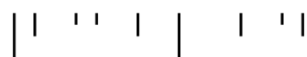


“Construir pontes: Os instrumentos  
de pilotagem do Movimento da Escola  
Moderna em ação num Jardim-de-  
Infância”

Mariana Isabel Oliveira Fontes  
(N.º 2022315)

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

2023-2024



# “Construir pontes: Os instrumentos de pilotagem do Movimento da Escola Moderna em ação num Jardim-de-Infância”

Mariana Isabel Oliveira Fontes

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar  
Orientadora: Professora Doutora Carla Sousa

## Júri

Presidente: Professor Doutor Tiago Tempera  
Arguente: Professor Doutor Tiago Almeida  
Orientador: Professora Doutora Carla Sousa

2023-2024

| ' ' | | ' ' |

## AGRADECIMENTOS

À minha **mãe, ao meu pai e irmão** que são o meu porto seguro, que sempre acreditaram que seria capaz, mesmo quando eu achava que não conseguia, que me encorajaram a experienciar outras áreas até conhecer este mundo de amor, que é o mundo da educação. A vossa paciência, o amor incondicional e as vossas palavras deram-me coragem para ultrapassar cada desafio com que me deparava. Espero ser o vosso orgulho.

Ao **André**, pela sua paciência e apoio ao longo deste percurso. Agradeço-te por acreditares em mim e por seres o meu companheiro fiel e melhor amigo em todos os momentos.

À **Joana, Catarina e Mara**, as minhas amigas da vida!

Às minhas companheiras e amigas, **Rita, Carolina e Raquel**, que desde os primeiros dias na ESE, quando tudo parecia novo e assustador, lá estavam vocês para partilhar essa aventura. A cada desafio, a cada noite no zoom a fazer os trabalhos perto da data de entrega, a cada teste difícil em que olhávamos umas para as outras e pedíamos ajuda à santinha, vocês foram o meu apoio, a minha motivação e a minha fonte de inspiração. Juntas, enfrentamos momentos de grande tensão e ansiedade, mas sempre, da forma mais natural e bonita, encontrámos tempo para rir (e muito!). Juntas, criámos um vínculo para toda a vida.

À **Xana, Alícia e Inês**, as minhas eternas madrinhas de praxe, obrigada por me acolherem tão bem!

A **todos** os que de alguma forma contribuíram para este lindo percurso, um grande obrigada!

À minha orientadora, **Carla Sousa**, obrigada pelo apoio no pouco tempo que lhe coube.

À orientadora **Isabel Fernandes**, obrigada pelas reflexões, conversas, partilhas e palavras de apoio e motivação.

À primeira educadora que me acolheu, a **educadora Bibiana**, com quem aprendi muito e vou sempre recordar com muito carinho.

À querida **educadora Susana** e querida **auxiliar Cátia** da PPS I com quem partilho memórias muito felizes e grandes aprendizagens. Um obrigada de coração!

À **instituição cooperante da PPS II** por me ter apresentado o MEM e todas as pessoas especiais que nela se inserem, que me receberam de braços abertos e me acolheram da melhor forma possível.

À **educadora Susana**, obrigada por me receberes tão calorosamente, pela tua escuta constante dos meus pensamentos, ideias e desabafos, pela motivação e apoio, pelos feedbacks positivos e negativos que me fizeram crescer, por me mostrares a importância de ouvirmos a voz das nossas crianças, levo estes ensinamentos para a vida! ...à **Auxiliar Antónia** pelo carinho e apoio dado, pelos momentos felizes que partilhámos e pela linda amizade que fomos criando ao longo do tempo. Susana e Antónia, serei para sempre agradecida ao universo pelos nossos caminhos se terem cruzado e espero que vos tenha marcado, como vocês me marcaram a mim, só tenho a agradecer...muito, mas muito obrigada!

E por fim, a **todas as crianças** que tive o prazer de conhecer, que deixaram um pouco de si e levaram um pouco de mim. Deixaram em mim a certeza de que, muitas vezes, complicamos demasiado as coisas e que a verdadeira felicidade pode ser encontrada na simplicidade. Mostraram-me que é importante amar sem esperar nada em troca e acima de tudo encontrar alegria nas pequenas coisas. As crianças foram e são uma fonte inesgotável de inspiração, lembrando-me de aspetos importantes e que são esquecidos à medida que vamos crescendo. Ao interagir com elas, tive a oportunidade de redescobrir essas lições e aplicá-las na minha vida. Obrigada por todo o amor incondicional que recebi, de cada abraço, beijinho, cada flor colhida e cada “MIANAAA!!” que ouvia cada vez que entrava pela sala e que fazia o meu dia melhorar instantaneamente. Este percurso foi traçado a pensar em vocês.

## RESUMO

Este relatório, elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II do Mestrado em Educação Pré-Escolar, visa expor criticamente o processo de intervenção e investigação em jardim-de-infância durante quatro meses com um grupo de 20 crianças de três anos. Neste é igualmente apresentada uma análise ao impacto das práticas supervisionadas na construção de uma identidade profissional como educadora de infância.

Durante a PPS II, destacou-se a importância do espaço e tempo proporcionados pela educadora cooperante para a comunicação das crianças, valorizando as suas vozes e opiniões. Pude observar a implementação de instrumentos do Movimento da Escola Moderna (MEM), como o “Quero mostrar, contar ou escrever” e “Diário de grupo”, surgindo um interesse em investigar: “De que forma esses instrumentos potenciam a comunicação das crianças? E como é que a prática pedagógica da educadora cooperante influencia na eficácia dos mesmos?”. Os objetivos do estudo foram: Conhecer as conceções da educadora sobre a criança e o JI; entender a visão da educadora sobre seu papel no JI; compreender as conceções da educadora sobre comunicação e seu desenvolvimento nas crianças; analisar a perspetiva das crianças sobre a utilidade e preferência dos instrumentos e enunciar estratégias promotoras de comunicação.

Optou-se por uma investigação qualitativa, na modalidade de estudo de caso, utilizando técnicas de recolha de dados como a observação direta participante e não participante (notas de campo), entrevistas estruturadas às crianças e à educadora cooperante e consulta documental dos instrumentos de pilotagem.

Os resultados da análise dos dados sustentam que os instrumentos do MEM em estudo potencializaram as habilidades comunicativas das crianças. Além disso, a prática pedagógica da educadora cooperante, alinhada com as premissas do MEM, mostrou-se crucial para a eficácia desses instrumentos, criando pontes que influenciaram diretamente o envolvimento e a qualidade da comunicação das crianças, no entanto, as limitações sugerem a necessidade de uma amostra maior e mais pesquisas para generalizar os resultados e compreender plenamente o impacto desses instrumentos ao longo do tempo.

**Palavras-chave:** Educação de Infância; papel do educador; prática pedagógica; comunicação; MEM; instrumentos de pilotagem.

## ABSTRACT

This report, written as part of the Supervised Professional Practice II unit of the master's degree in early childhood education, aims to critically explain the process of intervention and research in a kindergarten over four months with a group of 20 three-year-olds. It also analyses the impact of supervised practice on the construction of a professional identity as a kindergarten teacher.

During PPS II, the importance of the space and time provided by the cooperating teacher for the children's communication, valuing their voices and opinions, was highlighted. I was able to observe the implementation of Modern School Movement (MEM) tools such as 'I want to show, tell or write' and 'Group diary', which made me interested in investigating: 'How do these tools promote children's communication? And how does the pedagogical practice of the cooperating teacher influence their effectiveness? The aims of the study were: to get to know the educator's ideas about the child and the kindergarten; to understand the educator's view of her role in the kindergarten; to understand the educator's ideas about communication and its development in children; to analyse the children's perspective on the usefulness and preference of the tools and to list communication promoting strategies.

We opted for a qualitative case study research design, using data collection techniques such as direct participant and non-participant observation (field notes), structured interviews with children and the cooperating teacher, and documentary consultation of pilot tools.

The results of the data analysis support the idea that the MEM tools studied improved the children's communication skills. Furthermore, the pedagogical practice of the cooperating teacher, aligned with the premises of MEM, proved to be crucial to the effectiveness of these tools, creating bridges that directly influenced the children's participation and the quality of their communication. However, the limitations suggest the need for a larger sample and further research to generalise the findings and fully understand the impact of these tools over time.

**Keywords:** Early childhood education; educator's role; pedagogical practice; communication; MEM; pilot tools.

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA.....	3
2.1. <i>Um olhar pelo bairro-</i> O meio envolvente ao Jardim-de Infância .....	4
2.2. <i>Abrindo o portão da instituição-</i> O contexto socioeducativo.....	5
2.3. Na Creche e Jardim-de-Infância também existem adultos: A Equipa Educativa da instituição .....	7
2.3.1. A equipa educativa do Jardim-de-Infância .....	8
2.4. <i>O cenário da ação:</i> Os espaços e materiais da sala de Jardim-de-infância .....	9
2.5. Um dia no Jardim-de-Infância.....	13
2.6. O retrato de um grupo de crianças no Jardim-de-Infância .....	16
2.7. Conhecendo as famílias, descobrindo as crianças do JI .....	20
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA.....	23
3.1. Intenções para a ação educativa.....	24
3.1.1. Intenção com as crianças da sala de Jardim-de-infância .....	24
3.1.2. Intenção com as famílias da sala de Jardim-de-infância .....	27
3.1.3. Intenção com a equipa educativa da sala de Jardim-de-infância .....	27
3.2. Processos de avaliação.....	28
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA.....	33
4.1. Identificação da problemática.....	34
4.2. Revisão da literatura.....	35
4.2.1. A voz das crianças .....	35
4.2.2. O/A educador/a no jardim-de-infância.....	38
4.2.3. A comunicação em jardim-de-infância .....	41
4.2.4. O Movimento da Escola Moderna e a comunicação .....	44
4.2.4.1. O diário e o “Quero mostrar, contar ou escrever” .....	46
4.3. Opções metodológicas e éticas.....	49

4.4. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	53
4.4.1. Conceção da educadora acerca da criança e do jardim-de-infância .....	53
4.4.2. Visão da educadora acerca do seu papel .....	55
4.4.3. Conceções da educadora acerca da comunicação e da sua relação com o modelo.....	58
4.4.4. Perspetiva das crianças sobre a utilidade e preferência dos instrumentos “quero mostrar, contar ou escrever” e “diário de grupo”, analisando as suas potencialidades na comunicação das crianças .....	61
4.4.5. Estratégias promotoras de comunicação das crianças em estudo .....	67
4.5. Principais conclusões do estudo .....	71
5. CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL .....	75
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	80
REFERÊNCIAS .....	84

## ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXOS.....	91
ANEXO A. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada II .....	92
ANEXO B. Tabela de caracterização do grupo de crianças .....	94
ANEXO C. Rotina da sala de JI .....	97
ANEXO D. Tabelas relativas às caracterizações das famílias.....	99
ANEXO E.Planta da sala de JI.....	102
ANEXO F. Roteiro ético .....	104
ANEXO G. Carta de apresentação .....	113
ANEXO H. Protocolo de consentimento informado .....	115
ANEXO I.Guião da entrevista estruturada realizada à Educadora cooperante crianças .....	118
ANEXO J.Transcrição da entrevista realizada à Educadora cooperante.....	123
ANEXO K. Tabela categorial da entrevista realizada à educadora cooperante .....	135
ANEXO L.Guião da entrevista estruturada realizada às crianças.....	147
ANEXO M.Transcrição das entrevistas realizadas às crianças .....	151
ANEXO N.Tabela categorial da entrevista realizada às crianças .....	156
ANEXO O.Frequências de participações/comunicações individuais em “quero mostrar, contar ou escrever” .....	163
ANEXO P.Frequências de participações/comunicações individuais em “diário” .....	165
ANEXO Q. Frequências de participações/comunicações de grupo em “quero mostrar, contar ou escrever” .....	167
ANEXO R. Frequências de participações/comunicações de grupo em “diário” .....	169

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Listagem “Quero mostrar, contar ou escrever” .....	47
Figura 2. Exemplo do instrumento “Diário de grupo” .....	48
Figura 3. SA a replicar as letras da DU .....	65
Figura 4. DI a comentar o peluche da LE .....	65
Figura 5. RA a desenhar o diário .....	67

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.....	53
---------------	----

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>AAE</b>	Auxiliar de Ação Educativa
<b>ASG</b>	Auxiliar de Serviços Gerais
<b>CDEI</b>	Conhecimento e Docência em Educação de Infância
<b>JI</b>	Jardim de Infância
<b>MEM</b>	Movimento de Escola Moderna
<b>NEE</b>	Necessidades Educativas Especiais
<b>PALOP</b>	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
<b>PCE</b>	Projeto Curricular de Grupo
<b>PEE</b>	Projeto Educativo de Escola
<b>PPG</b>	Projeto Próprio do Grupo
<b>PPS II</b>	Prática Profissional Supervisionada II
<b>SCML</b>	Santa Casa da Misericórdia de Lisboa
<b>ZDP</b>	Zona de Desenvolvimento Proximal

# 1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi realizado no âmbito da minha experiência enquanto educadora estagiária numa sala de jardim-de-infância (JI), no decorrer da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) que teve início no dia 30 de outubro de 2023 e fim a 9 de fevereiro do ano seguinte.

O mesmo visa retratar a minha inesquecível experiência vivida ao longo desse período e notabilizar as capacidades de reflexão que foram adquiridas. O mesmo encontra-se dividido em diversos capítulos. Sendo o primeiro, a presente **introdução**, onde é explicitada a organização do relatório. Em segundo é apresentada a **caracterização da ação educativa** que contem descrições e informações que permitem ao leitor, conhecer as várias dimensões do contexto socioeducativo, no que diz respeito ao seu meio envolvente, ambiente educativo, em particular os espaços, materiais e tempo, as crianças, as respetivas famílias e equipa educativa da sala.

Já no terceiro, é realizada uma **análise reflexiva da intervenção em JI**, onde são delineadas as intenções nas quais me guiei ao longo da minha prática, para com as crianças, as famílias e equipa educativa.

Como quarto capítulo temos a **investigação em JI**, este dá início à investigação e nele é identificada a problemática, é realizada uma revisão da literatura pertinente ao tema, de seguida são enunciadas as opções metodológicas e éticas que assumi ao longo de toda a PPS II e por fim são apresentados e discutidos os resultados da investigação.

Quanto ao quinto capítulo, o mesmo refere-se à **construção de uma identidade profissional**, onde são identificadas e justificadas quais as dimensões mais significativas da minha aprendizagem face ao trabalho pedagógico desenvolvido ao longo de todo este caminho educativo que contribuíram para a construção dessa identidade profissional enquanto futura educadora de infância.

Já o sexto capítulo diz respeito às **considerações finais**, a mesma apresenta uma súmula das principais considerações face à intervenção educativa, bem como à problemática identificada.

