XF	♂	11/05/2019	4 anos e 5 meses	4 anos e 8 meses
XA	♂	22/12/2017	5 anos e 9 meses	6 anos e 1 mês

ANEXO F. PLANTA DA SALA

|| " | | " "



Legenda:

	Porta
	Janelas
	Armários
	Cadeiras
	Mesas
	Tapete
	Biblioteca
	Parede
	Mapa de escolha das áreas
	Agenda semanal
	Calendário mensal
	Data
	Mapa da escolha das salas
	Mapa das tarefas
	Mapa dos grupos
	Mapa das presenças
	Mapa das comunicações
	Plano do dia
	Mapa responsável do dia
	Lista de projetos
	Atas
	Diário
	Cortinas

ANEXO G. GUIÃO DO
INQUÉRITO POR ENTREVISTA
ÀS CRIANÇAS

| ' ' | ' ' |

Objetivos gerais: - Conhecer as preferências das crianças quanto às salas e às áreas das salas		
BLOCOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS
A Legitimação da entrevista	- Legitimar a entrevista	A1. Questionar se a criança sabe o que é uma entrevista. Se não souber, informá-la sucintamente. A2. Obter o seu assentimento e consentimento.
B A escolha das salas	- Conhecer a opinião das crianças sobre a escolha das salas	B1. Gostas de escolher as salas? B2. Porquê? B3. Preferes mudar de sala ou preferias ficar sempre na tua sala?
C A preferência das salas	- Conhecer as preferências das crianças em relação às salas	C1. Qual é a sala que preferes? C2. Porquê? C3. Há alguma sala que não gostes de escolher? C4. Porquê?
D O mapa da escolha das salas	- Perceber a utilidade que as crianças atribuem ao mapa das escolhas	D1. Quando escolhes a sala para onde vais, olhas para o mapa das escolhas para veres em que sala estiveste menos vezes?
E A preferência das áreas em cada sala	- Conhecer quais as áreas favoritas em cada sala	E1. Na sala do Jogo Dramático qual é a tua área preferida? E2. E a que gostas menos? E3. Na sala Intelectual qual é a tua área preferida? E4. E a que gostas menos? E5. Na sala das Expressões qual é a tua área preferida? E6. E a que gostas menos?

F Conclusão	- Finalizar a entrevista	F1. Agradecer a participação. F2. Questionar se quer ouvir a gravação.
------------------------	--------------------------	---

ANEXO H. TRANSCRIÇÕES DO
INQUÉRITO POR ENTREVISTA
ÀS CRIANÇAS

| | ' | | ' |

SALA DO JOGO DRAMÁTICO

Transcrição SN

Bloco B. A escolha das salas

B1. Gostas de escolher as salas?

R.: Gosto.

B2. Porquê?

R.: Porque é divertido.

B3. Preferes mudar de sala ou preferias ficar sempre na sala do Jogo Dramático?

R.: Mudar de sala.

Bloco C. A preferência das salas

C1. Qual é a sala que preferes? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: A sala do Jogo Dramático.

C2. Porquê?

R.: Porque normalmente ando sempre aqui e estou mais habituada.

C3. Há alguma sala que não gastes de escolher? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: A sala Intelectual.

C4. Porquê?

R.: Por causa das experiências. Fico muito tempo sentada e eu não consigo aguentar.

Bloco D. O mapa da escolha das salas

D1. Quando escolhes a sala para onde vais, olhas para o mapa das escolhas para veres em que sala estiveste menos vezes?

R.: Quando estamos na roda, não. Eu nunca uso o mapa das escolhas, eu sei sempre que quase nunca fui à Intelectual. Mas tenho agora ido mais vezes para a Intelectual.

Bloco E. A preferência das áreas em cada sala

E1. Na sala do Jogo Dramático qual é a tua área preferida?

R.: É a mesa de luz.

E2. E a que gostas menos?

R.: Os jogos de chão.

E3. Na sala Intelectual qual é a tua área preferida?

R.: A biblioteca.

E4. E a que gostas menos?

R.: A das experiências.

E5. Na sala das Expressões qual é a tua área preferida?

R.: É o recorte e colagem porque podemos fazer tapeçarias

E6. E a que gostas menos?

R.: A da pintura.

Transcrição GM

Bloco B. A escolha das salas

B1. Gostas de escolher as salas?

R.: Sim.

B2. Porquê?

R.: Gosto de mudar porque gosto de escolher a sala Intelectual e as Expressões.

B3. Preferes mudar de sala ou preferias ficar sempre na sala do Jogo Dramático?

R.: De mudar.

Bloco C. A preferência das salas

C1. Qual é a sala que preferes? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Gosto mais de estar nas Expressões.

C2. Porquê?

R.: Porque estou mais tranquila e isso e sossegadinha a fazer os trabalhos.

C3. Há alguma sala que não gastes de escolher? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: A sala do Jogo Dramático.

C4. Porquê?

R.: Porque eu gosto mais daquelas. E tenho mais vergonha de fazer teatro.

Bloco D. O mapa da escolha das salas

D1. Quando escolhes a sala para onde vais, olhas para o mapa das escolhas para veres em que sala estiveste menos vezes?

R.: Eu olho, porque para a sala Intelectual eu ainda não fui.

Bloco E. A preferência das áreas em cada sala

E1. Na sala do Jogo Dramático qual é a tua área preferida?

R.: A mesa de luz porque eu gosto de estar com a SN.

E2. E a que gostas menos?

R.: O teatro.

E3. Na sala Intelectual qual é a tua área preferida?

R.: A matemática.

E4. E a que gostas menos?

R.: A biblioteca.

E5. Na sala das Expressões qual é a tua área preferida?

R.: A pintura.

E6. E a que gostas menos?

R.: Recorte e colagem.

Transcrição LV

Bloco B. A escolha das salas

B1. Gostas de escolher as salas?

R.: Sim.

B2. Porquê?

R.: Gosto de escolher a sala das Expressões.

B3. Preferes mudar de sala ou preferias ficar sempre na sala do Jogo Dramático?

R.: Mudar.

Bloco C. A preferência das salas

C1. Qual é a sala que preferes? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Expressões.

C2. Porquê?

R.: Gosto muito de pinturas.

C3. Há alguma sala que não gostes de escolher? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Intelectual.

C4. Porquê?

R.: Porque as experiências são difíceis.

Bloco D. O mapa da escolha das salas

D1. Quando escolhes a sala para onde vais, olhas para o mapa das escolhas para veres em que sala estiveste menos vezes?

R.: Sim.

Bloco E. A preferência das áreas em cada sala

E1. Na sala do Jogo Dramático qual é a tua área preferida?

R.: A biblioteca.

E2. E a que gostas menos?

R.: Jogos de mesa.

E3. Na sala Intelectual qual é a tua área preferida?

R.: A da matemática.

E4. E a que gostas menos?

R.: O laboratório.

E5. Na sala das Expressões qual é a tua área preferida?

R.: Pinturas.

E6. E a que gostas menos?

R.: Recorte e colagem.

Transcrição VC

Bloco B. A escolha das salas

B1. Gostas de escolher as salas?

R.: Não.

B2. Porquê?

R.: Na mesma sala.

B3. Preferes mudar de sala ou preferias ficar sempre na sala do Jogo Dramático?

R.: Ficar na sala.

Bloco C. A preferência das salas

C1. Qual é a sala que preferes? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Expressões.

C2. Porquê?

R.: Gosto das pinturas.

C3. Há alguma sala que não gostes de escolher? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Jogo Dramático.

C4. Porquê?

R.: Teatro.

Bloco D. O mapa da escolha das salas

D1. Quando escolhes a sala para onde vais, olhas para o mapa das escolhas para veres em que sala estiveste menos vezes?

R.: Para ver quem é que foi muitas vezes. Não olho.

Bloco E. A preferência das áreas em cada sala

E1. Na sala do Jogo Dramático qual é a tua área preferida?

R.: Da biblioteca.

E2. E a que gostas menos?

R.: Teatro.

E3. Na sala Intelectual qual é a tua área preferida?

R.: Gosto mais de ir para a mesa de luz.

E4. E a que gostas menos?

R.: Matemática.

E5. Na sala das Expressões qual é a tua área preferida?

R.: Gosto mais dos jogos de chão.

E6. E a que gostas menos?

R.: Recorte e colagem.

Transcrição BB

Bloco B. A escolha das salas

B1. Gostas de escolher as salas?

R.: Sim.

B2. Porquê?

R.: Porque gosto da sala Intelectual.

B3. Preferes mudar de sala ou preferias ficar sempre na sala do Jogo Dramático?

R.: Escolher a sala.

Bloco C. A preferência das salas

C1. Qual é a sala que preferes? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: A Intelectual.

C2. Porquê?

R.: Porque tem muitos livros diferentes e eu não vi todos e aqui eu já vi todos.

C3. Há alguma sala que não gostes de escolher? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: A do Jogo Dramático.

C4. Porquê?

R.: Porque eu faço sempre as mesmas coisas.

Bloco D. O mapa da escolha das salas

D1. Quando escolhes a sala para onde vais, olhas para o mapa das escolhas para veres em que sala estiveste menos vezes?

R.: Sim.

Bloco E. A preferência das áreas em cada sala

E1. Na sala do Jogo Dramático qual é a tua área preferida?

R.: Nos jogos de mesa.

E2. E a que gostas menos?

R.: Jogos de chão.

E3. Na sala Intelectual qual é a tua área preferida?

R.: Biblioteca.

E4. E a que gostas menos?

R.: A da matemática.

E5. Na sala das Expressões qual é a tua área preferida?

R.: Pintura.

E6. E a que gostas menos?

R.: Tapeçaria.

Transcrição AC

Bloco B. A escolha das salas

B1. Gostas de escolher as salas?

R.: Sim.

B2. Porquê?

R.: É giro.

B3. Preferes mudar de sala ou preferias ficar sempre na sala do Jogo Dramático?

R.: Mudar de sala sempre.

Bloco C. A preferência das salas

C1. Qual é a sala que preferes? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Intelectual.

C2. Porquê?

R.: Gosto das experiências.

C3. Há alguma sala que não gostes de escolher? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Jogo Dramático.

C4. Porquê?

R.: Não gosto de estar nos jogos de chão no jogo dramático.

Bloco D. O mapa da escolha das salas

D1. Quando escolhes a sala para onde vais, olhas para o mapa das escolhas para veres em que sala estiveste menos vezes?

R.: Sim.

Bloco E. A preferência das áreas em cada sala

E1. Na sala do Jogo Dramático qual é a tua área preferida?

R.: Área de jogos de mesa.

E2. E a que gostas menos?

R.: Jogos de chão.

E3. Na sala Intelectual qual é a tua área preferida?

R.: Biblioteca.

E4. E a que gostas menos?

R.: Jogos de chão.

E5. Na sala das Expressões qual é a tua área preferida?

R.: Pinturas.

E6. E a que gostas menos?

R.: Jogos de chão.

Transcrição JF

Bloco B. A escolha das salas

B1. Gostas de escolher as salas?

R.: Sim.

B2. Porquê?

R.: Posso fazer coisas diferentes.

B3. Preferes mudar de sala ou preferias ficar sempre na sala do Jogo Dramático?

R.: Gosto de mudar de salas.

Bloco C. A preferência das salas

C1. Qual é a sala que preferes? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: A Intelectual.

C2. Porquê?

R.: Porque gosto de fazer muitas experiências.

C3. Há alguma sala que não gostes de escolher? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Expressões.

C4. Porquê?

R.: Porque não gosto muito de pinturas.

Bloco D. O mapa da escolha das salas

D1. Quando escolhes a sala para onde vais, olhas para o mapa das escolhas para veres em que sala estiveste menos vezes?

R.: Olho.

Bloco E. A preferência das áreas em cada sala

E1. Na sala do Jogo Dramático qual é a tua área preferida?

R.: Jogos de chão.

E2. E a que gostas menos?

R.: Teatro.

E3. Na sala Intelectual qual é a tua área preferida?

R.: É a área da mesa de luz.

E4. E a que gostas menos?

R.: Biblioteca.

E5. Na sala das Expressões qual é a tua área preferida?

R.: Jogos de chão.

E6. E a que gostas menos?

R.: Pinturas.

Transcrição BD

Bloco B. A escolha das salas

B1. Gostas de escolher as salas?

R.: Sim.

B2. Porquê?

R.: Porque faço muitas coisas diferentes.

B3. Preferes mudar de sala ou preferias ficar sempre na sala do Jogo Dramático?

R.: Não, eu gosto muito de mudar.

Bloco C. A preferência das salas

C1. Qual é a sala que preferes? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Expressões.

C2. Porquê?

R.: Gosto das tapeçarias.

C3. Há alguma sala que não gostes de escolher? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Nenhuma. Gosto de todas.

C4. Porquê?

R.: Gosto muito de ir a todas as salas.

Bloco D. O mapa da escolha das salas

D1. Quando escolhes a sala para onde vais, olhas para o mapa das escolhas para veres em que sala estiveste menos vezes?

R.: Sim.

Bloco E. A preferência das áreas em cada sala

E1. Na sala do Jogo Dramático qual é a tua área preferida?

R.: Teatro.

E2. E a que gostas menos?

R.: Gosto de todas.

E3. Na sala Intelectual qual é a tua área preferida?

R.: Biblioteca para ouvir as histórias.

E4. E a que gostas menos?

R.: Também gosto de todas.

E5. Na sala das Expressões qual é a tua área preferida?

R.: Pintura.

E6. E a que gostas menos?

R.: Gosto de todas.

Transcrição MC

Bloco B. A escolha das salas

B1. Gostas de escolher as salas?

R.: Sim.

B2. Porquê?

R.: Faço outras coisas.

B3. Preferes mudar de sala ou preferias ficar sempre na sala do Jogo Dramático?

R.: Não, gosto de escolher.

Bloco C. A preferência das salas

C1. Qual é a sala que preferes? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: A Intelectual.

C2. Porquê?

R.: Gosto das experiências.

C3. Há alguma sala que não gastes de escolher? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Das Expressões.

C4. Porquê?

R.: Não gosto das tapeçarias, são muito difíceis de fazer, têm de ser com buracos e, a seguir, com outras coisas.

Bloco D. O mapa da escolha das salas

D1. Quando escolhes a sala para onde vais, olhas para o mapa das escolhas para veres em que sala estiveste menos vezes?

R.: Às vezes.

Bloco E. A preferência das áreas em cada sala

E1. Na sala do Jogo Dramático qual é a tua área preferida?

R.: Jogos de mesa.

E2. E a que gostas menos?

R.: Biblioteca.

E3. Na sala Intelectual qual é a tua área preferida?

R.: Matemática.

E4. E a que gostas menos?

R.: Biblioteca.

E5. Na sala das Expressões qual é a tua área preferida?

R.: Jogos de chão.

E6. E a que gostas menos?

R.: Recorte e colagem.

Transcrição SL

Bloco B. A escolha das salas

B1. Gostas de escolher as salas?

R.: Sim.

B2. Porquê?

R.: É giro.

B3. Preferes mudar de sala ou preferias ficar sempre na sala do Jogo Dramático?

R.: Todas as salas.

Bloco C. A preferência das salas

C1. Qual é a sala que preferes? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Jogo Dramático.

C2. Porquê?

R.: Porque tem muitas coisas giras.

C3. Há alguma sala que não gostes de escolher? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Sala das Expressões.

C4. Porquê?

R.: Por causa das pinturas

Bloco D. O mapa da escolha das salas

D1. Quando escolhes a sala para onde vais, olhas para o mapa das escolhas para veres em que sala estiveste menos vezes?

R.: Não.

Bloco E. A preferência das áreas em cada sala

E1. Na sala do Jogo Dramático qual é a tua área preferida?

R.: Jogos de mesa.

E2. E a que gostas menos?

R.: Teatro.

E3. Na sala Intelectual qual é a tua área preferida?

R.: Jogos de chão.

E4. E a que gostas menos?

R.: Matemática.

E5. Na sala das Expressões qual é a tua área preferida?

R.: Da escrita.

E6. E a que gostas menos?

R.: Pinturas.

Transcrição PP

Bloco B. A escolha das salas

B1. Gostas de escolher as salas?

R.: Sim.

B2. Porquê?

R.: Gosto de brincar noutras salas.

B3. Preferes mudar de sala ou preferias ficar sempre na sala do Jogo Dramático?

R.: Salas diferentes.

Bloco C. A preferência das salas

C1. Qual é a sala que preferes? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Jogo Dramático.

C2. Porquê?

R.: Porque tem os jogos de mesa porque tem muitos jogos.

C3. Há alguma sala que não gostes de escolher? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Expressões.

C4. Porquê?

R.: Porque às vezes os meninos da sala magoam-me.

Bloco D. O mapa da escolha das salas

D1. Quando escolhes a sala para onde vais, olhas para o mapa das escolhas para veres em que sala estiveste menos vezes?

R.: Sim.

Bloco E. A preferência das áreas em cada sala

E1. Na sala do Jogo Dramático qual é a tua área preferida?

R.: A biblioteca.

E2. E a que gostas menos?

R.: Escrita.

E3. Na sala Intelectual qual é a tua área preferida?

R.: Jogos de mesa.

E4. E a que gostas menos?

R.: Matemática.

E5. Na sala das Expressões qual é a tua área preferida?

R.: Jogos de chão.

E6. E a que gostas menos?

R.: Tapeçaria.

Transcrição TO

Bloco B. A escolha das salas

B1. Gostas de escolher as salas?

R.: Sim.

B2. Porquê?

R.: Gosto.

B3. Preferes mudar de sala ou preferias ficar sempre na sala do Jogo Dramático?

R.: Mudar.

Bloco C. A preferência das salas

C1. Qual é a sala que preferes? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Sala Intelectual.

C2. Porquê?

R.: Das experiências.

C3. Há alguma sala que não gostes de escolher? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Sala das Expressões.

C4. Porquê?

R.: Pinturas.

Bloco D. O mapa da escolha das salas

D1. Quando escolhes a sala para onde vais, olhas para o mapa das escolhas para veres em que sala estiveste menos vezes?

R.: Sim.

Bloco E. A preferência das áreas em cada sala

E1. Na sala do Jogo Dramático qual é a tua área preferida?

R.: Jogos de chão.

E2. E a que gostas menos?

R.: Teatro.

E3. Na sala Intelectual qual é a tua área preferida?

R.: Jogos de mesa.

E4. E a que gostas menos?

R.: Biblioteca.

E5. Na sala das Expressões qual é a tua área preferida?

R.: Tapeçaria.

E6. E a que gostas menos?

R.: Pinturas.

Transcrição GG

Bloco B. A escolha das salas

B1. Gostas de escolher as salas?

R.: Não.

B2. Porquê?

R.: Gosto de ficar no Jogo Dramático.

B3. Preferes mudar de sala ou preferias ficar sempre na sala do Jogo Dramático?

R.: Ficava sempre na sala do Jogo Dramático.

Bloco C. A preferência das salas

C1. Qual é a sala que preferes? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Jogo Dramático.

C2. Porquê?

R.: Não gosto de mudar de sala.

C3. Há alguma sala que não gostes de escolher? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: A das Expressões e a Intelectual.

C4. Porquê?

R.: Porque nas Expressões fazemos muitos trabalhos e na Intelectual não gosto de algumas experiências.

Bloco D. O mapa da escolha das salas

D1. Quando escolhes a sala para onde vais, olhas para o mapa das escolhas para veres em que sala estiveste menos vezes?

R.: Às vezes.

Bloco E. A preferência das áreas em cada sala

E1. Na sala do Jogo Dramático qual é a tua área preferida?

R.: Mesa de luz.

E2. E a que gostas menos?

R.: Jogos de chão.

E3. Na sala Intelectual qual é a tua área preferida?

R.: Jogos de mesa.

E4. E a que gostas menos?

R.: Biblioteca.

E5. Na sala das Expressões qual é a tua área preferida?

R.: Jogos de mesa.

E6. E a que gostas menos?

R.: Recorte e colagem.

Transcrição XA

Bloco B. A escolha das salas

B1. Gostas de escolher as salas?

R.: Sim.

B2. Porquê?

R.: Gosto de brincar nas outras salas.

B3. Preferes mudar de sala ou preferias ficar sempre na sala do Jogo Dramático?

R.: Não, gosto de escolher as salas.

Bloco C. A preferência das salas

C1. Qual é a sala que preferes? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Jogo Dramático.

C2. Porquê?

R.: Tem jogos.

C3. Há alguma sala que não gostes de escolher? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Intelectual.

C4. Porquê?

R.: Porque não fazem tantas experiências.

Bloco D. O mapa da escolha das salas

D1. Quando escolhes a sala para onde vais, olhas para o mapa das escolhas para veres em que sala estiveste menos vezes?

R.: Não.

Bloco E. A preferência das áreas em cada sala

E1. Na sala do Jogo Dramático qual é a tua área preferida?

R.: Mesa de luz.

E2. E a que gostas menos?

R.: Jogos de chão.

E3. Na sala Intelectual qual é a tua área preferida?

R.: Jogos de mesa.

E4. E a que gostas menos?

R.: Biblioteca.

E5. Na sala das Expressões qual é a tua área preferida?

R.: Jogos de mesa.

E6. E a que gostas menos?

R.: Pinturas.

Transcrição XF

Bloco B. A escolha das salas

B1. Gostas de escolher as salas?

R.: Sim.

B2. Porquê?

R.: Porque eu gosto.

B3. Preferes mudar de sala ou preferias ficar sempre na sala do Jogo Dramático?

R.: Salas diferentes.

Bloco C. A preferência das salas

C1. Qual é a sala que preferes? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Intelectual.

C2. Porquê?

R.: Porque eu gosto.

C3. Há alguma sala que não gostes de escolher? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Expressões.

C4. Porquê?

R.: Porque ela tem muitos meninos um bocadinho maus lá.

Bloco D. O mapa da escolha das salas

D1. Quando escolhes a sala para onde vais, olhas para o mapa das escolhas para veres em que sala estiveste menos vezes?

R.: Escolho com o meu coração.

Bloco E. A preferência das áreas em cada sala

E1. Na sala do Jogo Dramático qual é a tua área preferida?

R.: Jogos de chão.

E2. E a que gostas menos?

R.: Jogos de mesa.

E3. Na sala Intelectual qual é a tua área preferida?

R.: Jogos de mesa.

E4. E a que gostas menos?

R.: Biblioteca.

E5. Na sala das Expressões qual é a tua área preferida?

R.: Quadro de giz.

E6. E a que gostas menos?

R.: Pintura.

Transcrição MR

Bloco B. A escolha das salas

B1. Gostas de escolher as salas?

R.: Gosto.

B2. Porquê?

R.: Porque eu gosto muito de participar na escolha e também gosto muito de fazer coisas nas outras salas.

B3. Preferes mudar de sala ou preferias ficar sempre na sala do Jogo Dramático?

R.: Preferia mudar de sala todos os dias.

Bloco C. A preferência das salas

C1. Qual é a sala que preferes? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Expressões.

C2. Porquê?

R.: Porque eu gosto de fazer pinturas e arte e coisas.

C3. Há alguma sala que não gastes de escolher? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Eu gosto de todas.

C4. Porquê?

R.: Gosto de todas.

Bloco D. O mapa da escolha das salas

D1. Quando escolhes a sala para onde vais, olhas para o mapa das escolhas para veres em que sala estiveste menos vezes?

R.: Não olho.

Bloco E. A preferência das áreas em cada sala

E1. Na sala do Jogo Dramático qual é a tua área preferida?

R.: Jogos de chão.

E2. E a que gostas menos?

R.: Matemática e escrita. Matemática, gosto, mas escrita não gosto assim tanto.

E3. Na sala Intelectual qual é a tua área preferida?

R.: Os jogos de chão.

E4. E a que gostas menos?

R.: Escrita lá também.

E5. Na sala das Expressões qual é a tua área preferida?

R.: É a área da pintura.

E6. E a que gostas menos?

R.: Gosto de todas.

Transcrição VS

Bloco B. A escolha das salas

B1. Gostas de escolher as salas?

R.: Sim.

B2. Porquê?

R.: Gosto.

B3. Preferes mudar de sala ou preferias ficar sempre na sala do Jogo Dramático?

R.: Ficar um bocadinho, uma vez no Jogo Dramático e depois escolher as salas.

Bloco C. A preferência das salas

C1. Qual é a sala que preferes? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Expressões.

C2. Porquê?

R.: Eu gosto.

C3. Há alguma sala que não gostes de escolher? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Intelectual.

C4. Porquê?

R.: Não gosto de ir todos os dias.

Bloco D. O mapa da escolha das salas

D1. Quando escolhes a sala para onde vais, olhas para o mapa das escolhas para veres em que sala estiveste menos vezes?

R.: Sim.

Bloco E. A preferência das áreas em cada sala

E1. Na sala do Jogo Dramático qual é a tua área preferida?

R.: Jogos de mesa.

E2. E a que gostas menos?

R.: Jogos de chão.

E3. Na sala Intelectual qual é a tua área preferida?

R.: Jogos de chão.

E4. E a que gostas menos?

R.: Matemática.

E5. Na sala das Expressões qual é a tua área preferida?

R.: Todas.

E6. E a que gostas menos?

R.: Gosto de todas.

Transcrição HE

Bloco B. A escolha das salas

B1. Gostas de escolher as salas?

R.: Gosto.

B2. Porquê?

R.: Gosto.

B3. Preferes mudar de sala ou preferias ficar sempre na sala do Jogo Dramático?

R.: Mudar.

Bloco C. A preferência das salas

C1. Qual é a sala que preferes? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Intelectual.

C2. Porquê?

R.: Porque tem jogos.

C3. Há alguma sala que não gastes de escolher? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Expressões.

C4. Porquê?

R.: Não gosto.

Bloco D. O mapa da escolha das salas

D1. Quando escolhes a sala para onde vais, olhas para o mapa das escolhas para veres em que sala estiveste menos vezes?

R.: Não.

Bloco E. A preferência das áreas em cada sala

E1. Na sala do Jogo Dramático qual é a tua área preferida?

R.: Jogos de chão.

E2. E a que gostas menos?

R.: Jogos de mesa.

E3. Na sala Intelectual qual é a tua área preferida?

R.: Jogos de chão.

E4. E a que gostas menos?

R.: Escrita.

E5. Na sala das Expressões qual é a tua área preferida?

R.: Biblioteca.

E6. E a que gostas menos?

R.: Jogos de chão.

Transcrição GP

Bloco B. A escolha das salas

B1. Gostas de escolher as salas?

R.: Sim.

B2. Porquê?

R.: É bonito.

B3. Preferes mudar de sala ou preferias ficar sempre na sala do Jogo Dramático?

R.: Escolher as salas.

Bloco C. A preferência das salas

C1. Qual é a sala que preferes? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Jogo Dramático.

C2. Porquê?

R.: Jogos de chão.

C3. Há alguma sala que não gostes de escolher? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Expressões.

C4. Porquê?

R.: Porque eu não gosto de pintar.

Bloco D. O mapa da escolha das salas

D1. Quando escolhes a sala para onde vais, olhas para o mapa das escolhas para veres em que sala estiveste menos vezes?

R.: Sim.

Bloco E. A preferência das áreas em cada sala

E1. Na sala do Jogo Dramático qual é a tua área preferida?

R.: Jogos de chão.

E2. E a que gostas menos?

R.: Da escrita.

E3. Na sala Intelectual qual é a tua área preferida?

R.: Jogos de mesa.

E4. E a que gostas menos?

R.: Área da escrita.

E5. Na sala das Expressões qual é a tua área preferida?

R.: Nenhuma.

E6. E a que gostas menos?

R.: Todas.

Transcrição MV

Bloco B. A escolha das salas

B1. Gostas de escolher as salas?

R.: Sim.

B2. Porquê?

R.: Porque elas são muito divertidas.

B3. Preferes mudar de sala ou preferias ficar sempre na sala do Jogo Dramático?

R.: Preferia mudar de sala. Um dia era Expressões, outro dia era Intelectual e outro dia era Jogo Dramático.

Bloco C. A preferência das salas

C1. Qual é a sala que preferes? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Intelectual.

C2. Porquê?

R.: Porque ela faz experiências.

C3. Há alguma sala que não gostes de escolher? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Expressões.

C4. Porquê?

R.: Porque as coisas demoram muito tempo a fazer e quando eu quero brincar, elas dizem que é hora de arrumar e não acabo a brincadeira.

Bloco D. O mapa da escolha das salas

D1. Quando escolhes a sala para onde vais, olhas para o mapa das escolhas para veres em que sala estiveste menos vezes?

R.: De vez em quando.

Bloco E. A preferência das áreas em cada sala

E1. Na sala do Jogo Dramático qual é a tua área preferida?

R.: Em todas.

E2. E a que gostas menos?

R.: Gosto de todas.

E3. Na sala Intelectual qual é a tua área preferida?

R.: Na área das experiências.

E4. E a que gostas menos?

R.: Biblioteca.

E5. Na sala das Expressões qual é a tua área preferida?

R.: É os jogos de chão.

E6. E a que gostas menos?

R.: Recorte e colagem.

Transcrição EB

Bloco B. A escolha das salas

B1. Gostas de escolher as salas?

R.: Sim.

B2. Porquê?

R.: Porque eu gosto de brincar com as outras salas, para ir ter com os meus amigos.

B3. Preferes mudar de sala ou preferias ficar sempre na sala do Jogo Dramático?

R.: Preferia ir todos os dias para uma sala diferente.

Bloco C. A preferência das salas

C1. Qual é a sala que preferes? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: A Intelectual.

C2. Porquê?

R.: Porque tem lá os meus amigos.

C3. Há alguma sala que não gostes de escolher? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: A sala das Expressões.

C4. Porquê?

R.: Porque tem lá um amigo que magoa muito.

Bloco D. O mapa da escolha das salas

D1. Quando escolhes a sala para onde vais, olhas para o mapa das escolhas para veres em que sala estiveste menos vezes?

R.: Sim.

Bloco E. A preferência das áreas em cada sala

E1. Na sala do Jogo Dramático qual é a tua área preferida?

R.: A casinha.

E2. E a que gostas menos?

R.: A escrita.

E3. Na sala Intelectual qual é a tua área preferida?

R.: Os jogos de mesa.

E4. E a que gostas menos?

R.: A área da escrita.

E5. Na sala das Expressões qual é a tua área preferida?

R.: As pinturas.

E6. E a que gostas menos?

R.: É os desenhos.

Transcrição RS

Bloco B. A escolha das salas

B1. Gostas de escolher as salas?

R.: Não.

B2. Porquê?

R.: Gosto do Jogo Dramático.

B3. Preferes mudar de sala ou preferias ficar sempre na sala do Jogo Dramático?

R.: Ficar na mesma sala.

Bloco C. A preferência das salas

C1. Qual é a sala que preferes? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: O Jogo Dramático.

C2. Porquê?

R.: A casinha.

C3. Há alguma sala que não gostes de escolher? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: A sala Intelectual.

C4. Porquê?

R.: Porque eu não gosto das experiências.

Bloco D. O mapa da escolha das salas

D1. Quando escolhes a sala para onde vais, olhas para o mapa das escolhas para veres em que sala estiveste menos vezes?

R.: Sim.

Bloco E. A preferência das áreas em cada sala

E1. Na sala do Jogo Dramático qual é a tua área preferida?

R.: A casinha.

E2. E a que gostas menos?

R.: A mesa de luz.

E3. Na sala Intelectual qual é a tua área preferida?

R.: A casinha.

E4. E a que gostas menos?

R.: Jogos de mesa.

E5. Na sala das Expressões qual é a tua área preferida?

R.: Pinturas.

E6. E a que gostas menos?

R.: Jogos de chão.

Transcrição SD

Bloco B. A escolha das salas

B1. Gostas de escolher as salas?

R.: Não.

B2. Porquê?

R.: Gosto do Jogo Dramático.

B3. Preferes mudar de sala ou preferias ficar sempre na sala do Jogo Dramático?

R.: Mudar de sala todos os dias.

Bloco C. A preferência das salas

C1. Qual é a sala que preferes? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: O Jogo Dramático.

C2. Porquê?

R.: Porque eu gosto.

C3. Há alguma sala que não gostes de escolher? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: A sala das Expressões.

C4. Porquê?

R.: Porque eu não tenho assim tantas coisas. Não conheço muitos meninos lá.

Bloco D. O mapa da escolha das salas

D1. Quando escolhes a sala para onde vais, olhas para o mapa das escolhas para veres em que sala estiveste menos vezes?

R.: Não.

Bloco E. A preferência das áreas em cada sala

E1. Na sala do Jogo Dramático qual é a tua área preferida?

R.: Os jogos de mesa.

E2. E a que gostas menos?

R.: Da biblioteca.

E3. Na sala Intelectual qual é a tua área preferida?

R.: Da escrita.

E4. E a que gostas menos?

R.: Da biblioteca.

E5. Na sala das Expressões qual é a tua área preferida?

R.: A das pinturas.

E6. E a que gostas menos?

R.: Os dos jogos de chão.

Transcrição RM

Bloco B. A escolha das salas

B1. Gostas de escolher as salas?

R.: Não.

B2. Porquê?

R.: Não gosto.

B3. Preferes mudar de sala ou preferias ficar sempre na sala do Jogo Dramático?

R.: Jogo Dramático.

Bloco C. A preferência das salas

C1. Qual é a sala que preferes? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Jogo Dramático.

C2. Porquê?

R.: Porque eu gosto.

C3. Há alguma sala que não gostes de escolher? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Expressões.

C4. Porquê?

R.: Não gosto.

Bloco D. O mapa da escolha das salas

D1. Quando escolhes a sala para onde vais, olhas para o mapa das escolhas para veres em que sala estiveste menos vezes?

R.: Não sei.

Bloco E. A preferência das áreas em cada sala

E1. Na sala do Jogo Dramático qual é a tua área preferida?

R.: Jogos de chão.

E2. E a que gostas menos?

R.: Teatro.

E3. Na sala Intelectual qual é a tua área preferida?

R.: Biblioteca.

E4. E a que gostas menos?

R.: Matemática.

E5. Na sala das Expressões qual é a tua área preferida?

R.: Pinturas.

E6. E a que gostas menos?

R.: Recorte e colagem.

SALA INTELECTUAL

Transcrição DI

Bloco B. A escolha das salas

B1. Gostas de escolher as salas?

R.: Sim.

B2. Porquê?

R.: É divertido.

B3. Preferes mudar de sala ou preferias ficar sempre na sala Intelectual?

R.: Mudar.

Bloco C. A preferência das salas

C1. Qual é a sala que preferes? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Jogo Dramático.

C2. Porquê?

R.: Porque eu gosto muito de fazer teatro.

C3. Há alguma sala que não gostes de escolher? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: É as Expressões.

C4. Porquê?

R.: Porque não gosto de fazer recorte.

Bloco D. O mapa da escolha das salas

D1. Quando escolhes a sala para onde vais, olhas para o mapa das escolhas para veres em que sala estiveste menos vezes?

R.: Não.

Bloco E. A preferência das áreas em cada sala

E1. Na sala do Jogo Dramático qual é a tua área preferida?

R.: Teatro.

E2. E a que gostas menos?

R.: É a mesa da escrita.

E3. Na sala Intelectual qual é a tua área preferida?

R.: Na casinha.

E4. E a que gostas menos?

R.: Não sei.

E5. Na sala das Expressões qual é a tua área preferida?

R.: Da pintura.

E6. E a que gostas menos?

R.: Recorte.

Transcrição LO

Bloco B. A escolha das salas

B1. Gostas de escolher as salas?

R.: Gosto.

B2. Porquê?

R.: Gosto de todas.

B3. Preferes mudar de sala ou preferias ficar sempre na sala Intelectual?

R.: Mudar. Ficar um bocadinho na sala Intelectual e mudar.

Bloco C. A preferência das salas

C1. Qual é a sala que preferes? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Jogo Dramático.

C2. Porquê?

R.: Porque tem jogos divertidos e também uma casinha divertida.

C3. Há alguma sala que não gostes de escolher? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Gosto de todas.

C4. Porquê?

R.: Gosto.

Bloco D. O mapa da escolha das salas

D1. Quando escolhes a sala para onde vais, olhas para o mapa das escolhas para veres em que sala estiveste menos vezes?

R.: Se calhar há.

Bloco E. A preferência das áreas em cada sala

E1. Na sala do Jogo Dramático qual é a tua área preferida?

R.: Casinha

E2. E a que gostas menos?

R.: Jogos de chão.

E3. Na sala Intelectual qual é a tua área preferida?

R.: Jogos de chão.

E4. E a que gostas menos?

R.: Jogos de mesa.

E5. Na sala das Expressões qual é a tua área preferida?

R.: Jogos de mesa.

E6. E a que gostas menos?

R.: Jogos de chão.

Transcrição LE

Bloco B. A escolha das salas

B1. Gostas de escolher as salas?

R.: Sim.

B2. Porquê?

R.: Por causa que tem o Jogo Dramático.

B3. Preferes mudar de sala ou preferias ficar sempre na sala Intelectual?

R.: Mudar.

Bloco C. A preferência das salas

C1. Qual é a sala que preferes? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Jogo Dramático.

C2. Porquê?

R.: Por causa que tem muitos desenhos.

C3. Há alguma sala que não gostes de escolher? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: As Expressões.

C4. Porquê?

R.: Porque é só um bocadinho a brincar.