Para complementar todo o relatório, após os capítulos encontramos as referências bibliográficas e os anexos.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA

| | " | | " |

## **2.1. Um olhar pelo bairro- O meio envolvente ao Jardim-de Infância**

Apesar de bastantes aprendizagens das crianças se realizarem de forma espontânea nos vários contextos e ambientes sociais em que residem, de acordo com Silva et al. (2016), no que diz respeito ao contexto educativo existe uma intencionalidade educativa que se disponibiliza através de um meio envolvente culturalmente rico e estimulante, em que as diversas experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si. Os mesmos autores referem-se às organizações educativas como contextos que dispõem de tempos e espaços próprios, onde são estabelecidas diversas relações entre os intervenientes, onde surge um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também o influencia através das diferentes interações, que por consequência proporcionam oportunidades de aprendizagem através do conhecimento de valores e culturas do meio que a envolve.

O contexto socioeducativo onde tive a oportunidade de estagiar entre o dia 30 de outubro de 2023 e o dia 9 de fevereiro de 2024 localiza-se num bairro social enquadrado numa das freguesias pertencentes ao município de Lisboa. O mesmo tem sofrido várias mudanças, acompanhadas de processos de realojamento, em que a grande maioria das famílias do contexto viveu este processo. Os espaços que envolvem a instituição, apresentam prédios e espaços verdes próximos, que se encontram parcialmente bem cuidados, contanto com a intervenção recorrente de manutenção em nome da Junta de Freguesia e Associações de Moradores do bairro.

A Junta de freguesia onde a instituição se encontra valoriza vigorosamente os serviços de educação e da cultura desta forma detém um grande número de entidades que fundam a comunidade educativa. De acordo com o Projeto Educativo de Escola (PEE) (2022/2025), o Conselho Consultivo de Educação envolve as instituições educativas da freguesia em questão e existem reuniões mensais, desenvolvidas com o objetivo de partilhar as atividades que cada um realiza em prol das crianças e famílias da freguesia. Esta reunião tem contribuído para “um melhor conhecimento e articulação do trabalho desenvolvido por cada estabelecimento, momentos de reflexão e partilha entre os diversos técnicos. Tem permitido o desenvolvimento de um trabalho integrado, promovendo atividades conjuntas e refletindo sobre os problemas relacionados com a população infanto-juvenil (...) no sentido de rentabilizar os recursos e melhorar/ adequar a qualidade das respostas institucionais.” (PEE, 2022/2025, p.10). A instituição mantém

outras parcerias, como por exemplo com a Biblioteca Municipal situada perto da mesma e com o Centro Social Polivalente do bairro. A equipa da instituição cooperante “sente necessidade de continuar a manter as parcerias existentes, tendo como objetivo enriquecer e complementar a sua resposta com o contributo dos parceiros, bem como participando nas iniciativas desenvolvidas pela comunidade.” (PEE, 2022/2025, p.10)

No que tange à População do bairro, a mesma é marcada pelo desemprego ou emprego precário que incide na precariedade socioeconómica resultante da baixa escolaridade, comportamentos aditivos e frágeis competências pessoais, sociais e parentais, aspetos esses que se refletem nas estruturas familiares, caracterizadas por desestruturação familiar e fracas redes de suporte familiar.

## **2.2. Abrindo o portão da instituição- O contexto socioeducativo**

Abrindo o portão da instituição, torna-se evidente que a mesma funciona num edifício pré-fabricado, de um só piso, respondendo no âmbito da 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> infância, atendendo as seguintes respostas sociais: Valência de creche, composto por duas salas de 1 ano com a capacidade máxima de catorze crianças em cada sala e outras duas salas de 2 anos com a capacidade máxima de dezasseis crianças; apresenta ainda uma sala com capacidade para vinte crianças de Valência de JI, a instituição contabiliza assim um total de cinco salas e oitenta crianças.

O edifício está rodeado por uma grande área arborizada, cerca de 3500 m<sup>2</sup> cercada por um gradeamento, em que o espaço destinado às crianças tem um piso irregular, empedrado e alcatroado, com uma área de jardim que tem vindo a ser reabilitada.

Segundo o PEE (2022/2025), o mesmo no seu interior encontra-se dividido por áreas: A **área de acessos**, onde se encontra a receção que é comum a todas as respostas sociais; **áreas de direção serviços técnicos e administrativos**, onde se inclui o gabinete da direção, o gabinete da chefe de setor e o gabinete de atendimento; A **área comum** constituída pelas instituições sanitárias de adultos, duas casas de banho para as crianças, a sala de reuniões, a sala polivalente, a sala de cacifos e o jardim exterior; a **área de salas de atividades**, constituída pelas salas de creche e JI; a **área de refeições** composto por um refeitório comum às crianças e colaboradores; **área de serviço de apoio** contando com três arrecadações; **áreas de serviço de**

**cozinha e lavanderia.** O estabelecimento carece de obras a vários níveis e a sua disposição não facilita as dinâmicas funcionais dos grupos. A existência de apenas um refeitório amplo, de apenas duas casas de banho para crianças e a distância destes espaços às salas de atividade, compromete o funcionamento logístico e consequentemente o bem-estar de crianças e colaboradores (PEE, 2022/2025)

Por pertencer à **Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (SCML)**, que tem como principal missão “promover a melhoria da qualidade de vida da população, especialmente dos mais desfavorecidos, nas dimensões social, cultural e económica” (PEE, 2022/2025, p.5). A instituição tendo por base a missão da SCML, adota como **missão própria**, em colaboração com as famílias, “assegurar o acolhimento diurno das crianças provenientes de meios familiares mais carenciados economicamente, promovendo a formação parental, desenvolvimento equilibrado e a sua inserção na sociedade como seres autónomos e solidários”. (PEE, 2022/2025, p.5)

A SCML define como sua visão “ser a organização de referência e de inovação nas intervenções sociais e na promoção da economia social” assente em valores como o compromisso, a ética, o rigor e integridade, a inovação e valorização das pessoas e da cultura interna da instituição, bem como a responsabilidade social e ambiental. (PEE, 2022/2025, p.5) Face a esta visão e princípios, a instituição cooperante considera como sua visão “educar simboliza transmitir conceitos significativos ao outro, para que este possa viver em harmonia consigo próprio e com os demais em sociedade”(PEE, 2022/2023, p.5). Neste seguimento, a sua ação pedagógica assenta nos seguintes **valores**: (i) responsabilidade, compromisso e empatia; (ii) igualdade de oportunidades; (iii) respeito e tolerância por si e pelos outros; (iv) partilha, cooperação e interajuda; (v) sentido de justiça, de verdade e coerência. (PPE, 2022/2025)

O estabelecimento adota como lema orientador de intervenção “De mãos dadas, vamos ajudar a crescer”, dessa forma a instituição pretende ajudar as crianças a crescer de forma autónoma e solidária, fornecendo-lhes os instrumentos necessários às futuras aprendizagens, iniciando um processo de educação e formação que se projeta ao longo da vida. O mesmo valoriza igualmente o envolvimento de todos os agentes educativos, nomeadamente famílias e comunidade, já que enquanto equipa, acreditam que educar em parceria com a família, promovendo vivências significativas e diversificadas baseadas em relações de afeto, são o suporte para um desenvolvimento global e harmonioso da criança. (PPE, 2022/2025, p.6)

De acordo com o PEE (2022/2024), o educador tem um papel de “agente cívico, facilitador de aprendizagens, responsável pela organização do processo de ensino-aprendizagem, mediador entre a criança e o grupo, membro do grupo e promotor da organização da vida em grupo” (p.8) , a sua intervenção é muito importante pois permite à criança fazer aprendizagens, para além disso, na sua visão, o educador participa em trabalho de equipa com os outros educadores, com os pais e com toda a comunidade educativa. Já a criança é vista como o **epicentro da educação**, desempenhando um **papel ativo no sistema democrático**, em que **a sua voz é não apenas ouvida, mas valorizada**, sendo ela uma participante vital na vida em grupo. Dotada do poder de escolha sobre atividades e projetos, não está sujeita a participar em algo que não a estimule. Ao mesmo tempo, ela respeita as decisões coletivas e contribui ativamente para a definição das normas da sala.

### **2.3. Na Creche e Jardim-de-Infância também existem adultos: A Equipa Educativa da instituição**

No que diz respeito a uma equipa pedagógica, o objetivo principal comum é o bem-estar e desenvolvimento das crianças, assim sendo, de acordo Portugal et al. (2016), o trabalho em equipa desempenha um papel essencial no que toca à formação de uma linguagem comum a todos, desde a liderança até às/aos auxiliares de ação educativa e educadores/as de infância, para tal, segundo Covey (2000) é fundamental que a equipa seja caracterizada por uma fácil comunicação entre as pessoas, baseada em confiança e apoio mútuo, onde existam momentos de colaboração, cooperação, solidariedade e negociação entre os pertencentes de modo a ultrapassar possíveis conflitos.

De acordo com Silva et al. (2016), para um bom funcionamento da equipa pedagógica, os seus membros devem: apresentar ou desenvolver competências de escuta, compreensão, ajuda e abertura; a partilha de preocupações quer de foro profissional, quer de foro pessoal; serem positivas na troca de ideias e saberes. Para além disso são indispensáveis momentos de análise e reflexão, possibilitando a evolução da equipa e facilitando o trabalho de todos os envolvidos, havendo um ambiente positivo para não só as crianças se desenvolverem, como os adultos profissionalmente e enquanto pessoa.

No que concerne à equipa educativa do contexto educativo, a mesma é constituída por vinte e um colaboradores com diferentes funções e é apoiada pela equipa interdisciplinar, composta por uma assistente social, uma técnica de educação e uma psicóloga, com diferentes tempos de afetação, geridos de acordo com as necessidades. A instituição conta com uma diretora, uma chefe de setor, uma responsável na receção/atendimento, três auxiliares de serviços gerais (ASG), cinco educadoras de infância, dez auxiliares de ação educativa (AAE), sendo que cada sala de Creche e JI são constituídas por uma educadora e duas AAE.

De acordo com o PEE (2022/2025), são calendarizadas reuniões entre os vários elementos da equipa, mais especificamente reuniões com a diretora, reuniões de equipa disciplinar, reuniões/reflexões mensais entre educadoras de infância e AAE, ocorrendo diversos momentos de programação/avaliação a cada quinze dias e três momentos de avaliação intercalar, em janeiro, abril e junho.

### **2.3.1. A equipa educativa do Jardim-de-Infância**

Chegando à sala de JI, sala onde me encontro inserida, observamos que a sua equipa é constituída por três adultos, uma educadora, duas AAE e por vezes conta com o apoio de uma ASG em determinados momentos da rotina, como às refeições e sempre que é possível e necessário.

A **educadora cooperante S** realizou a sua formação na Escola Superior de Educação de Lisboa, exercendo funções de educadora de infância desde 2003, contando já com vinte anos de experiência, sendo que treze anos desses vinte foram em instituições pertencentes à SCML, de momento encontra-se a frequentar as oficinas do MEM.

No que toca às AAE, a **AAE AN** é de nacionalidade brasileira, no Brasil já realizava funções como AAE numa sala com crianças com três e quatro anos. Ao chegar a Portugal, realizou a sua formação no centro de formação de A., onde tirou um curso de Técnico de Auxiliar de Ação Educativa de nível 4. Começou por trabalhar para SCML como ama numa das suas creches familiares durante um período de dois anos letivos, depois começou a exercer funções de AAE, inicialmente num período de um ano de substituição de uma colega. Atualmente exerce a função de AAE há cerca de quinze anos, sendo que desses quinze, catorze são na instituição cooperante. A **AAE A**, não considerei pertinente realizar a sua caracterização, visto que por motivos pessoais, a mesma encontrou-se ausente maior parte do período da PPS II.

Em coadjuvação com a equipa da sala trabalham, ainda, uma psicomotricista, um voluntário que realiza sessões de motricidade e uma dinamizadora pertencente ao Programa PROL, Programa de Literacia Emergente nos JI da SCML.

Todos os adultos da equipa da sala são de referência às crianças que transitaram do ano anterior (sala dos dois anos) revelando-se uma potencialidade desta equipa. Foi notório durante a PPS II, o apoio afetivo e emocional sustentado pela equipa em todos os momentos de rotina das crianças posicionando-se sempre no sentido de lhes dar a melhor resposta. O estar presente, o escutar ativamente o que a criança diz, o dar colo e incentivo são competências constantes desta equipa.

“(…) A Educadora S explicou-me que a SCML pediu a todas as organizações socioeducativas da sua tutela a eleição de um modelo pedagógico pelo qual a instituição se deverá reger, podendo ser diferentes de instituição para instituição. Neste caso, foi eleito o modelo curricular Movimento da Escola Moderna”. (...) (Nota de campo N.º 1, registo 2)

Durante este período do qual tive a oportunidade de pertencer à equipa educativa foi-me possível observar uma relação de parceria entre a mesma baseada em confiança e apoio mútuo, existindo momentos de partilha e reflexão, sendo que às quartas-feiras a equipa se reúne, das 14h30 às 15h, para planear a semana, bem como realizar aferições necessárias à organização. No contexto de sala, todos os adultos se envolvem ativamente nas atividades e propostas, contribuindo com a sua partilha de saberes e conhecimentos, bem como materiais que possam ser úteis. A educadora encontra-se a realizar uma formação de MEM e faz questão de partilhar as informações adquiridas com a restante equipa de sala, que se esforça para seguir o modelo considerando a organização do espaço, do tempo e do grupo, bem como nas várias interações e gestão de conflitos. De acordo com Folque et al. (2015), estes “circuitos de comunicação entre os adultos” (p. 20) possibilitam a criação de um ambiente de aprendizagem seguro, adequado e centrado nas crianças.

#### **2.4. O cenário da ação: Os espaços e materiais da sala de Jardim-de-infância**

No que diz respeito ao contexto socioeducativo onde me encontro a realizar a PPS II, torna-se importante caracterizar os seus espaços. De forma a facilitar a

visualização e a caracterização da sala de JI, realizei uma planta do espaço, que se apresenta no anexo E.

A sala de JI, tem uma área com cerca de 46 m<sup>2</sup>, é um espaço pouco amplo, ventilado, com boa iluminação e exposição solar, visto que uma das paredes é constituída por três janelas que dão para o recreio exterior.

No que diz respeito à organização do cenário da ação, o mesmo assume uma importância extrema no MEM, dado este ser fruto de uma corresponsabilização entre todos os elementos do grupo, sendo que essa organização é pensada pelo/a educador/a e reflete as suas intenções. Cruz et al. (2015) propõem que a intervenção do/a mesmo/a iniciasse na organização das diversas áreas da sala, como tal, esta deve ser feita de modo a criar espaços apelativos e proporcionadores de situações motivadoras e desafiantes, em que os seus materiais sejam adequados, visíveis e possibilitadores de trabalho a pares, em pequeno grupo/ grande grupo ou individualmente, que conduzam a criança à construção de conhecimentos que culminam no seu desenvolvimento.