Bloco D. O mapa da escolha das salas

D1. Quando escolhes a sala para onde vais, olhas para o mapa das escolhas para veres em que sala estiveste menos vezes?

R.: Sim.

Bloco E. A preferência das áreas em cada sala

E1. Na sala do Jogo Dramático qual é a tua área preferida?

R.: A casinha porque tem muitas coisas.

E2. E a que gostas menos?

R.: Ver histórias na biblioteca.

E3. Na sala Intelectual qual é a tua área preferida?

R.: Fazer desenhos no caderno na área da escrita.

E4. E a que gostas menos?

R.: Nos jogos de mesa.

E5. Na sala das Expressões qual é a tua área preferida?

R.: Fazer coisas.

E6. E a que gostas menos?

R.: Pintar.

Transcrição RO

Bloco B. A escolha das salas

B1. Gostas de escolher as salas?

R.: Sim.

B2. Porquê?

R.: É divertido.

B3. Preferes mudar de sala ou preferias ficar sempre na sala Intelectual?

R.: Mudar.

Bloco C. A preferência das salas

C1. Qual é a sala que preferes? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Sala do Jogo Dramático.

C2. Porquê?

R.: Gosto dos jogos de chão.

C3. Há alguma sala que não gostes de escolher? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Sala das Expressões.

C4. Porquê?

R.: Não gosto das pinturas.

Bloco D. O mapa da escolha das salas

D1. Quando escolhes a sala para onde vais, olhas para o mapa das escolhas para veres em que sala estiveste menos vezes?

R.: Não.

Bloco E. A preferência das áreas em cada sala

E1. Na sala do Jogo Dramático qual é a tua área preferida?

R.: Jogos de chão.

E2. E a que gostas menos?

R.: Escrita.

E3. Na sala Intelectual qual é a tua área preferida?

R.: Jogos de chão.

E4. E a que gostas menos?

R.: Matemática.

E5. Na sala das Expressões qual é a tua área preferida?

R.: Jogos de mesa.

E6. E a que gostas menos?

R.: Recorte e colagem.

SALA DAS EXPRESSÕES

Transcrição AL

Bloco B. A escolha das salas

B1. Gostas de escolher as salas?

R.: Sim.

B2. Porquê?

R.: É divertido.

B3. Preferes mudar de sala ou preferias ficar sempre na sala das Expressões?

R.: Mudar.

Bloco C. A preferência das salas

C1. Qual é a sala que preferes? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Jogo Dramático.

C2. Porquê?

R.: Gosto da casinha.

C3. Há alguma sala que não gostes de escolher? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Sala Intelectual.

C4. Porquê?

R.: Não gosto muito.

Bloco D. O mapa da escolha das salas

D1. Quando escolhes a sala para onde vais, olhas para o mapa das escolhas para veres em que sala estiveste menos vezes?

R.: Não.

Bloco E. A preferência das áreas em cada sala

E1. Na sala do Jogo Dramático qual é a tua área preferida?

R.: A casinha.

E2. E a que gostas menos?

R.: Os jogos de chão.

E3. Na sala Intelectual qual é a tua área preferida?

R.: Os jogos de mesa.

E4. E a que gostas menos?

R.: A matemática.

E5. Na sala das Expressões qual é a tua área preferida?

R.: Pintura.

E6. E a que gostas menos?

R.: Recorte e colagem.

Transcrição MA

Bloco B. A escolha das salas

B1. Gostas de escolher as salas?

R.: Gosto.

B2. Porquê?

R.: Posso brincar muito.

B3. Preferes mudar de sala ou preferias ficar sempre na sala das Expressões?

R.: Mudar.

Bloco C. A preferência das salas

C1. Qual é a sala que preferes? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Sala do Jogo Dramático.

C2. Porquê?

R.: Gosto do teatro.

C3. Há alguma sala que não gostes de escolher? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Sala Intelectual.

C4. Porquê?

R.: Não gosto das experiências.

Bloco D. O mapa da escolha das salas

D1. Quando escolhes a sala para onde vais, olhas para o mapa das escolhas para veres em que sala estiveste menos vezes?

R.: Sim.

Bloco E. A preferência das áreas em cada sala

E1. Na sala do Jogo Dramático qual é a tua área preferida?

R.: O teatro.

E2. E a que gostas menos?

R.: Mesa de luz

E3. Na sala Intelectual qual é a tua área preferida?

R.: Biblioteca.

E4. E a que gostas menos?

R.: Laboratório.

E5. Na sala das Expressões qual é a tua área preferida?

R.: Pinturas.

E6. E a que gostas menos?

R.: Recorte e colagem.

Transcrição KI

Bloco B. A escolha das salas

B1. Gostas de escolher as salas?

R.: Gosto.

B2. Porquê?

R.: Brinco com todos.

B3. Preferes mudar de sala ou preferias ficar sempre na sala das Expressões?

R.: Prefiro mudar de sala.

Bloco C. A preferência das salas

C1. Qual é a sala que preferes? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Sala das Expressões.

C2. Porquê?

R.: Gosto muito de pintar e desenhar.

C3. Há alguma sala que não gostes de escolher? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Sala Intelectual.

C4. Porquê?

R.: Gosto menos.

Bloco D. O mapa da escolha das salas

D1. Quando escolhes a sala para onde vais, olhas para o mapa das escolhas para veres em que sala estiveste menos vezes?

R.: Sim.

Bloco E. A preferência das áreas em cada sala

E1. Na sala do Jogo Dramático qual é a tua área preferida?

R.: A casinha.

E2. E a que gostas menos?

R.: Jogos de chão.

E3. Na sala Intelectual qual é a tua área preferida?

R.: Jogos de mesa.

E4. E a que gostas menos?

R.: Jogos de chão.

E5. Na sala das Expressões qual é a tua área preferida?

R.: Pintura.

E6. E a que gostas menos?

R.: Jogos de chão.

Transcrição GO

Bloco B. A escolha das salas

B1. Gostas de escolher as salas?

R.: Não.

B2. Porquê?

R.: Gosto de ficar na minha sala com os meus amigos.

B3. Preferes mudar de sala ou preferias ficar sempre na sala das Expressões?

R.: Ficar na sala das expressões.

Bloco C. A preferência das salas

C1. Qual é a sala que preferes? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Sala das Expressões.

C2. Porquê?

R.: Por causa dos meus amigos.

C3. Há alguma sala que não gastes de escolher? Sala do Jogo Dramático, sala Intelectual ou sala das Expressões?

R.: Jogo Dramático.

C4. Porquê?

R.: Não gosto.

Bloco D. O mapa da escolha das salas

D1. Quando escolhes a sala para onde vais, olhas para o mapa das escolhas para veres em que sala estiveste menos vezes?

R.: Não.

Bloco E. A preferência das áreas em cada sala

E1. Na sala do Jogo Dramático qual é a tua área preferida?

R.: Jogos de chão.

E2. E a que gostas menos?

R.: Teatro.

E3. Na sala Intelectual qual é a tua área preferida?

R.: Jogos de chão.

E4. E a que gostas menos?

R.: Matemática.

E5. Na sala das Expressões qual é a tua área preferida?

R.: Jogos de chão.

E6. E a que gostas menos?

R.: Recorte e colagem.

ANEXO I. ROTEIRO ÉTICO

| " | | | " |

Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)	Princípios para uma ética profissional (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II
<p>1. Objetivos do trabalho</p> <p>“A sua explicitação a todos os actores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p. 160).</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p. 1).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>	<p>Crianças: Expliquei às crianças a razão pela qual as quis entrevistar, referindo, assim, a minha intenção com a investigação, contudo, tendo noção que não iriam compreender na totalidade, dada a faixa etária. Ademais, quando cheguei à sala, a educadora cooperante apresentou-me como sendo mais uma adulta na sala.</p> <p>Famílias: Aquando da minha chegada à instituição, a educadora cooperante foi abordando o porquê e os objetivos da minha presença às famílias. Não afixei à porta da sala uma carta de apresentação às famílias porque a educadora cooperante preferiu ir informando, juntamente com a assistente operacional, as famílias nos momentos de acolhimento ou despedida.</p> <p>Equipa educativa: Nos entremeios de várias conversas informais com a equipa educativa, debati o tema que tinha pensado para a investigação,</p>

		partilhando, simultaneamente, as minhas ideias e objetivos.
<p>2. Custos e benefícios</p> <p>Tomás (2011) refere que numa investigação devem ser identificados e considerados os potenciais benefícios e os custos que poderão ocorrer, nomeadamente, “tempo, a inconveniência, o embaraço, a intrusão na privacidade, ou mesmo o sentimento de coerção, de medo ou de ansiedade” (p. 160).</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).</p> <p>“Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma” (p. 1).</p>	<p>Creio que a minha investigação não afeta nenhum dos intervenientes, nomeadamente, as crianças, a equipa educativa e as famílias, no sentido em que não existem riscos, nem coloca em causa o seu bem-estar ou privacidade.</p> <p>No que diz respeito aos benefícios, considero que com as minhas interações com as crianças e com as propostas pedagógicas implementadas, proporcionei oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem significativas. A presente investigação também trouxe benefícios para a equipa educativa, uma vez que estive sempre disponível para colaborar, ouvir sugestões e aprender.</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p> <p>“Estas questões deverão ser sujeitas a negociação” (p. 161).</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo</p>	<p>O respeito pela privacidade e confidencialidade das crianças e de todos os outros atores educativos revelou-se como um princípio intransponível na minha ação. As famílias e a equipa educativa foram informadas que as informações que iria recolher seriam destinadas, exclusivamente, a fins</p>

	<p>excepções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>	<p>académicos. Garanti sempre o anonimato dos dados pessoais dos intervenientes, na medida em que: (i) utilizei sempre as iniciais dos nomes e apelidos quando referenciei os mesmos em registos escritos; (ii) saloguei a identidade da organização socioeducativa e (iii) escondi os rostos dos intervenientes nos registos fotográficos.</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir “É necessário discutir e justificar os processos de selecção, inclusão e exclusão de crianças na investigação” (p. 162).</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</p> <p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p. 1).</p>	<p>Tendo em consideração a natureza e o tema da investigação, optei por incluir todas as crianças, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento.</p>
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação “As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objectivos e da natureza da investigação, do <i>timing</i> e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo” (p. 163).</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso</p>	<p>Crianças: os objetivos e métodos da investigação não lhes foram transmitidos diretamente. Ainda assim, no decorrer da mesma, os interesses e as necessidades das crianças foram salvaguardados.</p> <p>Famílias: A equipa educativa ia informando as famílias sobre a razão da minha presença e quais os meus objetivos.</p>

	<p>todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as mesmas sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p> <p>“Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis” (p. 2).</p>	<p>Equipa educativa: Dialoguei e debati com a educadora cooperante sobre a possibilidade de realizar um estudo de caso que incidisse na abordagem pedagógica, portanto, na escolha das salas do II.</p>
<p>6. Consentimento informado</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 recusa ou desistência não as poderá prejudicar de qualquer forma” (p. 164).</p>	<p>Princípios: “A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente” (p. 1).</p> <p>“O Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa humana” (p. 1).</p>	<p>Elaborei um protocolo de consentimento informado com o intuito de pedir autorização às famílias para a captação de fotografias, vídeos e à prossecução de entrevista, referindo que seria salvaguardada a identidade da criança, ressaltando que poderiam alterar, a qualquer altura, o seu consentimento, sem prejuízo para a criança.</p>

	<p>Compromisso com as crianças: “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p. 1).</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p. 1).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as mesmas sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).</p> <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2).</p>	<p>Aquando da captação de fotografias e vídeos, estive atenta às reações das crianças de modo a perceber se existia assentimento das mesmas.</p> <p>Quando realizei as entrevistas, obtive primeiro o consentimento de cada criança, questionando se queria participar.</p>
<p>7. Uso e relato das conclusões: “resumo final dos resultados da investigação (...) processo de devolução ao longo do trabalho” (p. 166).</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</p>	<p>Terminada a investigação, pretendo partilhar os resultados com a equipa educativa, ainda que, no decorrer da prática, a mesma foi informada de todos os passos.</p>

	<p>Compromisso com as famílias: “Fornecer às famílias informações (...) informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (p. 2).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>	
<p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</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>Compromisso com as crianças: “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Fornecer às famílias informações (...) informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (p. 2).</p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as mesmas sintam que</p>	<p>Crianças: creio que a minha investigação terá um impacto positivo nas crianças, dado que, no decorrer da investigação, irei compreender as conceções sobre a escolha das salas.</p>

	<p>a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis” (p. 2).</p>	
<p>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as: O’Kane (2005), citado por Tomás (2011), defende que o processo de investigação deve ser transparente, com o objetivo de “limitar o efeito do adultocentrismo e promover, de forma efectiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo” (p. 167).</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Fornecer às famílias informações (...) informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (p. 2).</p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as mesmas sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).</p>	<p>Durante a minha investigação, pretendi partilhar todas as informações com os intervenientes.</p>

	<p>Compromisso com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>	
<p>10. Tratamento dos dados</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>	<p>Findada a investigação, comprometo-me a eliminar todos os registos relacionados com as crianças e com a organização socioeducativa.</p>

ANEXO J. GRELHAS DE
OBSERVAÇÃO

|' '' | | ''

Grelha de observação n.º 1

Data: 31/10/2023

Duração da sessão: 15'

Local: Sala do Jogo Dramático

N.º de crianças: 24

Situação: Momento da escolha das salas

Observadora: Rita Reisinho

Categorias/Níveis de participação (Lansdown, 2005)

Indicadores	Processos consultivos			Processos participativos		Processos autónomos			
	O/a adulto/a escolhe a sala pela criança com base no mapa das escolhas	O/a adulto/a escolhe a sala pela criança com base na escolha do dia anterior	O/a adulto/a escolhe a sala pela criança com base em trabalhos pensados para ela	O/a adulto/a e a criança negociam a escolha da sala	O/a adulto/a e a criança estabelecem um compromisso	A criança sabe que tem trabalhos para concluir noutra sala	A criança escolhe com base no mapa das escolhas	A criança escolhe a sala consoante a atividade a decorrer no dia	A criança escolhe a sala
Crianças	AC	X							
	BB								X
	BD	X							
	EB	X							
	GG	X							
	GM								X
	GP								X

HE										X
JF	X									
LV					X					
MC			X							
MR	X									
MV										X
PP										X
RM										X
RS	X									
SD	X									
SL										X
SN										X
TO										X
VC										X
VS										X
XA										X
XF										X

Grelha de observação n.º 2

Data: 08/11/2023

Duração da sessão: 15'

Local: Sala do Jogo Dramático

N.º de crianças: 22

Situação: Momento da escolha das salas

Observadora: Rita Reisinho

Categorias/Níveis de participação (Lansdown, 2005)

	Indicadores	Processos consultivos			Processos participativos		Processos autónomos			
		O/a adulto/a escolhe a sala pela criança com base no mapa das escolhas	O/a adulto/a escolhe a sala pela criança com base na escolha do dia anterior	O/a adulto/a escolhe a sala pela criança com base em trabalhos pensados para ela	O/a adulto/a e a criança negociam a escolha da sala	O/a adulto/a e a criança estabelecem um compromisso	A criança sabe que tem trabalhos para concluir noutra sala	A criança escolhe com base no mapa das escolhas	A criança escolhe a sala consoante a atividade a decorrer no dia	A criança escolhe a sala
Crianças	AC							X		
	BB									
	BD									
	EB									X
	GG							X		
	GM									X
	GP									X

	HE									X
	JF									X
	LV									X
	MC									X
	MR									X
	MV									X
	PP									X
	RM									X
	RS									X
	SD									X
	SL									X
	SN									X
	TO									X
	VC									X
	VS									X
	XA							X		
	XF									X

Grelha de observação n.º 3

Data: 28/11/2023

Duração da sessão: 15'

Local: Sala do Jogo Dramático

N.º de crianças: 24

Situação: Momento da escolha das salas

Observadora: Rita Reisinho

Categorias/Níveis de participação (Lansdown, 2005)

	Indicadores	Processos consultivos			Processos participativos		Processos autónomos			
		O/a adulto/a escolhe a sala pela criança com base no mapa das escolhas	O/a adulto/a escolhe a sala pela criança com base na escolha do dia anterior	O/a adulto/a escolhe a sala pela criança com base em trabalhos pensados para ela	O/a adulto/a e a criança negociam a escolha da sala	O/a adulto/a e a criança estabelecem um compromisso	A criança sabe que tem trabalhos para concluir noutra sala	A criança escolhe com base no mapa das escolhas	A criança escolhe a sala consoante a atividade a decorrer no dia	A criança escolhe a sala
Crianças	AC									X
	BB								X	
	BD								X	
	EB						X			
	GG									X
	GM									X
	GP								X	

	HE									X
	JF									X
	LV						X			
	MC									X
	MR						X			
	MV									X
	PP									X
	RM									X
	RS									X
	SD									X
	SL									X
	SN						X			
	TO									X
	VC									X
	VS									X
	XA									X
	XF									X

Grelha de observação n.º 4

Data: 09/01/2024

Duração da sessão: 15'

Local: Sala do Jogo Dramático

N.º de crianças: 24

Situação: Momento da escolha das salas

Observadora: Rita Reisinho

Categorias/Níveis de participação (Lansdown, 2005)

	Indicadores	Processos consultivos			Processos participativos		Processos autónomos			
		O/a adulto/a escolhe a sala pela criança com base no mapa das escolhas	O/a adulto/a escolhe a sala pela criança com base na escolha do dia anterior	O/a adulto/a escolhe a sala pela criança com base em trabalhos pensados para ela	O/a adulto/a e a criança negociam a escolha da sala	O/a adulto/a e a criança estabelecem um compromisso	A criança sabe que tem trabalhos para concluir noutra sala	A criança escolhe com base no mapa das escolhas	A criança escolhe a sala consoante a atividade a decorrer no dia	A criança escolhe a sala
Crianças	AC			X						
	BB			X						
	BD									X
	EB									X
	GG		X							
	GM			X						
	GP									X

	HE									X
	JF			X						
	LV									X
	MC									X
	MR									X
	MV							X		
	PP			X						
	RM									X
	RS			X						
	SD									X
	SL									X
	SN									X
	TO									X
	VC									X
	VS									X
	XA									X
	XF									X

Grelha de observação n.º 5

Data: 15/01/2024

Duração da sessão: 15'

Local: Sala do Jogo Dramático

N.º de crianças: 23

Situação: Momento da escolha das salas

Observadora: Rita Reisinho

Categorias/Níveis de participação (Lansdown, 2005)									
Indicadores	Processos consultivos			Processos participativos		Processos autónomos			
	O/a adulto/a escolhe a sala pela criança com base no mapa das escolhas	O/a adulto/a escolhe a sala pela criança com base na escolha do dia anterior	O/a adulto/a escolhe a sala pela criança com base em trabalhos pensados para ela	O/a adulto/a e a criança negociam a escolha da sala	O/a adulto/a e a criança estabelecem um compromisso	A criança sabe que tem trabalhos para concluir noutra sala	A criança escolhe com base no mapa das escolhas	A criança escolhe a sala consoante a atividade a decorrer no dia	A criança escolhe a sala
Crianças	AC			X					
	BB			X					
	BD			X					
	EB								X
	GG			X					
	GM			X					
	GP								X

	HE									X
	JF			X						
	LV			X						
	MC			X						
	MR									X
	MV			X						
	PP									X
	RM									X
	RS			X						
	SD									
	SL									X
	SN			X						
	TO									X
	VC			X						
	VS									X
	XA									X
	XF									X

Grelha de observação n.º 6

Data: 16/01/2024

Duração da sessão: 15'

Local: Sala do Jogo Dramático

N.º de crianças: 23

Situação: Momento da escolha das salas

Observadora: Rita Reisinho

Categorias/Níveis de participação (Lansdown, 2005)

	Indicadores	Processos consultivos			Processos participativos		Processos autónomos			
		O/a adulto/a escolhe a sala pela criança com base no mapa das escolhas	O/a adulto/a escolhe a sala pela criança com base na escolha do dia anterior	O/a adulto/a escolhe a sala pela criança com base em trabalhos pensados para ela	O/a adulto/a e a criança negociam a escolha da sala	O/a adulto/a e a criança estabelecem um compromisso	A criança sabe que tem trabalhos para concluir noutra sala	A criança escolhe com base no mapa das escolhas	A criança escolhe a sala consoante a atividade a decorrer no dia	A criança escolhe a sala
Crianças	AC						X			
	BB									X
	BD									X
	EB									X
	GG									X
	GM									
	GP							X		

HE									X
JF									X
LV									X
MC							X		
MR							X		
MV									X
PP									X
RM									X
RS									X
SD									X
SL									X
SN							X		
TO									X
VC									X
VS									X
XA									X
XF									X

Grelha de observação n.º 7

Data: 17/01/2024

Duração da sessão: 15'

Local: Sala do Jogo Dramático

N.º de crianças: 22

Situação: Momento da escolha das salas

Observadora: Rita Reisinho

Categorias/Níveis de participação (Lansdown, 2005)

	Indicadores	Processos consultivos			Processos participativos		Processos autónomos			
		O/a adulto/a escolhe a sala pela criança com base no mapa das escolhas	O/a adulto/a escolhe a sala pela criança com base na escolha do dia anterior	O/a adulto/a escolhe a sala pela criança com base em trabalhos pensados para ela	O/a adulto/a e a criança negociam a escolha da sala	O/a adulto/a e a criança estabelecem um compromisso	A criança sabe que tem trabalhos para concluir noutra sala	A criança escolhe com base no mapa das escolhas	A criança escolhe a sala consoante a atividade a decorrer no dia	A criança escolhe a sala
Crianças	AC			X						
	BB									
	BD									X
	EB									X
	GG									X
	GM									
	GP									X

HE									X
JF			X						
LV			X						
MC			X						
MR									X
MV			X						
PP									X
RM									X
RS			X						
SD				X					
SL									X
SN				X					
TO									X
VC									X
VS				X					
XA								X	
XF								X	

Grelha de observação n.º 8

Data: 24/01/2024

Duração da sessão: 15'

Local: Sala do Jogo Dramático

N.º de crianças: 22

Situação: Momento da escolha das salas

Observadora: Rita Reisinho

Categorias/Níveis de participação (Lansdown, 2005)

	Indicadores	Processos consultivos			Processos participativos		Processos autónomos			
		O/a adulto/a escolhe a sala pela criança com base no mapa das escolhas	O/a adulto/a escolhe a sala pela criança com base na escolha do dia anterior	O/a adulto/a escolhe a sala pela criança com base em trabalhos pensados para ela	O/a adulto/a e a criança negociam a escolha da sala	O/a adulto/a e a criança estabelecem um compromisso	A criança sabe que tem trabalhos para concluir noutra sala	A criança escolhe com base no mapa das escolhas	A criança escolhe a sala consoante a atividade a decorrer no dia	A criança escolhe a sala
Crianças	AC									X
	BB									X
	BD									X
	EB									X
	GG		X							
	GM									X
	GP			X						

HE								X	
JF							X		
LV									
MC						X			
MR									
MV								X	
PP									X
RM									X
RS									X
SD									X
SL			X						
SN			X						
TO									X
VC									X
VS									X
XA						X			
XF									X

Grelha de observação n.º 9

Data: 25/01/2024

Duração da sessão: 15'

Local: Sala do Jogo Dramático

N.º de crianças: 22

Situação: Momento da escolha das salas

Observadora: Rita Reisinho

Categorias/Níveis de participação (Lansdown, 2005)

Indicadores	Processos consultivos			Processos participativos		Processos autónomos			
	O/a adulto/a escolhe a sala pela criança com base no mapa das escolhas	O/a adulto/a escolhe a sala pela criança com base na escolha do dia anterior	O/a adulto/a escolhe a sala pela criança com base em trabalhos pensados para ela	O/a adulto/a e a criança negociam a escolha da sala	O/a adulto/a e a criança estabelecem um compromisso	A criança sabe que tem trabalhos para concluir noutra sala	A criança escolhe com base no mapa das escolhas	A criança escolhe a sala consoante a atividade a decorrer no dia	A criança escolhe a sala
AC	X								
BB									X
BD					X				
EB									X
GG									X
GM			X						
GP									X

HE									X
JF									X
LV									
MC			X						
MR									
MV			X						
PP									X
RM									X
RS									X
SD									X
SL									X
SN							X		
TO									X
VC									X
VS									X
XA			X						
XF									X

ANEXO K. GUIÃO DO
INQUÉRITO POR ENTREVISTA
ÀS EDUCADORAS DA SALA DO
JOGO DRAMÁTICO, SALA
INTELECTUAL E SALA DAS
EXPRESSÕES

| ' ' | ' ' |

Objetivos gerais:		
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a abordagem pedagógica; - Caracterizar as conceções das educadoras de infância sobre a abordagem pedagógica, particularmente, a escolha das salas. 		
BLOCOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS
A Legitimação da entrevista	- Legitimar a entrevista.	<p>A1. Agradecer a disponibilidade.</p> <p>A2. Informar que a entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização da investigação para o relatório da PPS II.</p> <p>A3. Garantir o anonimato à entrevistada.</p> <p>A4. Pedir autorização para gravar áudio.</p> <p>A5. Informar a devolução da transcrição.</p>
B A abordagem pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a abordagem pedagógica da organização socioeducativa. - Compreender a implementação da abordagem pedagógica, nomeadamente, a escolha das salas. - Situar as diferenças da abordagem pedagógica no pré e pós pandemia. 	<p>B1. Em que consiste a abordagem pedagógica da organização socioeducativa?</p> <p>B2. Quais os fundamentos teóricos em que assenta a abordagem? E em que princípios?</p> <p>B3. Quem a criou?</p> <p>B4. O que motivou a criação desta abordagem pedagógica?</p> <p>B5. É aplicada em todas as salas de JI?</p> <p>B6. De que forma é implementada nas salas de JI?</p> <p>B7. Desde a sua origem, a abordagem pedagógica tem vindo a sofrer alterações/reajustamentos? Em que aspetos?</p> <p>B8. Qual a repercussão da pandemia na abordagem pedagógica?</p> <p>B9. Qual(is) o(s) maior(es) desafios da abordagem pedagógica pré-pandemia?</p>

<p style="text-align: center;">C A abordagem pedagógica e o momento da escolha das salas em JI</p>	<p>- Perceber o impacto da abordagem pedagógica.</p> <p>- Depreender as conceções das educadoras sobre o momento da escolha das salas.</p>	<p>C1. Qual o impacto da abordagem pedagógica no ambiente educativo?</p> <p>C2. Quais as diferenças entre as salas de JI?</p> <p>C3. Existe alguma relação entre os nomes das salas e a idade das crianças?</p> <p>C4. Qual o lugar da rotina na abordagem pedagógica?</p> <p>C5. Quais as potencialidades da escolha das salas para as equipas educativas?</p> <p>C6. E os desafios?</p> <p>C7. Quais as potencialidades da escolha das salas para as crianças?</p> <p>C8. E os desafios?</p> <p>C9. E quais as potencialidades e desafios da escolha das salas para as famílias?</p> <p>C10. Considerando a sua experiência, alteraria alguma coisa a esta abordagem? Se sim, o quê?</p>
<p style="text-align: center;">D Conclusão</p>	<p>- Finalizar a entrevista.</p>	<p>D1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente mencionar?</p> <p>D2. Agradecer a disponibilidade.</p>

ANEXO L. TRANSCRIÇÃO DO
INQUÉRITO POR ENTREVISTA
À EDUCADORA DA SALA DO
JOGO DRAMÁTICO

'' '' | ''

Bloco B. A abordagem pedagógica

B1. Em que consiste a abordagem pedagógica da organização socioeducativa?

R.: Então, é uma abordagem de livre escolha, da escolha das salas, mas também da escolha das áreas e basicamente é isso.

B2. Quais os fundamentos teóricos em que assenta a abordagem? E em que princípios?

R.: Bem, na sala é o MEM, com os princípios que se cruzam um bocadinho com os princípios da instituição. A instituição é os princípios da vida democrática, de cidadania, de liberdade de escolha, de dar voz às crianças sobretudo na participação delas, mas em tudo o que lhes diz respeito, e acabam por se cruzar muito com os princípios do MEM e com a base do MEM. Na altura, quando a diretora criou este projeto ela foi buscar algumas coisas, pronto, da inspiração de MEM também, por isso é que tem os instrumentos com as bolsinhas que ela própria idealizou, mas que vem muito daquilo que se fazia no MEM também. A escolha de salas, que não existe em lado nenhum, apenas existe aqui.

B3. Quem a criou?

R.: A diretora da instituição. Foi ela que pensou neste projeto e neste modelo, foi ela que idealizou tudo. Há sócias fundadoras que, na altura, queriam muito uma escola, mas não sabiam como o fazer, até porque a educadora R, na altura, e outras, não eram educadoras e não podiam fazê-lo, não tinham formação. E ela tinha formação e então conseguiu criar um projeto em que elas pudessem realizar o seu sonho, que era o que elas queriam.

B4. O que motivou a criação desta abordagem pedagógica?

R.: Ela sendo psicóloga defendeu muito a participação das crianças, queria muito que as crianças participassem, queria muito que elas tomassem decisões ao seu próprio desenvolvimento, que fossem ativas no seu próprio desenvolvimento e, por isso, aí podiam escolher as salas e também queria abrir um bocadinho... quer dizer, digo eu que seja isso que ela pensa, não é? Que as salas conseguissem oferecer várias atividades e várias oportunidades de aprendizagem de acordo com as áreas do desenvolvimento...o jogo dramático, a parte mais intelectual, as artes visuais. Se formos a ver, num projeto só

de sala em que não se façam escolhas, em que estamos só encerrados e fechados na nossa sala e que já tivemos essa experiência com o covid, é bom em alguns aspetos, mas noutros, se formos a ver, eu, nesse ano, fiz 2 teatros. Portanto, nós fazemos, a verdade é que nós conseguimos fazer tudo, mas não é nesta dimensão e com este impacto que tem na vida deles.

B5. É aplicada em todas as salas de JI?

R.: A sala da Transição é a única que não tem escolha, mas segue os princípios na mesma, tanto que eles têm este mapa da escolha das áreas, fazem a reunião de conselho...

B6. De que forma é implementada nas salas de JI?

R.: A canção da escolha é uma coisa comum, todos fazemos assim com a música. Depois é o responsável do dia que dá a palavra para as crianças escolherem a sala para onde querem ir.

B7. Desde a sua origem, a abordagem pedagógica tem vindo a sofrer alterações/reajustamentos? Em que aspetos?

R.: Por exemplo, o conselho e o diário são uma coisa que entrou na nossa instituição, mas não faz parte da história dela, porque aqui sempre se fez o jornal, era o jornal de parede, uma espécie de diário. E não se fazia conselho, só um momento no fim da semana e, ao longo do tempo e com algumas pessoas que foram entrando também de mais inspiração do MEM, substituíram o jornal pelo diário e foram refletindo e viram que o jornal não fazia sentido. A minha filha tem 9 anos e ainda usou o jornal de parede, por isso não foi uma coisa assim tão longe. Em relação à canção da escolha, antigamente, há muitos anos atrás, eles cantavam a música...pronto, o projeto idealizado e pensado pela diretora não era assim, eles cantavam a música, a mesma música de sempre, levantavam-se...na altura, quando este projeto foi criado, ele era para ATL, não era JI, nem se usava JI ou não era tão comum, e então eles tinham as folhas em cada mesa ou tinha a folha da sala das Expressões, do Jogo Dramático e Intelectual e faziam filas e cada um escrevia o seu nome, eles é que escreviam a sala onde queriam. Portanto, aqui o educador sempre como o mediador subtil. Depois escolhiam e iam para as salas. Nós fomos adaptando, sobretudo porque as crianças no JI não sabem escrever, depois eles escreviam na mesma com a presença do adulto, depois, pronto, é verdade, a sociedade foi mudando e nós fomos

fazendo de maneira diferente e agora fazemos assim. Não sei se fazemos todas iguais, de forma igual, eu sempre fiz assim, é o responsável do dia que vai chamando. Sei que há pessoas que fazem com que as crianças levantem o braço e o adulto é que escreve o nome. Mas pronto, eu sinto que assim é melhor porque não sou eu que tenho de escolher quem é que vai, quem é que não vai, o responsável do dia circula e depois, olha, chega a uma altura em que já não há lugar na sala. Eu cheguei a fazer com as crianças de braço levantado e era o responsável que escolhia, mas depois comecei a perceber que era melhor assim, porque depois dão a palavra só aos amigos e então cheguei a esta forma, que acho que é a mais sensata. E antigamente não havia mesmo vaga, agora ainda dá para equilibrar, mas antigamente era muito difícil porque tínhamos 38 e 12 tinham de sair, não havia como, porque senão não dava para ficarmos com tantos na sala. Hoje é muito mais fácil a gestão, mas antigamente era muito difícil. Porque para 12 saírem, não é, muitos não queriam...e eles eram pequeninos, não havia a sala da Transição e a sala das Expressões não tinha grupo. A sala da Transição já veio depois, que permitiu que o Jogo Dramático não tivesse crianças tão pequeninas. Mas em Matocheirinhos ainda é assim. Porque eles vinham da creche diretamente para aqui e agora, neste momento, estariam a dormir e estava eu na azáfama de tentar acordá-los para às 14:30 fazerem escolha, porque a escolha também se fazia à tarde.

B8. Qual a repercussão da pandemia na abordagem pedagógica?

R.: Isto tudo começou por, como eles não podiam estar juntos, tínhamos de os separar, tínhamos de fazer pequenos grupos porque não permitiam grupos grandes. E sendo que tínhamos uma sala e porque, na realidade, por lei, têm de estar 25 crianças, não pode haver mais que 25 crianças por sala. Mas aqui a questão é que, não te esqueças, que nós temos 3 salas, só que, efetivamente, uma não tinha grupo. Mas se tu fores a ver, o que aparece por lei e numa vistoria que houvesse aqui e que está tudo certo, há 100 crianças e há 4 salas, 25 cada, está tudo bem. E estava tudo bem porque, na verdade, é que quando se fazia escolha, estava tudo bem, não tínhamos crianças a mais. O problema era depois o peso que havia para o educador a fazer as avaliações, a falar com estas famílias todas, enfim, entre outras que havia. Então havia esta necessidade de não estarem juntos e, então, fizemos um ano assim, sem escolha, em que cada sala teve de se reorganizar porque nós

temos umas salas muito preparadas para o nosso projeto e ficamos fechadas por bolhas, esta era uma bolha, Jogo Dramático e Intelectual, por isso é que temos mais proximidade e a sala das Expressões com a Transição outra bolha. E todas separadas, sem fazer escolha, reorganizei a sala, tentei aqui nesta sala por mais áreas, o laboratório, a matemática, que eram áreas que eles iam procurar noutra sala e que já não tinham, a área da pintura que era aqui a área da escrita na mesma, portanto, isso não mexi muito e vivemos assim 1 ano com 25 crianças. E o que é que acontece? Eu já estou cá há 13 anos e as minhas colegas mais ou menos há menos tempo, um bocadinho menos, vemo-nos num mundo fantástico, para quem tinha 39 crianças, um peso horrível e, de repente, o covid trouxe-nos...isto é espetacular, isto é que é luxo, isto é que é dar acompanhamento às crianças, isto é que é conseguir estar com elas. E depois passou esse ano, um ano de transição, éramos obrigados, e o objetivo era voltar, só que, ao voltar, percebemos, juntámo-nos um bocadinho e tínhamos de refletir, porque era impossível e insustentável voltar outra vez àquele número de crianças e, então, tínhamos de repensar nisto. Qual era a possibilidade de repensar e de reduzir o número de crianças e, então, era a sala das Expressões ficar com um grupo de referência e fazer escolha. Mas aí só uma vez por dia para permitir outro trabalho. A diretora reagiu primeiro assim um bocadinho mal, mas depois, realmente, começou por perceber e acompanhou bem. E o que ela diz, e é verdade, “nem tanto ao mar, nem tanto à terra”, também temos de ir acompanhando um bocadinho e sabendo que o projeto dela não está em causa, a escolha não está em causa e os princípios não estão em causa e isso é inabalável. E todas nós, educadoras nesta instituição de JI, temos muito isto enraizado e não queremos que seja alterado porque faz parte de nós. E verdade que tenho muita inspiração do MEM e o MEM é isso também, portanto, eu não vou deixar que isso se comprometa. Se se conseguir com melhores condições, melhor, não é?

B9. Qual(is) o(s) maior(es) desafios da abordagem pedagógica pré-pandemia?