Desde a minha entrada na sala de JI, foi-me possível assistir à construção e adequação de um cenário pedagógico baseado nos princípios do MEM, considerando o grupo em questão e os vários ajustes que a educadora realizou de modo a dar resposta às necessidades do mesmo. Esses ajustes junto de alterações e acrescentos ao cenário da ação tiveram por base um caminho construído em cooperação pela educadora com as crianças, já que “O conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo” (Ministério da educação, 1997, p.38).

De acordo com o modelo pedagógico em vigor, a sala encontra-se dividida por sete áreas diferenciadas, organizadas à volta da sala e delimitadas por móveis baixos, de modo que as crianças possam ver o que ocorre em cada uma delas, despertando a sua curiosidade e desejo de se envolverem e de uma área central polivalente destinada aos momentos de grande grupo. São elas: área polivalente; área dos jogos; área da expressão plástica; área da expressão dramática; área das construções; área da biblioteca; área das ciências. Segundo Folque (2014), esta organização por áreas proporciona um ambiente funcional, que possibilita a interação entre as várias áreas, bem como a correlação entre elas.

Na **área polivalente** situa-se um conjunto de quatro mesas que dão um suporte diário aos momentos de reunião em grande grupo. É nesta área que o grupo se reúne em conselho, para conversar, partilhar, negociar e propor atividades e projetos, assim

surgem afixados os instrumentos de pilotagem e de regulação da vida do grupo no placar que serve a área, mais especificamente os registos do grupo, o diário, os planos do dia e o calendário dos aniversários, com o objetivo de comunicar, registar, planificar as vivências do grupo. Para além de apoiar nos momentos supracitados, esta área também apoia a área dos jogos e a área da expressão plástica.

A **área dos jogos** é constituída por dois móveis, cada um com duas prateleiras, nelas encontramos vários puzzles e jogos de enfiamentos. As crianças ao selecionarem esta área, dirigem-se aos móveis e retiram o jogo que desejam e realizam-no na área polivalente da sala.

No que se refere à **área da expressão plástica**, a mesma é composta por uma mesa, um cavalete de pintura, dois móveis abertos com prateleiras, num deles encontramos materiais. As produções das crianças são guardadas, por elas, numa destas prateleiras. Como podemos observar na planta da sala, esta área localiza-se próximo de um lavatório que apoia a área. Na parede da mesma, junto à mesa, encontramos fotografias de materiais, para que as crianças possam escolher autonomamente os recursos que pretendem utilizar.

No que concerne à **área da expressão dramática**, ao visualizar a planta da sala é perceptível que a mesma se localiza num dos cantos da sala e que está equipada com vários mobiliários e materiais. Como mobiliário temos: uma mesa-redonda com quatro bancos de madeira; uma cozinha constituída por um fogão, despensa e lavatório; uma máquina de lavar; uma cama; um espelho; um móvel estante e duas caixas com roupas e adereços. A nível de materiais conta com: vários bonecos e roupas para os mesmos; cesta de frutas; louças e talheres de plástico; alimentos variados de plástico; mochilas; carteiras; balde, pá e vassoura.

A **área das construções** localiza-se igualmente num dos cantos da sala, em paralelo com a área da expressão dramática e utilizando o móvel dos jogos como divisórias entre estas. Esta área é composta por vários materiais, tais como: legos; blocos de madeira; pistas de madeira; uma garagem e uma caixa de veículos de transporte. A criança ao escolher esta área, escolhe o jogo/materiais que pretende utilizar e fá-lo no tapete destinado à área, já que no mesmo, a criança tem espaço para realizar grandes construções verticais ou horizontais.

No que toca à **área da biblioteca**, a mesma é suportada por um móvel localizado junto da porta de entrada da sala, o mesmo conta com duas prateleiras, onde se encontram vários livros, fantoches e alguns suportes que permitem criar hábitos de

leitura, bem como apoiar o conto de histórias. Esta área tem um espaço acolhedor, contando com uma mesa pequena quadrada com três cadeiras e dois sofás confortáveis. A mesma é procurada diariamente pelas crianças com o intuito de folhear as páginas dos livros e são muitas as vezes que as mesmas solicitam a um adulto que conte determinada história nesta área.

A última área é a mais recente aquisição da sala de JI e iniciada por mim, educadora estagiária, sendo ela a **área das ciências**, que ainda se encontra em construção e tem por base pequenas observações que surgiram no seio do grupo, e consequentes explorações. A mesma é constituída por uma caixa transparente que pode ser transportada para a área polivalente, tornando-se assim uma área móvel. Dentro da mesma encontramos materiais, como por exemplo, umas lupas e elementos que vão sendo recolhidos pelo grupo, sendo eles: folhas; bolotas; pedras; caracóis e pequenos bichinhos que se encontram no exterior colocados dentro de várias caixas transparentes.

Torna-se importante mencionar que cada área está identificada com o nome, o desenho e a fotografia das mesmas, existe igualmente em cada uma das áreas jogos/materiais etiquetados com fotografias nas respetivas caixas e prateleiras, para além disso os materiais estão ao alcance das crianças, visando e permitindo uma exploração autónoma dos mesmos, em simultâneo permite que a criança se aproprie do espaço, bem como dos materiais, e facilita a tarefa de arrumação, que por si só engloba conteúdos matemáticos. Outro aspeto relevante a mencionar é o facto das crianças poderem mudar para uma nova atividade sem terem de consultar os adultos.

Numa das laterais do móvel junto à porta de entrada da sala encontramos o mapa das presenças à altura das crianças para que possam autonomamente assinar a sua presença, ainda por cima desse móvel encontramos o instrumento “Quero mostrar, contar ou escrever” para que as crianças possam assinar caso queiram partilhar algo na reunião em grande grupo. Nas paredes da sala, para além dos instrumentos de pilotagem e regulação da vida do grupo, encontramos fotografias com as famílias e registos das crianças. Na porta da sala são afixadas as notícias escritas que as crianças quiseram partilhar e expor. No corredor, na parede exterior encontra-se o plano semanal e nos placares exteriores, os registos de partilhas e atividades.

O espaço exterior é frequentemente explorado pelas crianças e muitas vezes utilizado como extensão das atividades realizadas em sala, dessa forma torna-se necessário caracterizá-lo. O mesmo oferece um espaço rico, amplo e arborizado

composto por muitos elementos naturais, sendo este promotor de várias descobertas por parte das crianças. O espaço contempla um parque fixo com escorrega, uma caixa de areia, trotinetes e triciclos armazenados num armário e uma pista marcada no chão para os mesmos, uma casa na árvore e uma cozinha de lama, bem como os seus utensílios, tais como: panelas, pás e colheres.

## **2.5. Um dia no Jardim-de-Infância**

No planeamento de rotinas, segundo Post e Hohmann (2011), os educadores/as devem selecionar materiais e organizar o espaço de modo a apoiar as atividades de exploração, devem também definir um horário diário previsível e flexível, as rotinas devem ser consistentes, que acompanhem os ritmos das crianças e que considerem as suas necessidades e interesses, de modo que as mesmas possam prever acontecimentos e por consequência gerar uma maior segurança, já que é através dessa previsão que as crianças obtêm confiança no ambiente que as rodeia e se apropriam do mesmo, começam a assimilar e diferenciar os diferentes momentos do dia, começando a encadeá-los.

Se para haver rotinas é necessário um ambiente educativo de qualidade, então para a formação desse ambiente e como fator determinante temos a relação adulto-criança, uma vez que os momentos de dia-a-dia, nomeadamente os cuidados de rotina essenciais à satisfação das necessidades das crianças são apenas possíveis através do contacto e interações entre a criança-adulto, assim segundo Coelho (2004), essas interações originam relações de confiança que desafiam a criança à exploração e aprendizagens ativas, tal como Post e Hohmann (2011) concordam que essa “prestação” de cuidados e clima de confiança possibilitam o desenvolvimento da iniciativa da criança.

Para reconstituição do dia típico da sala de JI, socorri-me de excertos dos registos de observação, procurando retratar as diversas rotinas de ação das crianças e educadora no espaço-tempo, para um melhor entendimento coloquei uma tabela com a reconstituição da rotina fornecida no PCG (2023/2024). Importa referir que esta sofreu alterações ao longo da PPS II, já que desde o início do ano letivo a educadora tem vindo a construir um cenário pedagógico baseado nos princípios do MEM, em estreita relação com o grupo que temos à frente, fazendo pequenos ajustes que respondem melhor às necessidades do mesmo: Ao observarmos a tabela do anexo C, onde é apresentada a rotina da sala de JI presente no PCG (2023/2024), podemos afirmar que às 8h00 inicia-

se o **acolhimento das crianças**, nesse momento as famílias entram pela porta de acesso exterior mais próxima da sala de JI, retiram o cartão localizado junto à mesma e entregam as crianças na sala, de seguida, “no momento do acolhimento, ao chegarem com as suas famílias, as crianças marcam a sua presença com um círculo no **quadro das presenças**.” (Nota de campo n. °1, registo 4)

Ainda nesse momento, a criança que traz algo para partilhar, é convidada a escrever o seu nome numa tabela semanal de partilhas. Este instrumento tem sido igualmente aceite pelas crianças, que rabiscam o seu nome com um entusiasmo e que ajuda o grupo a perceber, na reunião da manhã, quem tem algo para contar, mostrar ou escrever, tal como consta no seguinte registo: “SA ao chegar à sala e após a marcação da presença pega no registo “**Quero mostrar, contar ou escrever**” e diz que tem uma notícia para contar na reunião.” (Nota de campo N.º 2, registo 37)

Perto das 9h30 “a educadora pede às crianças que se sentem junto à mesa, para dar-se início à **reunião da manhã**, seguidamente começa a cantar a **canção do bom dia**, cumprimentando cada criança e adulto.” (Nota de campo N. °2, registo 34)

Na reunião da manhã, as crianças que se inscreveram no registo realizam as suas partilhas e de seguida realiza-se o **plano do dia**, que resulta da negociação do grupo para aquilo que vai acontecer ao nível das atividades daquele dia (o que é que vamos fazer e quem faz).

Posto a reunião, inicia-se o tempo de **atividades e projetos**, as crianças distribuem-se pelas áreas da sala, de acordo com aquilo que foi planeado antes, na reunião. Nesse momento, os adultos de sala acompanham as crianças, indo ao seu encontro e perguntando se precisam de ajuda, contribuindo com sugestões e desafios. Por volta das 10h15, à terça-feira acontece a ida à biblioteca e/ou ao parque localizados perto da instituição. À quinta-feira, a sala costuma receber a PA do PROL que dinamiza um conto de uma história. Estas sessões constituíram-se como uma mais valia quer no aumento de vocabulário que o grupo desenvolveu, quer na evolução da dicção e articulação das palavras, quer na valorização e respeito pelo elemento livro. À sexta-feira o voluntário PO realiza com as crianças uma sessão de motricidade.

Continuadamente após “já realizadas as atividades planeadas no plano do dia, os adultos questionam qual a área da sala em que as crianças pretendem brincar.” (Nota de campo N.º 2, registo 17). “Posto as brincadeiras nas áreas da sala, a AAE AN começa a cantar a canção para as crianças arrumarem as mesmas.” (Nota de campo N. °2, registo 20) De seguida, às 10h50/11h, sucede-se o **tempo das comunicações**, onde

“Posto o momento da manhã, o grupo de crianças volta a reunir ao redor da mesa para partilharem aquilo que fizeram, mostrando ou explicando ao grupo como lá chegaram, caso queiram fazê-lo.” (Nota de campo N. °5, registo 94). Esta ação ainda é muito provocada pelos adultos, que estiveram atentos aquilo que foi acontecendo no tempo de atividades e projetos. Caso não haja comunicações, as crianças costumam querer ouvir uma história ou cantar canções. A meio da manhã realiza-se o **momento de higiene** das crianças: “A equipa educativa questiona se alguma criança necessita de ir à casa de banho, algumas dizem- que sim e seguem para a mesma, enquanto outras crianças necessitam de ser incentivadas”. (Nota de campo N.º 2, registo 22)

Caso as condições meteorológicas permitam sucede-se o tempo de **brincar, explorar e descobrir no exterior**, onde as crianças brincam no espaço exterior da instituição. E logo depois repete-se o **momento de higiene**, para realizarem as necessidades e lavarem as mãos para se proceder ao **momento de alimentação** que acontece ao 12h: “Da casa-de-banho as crianças são encaminhadas para o refeitório, onde já se encontra os pratos de sopa colocados. As crianças aguardam a colocação dos babetes e começam a sua autoalimentação, existindo algumas crianças que necessitam de um maior apoio. Quando acabam de comer colocam os pratos no carrinho da louça suja, assim como os individuais de papel no lixo” (Nota de campo N. °3, registo 64) Quando já algumas crianças terminaram a sua refeição, um dos adultos vai novamente com as crianças à casa-de-banho para que elas possam lavar a boca e as mãos, assim como realizar as suas necessidades.

Da Casa-de-banho, as crianças são encaminhadas para a sala polivalente para realizarem a hora da **sesta**, que decorre da 13h às 15h. “Ao chegar à sala polivalente, as crianças vão à caixa dos peluches buscar o seu e dirigem-se à sua cama, algumas descalçam-se autonomamente, já outras necessitam de ajuda.” (Nota de campo N. °2, registo 40). Ao acordar da sesta, as crianças dirigem-se à casa-de-banho para realizarem as suas necessidades, para que às 15h30, o grupo possa reunir outra vez na mesa central, relembando aquilo que foi concretizado no plano do dia, e registando-o no **Diário de grupo**. Este contempla, no momento, a realização de duas colunas - O que fizemos e o que queremos fazer. Todos estes instrumentos são escritos pelo adulto à frente das crianças, que se vão apropriando das várias funcionalidades da escrita. De seguida, dá-se seguimento ao momento de **atividades e projetos**. Às 16h as crianças são encaminhadas para o refeitório para o momento do **lanche**, que decorre da mesma

forma que o almoço. Seguidamente, as crianças regressam à sala para brincarem nas áreas enquanto aguardam as famílias que chegam entre as 16h30 e as 18h.