R.: Basicamente, antes da pandemia, as maiores diferenças para agora incidiam na escolha que era feita 2 vezes por dia, de manhã e à tarde, e no número de crianças. Cheguei a ter 39 meninos, no limite, 39. Posso sair desta instituição e gestão de grupo tenho de certeza, porque para quem já geriu 39 crianças...e estávamos muito tempo sozinhas

porque, imagina, eu fazia sempre escolha sozinha à tarde porque a assistente só vinha às 14:30 e nós às 14:15 já estávamos sentados para começar a escolha, senão a tarde não rendia. Portanto, era sempre o adulto sozinho com os 30 e tal, era duro. E isso, para mim, foi uma luta que saio daqui muito feliz por ter acontecido porque acho que era importantíssimo para o bem-estar deles e para o nosso. Fazer 30 e tal avaliações era muito duro, muito duro mesmo. E o acompanhamento que lhes damos não era o mesmo, eu não conseguia conhecer todos como os conheço agora. Portanto, isso para mim foi uma mais-valia, outra mais-valia foi só haver escolha de manhã e permitir à tarde para fazer outros trabalhos com o grupo, o trabalho de projeto era muito difícil de fazer tendo escolha, porque se o objetivo é não limitar a escolha, como é que nós fazíamos? Não se via a educação como se vê agora, fomos evoluindo, o trabalho de projeto, esta metodologia de trabalho de projeto não existia, foi uma coisa recente. E, portanto, estas condicionantes, como não havia na altura, faziam-se bem, fazia-se bem a escolha de manhã e a escolha de tarde porque era num sentido mais lúdico e não deixa de ser lúdico, mas era muito diferente. E eu acho que agora estamos muito melhor. Claro que há sempre coisas a melhorar, aspetos que nós achamos que não deviam ser assim, mas estamos muito mais alinhados como é a educação e como devemos ver a criança e o nosso contexto.

Bloco C. A abordagem pedagógica e o momento da escolha das salas em JI

C1. Qual o impacto da abordagem pedagógica no ambiente educativo?

R.: Impacta sempre porque temos sempre de organizar de acordo com o projeto, mas, ainda assim, possivelmente um dia que saia da instituição, eu vou organizar a minha sala da mesma forma, por exemplo. Eu vejo uma sala de JI com estas áreas e são as áreas essenciais e uma área do teatro e do faz de conta maior do que as outras áreas, para mim, faz-me todo o sentido. Na minha opinião tem impacto sim, eu não posso por um laboratório aqui, tem essa barreira, por outro lado, acho que nós conseguimos facilmente ajustar-nos e criar um ambiente que corresponda à nossa prática pedagógica e que se ajusta ao projeto. É este o objetivo da escolha, é enriquecer.

C2. Quais as diferenças entre as salas de JI?

R.: Funcionamos todas da mesma maneira, à exceção da Transição que não faz escolha. Depois há as diferenças entre as salas onde há escolha, portanto, aqui no Jogo Dramático

há foco na área do teatro e do faz de conta, temos a maior casinha das 3 salas. A sala das Expressões é destacada para as artes plásticas e a sala Intelectual para as experiências, não é, têm também um dia destacado para isso, que é às 4.^{as} feiras.

C3. Existe alguma relação entre os nomes das salas e a idade das crianças?

R.: O que sempre foi era que o Jogo Dramático tinha os mais novos e a Intelectual os mais velhos. Quando foi a história do covid eu fiquei com metade dos finalistas e a Intelectual com a outra metade. O que é que nós decidimos? Na altura tínhamos outra coordenadora e foi ela que me lançou para o MEM e defendíamos um grupo heterogéneo e a diretora também só que ela via a heterogeneidade de outra forma, que quando fazem a escolha, há heterogeneidade. E há, efetivamente, há. Mas é diferente quando tu tens um grupo de referência heterogéneo. Se tu assumes que a aprendizagem é social e que eles aprendem uns com os outros, é muito importante haver mais novos e mais velhos, é essencial, até porque não sendo dirigido, é muito mais fácil a aprendizagem. Obviamente que exige muito mais esforço meu porque uma atividade que exige de um, não exige de outro e tenho de ter esta capacidade de adaptação e de me ajustar. Então decidimos só aqui em Outeiro fazer assim, grupos heterogéneos, porque o defendemos bem e sabemos fundamentar. A verdade é que em Tires não é assim, é o Jogo Dramático os mais novos, as Expressões os médios e a sala Intelectual os mais velhos, pronto. E eu continuo a batalhar e hei-de batalhar enquanto aqui estiver que, para mim, isso não faz sentido, até porque não me faz sentido a sala Intelectual ser encarada como os meninos mais velhos porque nem os meninos de 5 anos podem ser intelectuais, nem os meninos mais novos são os “faz de conta”, porque o desenvolvimento não se põe assim e não é assim. Portanto, isto foi o melhor que conseguimos, foi que a sala das Expressões ficasse com o grupo mais novo, porque o ideal não era isto, o ideal era: saem da Transição e depois vemos um grupo de 70 crianças e dividimos pelas 3 salas, para mim isto era o ideal. Mas como não foi possível...e porquê? Porque a diretora quer que as crianças passem por todos os adultos, todos os educadores, porque nós todas temos formas diferentes de estar com as crianças e, assim, é uma oportunidade de estarem com a R, de estarem comigo e estarem com a L.

C4. Qual o lugar da rotina na abordagem pedagógica?

R.: É uma rotina bem definida e estabelecida. Além da rotina diária que é bem estabelecida nas salas e comum, isto é, quais são os tempos de arrumar, quais são os tempos de comer a fruta, quais são os tempos de planeamento, de avaliação do plano do dia. E, além disso, temos a agenda semanal que todas as salas têm, e que os ajuda a prever as situações e as atividades que acontecem em cada dia da semana. Porque isto é importante...este ano não fazem tanto, mas eles o ano passado, por exemplo, o DI, que estava no Jogo Dramático, ele tem uma grande capacidade, e também tínhamos outras crianças finalistas, ou seja, eram crianças com outra perspicácia, e eles viam imenso a agenda. Eles escolhiam as atividades, as salas, de acordo com as atividades que iam fazer. Por exemplo, eles sabiam que à 4.^a feira era dia de experiências na sala Intelectual, portanto, eles iam para a sala Intelectual, eles esperavam de propósito por isso. Eles orientavam-se muito mesmo com a agenda semanal de outra sala, o que lhes permitia escolher melhor, ou de acordo com o que eles queriam fazer. Mas isso acontece mais com os mais velhos.

C5. Quais as potencialidades da escolha das salas para as equipas educativas?

R.: Sem dúvida, as experiências múltiplas possíveis diariamente. Também acho que, como a diretora defende, eles terem vários educadores e estarem em contacto com diferentes formas e práticas pedagógicas, tanto de educadores, como de auxiliares. Por outro lado, também o contacto com diferentes crianças que não são as do grupo delas, portanto, não estão fechados só no grupo delas, olhando para os outros grupos, havendo aqui uma comunidade de aprendizagem, verem-se como um todo, e a fazerem a escolha.

C6. E os desafios?

R.: Primeiro, são precisos muitos instrumentos e muita capacidade de organização para entender, para mediar esta escolha e perceber as fragilidades ou os interesses das crianças. É preciso mais esforço por parte do adulto. E é difícil conseguir chegar a todos. Se calhar há crianças que vão muito menos para várias áreas e salas e fazem muito menos atividades do que o que estamos à espera e às vezes confrontamo-nos com isso quando estamos a fazer o portefólio deles, ou quando estamos a fazer a documentação e a elencar as evidências e aí é que nos confrontamos com essas dificuldades e pensamos “como é que isto aconteceu? Como é que esta criança está tantas vezes no Jogo Dramático e não faz

nada?”. Outro desafio é para as crianças que não são “neurotípicas”, corresponder e conseguir chegar a elas, porque, por mais articulação que tu tenhas, tu estás envolvida e não consegues. No período da manhã é difícil. É porque nós já temos os nossos e ainda recebemos outros, é muito difícil. E daí, ou tu tens uma boa auxiliar que te consegue dar esse apoio ou, não tendo, para mim, é um buraco que ali está. E é difícil encontrar uma auxiliar que chegue, que faça este trabalho. Muito difícil, mesmo.

C7. Quais as potencialidades da escolha das salas para as crianças?

R.: Poderem experimentar e experienciar tudo. O projeto implica muito mais, cognitivamente é mais exigente para as crianças. Mas o fruto que depois se retira é ótimo, elas crescem imenso e não é de se irem tornando adultos, é crescem com maturidade a nível emocional para irem para um 1.º CEB. Eles saem deste JI, estão a habituados a debater todas as questões, eles debatem tudo, a nível social eles clarificam os comportamentos sempre em grupo, eles é que decidem que atividades vão fazer, como é que vão fazer, em que dias vamos fazer, estão sempre habitados a isto, entram no 1.º CEB aqui, tudo ótimo. Saem daqui e vão para outra escola e são uns indisciplinados, eles vão para o 5.º ano e todos os que vêm daqui são indisciplinados. Eles estão habituados a questionar, nós damos-lhes essas ferramentas, e é bom ser assim.

C8. E os desafios?

R.: Um dos desafios é esse, crianças tímidas, crianças que precisam de segurança têm muita dificuldade. Mas eu também sinto que temos 2 aspetos: um lado é, ok, protegemos, mas, por outro lado, também temos de as desafiar porque se estivermos sempre a tirar as pedrinhas do caminho eles nunca ultrapassam os obstáculos. Ao fim ao cabo, também serve para elas se empoderarem um bocadinho e ganharem autonomia para escolherem outras salas, para ganharem confiança, mas não deixa de ser um desafio. Como é um contexto muito livre, pode ser desregulador para crianças que estão habituadas a um ensino mais dirigido, que venham de outras escolas, pode também ser difícil e podem não fazer absolutamente nada e se perder porque não têm a capacidade de iniciativa e de trabalho de ir buscar um jogo, de fazer, de escolher a área, de estabelecer objetivos.

C9. E quais as potencialidades e desafios da escolha das salas para as famílias?

R.: Eu acho que grande parte das famílias, quando escolhem esta escola, é porque

conhecem o nosso projeto e vêm para a escolha. E é mesmo aquilo que elas querem desta escola, é fazer a escolha. Até quando passam da creche para a Transição, alguns ficam um bocadinho arreliados porque estavam à espera que fosse logo a escolha.

C10. Considerando a sua experiência, alteraria alguma coisa a esta abordagem? Se sim, o quê?

R.: O essencial já foi alterado, por isso, por agora, mantenho.

Bloco D. Conclusão

D1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente mencionar?

R.: Não, por mim, não.

ANEXO M. TRANSCRIÇÃO DO
INQUÉRITO POR ENTREVISTA
À EDUCADORA DA SALA
INTELECTUAL

| | " | | " |

Bloco B. A abordagem pedagógica

B1. Em que consiste a abordagem pedagógica da organização socioeducativa?

R.: É o modelo da escolha das salas, em que as crianças escolhem para que sala querem ir no período da manhã, ou para a sala Intelectual, ou para a sala do Jogo Dramático ou para a sala das Expressões.

B2. Quais os fundamentos teóricos em que assenta a abordagem? E em que princípios?

R.: Em relação à escolha das salas, é assim, é um modelo que foi criado pela nossa diretora e ela baseou-se um bocadinho na teoria socioconstrutivista de Vygotsky. O modelo está assente nessa teoria, mas não propriamente só a escolha, mas também toda a liberdade, a autonomia, a parte da socialização, tudo isso é baseado muito na teoria socioconstrutivista, tal como o MEM também, um bocadinho, se bem que nós não mencionamos o MEM, apesar de usarmos alguns instrumentos do MEM.

B3. Quem a criou?

R.: Foi a diretora da escola.

B4. O que motivou a criação desta abordagem pedagógica?

R.: Inovar na educação, a parte da liberdade, da liberdade criativa, sobretudo, também. A diretora motiva muito a liberdade, o respeito pela criança e eles poderem fazer as suas próprias escolhas e também não terem tudo em miniatura, como ela costuma dizer, mas terem espaços amplos para darem asas à imaginação e usufruir de outras possibilidades, estéticas e criativas. Poderem expandirem-se na pintura, no teatro, na dança, de outra forma.

B5. É aplicada em todas as salas de JI?

R.: É um modelo aplicado a todas as salas, menos à da Transição.

B6. De que forma é implementada nas salas de JI?

R.: Todos fazemos a canção da escolha, eles escolhem as salas, depois já nas salas de escolha fazemos o plano do dia e depois estão em atividades nas áreas de acordo com as atividades da agenda semanal, daquilo que acordamos no plano do dia. Depois no final da manhã é um período de comunicações na maioria dos dias, pode haver um dia ou outro

em que não haja, e a avaliação do plano do dia. E depois eles regressam à sala de referência.

B7. Desde a sua origem, a abordagem pedagógica tem vindo a sofrer alterações/reajustamentos? Em que aspetos?

R.: Quando o modelo foi criado era diferente, havia só 2 grupos de referência e esses grupos de referência tinham 38 crianças cada um e a sala das Expressões não tinha grupo de referência, recebia as crianças da sala do Jogo Dramático e da sala Intelectual e, aí, eles estavam distribuídos por faixa etária. O grupo mais novo pertencia à sala do Jogo Dramático, as crianças de 3 a fazer 4 anos. E o grupo mais velho, de 5, 6 anos, pertenciam à sala Intelectual. Ah, e a escolha era feita de manhã e à tarde, porque os grupos de referência eram muito grandes, nunca ficariam numa sala as 38 crianças, portanto, a escolha era feita no período da manhã e no período da tarde. Só estavam, mais ou menos, à hora de almoço no pátio o grupo de referência e na 6.ª feira, no conselho, também estava o grupo de referência, os 38. A sala das Expressões não tinha grupo e, portanto, recebia 12 de cada sala, mais ou menos.

B8. Qual a repercussão da pandemia na abordagem pedagógica?

R.: Tivemos de reformular as salas durante 1 ano e houve um dos anos em que não houve escolha. Tivemos medidas da DGS e não poderíamos mesmo retomar o modelo e, aí, não poderíamos manter as 38 crianças e nem podíamos fazer escolha porque isso implicava 75 crianças sempre em contacto umas com as outras e, portanto, se houvesse alguma questão, teriam de ir 75 crianças para casa, de cada vez. Portanto, desvirtuou-se e, nessa altura, não pudemos fazer a escolha, as salas foram reformuladas e ficaram salas “normais” de JI. Depois do covid percebemos que beneficiaríamos se tivéssemos grupos mais pequenos e, também, se houvesse um momento em que as crianças não escolhessem, estivessem mais no grupo de referência e, portanto, optámos também por a sala das Expressões ter um grupo de referência, para não dividirmos tanto os finalistas, para não ficarem tão repartidos, e ter só escolha de manhã. Ou seja, conseguimos manter a escolha, mas também construir aqui o sentido de grupo, do planeamento em conjunto, que às vezes era mais difícil e com grupos tão grandes era muito desafiante, sobretudo para as educadoras.

B9. Qual(is) o(s) maior(es) desafios da abordagem pedagógica pré-pandemia?

R.: Eu não estava na escolha nessa altura, estava na sala da Transição, mas pelo que observava, realmente os grupos grandes eram um desafio grande, apesar de não estarem sempre na sala, porque em muitos momentos só estavam os 25, mas tinham de conhecer as 38 crianças, as famílias e fazer a avaliação.

Bloco C. A abordagem pedagógica e o momento da escolha das salas em JI

C1. Qual o impacto da abordagem pedagógica no ambiente educativo?

R.: Impacta, naturalmente, na organização das salas, porque cada uma tem de respeitar o seu foco, não é, mas em relação ao resto é normal.

C2. Quais as diferenças entre as salas de JI?

R.: As salas têm de estar organizadas de acordo com a natureza da sala em si, aquilo que privilegia. Por exemplo, na sala Intelectual, as áreas maiores, a biblioteca, é quase um centro de documentação a que as outras salas podem recorrer, depois tem áreas mais estruturadas em comparação com outras salas, tem a área da matemática, da escrita, o laboratório das ciências. Nós temos a área do faz de conta, mas durante a manhã, no período da escolha, está fechada, porque eles podem e devem recorrer a essa área na sala do Jogo Dramático e sabem que se querem ir brincar ao faz de conta, podem escolher o Jogo Dramático. Se eu quero ir fazer pinturas, posso escolher a sala das Expressões. As Expressões é as artes visuais, aqui é muito a linguagem, a matemática, o conhecimento do mundo, mais áreas estruturadas que procuramos trabalhar mais na parte da manhã. Claro que complementamos com artes visuais, até porque as OCEPE também nos dizem que todas as áreas devem ser articuladas. Nós tentamos vivenciar o modelo, mas respeitando também tudo aquilo que conhecemos sobre educação e aquilo que as OCEPE nos dizem e o que conhecemos das crianças. Trabalhamos sempre de forma conjunta e holística.

C3. Existe alguma relação entre os nomes das salas e a idade das crianças?

R.: Não, mas a sala das Expressões tem as crianças mais novas, depois os finalistas são repartidos entre a sala do Jogo Dramático e a sala Intelectual, tendo grupos, assim, mais heterogéneos, com metade de crianças finalistas e a outra, não finalistas. Portanto,

primeiro vão para a Transição, depois Expressões e depois, então, aqui o Jogo Dramático e a Intelectual têm os mais velhos. Como eles só costumam estar no JI 3 anos, raramente conseguem passar pelas 4 salas, mas quem começa nas Expressões, passa pelas outras salas onde há escolha. Quem entra para a Transição acaba por haver sempre uma sala que não vai, a não ser que seja condicional e que fique 4 anos.

C4. Qual o lugar da rotina na abordagem pedagógica?

R.: Os momentos de rotina fazem parte, naturalmente. Nós temos alguns instrumentos que nos ajudam muito na rotina, tal como no Jogo Dramático, os mapas, a agenda semanal ajuda-nos porque nós, no início do ano, decidimos sempre com o grupo quais são os dias para quê, portanto, quando eles vêm para a escolha também já sabem que à 2.^a feira é mais um dia dedicado à linguagem, aos textos e à 3.^a feira é mais para experiências, à 4.^a feira é para as pesquisas, a 5.^a feira é para as histórias. Portanto, eles já vêm com isso delineado. Isto não quer dizer que tenham todos de fazer isso porque, habitualmente, o que está a acontecer é, alguém está a escrever textos, mas outros podem estar na matemática ou na escrita ou em que área for. Mas existe essa organização e os instrumentos ajudam-nos muito nisso, mesmo com as tarefas também, sendo que fazem as tarefas nos momentos em que não estão em escolha e, portanto, quando regressam ao grupo de referência e temos sempre o mapa das tarefas e à 6.^a feira fazemos sempre a avaliação e distribuimos tarefas para a próxima semana. E, nesse aspeto, acaba por funcionar como uma sala normal de JI.

C5. Quais as potencialidades da escolha das salas para as equipas educativas?

R.: Para as equipas, é verdade que tem vantagens, como trabalhar em equipa faz-nos aprender mais, partilhamos muito mais estratégias, metodologias e acabamos por aprender mais umas com as outras, o que também é um desafio.

C6. E os desafios?

R.: O trabalho em equipa das educadoras, porque temos mesmo de trabalhar em equipa, temos de articular e conseguir trabalhar em conjunto. Nem sempre estamos em consonância, nem todas as pessoas partilham...inevitavelmente temos de partilhar os mesmos princípios institucionais, mas depois cada profissional, em pequenas coisas, tem as suas preferências, a sua visão. É um desafio porque o universo é muito maior. Se eu

tiver o meu grupo com 25 crianças...nós aqui temos 75 e temos, de alguma forma, mesmo não conhecendo profundamente todas, mas temos de saber superficialmente e convém também sabermos que aquela criança tem de ser mais ajudada naquela área. Portanto, de alguma forma, exige mais disponibilidade do educador e mais trabalho.

C7. Quais as potencialidades da escolha das salas para as crianças?

R.: Dá-lhes uma visão muito mais alargada de tudo e uma capacidade de escolha, de iniciativa, de tomada de decisão, de liberdade, de autonomia, experiências que não teriam de outra forma, o facto de estarem com adultos diferentes também lhes dá muito mais mundo porque não somos todos iguais e se vão à sala do Jogo Dramático têm muito mais contacto com a arte e com outras expressões artísticas, se vão à sala das Expressões, podem ter outras experiências ligadas às artes visuais, portanto, eles têm muito mais mundo porque podem escolher. É muito rico. E as crianças mais velhas já fazem a escolha com intencionalidade. Porque, no início, eles tendem a escolher muito pelos amigos, mas depois os mais velhos já o fazem com base naquilo que eles gostam e querem, com muita consciência, não fazem ao calhas.

C8. E os desafios?

R.: Para crianças que têm mais dificuldade de concentração e de foco é um grande desafio porque é muito estímulo. Acho que para essas crianças, com essas dificuldades, com dificuldades em lidar com muitos estímulos diferentes, é mais difícil porque causa maior instabilidade e depois ficam muito mais agitados.

C9. E quais as potencialidades e desafios da escolha das salas para as famílias?

R.: Algumas têm perfeita consciência da riqueza do modelo e valorizam isso e entendem realmente todas as potencialidades, outras eu acho que não estão muito informadas, é só muito por terem recebido referências e que a escola era boa e, portanto, colocam os filhos, mas sem grande consciência do modelo. Se bem que bastantes eu acho que até têm consciência e valorizam. Outros questionam se, realmente, será o modelo ideal para os filhos, com toda a legitimidade, porque eu acho que é bom que questionem e percebam.

C10. Considerando a sua experiência, alteraria alguma coisa a esta abordagem? Se sim, o quê?

R.: Neste momento já fizemos algumas alterações que seriam benéficas, portanto, acho que não.

Bloco D. Conclusão

D1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente mencionar?

R.: Não, acho que não.

ANEXO N. TRANSCRIÇÃO DO
INQUÉRITO POR ENTREVISTA
À EDUCADORA DA SALA DAS
EXPRESSÕES

|' '' | | ''

Bloco B. A abordagem pedagógica

B1. Em que consiste a abordagem pedagógica da organização socioeducativa?

R.: Consiste na escolha das salas.

B2. Quais os fundamentos teóricos em que assenta a abordagem? E em que princípios?

R.: Este modelo não traduz nenhuma metodologia específica, mas vai buscar a sua filosofia a muitos pedagogos e a outras correntes. Não se considera que seja rígido. Tem muitos princípios do MEM, embora não se possa dizer que seja essa a metodologia.

B3. Quem a criou?

R.: Foi a diretora, psicóloga de formação. Eu sou fundadora da instituição, ajudei a criar, portanto, trabalho aqui há 35 anos, mas primeiro em Tires, surgimos lá, num espaço que foi reaproveitado na altura para o efeito, era uma escola abandonada. Portanto, o nosso projeto foi apoiado pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional em primeira instância e, depois, pela Câmara Municipal de Cascais e, na sequência, pela Segurança Social. Porque não existia nenhum equipamento a não ser em São Domingos de Rana, a creche em São Domingos de Rana, que faz parte da Santa Casa da Misericórdia. E não havia aqui ao redor, no concelho, mais nenhum equipamento para as crianças estarem. E quando surgiu a ideia de fazer o projeto foi porque nós queríamos criar o nosso emprego e porque tínhamos tido uma experiência em Tires, com as crianças, a trabalhar em ATL, naquela altura. Nós estávamos lá a trabalhar pela Junta de Freguesia na ocupação temporária de jovens que, naquela altura, tinha uma duração de cerca de 6 meses. O que é que aconteceu? Ganhámos raízes ali e depois não existia nada, não existia nenhum espaço, e então, quando depois começámos a ter conhecimento dos apoios que existiam na altura, e nós em 1987 estávamos a entrar para a UE e havia uma série de mudanças, mas havia também uma série de incentivos para que as pessoas conseguissem criar a sua iniciativa local de emprego e, neste caso, aqui em Tires, que era uma terra que hoje em dia não tem nada a ver com o que era. Por isso, digamos que foi um projeto muito acarinhado e também acompanhado e com carisma comunitário porque nós fizemos alguma intervenção na comunidade em que nos inseríamos.

B4. O que motivou a criação desta abordagem pedagógica?

R.: Portanto, este modelo das escolhas, ele é muito próprio da instituição e tem muito a ver com o contexto, como a instituição surgiu. Uma das razões é o facto de ter uma psicóloga como diretora da instituição. E, portanto, este projeto foi feito por esta psicóloga porque ela já tinha alguma experiência em trabalhar com crianças com dificuldades, depois, entretanto, deixou de trabalhar com essas crianças, mas considerava a inclusão de todos como prioridade. Mas este projeto surge também por causa disso e também com esta experiência. E também com a existência da instituição que, quando surgiu, era uma iniciativa local de emprego e que, naquela altura, em 1987, pretendia-se que as iniciativas locais de emprego para jovens que criassem o seu primeiro emprego tivessem um carisma inovador. Então a instituição pretendeu ser inovadora, pelo menos dentro do concelho de Cascais não existia nada assim. Se talvez tivesse sido pensado por uma educadora, não seria assim, porque as educadoras, na sua formação, têm em consideração um grupo de referência, um grupo específico e aqui, neste caso, foi diferente pela formação da pessoa que criou o projeto.

B5. É aplicada em todas as salas de JI?

R.: Portanto, esta abordagem é aplicada em todas as salas menos na Transição, são muito pequeninos e não fazem escolha.

B6. De que forma é implementada nas salas de JI?

R.: Digamos que a equipa das educadoras, que reúnem também com as auxiliares, para estarmos todas com a mesma linha diretiva a funcionar. Portanto, temos a canção que cantamos, para dar início à escolha na reunião do grupo, temos as mesmas folhas onde nós fazemos o registo e colocamos lá fora para os pais também terem conhecimento e nós fazemos o registo das escolhas. Portanto, temos o mapa onde registamos as vezes que as crianças escolhem cada sala, que as ajuda a situar e elas próprias fazem a contagem para saberem, “ah, eu já fui 3 vezes”, “ah, ainda não fui ao Jogo Dramático, então vou hoje”, portanto, elas próprias fazem uma antecipação em relação ao momento da escolha de qual é a sala que querem ir. Porque há as crianças que escolhem as salas porque os amigos vão, pronto, é uma característica, mas também há crianças que vão intencionalmente porque sabem o que há naquela sala, dizem, “ah, hoje não quero ir, vou à 4.ª feira porque

é dia de experiências na sala Intelectual”, por exemplo. Há uma dinâmica que é construída e depois é própria das 3 salas, que é comum, trabalhamos em parceria. E é importante porque faz com que tenhamos uma proximidade entre nós e, muitas vezes, temos projetos e fazemos coisas em comum, como um todo. Portanto, eles dizem que são da sala das Expressões, mas depois o espaço do JI eles têm a percepção que é deles.

B7. Desde a sua origem, a abordagem pedagógica tem vindo a sofrer alterações/reajustamentos? Em que aspetos?

R.: Antigamente a sala das Expressões não tinha grupo de referência. Havia o grupo de referência Intelectual, que eram os meninos mais velhos, finalistas, e havia os meninos do Jogo Dramático que eram os meninos mais pequenos, de 3 e 4 anos. Esses 2 grupos é que faziam a escolha entre si e a sala das Expressões, no fundo, recebia de todas as salas e as outras salas também. A escolha era feita tanto de manhã como de tarde. E a avaliação era comum, era necessária uma enorme articulação e conhecer muitas crianças e as suas famílias.

B8. Qual a repercussão da pandemia na abordagem pedagógica?

R.: Quando o covid apareceu isto teve de parar porque havia uma grande troca entre as crianças, as salas, os espaços e, portanto, o covid veio condicionar muito esta dinâmica. Então voltamos à escola após o covid, mas não tão aberto como era antes, portanto, a sala de referência passou a ter o seu grupo, cada sala tinha o seu grupo de referência, mas a escolha passou a ser só no período da manhã. Portanto, neste sentido, a dinâmica está mais facilitada e quando nós nos habitamos ao dia a dia, à rotina, às vezes a mudança é uma coisa difícil de acontecer porque já faz parte, e, então, para quem mudar se as coisas estão bem? Portanto, quando mudou, neste caso, eu acho que é importante continuar a manter a escolha, é um carisma próprio da instituição e acho que está bem assim, com a escolha no período da manhã. E apesar de ser um grupo grande, passa a ser dividido pelas 3 salas e são de referência, portanto, isso facilita.

B9. Qual(is) o(s) maior(es) desafios da abordagem pedagógica pré-pandemia?

R.: Era o grupo ser tão grande, isso é verdade. E isso condicionava o momento da escolha porque era uma coisa que tinha de ser rápida porque, se estão muitos meninos, depois eles cansam-se, perdem a atenção e não é fácil gerir um grupo tão grande. Portanto, digamos

que isso era uma condicionante. Depois as outras condicionantes talvez tenham a ver com o próprio trabalho da educadora que exige a planificação, o tempo da avaliação e que, de alguma maneira, era sobrecarregado. Era um grupo muito grande, pronto.

Bloco C. A abordagem pedagógica e o momento da escolha das salas em JI

C1. Qual o impacto da abordagem pedagógica no ambiente educativo?

R.: Há muitos instrumentos, muitos registos, que nos apoiam a gerir, na organização. Ajudam na gestão do dia a dia porque é muito participado pelas crianças, para eles terem o domínio do que está a acontecer, terem outro nível de compreensão, deixar de ser tão abstrato.

C2. Quais as diferenças entre as salas de JI?

R.: Inicialmente, a ideia para fazerem a troca das salas é que em cada sala as atividades fossem diferentes, diferenciadas. Então fomos buscar o que é que consiste o JI, o que tem a área do faz de conta, a área da expressão, a área intelectual mais as experiências mais viradas para os finalistas. Quando este projeto surgiu, o essencial era criar aqui um Jogo Dramático, um faz de conta, um espaço com todas as suas potencialidades em ponto grande, era uma sala Intelectual com o laboratório, na altura tínhamos uma imprensa para os meninos fazerem o texto do Freinet, íamos muito aí buscar o texto livre, as monotípias. E a sala das Expressões era a expressão plástica. Tem de ser entendido o contexto do nome e já foi muito contestado por causa das OCEPE, mas eu acho que não tem nada a ver e não tem de misturar. O facto desta sala se chamar Expressões e o que faço é muito expressões plásticas.

C3. Existe alguma relação entre os nomes das salas e a idade das crianças?

R.: O desenvolvimento é global e não há propriamente uma separação, mas a sala Intelectual era mais virada para os meninos mais velhos, finalistas, dos 5, 6 anos.

C4. Qual o lugar da rotina na abordagem pedagógica?

R.: Cada sala tem a sua rotina que dá segurança às crianças, conseguem prever o que vem a seguir.

C5. Quais as potencialidades da escolha das salas para as equipas educativas?

R.: Há uma troca de experiências maior, relacionada com planificações, sobre alguma

criança em concreto, a partilhar questões às famílias. Portanto, existe uma troca de saberes e experiências entre a própria equipa e pode ser muito útil.

C6. E os desafios?

R.: Para mim, pessoalmente, é gerir as prioridades. É sabermos, quando fazemos um projeto em comum, que trabalhamos em prol desse projeto. Depois em termos de objetivos para fazer com as crianças...o maior desafio é a abertura da própria pessoa e alguma descentralização para estar disponível para fazer esse trabalho.

C7. Quais as potencialidades da escolha das salas para as crianças?

R.: Portanto, eles dizem que são da sala das Expressões, mas depois o espaço do JI eles têm a perceção que é deles. Criam uma grande autonomia. Tirando um ou outro, eles gostam muito da escolha e representa alguma mudança, é dinâmico, é ir para a outra sala, é o movimento, é o agir e é a autonomia. É o não estar todos os dias, por exemplo, aqui na sala comigo, não, estão a variar na relação, têm a possibilidade de estar e conhecer outras pessoas, que são as educadoras e auxiliares de outras salas, num outro espaço, podem variar e fazer outras coisas, diferenciar as suas experiências. Acho que é excecional, elas trocam de sala e contactam umas com as outras, as atividades são diferenciadas diariamente, conhecem outros adultos...ganham muito mais autonomia, mais liberdade, mais segurança e muitas experiências que lhes permite crescer.

C8. E os desafios?

R.: Se calhar, por exemplo, as crianças que têm dificuldade em escolher, não querem escolher. Aqui tenho 2 ou 3 assim.

C9. E quais as potencialidades e desafios da escolha das salas para as famílias?

R.: As famílias, habitualmente, aceitam muito bem, gostam que os seus filhos cresçam e ganhem autonomia e, portanto, lidam bem com esta troca das salas. A maioria dos pais gosta da instituição, não propriamente pela especificidade da escolha, mesmo fazendo parte, mas pelos projetos que se desenvolvem, pela dinâmica que existe e, depois, pela própria relação que vão criando com as pessoas, ganhando, assim, confiança nas equipas.

C10. Considerando a sua experiência, alteraria alguma coisa a esta abordagem? Se sim, o quê?

R.: Acho que está bem assim, está a funcionar bem.

Bloco D. Conclusão

D1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente mencionar?

R.: Não me ocorre de momento.

ANEXO 0. ANÁLISE DE
CONTEÚDO DO INQUÉRITO POR
ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS

| | ' ' | | ' ' |

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Frequência	UE
Escolha das salas	Razões pela qual gosta de escolher	É divertido/ giro/ bonito	“É divertido” (DI, RO, AL). “Porque é divertido” (SN). “Porque elas são muito divertidas” (MV). “É giro” (AC, SL). “É bonito” (GP).	8	8
		Aprecia mudar	“Gosto” (TO, VS, HE). “Porque eu gosto” (XF).	4	4
		Prefere outra sala	“Gosto de mudar porque gosto de escolher a sala Intelectual e as Expressões” (GM). “Gosto de escolher a sala das Expressões” (LV). “Porque gosto da sala Intelectual” (BB). “Por causa que tem o Jogo Dramático” (LE).	4	4
		Pode fazer coisas diferentes	“Posso fazer coisas diferentes” (JF). “Porque faço muitas coisas diferentes” (BD). “Faço outras coisas” (MC).	3	3
		Gosta de brincar noutras salas	“Gosto de brincar noutras salas” (PP, XA). “Posso brincar muito” (MA).	3	3
		Pode ir ter com os/as seus/uas amigos/as das outras salas	“Porque eu gosto de brincar com as outras salas, para ir ter com os meus amigos” (EB). “Brinco com todos” (KI).	2	2

		Interesse em participar na escolha	“Porque eu gosto muito de participar na escolha” (MR).	1	1
		Aprecia todas as salas	“Gosto de todas” (LO).	1	1
	Razões pela qual não gosta de escolher	Prefere ficar na mesma sala	“Na mesma sala” (VC). “Gosto de ficar no Jogo Dramático” (GG). “Gosto do Jogo Dramático” (RS, SD). “Jogo Dramático” (RM).	5	5
		Prefere ficar na mesma sala pelos/as amigos/as	“Gosto de ficar na minha sala com os meus amigos” (GO).	1	1
Sala preferida	Sala do Jogo Dramático	Por hábito	“Porque normalmente ando sempre aqui e estou mais habituada” (SN).	1	1
		Pelos jogos	“Porque tem os jogos de mesa porque tem muitos jogos” (PP). “Tem jogos” (XA). “Jogos de chão” (GP). “Gosto dos jogos de chão” (RO).	4	4
		Porque tem coisas giras	“Porque tem muitas coisas giras” (SL).	1	1
		Pelos desenhos	“Por causa que tem muitos desenhos” (LE).	1	1
		Por causa da casinha	“A casinha” (RS). “uma casinha divertida” (LO). “Gosto da casinha” (AL).	3	3
		Pelos teatros	“Porque eu gosto muito de fazer teatro” (DI). “Gosto do teatro” (MA).	2	2

		Porque não gosta de mudar de sala	“Não gosto de mudar de sala” (GG).	1	1
		Não justifica	“Porque eu gosto” (SD, RM).	3	3
	Sala Intelectual	Pela biblioteca	“Porque tem muitos livros diferentes e eu não vi todos e aqui eu já vi todos” (BB).	1	1
		Pelos amigos	“Porque tem lá os meus amigos” (EB).	1	1
		Por causa das experiências	“Gosto das experiências” (AC, MC, TO).	5	5
			“Porque gosto de fazer muitas experiências” (JF).		
		Pelos jogos	“Porque tem jogos” (HE).	1	1
		Não justifica	“Porque eu gosto” (XF).	1	1
	Sala das Expressões	Por fazer os trabalhos com tranquilidade	“Porque estou mais tranquila e isso é sossegadinha a fazer os trabalhos” (GM).	1	1
		Pelas pinturas	“Gosto muito de pinturas” (LV).	4	4
			“Gosto das pinturas” (VC).		
			“Porque eu gosto de fazer pinturas e arte e coisas” (MR).		
			“Gosto muito de pintar e desenhar” (KI).		
		Pela tapeçaria	“Gosto das tapeçarias” (BD).	1	1
Pelos amigos	“Por causa dos meus amigos” (GO).	1	1		
Não justifica	“Eu gosto” (VS).	1	1		
Sala do Jogo Dramático	Gosta mais das outras salas	“Porque eu gosto mais daquelas” (GM).	1	1	
	Pelos teatros	“E tenho mais vergonha de fazer teatro” (GM).	2	2	

Sala com menor preferência			“Teatro” (VC).		
		Por causa dos jogos	“Não gosto de estar nos jogos de chão no Jogo Dramático” (AC).	1	1
		Por fazer sempre as mesmas coisas	“Porque eu faço sempre as mesmas coisas” (BB).	1	1
		Não justifica	“Não gosto” (GO).	1	1
	Sala Intelectual	Pelas experiências	“Por causa das experiências. Fico muito tempo sentada e eu não consigo aguentar” (SN). “Porque as experiências são difíceis” (LV). “Porque eu não gosto das experiências” (RS, MA).	4	4
		Não gosta de ir todos os dias	“Não gosto de ir todos os dias” (VS).	1	1
		Pela pouca quantidade de experiências	“Porque não fazem tantas experiências” (XA).	1	1
	Sala das Expressões	Não justifica	“Gosto menos” (KI).	1	1
		Pelas pinturas	“Porque não gosto muito de pinturas” (JF). “Por causa das pinturas” (SL). “Pinturas” (TO). “Porque eu não gosto de pintar” (GP). “Não gosto das pinturas” (RO).	5	5
		Pela tapeçaria	“Não gosto das tapeçarias, são muito difíceis de fazer, têm de ser com buracos e, a seguir, com outras coisas” (MC).	1	1
Não gosta de recortar		“Porque não gosto de fazer recorte” (DI).	1	1	