**Importa mencionar que o instrumento “diário” ainda não está a ser feito como preconiza o MEM, já que ainda não consta a coluna do “não gostámos” e “do gostámos”.** Esta situação prende-se com o facto de o grupo ser homogéneo e ter acabado de completar os três anos. Porém, é intenção da educadora introduzir o que está em falta, no decorrer do ano letivo e consoante a evolução do grupo. (PCG, 2023/2024)

Considera-se assim que existe a participação da criança em todas as fases e atividades realizadas no dia-a-dia, sendo esse fator uma mais-valia para a sua efetiva integração no contexto educativo, sendo que considero que só desta maneira as aprendizagens serão assimiladas. Torna-se assim importante realçar que a sala de JI é um espaço flexível e dinâmico e que embora as fases do dia decorram com o mesmo encadeamento, não existe rigidez e inflexibilidade no horário descrito acima, uma vez que se possibilita adaptações na rotina considerando as atividades sejam elas livres, brincadeira, orientadas, entendo assim que sempre que se considera pertinente e adequado é possível que a rotina sofra alterações, sem nunca perder os cuidados de afeto, segurança e conforto que satisfazem as necessidades das crianças.

## **2.6. O retrato de um grupo de crianças no Jardim-de-Infância**

Quando nos referimos a caracterizações de grupos de crianças, Silva et al. (2016), afirmam que 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” influenciam o funcionamento do grupo. (p. 24). Deste modo, devem ser reconhecidas, aceites e respeitadas as características individuais de cada criança, uma vez que, tal como Ferreira (2004) refere, cada criança é portadora de uma experiência social única que as diferencia uma das outras.

Através de informações recolhidas presencialmente juntamente com a educadora cooperante e através de consulta documental, nomeadamente do Projeto Curricular de Grupo (PCG) (2023/2024) elaborei o quadro com as informações das crianças presente no anexo B. Deste podemos observar que no início da PPS II, o grupo de crianças da sala de JI caracterizava-se por um grupo composto por **vinte crianças** de nacionalidade portuguesa, dos quais treze são do género feminino e sete são do género masculino. Todas as crianças do grupo têm **três anos e nasceram em 2020**.

Porém, no final da PPS II, o grupo era apenas composto por dezoito crianças, já que a PA e a MC abandonaram a instituição nos meses de novembro e janeiro.

Folque (1999), afirma que no MEM é defendido a constituição de grupos heterogêneos em idade, dado que as interações com crianças mais experientes são impulsionadoras de aprendizagem, esperando-se que os mais velhos guiem e integrem as mais novas. Este é um **grupo homogêneo de idades**, não aproveitando esses benefícios.

No que se refere ao percurso educativo das crianças, parte deste grupo, catorze crianças, transitaram de ambas as salas de dois anos da própria instituição, à exceção de quatro crianças que vieram de outras instituições igualmente tuteladas pela SCML, também das salas de dois anos e outras duas crianças que vieram de casa, sem experiência em contextos educativos. As crianças que provêm de casa, ambas iniciaram a sua frequência em outubro, uma delas apresenta Necessidades Educativas Especiais (NEE), beneficiando, desde os primeiros meses de vida, de várias consultas de acompanhamento e terapias. Uma criança que já frequentava a instituição, também apresenta NEE, sendo que continua a beneficiar do acompanhamento de Equipas Locais de Intervenção (ELI) pertencente ao Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), nomeadamente de um psicomotricista.

No decorrer da PPS II, ao observar e interagir com o grupo, considero que o mesmo é composto por crianças interessadas, curiosas pelo mundo que os rodeia, participativas e afetuosas. Já a Educadora Cooperante considera o grupo “muito participativo nas atividades e dinâmicas da sala, são crianças sociáveis, ativas e bem-dispostas, muito curiosos e atentos ao que os rodeia. Interessam-se muito por atividades de expressão motora, conto de histórias e atividades artísticas. As brincadeiras no exterior são sempre bem recebidas” (PCG, 2023/2024)

No que toca aos **interesses das crianças**, estas por possuírem muita energia, demonstram um especial interesse pela exploração do espaço através do corpo, desta forma as sessões de motricidade e jogos sociais que trabalhem os movimentos do corpo na relação com os outros, são atividades muito bem-recebidas pelo grupo, que sabe seguir orientações e realizar padrões de deslocamento com sucesso. Para além disso revelam gosto e prazer em participar em atividades enquadradas no domínio da educação artística, descobrindo, explorando novos materiais e apropriando-se dos mesmo com facilidade. É notório que algumas das crianças têm um sentido estético apurado, o que é visível nas suas produções.

Observa-se que escolhem frequentemente brincar na área do faz de conta, assumindo determinados papéis. São crianças que se interessam muito por histórias, livros e recursos que de alguma forma ajudem a contar uma história ou a cantar uma canção e é frequente algumas crianças trazerem livros para mostrar e para se contarem histórias, além disso procuram frequentemente a Biblioteca da sala para manusear livros. Outro ponto a salientar é o facto de algumas crianças começarem a rabiscar o canto da folha onde desenham, imitando o adulto que escreve o seu nome e a data no mesmo local da folha, esta ação é reveladora do seu interesse e atenção face aquilo que veem acontecer.

As crianças demonstram um entusiasmo pelos momentos de brincadeira/exploração no espaço exterior, as crianças gostam principalmente de correr e de explorar os espaços arborizados do mesmo, fazendo pequenas descobertas e partilhando-as com os adultos e pares, sendo comum algumas crianças encontrarem folhas, pedras, bolotas e flores, recolherem-nas e levarem para a sala. Estes elementos têm sido mostrados em reunião, onde as crianças exibem o que descobriram e pensam-se em novas formas de exploração dos mesmos/atividades a desenvolver.

No que diz respeito às relações socio afetivas, as mesmas revelam à vontade nas interações, quer com adultos, quer com pares, são capazes de pedir ajuda e alguns de ajudar o outro, de forma espontânea e quando sentem que é necessário, porém algumas crianças **necessitam de um maior apoio na resolução de problemas**, que surgem muitas vezes dos conflitos relacionados com a não partilha/disputa de objetos, como consta na seguinte nota de campo:

SA quer o Carro da MT, tenta tirar-lho, mas ela não lhe dá. O SA começa a chorar e a gritar batendo os pés, vem ter comigo e aponta para a mesma. Assim sendo, digo-lhe: “-Respira e acalma-te, fala com ela e pergunta-lhe se ela te empresta o carro!”. Ele foi ter com ela e perguntou-lhe: “-MT empresta carro?” e a mesma afirma com a cabeça que sim, dando-lhe o carro logo de seguida. Ele vem até mim e mostra-me o carro e eu digo: “- Vês SA só a conversar é que nos resolvemos!” (Nota de campo N. 10, registo 153)

No entanto, o grupo tem apresentado um avanço constante no que diz respeito à habilidade de **tomar decisões**, já que na rotina da manhã, algumas crianças já escolhem aquilo que querem fazer, quando o adulto lhes pergunta, verbalizando ou apontando para a área em questão. No momento do acolhimento, registam a sua

presença, no mapa para o efeito e assinam no instrumento “Quero contar, mostrar ou escrever”, inscrevendo-se dessa forma para partilhar algo, na reunião da manhã.

No que concerne à **autonomia**, são crianças que já realizam algumas tarefas de forma independente, reconhecendo os vários momentos da rotina diária e antecipando-os ao longo do dia, em simultâneo demonstram interesse em participar em tarefas de sala/ fazer pequenos recados. Na **sala**, algumas crianças já reconhecem o seu copo da água que está ao seu alcance, através do nome escrito. No tempo de arrumação dos materiais, várias crianças participam ativamente e de forma bem-sucedida. No **momento da alimentação** reconhecem o seu lugar, sabem estar sentadas a comer, realizam a sua autoalimentação, ainda que, por vezes, algumas necessitem do incentivo e apoio dos adultos, sobretudo para comer a sopa. No final da refeição, levam a sua loiça para o carrinho da loiça suja. No que diz respeito à **satisfação das necessidades pessoais**, a maioria das crianças consegue fazer a maior parte das tarefas sem a assistência do/a adulto/a, sendo capazes de ir à sanita e lavar as suas mãos. No que concerne ao controlo dos esfíncteres, existem quatro crianças que utilizam fralda durante o dia, contudo, algumas das crianças ainda apresentam dificuldade nesse controlo durante o momento da sesta. Na **rotina do repouso**, todas as crianças dormem nos seus catres, sendo poucas as que precisam da proximidade do adulto para acalmar. Por outro lado, algumas usam chucha para dormir. A maioria das crianças do grupo apresenta um sono estável na sesta, pelo que dormem seguido uma média de duas horas.

Em seguimento, apresento algumas notas de campo que retratam alguns dos momentos anteriormente mencionados:

“No momento da reunião das comunicações, a educadora faz questões às crianças acerca da rotina:

“-O que vai acontecer agora?” (Educadora S)

“-almoçá!” (DO)

“-boa! E onde é que almoçamos?” (Educadora S)

“-No refeitório!!” (DI e CC)

“-e quando chegamos ao refeitório fazemos o que? que os adultos ajudam?” (Educadora S)

“-Babetes” (SA e CC)

“-e a seguir colocamos os pratos sujos onde?” (Educadora S)

“-No carrinho!” (Todos)” (Nota de Campo N. °3, registo 54)

“Algo que é evidente na rotina das crianças são as oportunidades dadas às crianças para serem autônomas: No momento do almoço as crianças são incentivadas a levantarem o seu prato e a colocarem no respectivo carrinho, mas no segundo prato quando sobra comida são os adultos que costumam raspar para a caixa, no entanto o SA resolveu fazê-lo por vontade própria e de forma autônoma.” (Nota de Campo N. 03, registro 62)

No que diz respeito à **linguagem verbal**, a maioria das crianças constrói frases simples e apresenta um vocabulário adequado para a faixa etária em que se encontra. Alguns são capazes de relatar situações, partilhar notícias e dialogar com o adulto, iniciando a conversação ou dando seguimento aquilo que lhes é perguntado. Por outro lado, existem cerca de quatro crianças que apresentam dificuldades nesta área, nomeadamente ao nível da construção frásica e pouco vocabulário. Uma delas é uma das crianças com NEE, que diz duas ou três palavras no seu discurso.

No dia a dia, as crianças revelam ter noções básicas de conceitos matemáticos, sendo capazes de: contar objetos e identificar o grande e o pequeno, usam o termo “mais” para definir quantidades; identificam alguns números escritos; indicam a sua idade com os dedos; conhecem e empregam corretamente noções topológicas como “em cima” e “em baixo”; “dentro” e “fora”; “à frente” e “atrás”.

Em relação às **fragilidades**, e contrastando com a vontade de fazer, com a curiosidade natural e ímpeto exploratório, o grupo revela ainda tempos de concentração curtos, assim como alguma dificuldade em permanecer atentas nos momentos de grande grupo, no entanto reconheço que é algo natural considerando as idades das crianças.

## **2.7. Conhecendo as famílias, descobrindo as crianças do JI**

Desde o dia em que nascem, as crianças vivem numa família que dá forma às suas crenças, atitudes e ações. Ao tentar compreender e respeitar a família de cada uma delas, vamos encorajá-las a verem-se, a si próprias e aos outros, como sendo pessoas de valor e membros participantes da sociedade. (Hohmann & Weikart, 2003, p.99)

De acordo com Ferreira (2004), torna-se crucial entender que a criança é portadora de cultura, cultura essa proveniente da participação do espaço social da família. Assim sendo, evidencia a necessidade de retratar os traços estruturantes das famílias das crianças, de modo a começar a compreender as crianças pelo que fazem.

Neste sentido, a mesma autora afirma que ao associar as crianças às famílias estamos a não menosprezar a experiência que é indissociável à sua biografia. Ambos os espaços são cruciais para a estrutura da vida quotidiana da criança, “mesmo que possam divergir nos seus propósitos, estratégias e estilos educativos.” (p.65).

Uma vez que a organização socioeducativa não permite a consulta dos dados individuais de cada criança, os dados descritos neste capítulo e apresentados no anexo E referem-se à organização e tratamento dos dados consultado no PCG (2023/2024): No que toca ao contexto familiar das crianças da sala de JI, as suas famílias têm idades compreendidas entre os vinte e três e os cinquenta e um, sendo que a média de idades dos progenitores se situa nos trinta e três/trinta e quatro anos.

Como podemos observar no anexo E1, a maioria destas famílias (onze) habitam na zona de influência do estabelecimento, sendo que dessas onze, nove residem no bairro. Outras três famílias residem em outras zonas de Lisboa e uma outra família reside numa freguesia fora de Lisboa. E as cinco restantes não obtive informações. As restantes famílias (cinco), não me foi possível obter informações, desta forma nomeio como “situações desconhecidas”. No entanto, no que se refere ao tipo de habitação, no PCG (2023/2024) é referido que a maioria das famílias vive em casas alugadas.

Quanto à origem das famílias, três dos progenitores são provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), mais concretamente de Angola, dois do Brasil e os restantes têm origem portuguesa (cf. anexo E2).

Relativamente ao anexo E3, referente à tipologia do agregado, a maioria (nove) é nuclear, enquanto oito se caracterizam por ser monoparental feminina com outros familiares a habitar. As restantes famílias (três) não me foi possível obter informações.

Em 20 famílias, duas experienciam pela primeira vez a maternidade/paternidade, enquanto as restantes dezoito têm mais de 1, 2 ou 3 filhos (cf. anexo E4).

No que se refere à situação de emprego do pai e mãe das crianças do JI, metade das progenitoras (dez) encontram-se no ativo, enquanto das situações conhecidas dos progenitores (oito), cinco encontram-se em atividade e três encontram-se em situação de desemprego. A situação da maioria dos progenitores é desconhecida, tal como observado no anexo E5.

As famílias e as respetivas crianças começam a chegar de manhã entre as 8h00 e 9h30 e saem a partir das 16h30, sendo esses os momentos em que é mais sentida a presença das famílias. Através do PCG (2023/2024) e de observações realizadas ao longo da PPS II é me possível destacar algumas das potencialidades e

constrangimentos das famílias em questão. Como potencialidades é destacado o facto de serem famílias interessadas no percurso das suas crianças, demonstrando vontade em participar, partilhando frequentemente notícias das crianças por e-mail, sendo considerado que algumas destas apresentam competências parentais. Como constrangimentos é destacado a falta de pontualidade relativamente ao horário de entrada, sendo que, por vezes, a reunião da manhã acaba por ser interrompida e desestabilizada, influenciando diretamente o trabalho pedagógico e o funcionamento logístico do estabelecimento.

De acordo com PEE (2022/2025), a equipa da instituição considera que o trabalho com as famílias deve ser diariamente acompanhado e realizado em coerência por todos os elementos educativos. Dessa forma, as famílias são convidadas a participar além das reuniões de pais e momentos formativos, sendo envolvidos na adaptação das crianças, podendo permanecer o tempo necessário nas salas durante o período da manhã, bem como convidadas a contribuir no contexto de sala. Foi-me possível constatar que tanto a educadora cooperante como as AAE da sala revelam interesse em desenvolver uma relação positiva de colaboração e proximidade com as famílias, existindo momentos de partilha de saberes através de conversas/telefonemas acerca de informações relevantes da criança, nomeadamente no que diz respeito ao seu desenvolvimento, preocupações dos pais ou situações que possam ocorrer ao longo do dia. A equipa da sala do JI adota diversas estratégias com o objetivo de incentivar esse envolvimento e dar a conhecer a vida diária do contexto de sala, partilhando as aprendizagens, atividades realizadas, ideias, projetos através das paredes da sala ou de e-mails enviados diretamente às famílias.

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM-DE- INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

### 3.1. Intenções para a ação educativa

De acordo com Silva et al. (2016), importa que, antes de dar início à intervenção pedagógica, o/a educador/a determine objetivos para a sua ação, tendo como base a reflexão acerca da sua adequação e propósito, sempre tendo em consideração os pressupostos éticos da prática. Deste modo, desde a primeira passagem pela porta do contexto socioeducativo levei comigo uma conceção pré-definida que o meu olhar perante a minha ação pedagógica deve ser de constante reflexão, adequando a mesma consoante os diferentes contextos, realidades e pessoas que neles se inserem. Para tal, no presente ponto 3 irei apresentar e explicitar a **definição das minhas intenções pedagógicas que guiaram a minha ação pedagógica**, que detêm os três alicerces: O grupo de crianças, as suas famílias e a equipa educativa.

#### 3.1.1. Intenção com as crianças da sala de Jardim-de-infância

No que diz respeito às crianças, as intenções foram delineadas de acordo com as especificidades e necessidades do grupo. Portugal (2008) refere que o papel da criança no seu próprio desenvolvimento é reconhecido ao assumir-se que a criança desenvolve o seu próprio conhecimento do mundo e que a chave para a aprendizagem e desenvolvimento reside na interação social, envolvendo-a nos processos sociais de comunicação, ensino e aprendizagem. Sendo reconhecidas as capacidades das crianças na ação da construção do seu próprio desenvolvimento, encaramo-las como o principal sujeito e agente do seu processo educativo, deste modo, devemos partir das suas experiências e ressaltar os seus saberes e competências únicas com o objetivo de atingir todas as suas potencialidades.

Em seguimento dessa perspetiva, defini o **reconhecimento da criança como principal agente da sua aprendizagem** como primeira intenção, uma vez que, tal como afirma Portugal et al. (2016), propiciamos à criança “oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros.” (p.11). Epstein e Hohmann (2019) acerca desta intenção referem que “Mais ninguém pode ter experiências ou construir conhecimento pela criança. As crianças têm de o fazer por elas próprias.” (p.17), desta forma os/as adultos/as devem privilegiar momentos do interesse da criança, apoiando as aprendizagens da mesma.

Através da intenção supracitada desenvolvi a segunda intenção, sendo ela o **respeitar e valorizar a individualidade e ritmos de cada criança e por consequência dar resposta a todas as diferenças das crianças, assumindo que cada criança apresenta uma identidade única e própria, tendo necessidades, interesses e capacidades singulares**, dado que, como Ferreira (2004) afirma: as crianças são “portadoras de experiência social que as torna diferente umas das outras (p.65). Silva et al. (2016) apoiam que “todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade em que as suas necessidades, interesses e capacidades são atendidos e valorizados.” (p.13). Como referem Epstein e Hohmann (2019) é fulcral que os/as adultos/as desempenhem um papel de observador e que interagem com as crianças, desta forma o/a mesmo/a focam-se em “reconhecer os interesses e capacidades particulares de cada criança e oferecer à criança apoio e desafios apropriados.”. (p.20)

Apesar da sala onde me encontro inserida ser uma sala homogénea de idades, cada criança têm o seu desenvolvimento particular, existindo crianças que estão em diferentes níveis de desenvolvimento, assim sendo considerarei igualmente importante **ter em conta as diferentes formas de participação e comunicação das crianças envolvendo-as, assim, na sua aprendizagem e desenvolvimento, tomando sempre como base os seus interesses, necessidades e motivações**, Portugal (2000) refere que os adultos devem “aprender a não subestimar as formas de comunicação únicas de cada criança e ensinar-lhes a sua” (p.95). Post e Hohmann (2011) acrescentam ainda que se torna essencial que o adulto favoreça momentos que vão de encontro aos interesses das crianças, ao contrário de forçar a criança a situações que o adulto desejaria que a criança apresentasse interesse.

Outra intencionalidade delineada foi **promover propostas pedagógicas adequadas, experiências significativas e momentos de bem-estar às crianças, bem como promover a sua autonomia**. A necessidade da implementação da mesma surgiu em momentos de rotina, nomeadamente em momentos de alimentação, controlo dos esfíncteres, hábitos de sono, momentos de exploração da sala e espaço exterior, momentos de conflitos, bem como o incentivo a realizar pequenas tarefas. Considero que estes momentos são ricos, deste modo através da rotina, tentei providenciar às crianças oportunidades para serem mais autónomas.

Com base nas observações realizadas ao longo da PPS II, existem, por vezes, momentos da rotina da sala de JI que promovem a autonomia mencionados no ponto 2.4. do presente relatório e esta valorização de momentos de cuidado como momentos

ricos de interações e aprendizagens é defendido por Portugal (2000) como um princípio educativo para a creche, mas que se adequa igualmente ao JI, sendo ele o de envolver a criança naquilo que lhe diz respeito, algo que defendo, pretendo e pretenderei aplicar na minha prática.

Devido às faixas etárias das crianças, ocorrem momentos de conflito, do qual as crianças apresentam uma dificuldade a resolvê-los autonomamente e dado que considero que as crianças devem ter um papel ativo nesse momento, pretendo promover às crianças um espaço seguro, dando-lhes tempo e espaço para que possam compreender que são capazes de o fazer por si. É essencial que o/a educador/a saiba quando intervir e quando é que deve ser dado esse espaço, no entanto o papel do/a mesmo/a deve ser providenciar ferramentas e acima de tudo assumir uma postura responsiva perante as crianças envolvidas no conflito.

Esses momentos surgem na sua grande maioria em momentos envolvidos com brinquedos, nesse sentido considerarei como intencionalidade **privilegiar momentos de brincadeira e exploração livres**, dado que é neles que são dadas grande parte das aprendizagens significativas, onde as crianças podem desenvolver a autonomia e a sua autoestima. Nestes momentos as crianças não dependem dos adultos, sendo assim uma oportunidade para que as mesmas possam ser autónomas para gerir os seus tempos e ações, tornando-se mais confiantes das interações que realizam consigo próprias, com os outros e o mundo que as rodeia. No entanto alguns autores revelam que cada vez mais os adultos limitam as brincadeiras das crianças, devido à preocupação com a sua segurança, neste sentido pretendo dar espaço às crianças para realizarem as suas explorações livremente, interferindo apenas quando achar necessário ou quando considerar que a sua segurança se encontra em risco.

No entanto é preciso reconhecer que para que as intencionalidades supracitadas sejam implementadas é necessário a existência de afeto e proximidade, para tal defini a importância de se **construir uma relação próxima e afetiva com as crianças, baseada no respeito e na confiança** como uma intencionalidade, visto que segundo Portugal et al. (2016), “Apenas num clima de segurança a criança demonstra a sua curiosidade e evidencia o seu ímpeto exploratório.”, os mesmos acrescentam ainda que “As crianças dependem de adultos atentos e capazes de estabelecer relações de vinculação positivas, criando um ambiente de exploração convidativo e seguro, a partir do qual podem aprender”.

### 3.1.2. Intenção com as famílias da sala de Jardim-de-infância

Portugal et al. (2016) considera que a criança não se desenvolve e aprende apenas no ambiente do contexto socioeducativo, mas igualmente noutros em que vive, respetivamente no seio familiar, onde as diferentes práticas educativas e culturas influenciam a forma como a criança se desenvolve e aprende. Importa então que o/a educador/a envolva e estabeleça relações próximas com as famílias, valorizando a sua importância para o desenvolvimento e sucesso das crianças.

O trabalho com as famílias é muito essencial, já que de acordo com Hohmann e Weikart (1995), os pais são os primeiros educadores dos filhos e desta forma “o jardim-de-infância é outro dos locais em que os pais e a equipa pedagógica podem trabalhar em conjunto, ajudando-se mutuamente” (p.37)

É por considerar o papel das famílias tão crucial na educação das crianças é que tive em consideração o **estabelecimento de relações positivas com as mesmas com base em confiança, respeito, comunicação aberta, partilha e compreensão mútua**. Uma competência essencial no papel do educador e a qual tive especial atenção, é o **cuidado de ouvir e acolher as famílias sempre com disponibilidade e delicadeza**, dado que não são só as crianças que necessitam de carinho, compreensão e segurança, mas também as suas famílias.

### 3.1.3. Intenção com a equipa educativa da sala de Jardim-de-infância

Algo comum que me foi possível visualizar em todos os locais de estágios que tive o prazer de me inserir, momentaneamente, na equipa educativa, é a importância do trabalho em equipa e da sua valorização para um ambiente educativo de qualidade, onde existe o contributo de todos para atingir um objetivo comum, o bem-estar e desenvolvimento das crianças.

Assim defini para primeira intenção **estabelecer relações positivas, com base no respeito e partilha de diferentes saberes**, para que de modo gradual me pudesse integrar nas rotinas e todas as dinâmicas da sala, algo que considero ter sido um processo natural e rápido dado a acessibilidade e ajuda que equipa educativa demonstrou para comigo. Covey (2000) refere que torna-se fundamental que a equipa seja caracterizada por uma fácil comunicação entre as pessoas, baseada em confiança e apoio mútuo, onde existam momentos de colaboração, cooperação, solidariedade, em conformidade Post & Hohmann (2011) referem que é essencial que exista um clima de respeito e honestidade entre os pertencentes do grupo, uma vez que são todos

necessários ao bom funcionamento de uma instituição contribuindo com a partilha de saberes específicos, estratégias e observações das crianças.

Em seguimento da intenção supracitada delinee a seguinte intenção, **adotar uma atitude disponível e colaborativa, agindo, planeando e cooperando nas diversas atividades desenvolvidas com a equipa educativa**, sendo o meu objetivo principal adquirir novas experiências e conhecimentos de modo a construir a minha identidade profissional, sem pôr em causa a das restantes envolvidas.

Torna-se fundamental mencionar que, através das observações realizadas, ao longo da rotina de JI, existem momentos que a equipa educativa da sala se reúne e discute acerca das suas preocupações, no que diz respeito ao espaço, papéis e responsabilidades, horários e rotinas, existindo diálogo e trocas de opiniões, pretendo que o mesmo aconteça na minha ação perante o grupo da sala, deixando à vontade, tanto a educadora como a auxiliar para me fornecerem feedbacks e conselhos acerca da mesma, mostrando-me disponível para ouvi-los e acatá-los, sendo eles positivos ou negativos.

### **3.2. Processos de avaliação**

Silva et al. (2016) destacam a importância de uma intervenção profissional intencional e refletida enquanto educador/a, de modo a definir a sua intencionalidade pedagógica e lhe seja possível “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar.” (p.13). É nesse sentido que a avaliação surge como uma competência indispensável a deter na sua ação pedagógica, permitindo a adequação e gestão do currículo, já que maximiza um conhecimento do meio e seus intervenientes (Carvalho & Portugal, 2019; Silva et al., 2016). Para tal é necessário também observar, registar, analisar e refletir acerca da informação recolhida, todas essas etapas encontram-se interligadas e permitem dar sustento às decisões face ao planeamento.

Ao longo da minha intervenção na PPS II procurei colocar-me sob avaliação, debruçando-me sobre as etapas supracitadas: No que toca à observação e registo, foram realizados registos diários escritos de observação direta participante e não participante (notas de campo) onde pude recolher muitas informações acerca das crianças, assim como do grupo em questão, as suas interações, comportamentos e registos das suas vozes, informações acerca da prática da educadora e do modelo pedagógico, bem como da dinâmica da equipa educativa. Estes registos diários,

permitiram-me também desenvolver um sentido crítico e uma competência de análise mais aprofundada, já que os mesmos serviam de mote para as reflexões semanais, onde refletia acerca do que era observado e tudo o que envolvia o tema referente ao registo.

Foi através da observação, do registo e da reflexão que delineei as intencionalidades para ação apresentadas no ponto 3.1. e realizei as suas adequações de acordo com as necessidades das crianças, bem como à minha própria ação, melhorando as minhas intervenções e formulando estratégias quando necessário. Na PPS II, numa primeira fase, apresentei uma postura mais observadora perante o que me rodeava, realizando observações de natureza não participante e numa segunda fase é que comecei a realizar mais registos referentes às minhas intervenções com o grupo e a ser mais crítica quanto aos mesmos. Assim, após a intervenção, surge a necessidade de avaliar se as intencionalidades foram alcançadas ou não.

No que diz respeito às intenções definidas para as crianças penso que fui capaz de atingi-las, já que procurei sempre encarar as crianças como os principais protagonistas do seu processo educativo, uma vez que tive sempre o cuidado em ouvir as suas vozes, valorizar as suas opiniões e perspetivas, privilegiando a sua participação naquilo que lhes diz respeito e tanto em momentos de rotina, como nas atividades planificadas procurei reconhecer as suas especificidades, respeitar e valorizar os seus interesses e necessidades individuais considerando os diferentes tipos de comunicação das crianças. Foi neste sentido que procurei planificar propostas pedagógicas adequadas de acordo com os seus interesses, de modo a potenciar experiências significativas:

“A ASG CAR trouxe mais Bichos-de-Conta (BC) e outros caracóis em formas de búzios para as crianças poderem observar, no entanto no plano-do-dia as mesmas referiram que queriam desenhar o BC, para tal preparei um desenho à vista com uma tela branca para que pudessem observar os animais recolhidos enquanto realizavam a proposta.” (Nota de campo n.º 7, registo 119)

Integrada nas intenções, procurei promover a autonomia das crianças na sua rotina diária, enquanto oriento na tarefa a realizar, como apresentado no seguinte registo: “O DI estava a lavar as mãos, no entanto molhou o espelho todo a brincar com a água, deixando o mesmo a pingar, assim sendo converso com ele e de seguida dou-lhe um papel para poder limpar autonomamente o mesmo.” (Nota de campo n.º 10, registo 155).