		Conflitos com outras crianças da sala	<p>“Porque às vezes os meninos da sala magoam-me” (PP).</p> <p>“Porque ela tem muitos meninos um bocadinho maus lá” (XF).</p> <p>“Porque tem lá um amigo que magoa muito” (EB).</p>	3	3
		Trabalhos morosos	<p>“Porque as coisas demoram muito tempo a fazer e quando eu quero brincar, elas dizem que é hora de arrumar e não acabo a brincadeira” (MV).</p> <p>“Porque é só um bocadinho a brincar” (LE).</p>	2	2
		Não conhece muitas crianças na sala	<p>“Não conheço muitos meninos lá” (SD).</p>	1	1
		Não justifica	<p>“Não gosto” (HE, RM).</p> <p>“Não gosto muito” (AL).</p>	3	3
	Nenhuma	Gosta de todas	<p>“Nenhuma. Gosto de todas” (BD).</p> <p>“Gosto de todas” (MR, LO).</p>	3	3
	Todas	Não gosta de nenhuma a não ser a sala de referência	<p>“A das Expressões e a Intelectual” (GG).</p>	1	1
Mapa da escolha das salas	Útil para a criança	Sempre	<p>“Eu olho, porque para a sala Intelectual eu ainda não fui” (GM).</p> <p>“Sim” (LV, BB, AC, BD, PP, TO, VS, GP, EB, RS, LE, MA, KI).</p> <p>“Olho” (JF).</p>	15	15
		Às vezes	<p>“Às vezes” (MC, GG).</p> <p>“De vez em quando” (MV).</p>	3	3

	A criança não lhe confere utilidade	Não necessita, pois tem noção	“Eu nunca uso o mapa das escolhas, eu sei sempre que quase nunca fui à Intellectual. Mas tenho agora ido mais vezes para a Intellectual” (SN).	1	1
		Não utiliza	“Não olho” (VC, MR, AL). “Escolho com o meu coração” (XF). “Não” (SL, XA, HE, SD, DI, RO, AL, GO).	11	11
		Desconhece	“Não sei” (RM). “Se calhar há” (LO).	2	2
Áreas na sala do Jogo Dramático	Maior preferência	Área do desenho e da escrita	“É a mesa de luz” (SN, GG, XA). “A mesa de luz porque eu gosto de estar com a SN” (GM).	4	4
		Área da biblioteca	“A biblioteca” (LV, VC, PP).	3	3
		Área dos jogos de mesa	“Nos jogos de mesa” (BB, MC, SL, VS, SD). “Área de jogos de mesa” (AC).	6	6
		Área dos jogos de chão	“Jogos de chão” (JF, TO, XF, MR, HE, GP, RM, RO, GO).	9	9
		Área do teatro	“Teatro” (BD, DI, MA).	3	3
		Área do faz de conta	“A casinha” (EB, RS, LO, AL, KI). “A casinha porque tem muitas coisas” (LE).	6	6
		Todas	“Em todas” (MV).	1	1
	Menor preferência	Área do desenho e da escrita	“Escrita” (PP, GP, EB, RO). “escrita não gosto assim tanto” (MR). “É a mesa da escrita” (DI).	8	8

			“A mesa de luz” (RS, MA).		
		Área da biblioteca	“Biblioteca” (MC, SD). “Ver histórias na biblioteca” (LE).	3	3
		Área dos jogos de mesa	“Jogos de mesa” (LV, XF, HE).	3	3
		Área dos jogos de chão	“Os jogos de chão” (SN, BB, AC, GG, XA, VS, LO, AL, KI).	9	9
		Área do teatro	“Teatro (GM, VC, JF, SL, TO, RM, GO).	7	7
		Gosta de todas	“Gosto de todas” (BD, MV).	2	2
Áreas na sala Intelectual	Maior preferência	Área do desenho e da escrita	“Gosto mais de ir para a mesa de luz” (VC). “É a área da mesa de luz” (JF). “Da escrita” (SD). “Fazer desenhos no caderno na área da escrita” (LE).	4	4
		Área da biblioteca	“A biblioteca” (SN, BB, AC, RM, MA). “Biblioteca para ouvir as histórias” (BD).	6	6
		Área dos jogos de mesa	“Jogos de mesa” (PP, TO, GG, XA, XF, GP, EB, AL, KI).	9	9
		Área dos jogos de chão	“Jogos de chão” (SL, MR, VS, HE, LO, RO, GO).	7	7
		Área do faz de conta	“A casinha” (RS, DI).	2	2
		Área da matemática	“A matemática” (GM, LV, MC).	3	3
	Laboratório	“Na área das experiências” (MV).	1	1	
	Menor preferência	Área do desenho e da escrita	“Escrita lá também” (MR). “Escrita” (HE, GP). “A área da escrita” (EB).	4	4
		Área da biblioteca	“A biblioteca” (GM, JF, MC, TO, GG, XA, XF, MV, SD).	9	9

		Área dos jogos de mesa	“Jogos de mesa” (RS, LO, LE).	3	3
		Área dos jogos de chão	“Jogos de chão” (AC, KI).	2	2
		Área da matemática	“Matemática” (VC, SL, PP, VS, RM, RO, AL, GO). “A da matemática” (BB).	9	9
		Laboratório	“A das experiências” (SN). “O laboratório” (LV, MA).	3	3
		Gosta de todas	“Também gosto de todas” (BD).	1	1
		Não sabe	“Não sei” (DI).	1	1
Áreas na sala das Expressões	Maior preferência	Área do desenho e da escrita	“Da escrita” (SL). “Quadro de giz” (XF).	2	2
		Área da biblioteca	“Biblioteca” (HE).	1	1
		Área dos jogos de mesa	“Jogos de mesa” (GG, XA, LO, RO).	4	4
		Área dos jogos de chão	“Gosto mais dos jogos de chão” (VC). “Jogos de chão” (JF, MC, PP, GO). “É os jogos de chão” (MV).	6	6
		Área da pintura	“A pintura” (GM, BB, BD, DI, AL, KI). “Pinturas” (LV, AC, EB, RS, SD, RM, MA). “É a área da pintura” (MR).	14	14
		Área do recorte e colagem	“É o recorte e colagem porque podemos fazer tapeçarias” (SN). “Tapeçaria” (TO).	2	2
		Todas	“Todas” (VS).	1	1
		Nenhuma	“Nenhuma” (GP).	1	1

		Fazer coisas	“Fazer coisas” (LE).	1	1
	Menor preferência	Área do desenho e da escrita	“É os desenhos” (EB).	1	1
		Área dos jogos de chão	“Jogos de chão” (AC, HE, RS, LO, KI). “Os dos jogos de chão” (SD).	6	6
		Área da pintura	“A da pintura” (SN). “Pinturas” (XA, JF, SL, TO, XF). “Pintar” (LE).	7	7
		Área do recorte e colagem	“Recorte e colagem” (GM, LV, VC, MC, GG, MV, RM, RO, AL, MA, GO). “Recorte” (DI). “Tapeçaria” (BB, PP).	14	14
		Gosta de todas	“Gosto de todas” (BD, MR, VS).	3	3
		Todas	“Todas” (GP).	1	1

ANEXO P. ANÁLISE DE
CONTEÚDO DO INQUÉRITO POR
ENTREVISTA ÀS EDUCADORAS

|' '' | | ''

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Frequência	UE
A abordagem pedagógica	Fundamentos teóricos e princípios	Definição	Escolha das salas	“abordagem de livre escolha, da escolha das salas, mas também da escolha das áreas” (E).	3	3
				“modelo da escolha das salas, em que as crianças escolhem para que sala querem ir no período da manhã” (L).		
				“consiste na escolha das salas” (R).		
		Modelos pedagógicos inspiradores	MEM	“quando a diretora criou este projeto ela foi buscar algumas coisas (...) da inspiração do MEM” (E).	3	3
				“tal como o MEM também, um bocadinho” (L).		
				“tem muitos princípios do MEM” (R).		
		Princípios	Vida democrática	“a instituição é os princípios da vida democrática” (E).	1	1
			Cidadania	“de cidadania” (E).	2	2
				“a parte da socialização” (L).		
			Liberdade de escolha	“de liberdade de escolha” (E).	2	2
				“toda a liberdade” (L).		
		Participação da criança	“dar voz às crianças sobretudo na participação delas” (E).	1	1	
		Autonomia	“a autonomia” (L).	1	1	
Correntes/fundamentos teóricos	Teoria socioconstrutivista de Vygotsky	“o modelo está assente nessa teoria, mas não propriamente só a escolha, mas também toda a liberdade, a autonomia, a parte	1	1		

				da socialização, tudo isso é baseado muito na teoria socioconstrutivista” (L).			
			Diversas	“Este modelo (...) vai buscar a sua filosofia a muitos pedagogos e a outras correntes” (R).	1	1	
		Responsável	Diretora		“A diretora da instituição” (E).	3	3
					“Foi a diretora da escola” (L).		
					“Foi a diretora, psicóloga de formação” (R).		
	Criação		Motivação para a criação	Formação académica da Diretora	“Ela sendo psicóloga” (E).	2	2
					“é o facto de ter uma psicóloga como diretora da instituição. (...) Se talvez tivesse sido pensado por uma educadora, não seria assim (...), foi diferente pela formação da pessoa que criou o projeto” (R).		
				Inovar na educação	“Inovar na educação” (L).	2	2
					“pretendeu ser inovadora” (R).		
				Defender a participação das crianças	“Ela sendo psicóloga defendeu muito a participação das crianças, queria muito que as crianças participassem, queria muito que elas tomassem decisões ao seu próprio desenvolvimento, que fossem ativas no seu próprio desenvolvimento” (E).	2	2
“poderem fazer as suas próprias escolhas” (L).							
	“Que as salas conseguissem oferecer várias atividades e várias oportunidades de aprendizagem de acordo com as áreas	2	2				

			Salas com diversas oportunidades de aprendizagem	do desenvolvimento...o jogo dramático, a parte mais intelectual, as artes visuais. (...) num projeto só de sala em que não se façam escolhas, em que estamos só encerrados e fechados na nossa sala e que já tivemos essa experiência com o covid, é bom em alguns aspetos, mas noutros, (...) eu, nesse ano, fiz 2 teatros” (E).		
				“terem espaços amplos para darem asas à imaginação e usufruir de outras possibilidades, estéticas e criativas. Podem expandirem-se na pintura, no teatro, na dança, de outra forma” (L).		
	Características	O papel da criança	Aprenderem uns com os outros	“a aprendizagem é social (...) eles aprendem uns com os outros” (E).	1	1
			Questionarem/ Debaterem	“estão habituados a debater todas as questões, eles debatem tudo, a nível social eles clarificam os comportamentos sempre em grupo (...)” (E).	1	1
			Decidirem	“eles é que decidem que atividades vão fazer, como é que vão fazer, em que dias vão fazer” (E).	1	1
			Participarem na gestão do dia a dia	“Há muitos instrumentos (...) que (...) ajudam na gestão do dia a dia porque é muito participado pelas crianças” (R).	1	1
		O papel do/a adulto/a	Proporcionar ferramentas	“Eles estão habituados a questionar, nós damos-lhes essas ferramentas” (E).	1	1
			“temos mesmo de trabalhar em equipa” (L).	2	2	

		Diferenças entre as salas de JI	Trabalhar em equipa	“Digamos que a equipa das educadoras, que reúnem também com as auxiliares, para estarmos todas com a mesma linha diretiva a funcionar” (R).		
			Ser flexível	“acho que nós conseguimos facilmente ajustar-nos e criar um ambiente que corresponda à nossa prática pedagógica e que se ajusta ao projeto. (...) ter esta capacidade de adaptação e de me ajustar” (E).	1	1
			Aplicabilidade nas salas de JI	“A sala da Transição é a única que não tem escolha” (E).	3	3
				“É um modelo aplicado a todas as salas, menos à da Transição” (L).		
				“esta abordagem é aplicada em todas as salas menos na Transição, são muito pequeninos e não fazem escolha” (R).		
			Organização das salas	“há as diferenças entre as salas onde há escolha, portanto, aqui no Jogo Dramático há foco na área do teatro e do faz de conta, temos a maior casinha das 3 salas. A sala das Expressões é destacada para as artes plásticas e a sala Intelectual para as experiências” (E).	3	3
“As salas têm de estar organizadas de acordo com a natureza da sala em si, aquilo que privilegia. Por exemplo, na sala Intelectual, as áreas maiores, a biblioteca, é quase um centro de documentação a que as outras salas podem recorrer, depois tem áreas mais estruturadas em comparação com as outras						

			salas, tem a área da matemática, da escrita, o laboratório das ciências” (L).		
			“a ideia para fazerem a troca das salas é que em cada sala as atividades fossem diferentes, diferenciadas. (...) o essencial era criar aqui um Jogo Dramático, um faz de conta, um espaço com todas as suas potencialidades em ponto grande, era uma sala Intelectual com o laboratório (...). E a sala das Expressões era a expressão plástica” (R).		
			Relação entre os nomes das salas de JI e a faixa etária das crianças		
			“não me faz sentido a sala Intelectual ser encarada como os meninos mais velhos porque nem os meninos de 5 anos podem ser intelectuais, nem os meninos mais novos são os “faz de conta”, porque o desenvolvimento não se põe assim e não é assim. (...) o que melhor que conseguimos, foi que a sala das Expressões ficasse com o grupo mais novo” (E).	3	3
		“Não, mas a sala das Expressões tem as crianças mais novas, depois os finalistas são repartidos entre a sala do Jogo Dramático e a sala Intelectual. (...) primeiro vão para a Transição, depois Expressões e depois então, aqui o Jogo Dramático e a Intelectual têm os mais velhos” (L).			
		“O desenvolvimento é global e não há propriamente uma separação, mas a sala Intelectual era mais virada para os meninos mais velhos, finalistas, dos 5, 6 anos” (R).			

		Impacto no ambiente educativo	Organização das salas	“Na minha opinião tem impacto sim, eu não posso por um laboratório aqui, tem essa barreira” (E).	2	2
				“Impacta, naturalmente, na organização das salas, porque cada uma tem de respeitar o seu foco” (L).		
			Organização do tempo	“É uma rotina bem definida e estabelecida. Além da rotina diária que é bem estabelecida nas salas e comum, isto é, quais são os tempos de arrumar, quais são os tempos de comer a fruta, quais são os tempos de planeamento, de avaliação do plano do dia. E, além disso, temos a agenda semanal que todas as salas têm, e que os ajuda a prever as situações e as atividades que acontecem em cada dia da semana” (E).	3	3
	“Os momentos de rotina fazem parte naturalmente. (...) E, nesse aspeto, acaba por funcionar como uma sala normal de JI” (L).					
	“Cada sala tem a sua rotina que dá segurança às crianças, conseguem prever o que vem a seguir” (R).					
	Alterações/ reajustamentos à abordagem pedagógica	Ocorrência do momento da escolha das salas	2 momentos de escolha das salas por dia	“as maiores diferenças para agora incidiam na escolha que era feita 2 vezes por dia, de manhã e à tarde” (E).	3	3
“a escolha era feita de manhã e à tarde, porque os grupos de referência eram muito grandes, nunca ficariam numa sala as 38 crianças, portanto, a escolha era feita no período da manhã e no período da tarde” (L).						

		Organização das salas		“A escolha era feita tanto de manhã como de tarde” (R).		
			Sala das Expressões sem grupo de referência	“a sala das Expressões não tinha grupo” (E).	3	3
				“Quando o modelo foi criado, era diferente, havia só 2 grupos de referência e esses grupos de referência tinham 38 crianças cada um e a sala das Expressões não tinha grupo de referência, recebia as crianças da sala do Jogo Dramático e da sala Intelectual. (...) A sala das Expressões não tinha grupo e, portanto, recebia 12 de cada sala, mais ou menos” (L).		
				“Antigamente a sala das Expressões não tinha grupo de referência. Havia o grupo de referência Intelectual, que eram os meninos mais velhos, finalistas, e havia os meninos do Jogo Dramático que eram os meninos mais pequenos, de 3 e 4 anos. Esses 2 grupos é que faziam a escolha entre si e a sala das Expressões, no fundo, recebia de todas as salas e as outras salas também” (R).		
			Quantidade de crianças	“Cheguei a ter 39 meninos” (E).	3	3
				“apesar de não estarem sempre na sala, porque em muitos momentos só estavam os 25 (...). Só estavam, mais ou menos, à hora de almoço no pátio o grupo de referência e na 6.ª feira, no conselho, também estava o grupo de referência, os 38” (L).		
“Era um grupo muito grande” (R).						