Procurei igualmente fomentar momentos de brincadeira e exploração livre, pois considero que são nesses momentos que as crianças realizam grandes aprendizagens acerca de si, dos outros e do mundo que a rodeia, como podemos observar de seguida:

“O DI junta-se ao SA na área do faz-de-conta, descalçam-se e brincam na cama, levando objetos da área para cima da mesma, no entanto, no tempo de arrumar para irem almoçar de seguida, não o querem fazer. O SA continua a brincar e o DI muda de área, assim sendo vou buscar o DI e o SA e digo-lhes que é para se calçarem e arrumar a área, os mesmos afirmam que querem ir almoçar, mas eu digo: “-Só vão almoçar quando ajudarem a arrumar o que desarrumaram, olhem lá para isto! Vá eu ajudo-vos também!” (Nota de campo N.º 11, registo 159)”

É importante referir que apenas interfeiri nas suas brincadeiras quando considerava que colocaria a segurança das crianças em causa ou quando as mesmas o solicitavam:

No momento da brincadeira, a CA estava a brincar na cozinha da área da expressão dramática, vem ter comigo, mostra-me uma panela de plástico e diz: “- Miana é boulo!”, eu respondo-lhe: “-é para mim? Obrigada!” e finjo que como o bolo que me deu. Após “comer” o mesmo, a CA regressa à cozinha e traz um copo. (Nota de campo n.º 7, registo 113)

Ademais, considero que a intenção mais preponderante para que as outras intenções se pudessem concretizar foi o facto de ter conseguido criar uma relação afetiva com as crianças, baseada no respeito e na confiança, como constam os seguintes exemplos: “Estava a ajudar o JO a almoçar e o DI toca-me nas costas e diz: “-Te amo Miana!” e abraça-me, ao que eu respondo: “-Te amo mais DI!” enquanto o abraço de volta.” (Nota de campo n.º 10, registo 138); “Por questões pessoais, uma das auxiliares teve de se ausentar, dessa forma foi outra auxiliar ajudar, a CAR. A CAR zangou-se com o SA e o mesmo começa a chorar e diz: “- A Maiana” indo na minha direção para me abraçar, de modo a receber algum conforto.” (Nota de campo n.º 4, registo 74)

No que concerne às intenções para as famílias, procurei ter uma postura adequada, recetiva e disponível, no entanto considero que esta foi a dimensão menos explorada da PPS II. No início da PPS II, elaborei uma carta de apresentação (cf. Anexo G) com o intuito de me dar a conhecer a mim e às minhas intenções para com as crianças, a Educadora Cooperante fez questão de a afixar na porta da sala para que fosse acessível a sua visualização, gerando até algumas interações: “O SA ao chegar com a sua avó, olha para a porta e vê a minha carta de apresentação e diz: “-olha avó

é a Miana!”, “És tu Miana!”.” (Nota de campo n.º 4, registo 82). Desta forma, ao longo da minha intervenção, considero que houve alguns contatos e interações positivas, bem como partilhas com as famílias acerca da minha intervenção em sala, seja através de e-mails passados pela educadora cooperante, seja através das paredes do corredor que dão acesso à sala. Com base nessas interações, considero que fui acolhida pelas famílias com amabilidade e alguma disponibilidade:

“No momento do acolhimento, algumas crianças vão chegando com as suas famílias, eu vou cumprimentando as mesmas com um “Bom dia!” e dando um abraço às crianças. A CC chega com o seu pai, ele diz: “Olha a Marianita! Bom dia!”, ao que lhe respondo: “Olá, bom dia! Esteve tudo bem com a nossa CC?”” (Nota de campo n.º 12, registo 199)

No que toca às intencionalidades definidas para a equipa educativa, penso que fui capaz de atingi-las igualmente, já que fui capaz de me integrar na equipa de forma natural, assumindo sempre uma postura de disponibilidade e responsabilidade, fui capaz de trabalhar em equipa, cooperando e contribuindo no que acontecia no contexto. Tal como se pode constatar no seguinte registo: “No momento da sesta e no momento não letivo, eu e a educadora S reunimos na sala para planificarmos como iriam ser feitos os fatos de Carnaval das crianças.” (Nota de campo n.º 11, registo 161). Para além disso, ao longo da PPS II existiram vários momentos de reflexão conjunta, onde foi notória a minha vontade para aprender e disponibilidade para melhorar e reformular, aceitando críticas e sugestões, procurando agradecer sempre que tal acontecia.

É importante mencionar que através da observação e dos registos da mesma, em comunhão com a minha postura atenta das crianças e das suas interações com o meio envolvente, encontrei um interesse do grupo que serviu de mote para o Projeto realizado no âmbito da UC de Conhecimentos e Docência em Educação de Infância (CDEI). Este projeto deu-se devido a uma descoberta de uma criança de vários bichos-de-conta dentro de uma bolota. Foi um projeto desafiante, já que este grupo nunca tinha contactado com a Metodologia de Trabalho Projeto, no entanto considero que foi um projeto que se desenrolou com muita naturalidade pois foi mais centrado nas crianças, nas suas necessidades e preferências individuais do que no conteúdo ou no educador, desta forma foi minha responsabilidade proporcionar às crianças um ambiente propício em que as suas curiosidades, teorias, dúvidas e hipóteses fossem acolhidas, validadas e postas em prática, promovendo assim a construção do processo de aprendizagem e em simultâneo eu apresentava a função de mediar e guiar o trabalho cooperativo,

criativo e participativo, mantendo-me disponível, atenta e responsiva aos interesses das mesmas, adequando progressivamente a qualidade da resposta educativa. A realização deste projeto contribuiu no desenvolvimento da minha prática reflexiva, o que me permitiu adotar diferentes estratégias para gerir as adversidades que pudessem surgir, fazendo-me perceber a importância do planeamento e reflexão na nossa profissão.

No âmbito da avaliação, importa ressaltar a elaboração de um portfólio individual de uma das crianças do grupo, que de acordo com Parente (2015) através do mesmo conseguimos “apreciar o percurso de aprendizagem das crianças através de registos de observação sistematicamente recolhidos, da seleção de evidências e das realizações que documentam os progressos de aprendizagens” (p.35), sendo que nesta avaliação não se pretende classificar a criança e sim documentar todo o processo e história das experiências, esforços e progressos da criança em questão, valorizando não o produto final, mas sim o processo. (Cardona et al., 2021) A criança escolhida foi a AI e optei por realizar um portfólio físico que ficou no móvel da sala à disposição da mesma, para pudesse manuseá-lo ou caso desejasse colocar os seus trabalhos de forma autónoma. Os registos encontrados no mesmo, encontram-se organizados por ordem cronológica, uma vez que considero a forma mais adequada para se visualizar a evolução da AL, no entanto no início realizo uma pequena apresentação da mesma, onde conto com a colaboração equipa pedagógica e das outras crianças da sala. Como a AL é uma criança que já apresenta um interesse no código escrito, coloquei uma parte em que ela pudesse escrever a sua própria apresentação. Os seus registos fotográficos eram sempre acompanhados de uma descrição do momento e uma citação da AL acerca das atividades que estava a realizar ou das interações, dependendo do tema do registo. É nesse sentido que concordo que este instrumento concede “voz às crianças sobre as suas aprendizagens, permitindo-as participar na avaliação do seu próprio desempenho” (Silva & Craveiro, 2014, p. 36), desta forma a realização deste portfólio foi indispensável à minha formação, já que me permitiu obter aprendizagens significativas para a utilização deste instrumento de avaliação no futuro

Em modo de conclusão, considero que consegui alcançar os objetivos delineados, considerando que fui capaz de alcançar um potencial mais elevado devido aos intervenientes do contexto da PPS II, em especial à equipa educativa que sempre me orientou e motivou para que pudesse ir mais além daquilo que eu achava que seria capaz, contribuindo para o meu crescimento pessoal e profissional enquanto futura educadora de infância.

## 4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

No presente ponto 4 pretende-se que seja feita uma análise e assimilação da problemática da qual carece a presente investigação realizada em torno da PPS II. No mesmo serão apresentados: a identificação da problemática; a revisão da literatura pertinente à problemática identificada; as opções metodológicas e éticas seguidas; a apresentação e discussão dos resultados e por fim as principais conclusões do estudo.

#### **4.1. Identificação da problemática**

Iniciando a PPS II e contactando pela primeira vez com o Modelo Pedagógico-Movimento da Escola Moderna em ação num grupo de crianças de jardim-de-infância, tudo era uma nova descoberta e motivo de fascínio, desse modo o meu objetivo era extrair todas as aprendizagens possíveis.

Ao longo da PPS II foi notório o espaço e o tempo que a educadora cooperante providencia às crianças para comunicar, valorizando a voz das mesmas e detendo uma escuta ativa das suas intervenções, interesses e opiniões, considerando assim as crianças atores sociais, pessoas mais novas, detentores de uma voz própria, capazes de tomar decisões em assuntos que lhes dizem respeito. Para além disso, tive a oportunidade de assistir à implementação de alguns dos instrumentos de pilotagem do MEM, em que desses se destacaram os instrumentos “Quero mostrar, contar ou escrever” e o “Diário de grupo”. Este último, apesar de não ter sido implementado na sua totalidade, providenciou diversas comunicações por parte das crianças. Destes dois instrumentos derivaram inúmeras observações e registou-se uma participação mais ativa das crianças nos momentos de grande grupo, que por consequência originaram comunicações significativas.

É nesse sentido que surgiu um interesse e também me fez sentido investigar estas temáticas, nomeadamente a comunicação das crianças em JI e a sua relação com os instrumentos de pilotagem do MEM, assim como a prática pedagógica da educadora, resultando nas seguintes problemáticas: “De que forma o “diário de grupo” e o “quero mostrar, contar ou escrever” potenciam a comunicação das crianças? E como é que a prática pedagógica da educadora cooperante influencia a eficácia desses instrumentos?”. Considerando as problemáticas principais, delineou-se ainda os seguintes objetivos: (I) Conhecer as conceções da educadora acerca da criança e do JI; (II) Perceber qual a visão da educadora acerca do seu papel num JI; (III) Conhecer as conceções da educadora acerca da comunicação e da importância do desenvolvimento da mesma em crianças de Jardim-de-Infância; (IV) Entender a

perspetiva das crianças sobre a utilidade e preferência dos instrumentos “quero mostrar, contar ou escrever” e “diário de grupo”, analisando as suas potencialidades na comunicação das crianças;(V) Enunciar estratégias promotoras de comunicação das crianças em estudo;

## **4.2. Revisão da literatura**

### **4.2.1. A voz das crianças**

Ao longo dos tempos, a visão acerca da criança tem vindo a sofrer inúmeras alterações, mais concretamente a nível das ciências sociais, da pedagogia e psicologia, em que as crianças passaram a assumir um papel mais participativo no seu processo de aprendizagem e socialização, porém devido a pedagogias mais tradicionais, onde não ocorre uma diferenciação pedagógica, existe, de acordo com Oliveira-Formosinho (2008), uma conceção da criança enquanto *infant*, um “ser que não fala, postulado de ingenuidade, fragilidade, ausência de saberes e raciocínio abstrato, «papel em branco»” (p.7). Esta diz respeito ao modo como a sociedade encara a participação, opinião e a voz das crianças e a receptividade que esta detém no sistema educativo.

A criança é então visualizada como um ser incapaz, dependente, moldável e submisso, isto deve-se ao facto, de acordo com a Recomendação n.º 2/2021, as crianças serem consideradas futuros cidadãos e não cidadãos efetivos, com direitos desde o seu nascimento emanados na lei atual portuguesa. Hart (1992) citado na Recomendação n.º 2/2021 afirma que quando lhes é possibilitada a liberdade de expressão, a mesma não é tida em consideração, nem é levada de forma séria, “Existindo, muitas vezes, uma fala “decorativa””, isto significa que a voz das crianças “se parece esgotar no simples ato de a ouvir” (p.76). O mesmo autor salienta ainda a conceção que os três primeiros anos de vida não são encarados como formas de participação ativa, mas que, no entanto, aparentam ter voz e que só a partir do quarto ano de vida é que existe um progresso, mas nem sempre é sustentado pela participação das crianças.

É pela existência de conceções como estas que os adultos apresentam dificuldades em repartir o seu poder de decisão, gestão e desenvolvimento do currículo, esquecendo-se das repercussões que impactam no desenvolvimento integral das crianças, na sua autonomia e autoestima, visto não lhes ser dada oportunidade para ser “sujeitos” do seu próprio processo educativo.

Com base nas perspectivas apresentadas por Portugal (2008) acerca de como a criança se desenvolve, entende-se que a comunicação apresenta extrema importância para o mesmo e reconhece-se agora mais o pensamento da criança e a forma como esta adquire de forma precoce referências culturais através do contacto com os outros. Estas concepções foram defendidas por Vygotsky (1978) e Bruner (1972) através das teorias sócio-construtivistas, em que a criança é encarada como participante ativo do seu desenvolvimento, evocando o papel das interações sociais e da cultura nesse processo. Vygotsky (1978) argumenta que o desenvolvimento cognitivo se dá por meio da interação entre indivíduos mais experientes, tais como: famílias, profissionais da educação e pares, associado ao conceito de “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP) que se refere à diferenciação entre atividades que uma criança consegue realizar de forma independente e aquelas que é capaz de realizar com o apoio de um par mais experiente, sendo que, segundo o autor, é através dessas interações que englobam a colaboração que as crianças são capazes de atingir maiores níveis de desenvolvimento. Vygotsky (1978) enfatiza ainda a importância das ferramentas culturais, como a linguagem no desenvolvimento cognitivo das crianças, propondo que as mesmas utilizassem essas ferramentas através das interações com outros, incorporando os processos sociais de comunicação, ensino e aprendizagem. Bruner (1972) defende que a criança constrói de forma ativa o seu conhecimento através da exploração, experimentação e interação com o mundo que a rodeia. Uma das concepções centrais de Bruner é o facto da criança realizar aprendizagens mais efetivas quando é levada a descobrir fenómenos e conceitos por si mesma, em vez de serem meros recetores de informação. Desta forma, enaltece atividades que promovam o pensamento crítico da mesma através de novas descobertas em que a linguagem atua como uma ferramenta de pensamento, destacando a importância de dotar a criança de um repertório linguístico que lhe possibilite a sua liberdade de expressão, comunicação e argumentação para que, de forma progressiva, a criança construa ativamente as suas concepções acerca do que a rodeia (Portugal, 2008).

Em seguimento das perspectivas supracitadas, segue-se a perspectiva jurídica no que toca ao desenvolvimento da criança e da ação pedagógica. No que concerne ao estatuto jurídico da criança evoca-se a Declaração Universal dos Direitos da criança de 1959 e a Convenção dos Direitos da Criança de 1989, que de acordo com Tomás (2007), através dos mesmos a criança passou a ser visualizada como um cidadão efetivo dotado de competências para exercer os seus direitos. Dos artigos que constituem a

Convenção dos Direitos da Criança, realçam-se os artigos 12.º e 13.º que abarcam a participação da criança como atores sociais que são. O artigo 12.º refere que a criança tem o direito de: “expressar livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração.” (p.13). Para complementar, o artigo 13.º garante à criança “o direito de expressar os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteiras.”, isto significa “sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança.” (p.13)

Para que os direitos da criança sejam respeitados é necessário uma escuta ativa e constante por parte do adulto, em que participação da criança seja incontornável, permitindo que a mesma revele aptidões e competências, de modo que, de forma gradual, desenvolva um pensamento crítico, sendo capaz de justificar as suas escolhas e perspetivas, enquanto é propiciada a construção de relações mais próximas entre criança-adulto. Mercer (2001) citado na Recomendação n.º 2/2021, complementa a ideia que “Crescer é aprender a pensar com os outros”, dessa forma os contextos educativos devem privilegiar a construção da identidade da criança, enquanto cidadã efetiva, com base no uso da comunicação de modo a desenvolverem competências, tais como: argumentar, questionar e interagir, contribuindo para a relação consigo mesma, com os outros e o mundo que a rodeia.

Através da escuta ativa da criança e promoção de participação das mesma, o/a educador/a é capaz de perceber os interesses gerais do grupo de crianças e individuais de cada criança, possibilitando ao mesmo a criação de ambientes de qualidade e impulsionadores de aprendizagem adequados às crianças, pois tal como corrobora Oliveira-Formosinho e Gâmbua (2011), a competência de escuta do adulto é um “processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de coconstrução do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na codefinição da sua jornada de aprendizagem” (p.32).

A escuta e a participação da criança surgem como dinâmicas fundamentais em contextos de vida do cidadão em sociedades democráticas, já que nessas sociedades, a criança como integrante da mesma exerce os seus direitos num espaço onde pode participar livremente, argumentar e tomar decisões que afetam a sua vida, sendo escutadas e valorizadas as suas crenças/opiniões. É nesse sentido que a Recomendação n.º 2/2021 do Diário da República dá ênfase ao clima democrático nos contextos educativos que se sustentem pelos valores da vida em democracia, que são

eles: a liberdade; a justiça; a valorização pela diversidade e igualdade; o respeito mútuo e interajuda.

#### **4.2.2. O/A educador/a no jardim-de-infância**

O jardim de infância é um meio onde as crianças constroem a sua aprendizagem de forma ativa e onde encontram as condições necessárias para agir, experimentar e criar com toda a autonomia. Em concordância com Vala (2012), a Educação Pré-escolar deve considerar ambientes saudáveis que propiciem situações desafiantes, promotoras ao desenvolvimento integral da criança e à construção de conhecimentos, defendendo ainda que é através da relação estabelecida com todos os intervenientes desse contexto e com o próprio ambiente educativo que é possível ir ao encontro do potencial da criança e das aprendizagens significativas que é capaz adquirir.

O educador desempenha um papel crucial no desenvolvimento destas, já que as suas intenções educativas residem em proporcionar situações ricas de aprendizagem através de experiências previamente planeadas através da observação realizada dos interesses e necessidades de cada criança, organização espacial, material e tempos do ambiente educativo onde vão ser influenciadas as aprendizagens realizadas pelas crianças, podendo possibilitar ou restringir as mesmas, pois como Silva et al. (2016) refere “O/A educador/a promove o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar” (p.11). Desta forma, a criança desenvolve-se de acordo com os seus interesses e adquire autonomia na tomada de decisões e resolução de problemas.

De acordo com Portugal (2008), os aspetos essenciais para o desenvolvimento de uma criança são a nível emocional e intelectualmente, assim sendo, necessitam de amor e autoestima, de se sentir emocionalmente seguras e de sentimento de controlo. Relativamente ao amor e autoestima, cabe ao/a educador/a criar um ambiente educativo que permita que as crianças tenham a oportunidade de manifestar preferências e que o/a educador/a valide estas preferências e também a nível afetivo, já que são essas relações positivas que geram segurança e permitem à criança uma imagem de si e do mundo positiva e agradável. Assim sendo, o modo como o educador de infância se apresenta às pessoas de pouca idade deve ser responsivo, essa responsividade diz respeito a uma relação segura e à regulação da satisfação das necessidades básicas. De modo a regular a satisfação das necessidades básicas, o adulto deve ter uma

postura dupla, onde por um lado desafia as crianças a fazer coisas que estão num linear, e ao mesmo tempo valida a tentativa, dando-lhes sempre a sensação de que controlam a conduta, isto significa criar situações para que a pessoa de pouca idade possa ter condições para se desenvolver autonomamente. Rogoff citado por Oliveira-Formosinho (2003) refere-se a este processo, como um processo de participação guiada referindo-se à colaboração entre educador/a e criança, em que “o adulto cria pontes entre o já conhecido e o ainda novo para que as crianças possam aceder ao novo” (p.6), para além disso Cruz et al. (2015) refere que o papel do/a educador/a passa também por complexificar, desafiando as crianças a realizarem propostas com um maior grau de dificuldade, o dito “colocar andaimos” mencionado por Folque (2014), já a criança visualiza o adulto como um guia onde se apropria dos recursos sociais do mesmo, que lhe fornece apoio e desafio para intervir no seu próprio processo educativo.

Em concordância Whitebread (1996) citado por Portugal (2008) refere que a criança para se desenvolver em sintonia, “para além de amor e segurança, as crianças necessitam de desafio intelectual e de valores.” Até que o educador desafia as crianças, seja através da organização do ambiente educativo, dos valores, dialogar, questionando que outras formas têm para resolver este problema, o adulto deve ser o exemplo daquilo que queremos que eles sejam. Estas oportunidades ativas e significativas que motivem a escolha, autonomia e motivação são reguladas pelas interações entre crianças/crianças e crianças/ adultos, ou seja, tudo o que acontece na sala deve ser falado, em que o falar (*Input* linguístico) diz respeito a um sistema simbólico de comunicação.

Se a prática do educador for responsiva, vai criar “Affordance” (Gibson), ou seja, oportunidades que permitam que todos escolham de forma autónoma de acordo com as suas motivações utilizando a linguagem como instrumento, tal como explica os estudos desenvolvidos por Goldschmied e Jackson (2006), em que as crianças matriculadas em ambientes educativos com adultos mais responsivos apresentam uma maior probabilidade de desenvolver competências cognitivas e linguísticas e serem socialmente mais competentes.

Por conseguinte, cabe ao/a educador/a considerar os princípios e fundamentos da Pedagogia para a infância, no que diz respeito ao reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo, o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis, a exigência de resposta a cada uma das crianças do grupo e, a construção articulada do saber, isto é, o/a educador/a deve dar voz à criança, partindo

dos seus conhecimentos e competências no seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem (Silva et al., 2016). De acordo com Portugal (2008), um/a educador/a é capaz de aceder ao significado e motivações de uma criança quando assegura uma conexão com a mesma, isto envolve conquistar a confiança da criança, para que a mesma se sinta confortável para realizar partilhas acerca das suas experiências e opiniões, tendo conhecimento que o/a educador/a está lá para lhe dar apoio. Dessa forma, o/a mesmo/a deve envolver as crianças nas atividades que lhes dizem respeito, de modo a compreender o que verdadeiramente as mobiliza e quais as dúvidas que surgem, assim como é que visualizam o propósito das atividades. Esta relação entre educador/a e criança “cria uma zona de desenvolvimento próximo, e garante aprendizagens, requer a mais alta competência do educador.” (p.65)

No que diz respeito aos modelos curriculares, de acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2004), os mesmos servem de apoio à iniciativa do/a educador/a na construção de significados através das experiências adequadas com intencionalidade educativa, a mesma aliada à participação da criança faz com que, tanto a criança como a/o educador/a, possuam um papel ativo na construção da mesma, propiciando a participação guiada. De acordo com Silva et al. (2016), a Intencionalidade educativa possibilita ao/a educador/a, dar um propósito à sua ação, compreendendo as intenções para aquilo que desenvolve com o grupo de crianças e aquilo que pretende fazer. Isto implica que o/a educador/a observar, registar e documentar, refletir, planejar, agir e, finalmente, avaliar, com base no conhecimento das características e aprendizagens de cada criança. Oliveira-Formosinho (2003) corrobora essa ideia afirmando que um modelo curricular “é uma gramática que cria linguagem, significados e uma estrutura conceptual e prática; um contexto de experiência e comunicação com a experiência; um contexto de ação e reflexão sobre-a-ação”. (p.7)

É importante proporcionar às crianças, e cabe aos adultos mais próximos o papel de gerar “o bem-estar emocional, o desenvolvimento e a aprendizagem” (Portugal, 2008, p.62), de forma a estimular e promover a autonomia, contribuindo para que as crianças cresçam “curiosas, confiantes, aprendizes e capazes” (p.62). Desta maneira, tal como é explícito por Portugal (2008), a aprendizagem e o desenvolvimento devem envolver processos sociais de comunicação, ensino e aprendizagem, privilegiando sempre o respeito, afeto e utilizando sempre um vocabulário adequado que permita questionar e formular ideias para a extensão das suas capacidades adultas.

De acordo com Laevers (1995), citado por Portugal (2008), a criança, assim, vai tornar-se um ser emancipado e autêntico, relativamente à relação que estabelece com o mundo, emocionalmente saudável, competente a nível do ímpeto exploratório, demonstra vitalidade, é “aberta ao mundo externo e interno, com um sentido de pertença e de ligação, e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida e o universal processo de criação, respeitando o Homem e a Natureza” (p.52).

Por tal, cabe ao educador:

“A tarefa de se questionar e refletir: todas as crianças recebem suficiente estímulo, calor e atenção? Todas as crianças se desenvolvem bem em todas as áreas desenvolvimentais ou algumas áreas são negligenciadas ou subvalorizadas? Será a oferta educativa pautada pela homogeneização construída à volta de uma criança hipotética média que não existe?” (Portugal, 2008, p.65)

#### **4.2.3. A comunicação em jardim-de-infância**

A comunicação é uma das características mais primordiais da experiência humana, sendo o instrumento utilizado para nos expressarmos, partilharmos ideias, estabelecermos relações e compreendermos o mundo que nos rodeia. É durante os primeiros anos de vida do ser humano, que esta assume um papel significativo no seu desenvolvimento e aprendizagem, influenciando não só o seu desenvolvimento linguístico, como também o seu bem-estar emocional, social e cognitivo. (Sim-Sim et al., 2008)

De acordo com Sim-Sim et al. (2008), é no ambiente educativo do JI que a importância da comunicação se torna mais evidente, já que é nesta fase crucial do desenvolvimento que as crianças começam a explorar ativamente o mundo à sua volta, realizam descobertas, desenvolvem competências, formam as bases para as suas futuras aprendizagens e é nesse sentido que o JI apresenta um ambiente favorável ao desenvolvimento dessas competências comunicativas e linguísticas das crianças necessária ao sucesso escolar das mesmas.

De acordo com o dicionário Priberam, “comunicação” define-se como: transmissão; participação; notícia; passagem; ligação; convivência e relações. Já “comunicar” refere-se ao ato de: pôr em comunicação; fazer saber; estar em

comunicação; corresponder-se; propagar-se e transmitir-se. Em concordância com essas definições, Sim-Sim (1998), refere-se à comunicação como “o processo ativo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e decodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes.” (p. 305), para complementar esta ideia, Sim-Sim et al. (2008), referem que “O acto comunicativo é um processo dinâmico, natural e espontâneo que exige a interação de, pelo menos, duas pessoas, com vista à partilha de necessidades, experiências, desejos, sentimentos e ideias.” (p.31). Rombert (2017) concorda com as ideias apresentadas anteriormente, no entanto acrescenta que comunicar não depende da linguagem, já que a mesma “vai para além das palavras, mímica ou gestos; acima de tudo é uma forma de exprimir afetos.” (p. 20)

Acerca deste tópico, Cherry (1980) refere que a comunicação é sobretudo um assunto social e que os seres humanos apresentam sistemas de comunicação diferenciados dos animais, que diz respeito à utilização de um código- a fala, isto é a linguagem humana, que consiste numa troca de informações por meio de expressões faciais e/ou corporais que são capazes de comunicar emoções, sentimentos ou pensamentos. Quanto à linguagem, Sim-Sim (1998) adiciona que a mesma representa a principal via de comunicação entre os indivíduos, sendo composta por uma série de elementos simbólicos que, quando articulados, permitem a transmissão de uma mensagem. Cherry (1980) defende que a comunicação é uma função social e para apresentar a sua ideia menciona a seguinte frase: “O todo é mais do que a soma das partes”, referindo que quando os elementos do grupo se encontram a realizar o ato de comunicar uns com os outros, encontram-se a cooperar e “a formar um organismo” , destacando a importância e o valor da integração e da interconexão das partes para criar um todo coeso e significativo, que transcende a simples adição das partes isoladas, em que, independentemente que os elementos se alterem, o conjunto de regras e usos da língua mantém-se os mesmos. (p.6)

Oliveira (2010) citando Vygotsky (1987), refere que a comunicação apresenta duas facetas distintas, podendo apresentar a função de estímulo para a função cognitiva que ocorre, por exemplo, quando a criança é incentivada a expressar as suas experiências, o que desencadeia uma reflexão metacognitiva que ajuda a criança a compreender o que pretende comunicar. Por outro lado, a comunicação pode possuir uma função social, uma vez que quando as informações inseridas nas comunicações da criança se espalham para a comunidade, as mesmas passam a utilizá-la.

É nesse sentido que Rebelo e Diniz (1998) defendem que o desenvolvimento da linguagem das crianças evolui conforme o meio que a criança se desenvolve, dependendo da quantidade e qualidade de linguagem proporcionada no mesmo. Tal como Silva et al. (2016) adicionam que “as competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança”. Sim-Sim et al. (2008), concordam com essa ideia e reforçam que num contexto de qualidade, quanto mais variadas as experiências, mais oportunidades para a criança desenvolver e aplicar novos conceitos, além disso, se forem colocados desafios à criança, existe um incentivo à expansão das suas habilidades comunicativas e linguísticas, bem como ao desenvolvimento cognitivo, pois tal como Vygotsky (1978) citado por Folque (2014), concorda que a linguagem “é não só um instrumento de comunicação usado para partilhar, co-construir o conhecimento e desenvolver a cultura, como ainda um instrumento psicológico para organizar o pensamento e regular o comportamento (refletir, planear)” (p.67).

Silva et al. (2016) referem que as expansões destas competências dependem de modelos de interação, como é o caso dos/as educadores/as, que apresentam um papel fulcral na construção de climas de comunicação, uma vez que “devem estabelecer diálogos com as crianças e agir na zona de desenvolvimento potencial, questionando-as, ouvindo-as, expandindo os seus enunciados, e utilizando vocabulário diversificado” (Sim-Sim et al., 2008). Deste modo, entende-se que o/a educador/a deve deter uma disponibilidade de tempo e espaço para escutar e trocar diálogos com as crianças, além disso, Silva et al. referem que deve “alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções” (p.62), já que de acordo com Rigolet (2000), estas vão fazer com que a criança se aproprie das regras sociais de comunicação, compreendendo que, num contexto de comunicação, vamos alternando o papel de passivo para ativo, onde aprende a tomar e a dar a vez, existindo uma troca de papéis, enquanto falante e ouvinte. Sim-Sim et al. (2008) adicionam que “para que a criança possa aprender a comunicar usando a sua língua do seu grupo social, precisa estar imersa num ambiente onde ouça e tenha oportunidade para falar” (p.29).