			Sala da Transição não existia	“não havia a sala da Transição” (E).	1	1
	Caracterização do momento/processo de escolha das salas	Implementação/ funcionamento	1.º momento: Canção da escolha	“A canção da escolha é uma coisa comum, todos fazemos assim com a música” (E).	3	3
				“Todos fazemos a canção da escolha” (L).		
				“temos a canção que cantamos, para dar início à escolha na reunião do grupo” (R).		
			2.º momento: Escolha	“Depois é o responsável do dia que dá a palavra para as crianças escolherem a sala para onde querem ir” (E).	2	2
				“eles escolhem as salas” (L).		
			3.º momento: Plano do dia	“depois já nas salas de escolha fazemos o plano do dia e depois estão em atividades nas áreas de acordo com as atividades da agenda semanal, daquilo que acordamos no plano do dia” (L).	1	1
			4.º momento: Comunicações	“Depois no final da manhã é um período de comunicações na maioria dos dias” (L).	1	1
			5.º momento: Avaliação do plano do dia	“e a avaliação do plano do dia. E depois eles regressam à sala de referência” (L).	1	1
	Papel da criança	Escolher conscientemente	“eles viam imenso a agenda. Eles escolhiam as atividades, as salas, de acordo com as atividades que iam fazer. Por exemplo, eles sabiam que à 4.ª feira era dia de experiências	3	3	

				na sala Intelectual (...), esperavam de propósito por isso. (...) Mas isso acontece mais com os mais velhos” (E).		
				“E as crianças mais velhas já fazem a escolha com intencionalidade” (L).		
				“há crianças que vão intencionalmente porque sabem o que há naquela sala, dizem, “ah, hoje não quero ir, vou à 4.ª feira porque é dia de experiências na sala Intelectual” (R).		
		Papel do/a adulto/a	Proteger	“protegemos” (E).	1	1
			Desafiar	“também temos de as desafiar, porque se estivermos sempre a tirar as pedrinhas do caminho eles nunca ultrapassam os obstáculos. Ao fim ao cabo também serve para elas se empoderarem um bocadinho e ganharem autonomia para escolherem outras salas, para ganharem confiança” (E).	1	1
		Instrumentos de apoio à escolha das salas	Folhas de registo	“temos as folhas onde nós fazemos o registo e colocamos lá fora para os pais também terem conhecimento e nós fazermos o registo das escolhas” (R).	1	1
			Plano do dia	“fazemos o plano do dia” (L).	1	1
			Mapa das escolhas	“temos o mapa onde registamos as vezes que as crianças escolhem cada sala, que as ajuda a situar e elas próprias fazem a contagem para saberem, “ah, eu já fui 3 vezes”, “ah, ainda não fui ao Jogo Dramático, então vou hoje”, portanto, elas	1	1

				próprias fazem uma antecipação em relação ao momento da escolha de qual é a sala que querem ir” (R).			
			Agenda semanal	“Eles orientavam-se muito, mesmo com a agenda semanal de outra sala, o que lhes permitia escolher melhor, ou de acordo com o que eles queriam fazer” (E).	1	1	
	Potencialidades do momento/processo de escolha das salas	Potencialidades para as crianças	Experimentação		“Poderem experimentar e experienciar tudo” (E).	3	3
					“experiências que não teriam de outra forma” (L).		
					“muitas experiências que lhes permite crescer” (R).		
				Crescer emocionalmente e com maturidade	“O projeto implica muito mais, cognitivamente é mais exigente para as crianças. Mas o fruto que depois se retira é ótimo, elas crescem imenso e não é de se irem tornando adultos, é crescerem com maturidade a nível emocional para irem para um 1.º CEB” (E).	1	1
			Poder decisório		“eles é que decidem que atividades vão fazer, como é que vão fazer” (E).	2	2
					“tomada de decisão. (...) E as crianças mais velhas já fazem a escolha com intencionalidade (...) com base naquilo que eles gostam e querem, com muita consciência, não fazem ao calhas” (L).		
	Visão alargada		“Dá-lhes uma visão muito mais alargada de tudo” (L).	1	1		

			Interação com vários/as adultos/as	“eles terem vários educadores e estarem em contacto com diferentes formas e práticas pedagógicas, tando de educadores, como de auxiliares” (E).	3	3
				“o facto de estarem com adultos diferentes também lhes dá muito mais mundo, porque não somos todos iguais” (L).		
				“É o não estar todos os dias, por exemplo, aqui na sala comigo (...), estão a variar na relação, têm a possibilidade de estar e conhecer outras pessoas” (R).		
			Interação com várias crianças	“também o contacto com diferentes crianças que não são as do grupo delas, portanto, não estão fechados só no grupo delas, olhando para outros grupos, havendo aqui uma comunidade de aprendizagem, verem-se como um todo” (E).	2	2
				“elas trocam de sala e contactam umas com as outras” (R).		
			Poder de escolha	“fazerem a escolha” (L).	1	1
			Liberdade	“de liberdade” (L).	2	2
				“ganham muito (...) mais liberdade” (R).		
			Autonomia	“de autonomia (...). Porque, no início, eles tendem a escolher muito pelos amigos, mas depois os mais velhos já o fazem com base naquilo que eles gostam e querem” (L).	2	2
				“ganham muito mais autonomia” (R).		
Atividades diferenciadas	“se vão à sala do Jogo Dramático têm muito mais contacto com a arte e com outras expressões artísticas, se vão à sala	2	2			

				das Expressões, podem ter outras experiências ligadas às artes visuais” (L).		
				“podem variar, e fazer outras coisas, diferenciar as suas experiências” (R).		
		Potencialidades para as equipas educativas	Experiências múltiplas	“as experiências múltiplas possíveis diariamente” (E).	1	1
			Trabalho em equipa	“trabalhar em equipa faz-nos aprender mais, partilhamos muito mais estratégias, metodologias e acabamos por aprender mais umas com as outras” (L).	1	1
			Troca de experiências	“Há uma troca de experiências maior, relacionada com planificações, sobre alguma criança em concreto, a partilhar questões às famílias” (R).	1	1
		Potencialidades para as famílias	Valorização da escolha das salas	“grande parte das famílias, quando escolhem esta escola, é porque conhecem o nosso projeto e vêm para a escolha. E é mesmo aquilo que elas querem desta escola, é fazer a escolha” (E).	2	2
				“Algumas têm perfeita consciência da riqueza do modelo e valorizam isso e entendem realmente todas as potencialidades” (L).		
Autonomia que a escolha das salas propicia	“gostam que os seus filhos cresçam e ganhem autonomia” (R).		1	1		

	Desafios do momento/processo de escolha das salas	Desafios para as crianças	Desregulador para certas crianças	“crianças tímidas, crianças que precisam de segurança, têm muita dificuldade” (E).	2	2
				“Para crianças que têm mais dificuldade de concentração e de foco, é um grande desafio porque é muito estímulo. (...) é mais difícil porque causa maior instabilidade e depois ficam muito mais agitados” (L).		
		Desafios para as crianças	Maior exigência	“Como é um contexto muito livre, pode ser desregulador para crianças que não estão habituadas a um ensino mais dirigido, que venham de outras escolas, pode também ser difícil e podem não fazer absolutamente nada e se perder porque não têm a capacidade de iniciativa e de trabalho de ir buscar um jogo, de fazer, de escolher a área, de estabelecer objetivos” (E).	2	2
				“as crianças que têm dificuldade em escolher, não querem escolher” (R).		
		Desafios para as equipas educativas	Maior exigência	“muita capacidade de organização para entender, para mediar esta escolha e perceber as fragilidades ou os interesses das crianças. É preciso mais esforço por parte do adulto” (E).	2	2
				“É um desafio porque o universo é muito maior” (L).		
		Uso de mais instrumentos	“são precisos muitos instrumentos” (E).	1	1	

			Maior disponibilidade	<p>“é difícil conseguir chegar a todos. Outro desafio é para as crianças que não são “neurotípicas”, corresponder e conseguir chegar a elas, porque, por mais articulação que tu tenhas, tu estás envolvida e não consegues. No período da manhã é difícil. É porque nós já temos os nossos e ainda recebemos outros, é muito difícil” (E).</p>	3	3
				<p>“Se eu tiver o meu grupo com 25 crianças, nós aqui temos 75 e temos, de alguma forma, mesmo não conhecendo profundamente todas, mas temos de saber superficialmente (...). exige mais disponibilidade do educador e mais trabalho” (L).</p>		
				<p>“em termos de objetivos para fazer com as crianças...o maior desafio é a abertura da própria pessoa e alguma descentralização para estar disponível para fazer esse trabalho” (R).</p>		
			Par pedagógico “à altura”	<p>“ou tu tens uma boa auxiliar que te consegue dar esse apoio ou, não tendo, para mim, é um buraco que ali está. E é difícil encontrar uma auxiliar que chegue, que faça este trabalho. Muito difícil, mesmo” (E).</p>	1	1
			Trabalho em equipa	<p>“O trabalho em equipa das educadoras, porque temos mesmo de trabalhar em equipa, temos de articular e conseguir trabalhar em conjunto. Nem sempre estamos em consonância,</p>	2	2

				nem todas as pessoas partilham...inevitavelmente, temos de partilhar os mesmos princípios institucionais, mas depois cada profissional, em pequenas coisas, tem as suas preferências, a sua visão” (L).		
				“É sabermos, quando fazemos um projeto em comum, que trabalhamos em prol desse projeto” (R).		
			Gerir prioridades	“Para mim, pessoalmente, é gerir as prioridades” (R).	1	1
		Desafios para as famílias	Expectativas na transição da creche para o JI	“quando passam da creche para a Transição, alguns ficam um bocadinho arreliados porque estavam à espera que fosse logo a escolha” (E).	1	1
			Dúvida quanto ao modelo ser o melhor para as suas crianças	“questionam se, realmente, será o modelo ideal para os filhos” (L).	1	1
		Possíveis alterações	Sem alterações a efetuar	“O essencial já foi alterado, por isso, por agora, mantenho” (E).	3	3
				“Neste momento, já fizemos algumas alterações que seriam benéficas, portanto, acho que não” (L).		
				“Acho que está bem assim, está a funcionar bem” (R).		

ANEXO Q. ANÁLISE DE
CONTEÚDO DOS REGISTOS DE
OBSERVAÇÃO

|' '' | | ''

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
Gestão/organização da escolha das salas	Elementos auxiliares na gestão/organização da escolha das salas	Canção da escolha	“depois da canção da escolha” (Excerto da nota de campo n.º 272, 9 de janeiro de 2024).	2
			“Depois da canção característica” (Excerto da nota de campo n.º 349, 24 de janeiro de 2024).	
		Responsável do dia	“Iniciei o momento matinal e em roda com o grupo, sendo que o MV era o responsável do dia (...) começou a dar a palavra a cada criança para procederem à escolha das salas” (Excerto da nota de campo n.º 272, 9 de janeiro de 2024).	2
			“o responsável do dia, o XF, foi dando a palavra com o meu auxílio, pois hesitava muitas vezes” (Excerto da nota de campo n.º 349, 24 de janeiro de 2024).	
		Folhas de registo	“Cada criança ia afirmando as suas escolhas e escrevia os nomes nas folhas das salas correspondentes” (Excerto da nota de campo n.º 349, 24 de janeiro de 2024).	1
Plano do dia	“Participei no momento da escolha das salas e definição do plano do dia, sendo que as crianças da sala que não migraram para outras salas ficaram com a tarefa da contagem dos dias de presença e ausência na escola” (Excerto da nota de campo n.º 123, 31 de outubro de 2023).	1		
Estratégias na escolha das salas		Intermediada pelo/a adulto/a	“Contudo, a LV, quando verbalizou que queria ficar na sala do Jogo Dramático, foi chamada à atenção pela assistente operacional, pois ficava	5

	Escolha com base no mapa das escolhas		<p>imensas vezes na mesma sala, tendo de dar lugar a outros amigos. A LV começou a chorar e, como tal, a educadora cooperante e eu estabelecemos um compromisso, referindo que hoje ia até à sala das Expressões, mas amanhã ficaria no Jogo Dramático. Ela anuiu. (...) Eu acabei por me reger pelo mapa da escolha das salas, pois havia crianças com muito poucas presenças em certas salas, tendo motivado a AC, o JF, a EB e o GG para irem para a sala das Expressões, e o MR, a RS, o SD e a BD a irem para a sala Intelectual” (Excerto da nota de campo n.º 123, 31 de outubro de 2023).</p> <p>“A educadora cooperante negociou com a SN a ida à sala das Expressões, referindo que depois iria à Intelectual” (Excerto da nota de campo n.º 316, 17 de janeiro de 2024).</p> <p>“A educadora cooperante aproveitou para sugerir à AC ir também, porque olhando para o mapa das escolhas, vai muito poucas vezes para as Expressões.” (Excerto da nota de campo n.º 364, 25 de janeiro de 2024).</p> <p>“A BD queria muito fazer teatro, mas a educadora cooperante disse que como hoje era dia da comunicação do projeto, que ia ficar muito apertado e não ia haver tempo. Sugeri, já que a BD gosta tanto de teatro e fica muitas vezes no Jogo Dramático, para ir até à sala Intelectual para mudar e fazer outras coisas e que na próxima semana, ficaria” (Nota de campo n.º 365, 25 de janeiro de 2024).</p>	
	Exclusiva da criança		<p>“Iniciei o momento em roda, no tapete, com as crianças e, aquando do momento da escolha das salas, já se notou que algumas crianças olhavam para o mapa das escolhas para terem noção qual sala deveriam escolher com base</p>	5

			nas suas frequências, como foi o caso do GG, do XA e da AC” (Nota de campo n.º 152, 8 de novembro de 2023).	
			“O JF, como já lhe havia sido transmitido que a sala das Expressões é para onde menos vai, sendo a única criança sem nenhum trabalho lá feito, explicou isso mesmo com total consciência e escolheu também a sala das Expressões” (Excerto da nota de campo n.º 350, 24 de janeiro de 2024).	
			“Tanto o GP, como a AC, o MC, o MR e a SN escolheram as salas com base no mapa, pois elucidaram as adultas da sala” (Excerto da nota de campo n.º 301, 16 de janeiro de 2024).	
			“Já o XF e o XA escolheram a sala Intelectual porque era dia de experiências” (Excerto da nota de campo n.º 316, 17 de janeiro de 2024).	
			“A SN mencionou ter de ir para as Expressões porque é a sala que vai menos” (Excerto da nota de campo n.º 364, 25 de janeiro de 2024).	
	Escolha com base na agenda semanal	Exclusiva da criança	“Já o XF e o XA escolheram a sala Intelectual porque era dia de experiências” (Excerto da nota de campo n.º 316, 17 de janeiro de 2024).	2
	“Já o MV, gostando da sala Intelectual pelas experiências e sendo hoje o dia delas, escolheu a sala com base nesse detalhe” (Excerto da nota de campo n.º 350, 24 de janeiro de 2024).			
Escolha com base em trabalhos	Intermediada pelo/a adulto/a	“Já o MC escolheu o Jogo Dramático porque a educadora cooperante o incitou a fazer o jogo das miniaturas para descobrir conjuntos” (Excerto da nota de campo n.º 123, 31 de outubro de 2023).	6	
	“Contudo, como o projeto do sistema solar ia avançar, ficou definido que o JF, a RS, a BB, a AC e a GM iam ficar na sala do jogo dramático” (Excerto da nota de campo n.º 272, 9 de janeiro de 2024).			

			<p>“Iniciei o momento da escolha das salas e aproveitei para pedir, de antemão, para as crianças do teatro ficarem na sala para iniciar os ensaios. Como eram muitas, a sala do jogo dramático ficou logo lotada, contando também com a presença do responsável do dia” (Nota de campo n.º 291, 15 de janeiro de 2024).</p>	
			<p>“No momento da escolha das salas, pedi a metade do grupo do teatro “O Sol que não brilhava” para ficarem na sala de referência para continuarmos os ensaios, mas agora concentrar-nos-íamos na primeira parte do teatro, portanto, no JF, MC, AC, RS, VC, MV e LV. Adicionei que amanhã a outra metade do grupo ficaria na sala do jogo dramático” (Nota de campo n.º 315, 17 de janeiro de 2024).</p>	
			<p>“A educadora cooperante aproveitou para pedir ao GP, à SN e ao SL para ficarem na sala do Jogo Dramático para começarem a pesquisa sobre alguns dos desportos escolhidos” (Excerto da nota de campo n.º 351, 24 de janeiro de 2024).</p>	
			<p>“Assim sendo, avançámos com a escolha e a educadora cooperante pediu à GM, ao XA, ao MV e ao MC que ficassem no Jogo Dramático para continuarem com os desportos” (Excerto da nota de campo n.º 363, 25 de janeiro de 2024).</p>	
		Exclusiva da criança	<p>“Esta semana é a semana da escola aberta e, como tal, vieram pais e mães de algumas crianças, nomeadamente: o pai da LV, a mãe da SN, o pai e o irmão mais velho da AC, a mãe da BB e a mãe do RM. Vieram acompanhar a rotina da manhã e, conseqüentemente, a escolha das salas com os/as filhos/as. A BB, como queria fazer o teatro do seu livro, ficou na sala de referência. Também o</p>	

			GP e a BD quiseram fazer parte do teatro e, portanto, permaneceram na sala. O MR sabia que tinha trabalhos a terminar na sala Intelectual e a EB na sala das Expressões. Já a LV quis ir para a sala Intelectual para mostrar o trabalho que estava lá a fazer ao pai. A SN levou a mãe à sala das Expressões também por causa de um trabalho a concluir” (Nota de campo n.º 197, 28 de novembro de 2023).	
			“assim como o PP, pois tinha de fazer o teatro da história do seu livro “A casinha de chocolate”. O MV quis fazer parte do teatro e, portanto, escolheu a sala de referência” (Excerto da nota de campo n.º 272, 9 de janeiro de 2024).	
			“O XA e o MC lembraram-se que tinham um trabalho para terminar na sala das Expressões e, como tal, escolheram essa sala” (Excerto da nota de campo n.º 350, 24 de janeiro de 2024).	
	Escolha com base na escolha do dia anterior	Intermediada pelo/a adulto/a	“O GG, quando questionado para que sala queria ir, referiu “sala Intelectual”, porém, a educadora cooperante questionou se não tinha ido para essa sala ontem, tendo o GG anuído. Por esse motivo, ficou combinado o GG ir para a sala das Expressões” (Nota de campo n.º 273, 9 de janeiro de 2024).	
			“Porém, quando chegou a vez do GG, a assistente operacional interveio, lembrando-o que ontem esteve na sala do Jogo Dramático e, como tal, hoje não podia escolher a mesma. A educadora cooperante lembrou que ontem não tinha havido escolha, pois tinha sido o teatro, mas que o GG tinha, efetivamente estado na sala de referência na 2.ª feira e que tinha de escolher outras salas que não o Jogo Dramático. Assim sendo, o GG acabou por escolher a sala Intelectual” (Excerto da nota de campo n.º 349, 24 de janeiro de 2024).	2

		Exclusiva da criança	“As crianças do teatro “O Sol que não brilhava”, como ficaram todas na sala do jogo dramático ontem e ocuparam as “vagas”, hoje foram essas mesmas crianças a escolherem entre a sala Intelectual e a sala das Expressões, permitindo, assim, que as crianças que não fazem parte do teatro usufruam da sala do jogo dramático” (Excerto da nota de campo n.º 301, 16 de janeiro de 2024).	1
	Escolha com base nas escolhas de amigos	Exclusiva da criança, intercedida pelo/a adulto/a	“Foi sugerido pela educadora cooperante o VS ficar na sala do Jogo Dramático para ir para a área da escrita. Logo a seguir, quando o responsável do dia, o SL, chamou o SD para escolher a sala, quis também escolher a sala do Jogo Dramático. A educadora cooperante interveio e disse que seria melhor optar pela sala das Expressões e fazer algo diferente. Contudo, quando o responsável do dia chamou as crianças que escolheram a sala das expressões para se dirigirem às salas, o VS levantou-se também, querendo seguir o seu amigo, o SD. Tanto a educadora como a assistente operacional chamaram-no à atenção, lembrando-o que ia ficar na sala do Jogo Dramático, ao que respondeu “não, eu escolhi a sala das Expressões”. Foi feito outro reforço e ele permaneceu” (Excerto da nota de campo n.º 316, 17 de janeiro de 2024).	1