O/A educador/a ao definir a sua intencionalidade educativa quanto ao desenvolvimento de capacidades de comunicação, pode adequar a sua intervenção em momentos de pequeno e grande grupo, usando como ferramenta, o questionamento, deste modo, Silva et al. (2016) referem que a criança expande o seu vocabulário e

constrói, progressivamente, frases mais complexas. No entanto, Folque (2014) salienta a importância de se realizar perguntas identificadas como “perguntas abertas”, já que não apresentam apenas uma resposta, permitindo que a criança se expresse sem ser condicionada, promovendo uma escuta ativa da sua voz, além disso faz com que a criança se interrogue acerca das suas crenças e sobre o mundo que a rodeia.

Por fim, Silva et al. (2016) mencionam que os docentes devem “ter cuidado, sobretudo nas situações de grande grupo, com as crianças que têm mais dificuldade em exprimir-se ou que habitualmente não participam” (p.62), lembrando que muitas vezes as comunicações não são verbais e que as situações de comunicação têm de ser recetivas às várias formas de comunicação, às 100 linguagens que as crianças têm, não subestimando as formas de comunicação únicas de cada criança e ensinar-lhes as suas.

#### **4.2.4. O Movimento da Escola Moderna e a comunicação**

Entrando agora no ponto referente ao Modelo Pedagógico que inspirou esta investigação, o Movimento da Escola Moderna, que de acordo com Folque (2014) tem vindo a ser desenvolvido nos últimos 50 anos. A criação do Movimento teve início na década de 1960, quando ainda vigorava um regime político de ditadura que não permitia a liberdade da organização, por esse motivo, as suas práticas inovadoras começaram a ser instituídas por professores em escolas particulares. O MEM surge após a ditadura como um modelo sociocêntrico, que defende o desenvolvimento de competências através da participação numa vida democrática. O modelo propõe três grandes finalidades, que são elas: “1) Iniciação às práticas democráticas; 2) restituição dos valores e das significações sociais; 3) a reconstrução cooperada da cultura.” (Folque, 1999, p.5 citando Niza, 1991)

O modelo do MEM, de acordo com Folque (1999) citando Niza (1996), começou por se basear apenas nos trabalhos de Freinet e só depois integrou as perspetivas sócio-constructivistas de Vygotsky e Bruner. Assim sendo, através destas teorias, o modelo defende que o que impulsiona o desenvolvimento das crianças é a aprendizagem realizada por meio das interações socioculturais alimentada por todos os intervenientes da comunidade, desta forma, “o modelo centra-se no grupo e na convicção de que é em comunidade de aprendizagem que todos ensinam e todos aprendem”, onde todos (crianças e adultos) cooperam, tomando decisões em conjunto e cada voz é valorizada, vivendo sob um clima de livre expressão. (Cruz et al, 2015, p.36).

Neste modelo, as crianças têm uma participação ativa na gestão do currículo, fazendo propostas, planejando de que forma e com quem as vão pôr em prática. É nesse sentido que Folque (1999) refere que a vida em grupo no modelo MEM “organiza-se numa experiência de democracia direta, onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação”. A mesma autora defende que a comunicação é uma “Componente central da pedagogia do MEM constituindo um meio de desenvolvimento social e cognitivo” (p.51), já que a aprendizagem torna-se mais potenciada pelo grupo, do que por cada elemento individual e são essas trocas de diálogo entre os vários intervenientes do grupo que dão origem a aprendizagens ricas, isto significa que o saber individual é estendido ao grupo por meio de “circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções culturais do alunos” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p.129).

Entende-se que o modelo MEM sustenta-se pela cooperação, comunicação e diálogo para se darem as aprendizagens, salientando a linguagem como um meio que permite que a criança construa e organize o seu pensamento, no entanto os/as educadores/as apresentam um papel ativo, enquanto mediadores e agentes cívicos e morais no contexto democrático, para tal devem apresentar uma postura atenta e disponível para ouvir a voz das crianças, assim como estarem conscientes da importância dos momentos comunicativos ao longo da rotina, criando e dando espaços às crianças para comunicarem, enriquecendo esses momentos através do encorajamento e do questionamento permanente, levando progressivamente ao debate e à discussão. Os/As educadores/as apresentam igualmente um papel importante na organização do cenário pedagógico na sala, organizando a mesma em conjunto com as crianças, por áreas de trabalho em que os materiais sejam diversificados e sejam de fácil acesso às crianças para que os possam manusear autonomamente, além disso, que possibilitem situações de diálogo entre o grupo (crianças e adultos) resultando em interações entre si através das explorações do espaço (Silva & Sousa, 2017; Folque, 1999; Vala, 2012).

De acordo com Folque (2014), para que o modelo se possa suceder de acordo com a abordagem delineada, importa que o/a educador/a tenha sensibilidade às características das crianças e se aplique próximo da sua ZDP, construindo andaimes para que se desenvolvam, mas tal como já referido, importa igualmente reconhecer as experiências individuais das crianças e trabalhar a partir dos seus interesses.

De modo a orientar a regulação da vida do grupo, nomeadamente o planeamento de atividades e projetos, assim como a avaliação cooperativa, é desde o começo

introduzido na rotina, os instrumentos de pilotagem. Esses instrumentos, como mencionado por Niza (1996) citado por Folque (1999), têm a função de documentar a vida do grupo, orientando e regulando as atividades, tanto a nível individual como a nível do coletivo. Eles não só ajudam as crianças a integrar as suas experiências individuais, como também “contam a história de vida do grupo” (p.8). A mesma autora (2014), ressalta os seguintes instrumentos: Mapa de presenças; Mapa de atividades; Inventários; Diário de grupo; Mapa das regras de vida e o Quadro de distribuição de tarefas. Destes podem surgir outros de acordo com a necessidade do grupo, tal como o “Quero mostrar, contar ou escrever”, o plano do dia e a agenda semanal, que eram alguns dos instrumentos implementados na rotina no contexto da PPS II.

#### **4.2.4.1. O diário e o “Quero mostrar, contar ou escrever”**

O estudo foca-se em dois instrumentos de pilotagem do modelo MEM, sendo eles o “diário de grupo” e o “Quero mostrar, contar ou escrever”, desta forma importa dar a conhecê-los de modo mais aprofundado, ressaltando as suas potencialidades pedagógicas no que toca ao desenvolvimento da comunicação.

No que se refere ao instrumento **“Quero mostrar, contar ou escrever”** (cf.Figura 1), de acordo com Sousa (2018), o mesmo é composto por uma tabela com cinco colunas, cada uma corresponde a um dia da semana, em que caso alguma criança tenha algo a partilhar ao grupo (objeto, discurso ou experiência), realiza a sua inscrição no instrumento colocando o seu nome. De seguida, o grupo reúne-se à volta da mesa, realizando-se assim o primeiro tempo de conselho, onde se dá a palavra aos inscritos de acordo com a ordem. É nesse momento que as vivências individuais das crianças são partilhadas e acolhidas pelo grupo, sendo transformadas em “oportunidades de aprendizagem para o grupo” (p.13).

O momento destinado a este instrumento trata-se de um tempo rico de comunicação e conseqüentemente da linguagem, uma vez que segundo Sim-Sim et al. (2008), as crianças demonstram mais interesse e motivação em comunicar quando as trocas de diálogo se baseiam nas suas vivências do seu quotidiano. De acordo com Sousa (2018), a utilização deste instrumento na entrada para um contexto escolar, surge como uma estratégia às crianças recém-chegadas que ainda podem apresentar alguma timidez em comunicar, uma vez que ao escutar as partilhas de outras crianças, faz com

que as mesmas também o queiram fazer, porém é importante o apoio e incentivo do adulto no momento.

### Figura 1.

Listagem “Quero mostrar, contar ou escrever”



No que concerne ao **Diário de grupo**, este é definido por Niza (2015) como “uma memória histórica e registo cultural de um grupo de alunos com o seu professor” (p.142), agindo como um instrumento mediador da regulação social e potenciador do processo de negociação. O diário é apresentado em formato de tabela, composto por quatro colunas, que são elas: “Não gostamos”; “Gostámos”; “ Fizemos” e “Queremos”. As duas primeiras dizem respeito à “avaliação sociomoral da semana”, onde são representados os juízos negativos e positivos do grupo, já as últimas duas colunas dizem respeito à “participação no planeamento organizacional e pedagógico”, na medida que as crianças relembram as atividades que foram realizadas e sugerem novas de acordo com os seus interesses e vontades, que depois serão inseridos num outro instrumento já mencionado no ponto anterior, que é ele o “Plano do dia”. (Folque, 1999, p.9)

Como o instrumento do grupo do contexto da PPS II (cf. Figura 2) ainda não está a ser realizado como preconiza o MEM, já que ainda não consta a coluna do “não gostámos” e do “gostámos”, que se prende ao facto do grupo ser homogéneo e ter acabado de completar os três anos, neste ponto vamos focar apenas nas últimas duas colunas do diário: Estas colunas vão sendo preenchidas ao longo da semana de acordo com as vivências do grupo. Num momento da manhã ocorre a planificação do dia, onde realizamos o “Plano do dia”, que resulta da negociação do grupo para aquilo que vai acontecer ao nível das atividades daquele dia, para tal recorre-se à leitura da coluna “queremos fazer” do diário e após a negociação, organiza-se os grupos de trabalho (o que é que vamos fazer e quem faz). Ao final do dia, recorre-se novamente ao diário, onde são preenchidas as colunas “fizemos” e “queremos fazer” e em conjunto, nos tempos curtos de conselho, conversa-se acerca do trabalho desenvolvido, o que correu



comunicação, já que é potencializada a expressão verbal das crianças, quando as mesmas realizam partilhas de acontecimentos ou vivências e objetos, explicitando a intenção da partilha para com o grupo, ao mesmo tempo que estruturam o seu pensamento. Além disso, são dadas oportunidades às crianças para relatar situações e planificar verbalmente atividades de acordo com os seus interesses e desejos, na medida que, muitas vezes, as crianças quando realizam as suas partilhas na primeira reunião, se for possível, desejam inseri-las no planeamento de atividades.

Outro fator diz respeito ao facto de surgirem problemáticas que necessitam de explicações e soluções, o que faz com que sejam possibilitadas trocas de ideias entre o grupo, fazendo com que as crianças se questionem, debatam e argumentem a fim de expressar o seu ponto de vista na procura de soluções, que segundo Folque (2014) citado por Sousa (2018) “proporciona um ZPD para o grupo” (p.13). Por fim, algo que é evidente não só nos tempos dedicados aos instrumentos, mas numa rotina diária preconizada por este modelo pedagógico é a criação de tempos para as crianças e adultos comunicarem entre si, pois tal como defende Folque (2014): “a comunicação desempenha uma função social, em que a informação é divulgada em benefício da comunidade”, já que tudo o que ocorre em sala é debatido e refletido em conjunto, no caso do “Quero mostrar, contar ou escrever” esse benefício ocorre através das perguntas e comentários às partilhas realizadas, já o diário, como instrumento de regulação permanente, proporciona essas oportunidades, tornando-se um meio para que as crianças expandam as suas capacidades comunicativas através do envio e recolha de mensagens.

Importa mencionar que, durante as comunicações das crianças, de acordo com Sousa (2018), cabe ao/à educador/a “ajudar a clarificar as ideias e a desenvolver os discursos, fazendo perguntas, dando sugestões e convidando outras crianças a participar.” (p.13). A mesma autora acrescenta que “os adultos têm de servir de modelo (...) só se as crianças virem que o adulto valoriza o instrumento é que passarão a valorizá-lo também.” (p.16).

### **4.3. Opções metodológicas e éticas**

A fim de iniciar-se a investigação em questão, torna-se necessário delinear as opções metodológicas e éticas a seguir.

No que diz respeito à natureza da investigação, a mesma operacionalizou-se através de uma **metodologia qualitativa**. No que toca a essa metodologia, Carmo e

Ferreira (2008) referem que o/a investigador/a é o instrumento primordial, o/a mesmo/a deverá ser responsável por recolher os dados, dado que “a validade e a fiabilidade dos dados depende muito da sua sensibilidade, conhecimento e experiência” (p. 198-199). Em concordância, Meirinhos e Osório (2010) afirmam que ao longo de uma investigação de natureza qualitativa, o investigador deve encontra-se no local de trabalho de campo a observar, analisar e emitir juízos de valor, sendo essencial que a capacidade interpretativa do investigador se encontre em constante contacto com o desenvolvimento do acontecimento.

Considerando os objetivos da investigação, optei por adotar o método do **estudo de caso**, que segundo Yin (2003), caracteriza-se como uma investigação empírica, uma vez que “investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p.32), o mesmo acrescenta que este método surge da necessidade do estudo de fenómenos sociais complexos. Já Stake (1999) defende que “é um estudo da particularidade e complexidade de um caso singular, de forma a compreender a sua atividade em circunstâncias importantes” (p. 11), por fim Dooley (2002) ressalta como vantagem do estudo de caso a sua aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos de vida real.

Os estudos de caso, considerando as diversas perspetivas e abordagens dos vários autores, podem apresentar classificações não coincidentes: Bogdan e Biklen (1994) defendem que os estudos de caso podem ser classificados de acordo com o número de casos em estudo, se for um único caso são classificados como estudo de caso único, se forem mais do que um caso, são classificados como estudo de caso múltiplos. Por outro lado, Yin (2003) delineou critérios de classificação consoante os estudos de caso fossem únicos ou múltiplos, considerando que os estudos de caso podem ainda ser classificados como exploratórios, descritivos ou explanatórios. Já Stake (1999) para a sua classificação teve por meio os objetivos dos investigadores no que toca à metodologia que utilizam, classificando-os como estudos de caso intrínsecos, instrumentais ou coletivos. No que diz respeito ao estudo de caso a implementar na minha investigação, o mesmo classifica-se como **descritivo único** (Yin, 2005, 1993), dado que apresenta uma descrição de um fenómeno, inserido no respetivo contexto e acompanha apenas o grupo em questão.

A recolha de dados, segundo Ketele e Roegiers (1999) é um processo para atingir informações considerando diversas fontes, com o objetivo de atingir novos

conhecimentos. De acordo com Vázquez e Angulo (2003), num estudo de caso, o investigador devera-se questionar quais os melhores meios para uma recolha de dados mais adequada à investigação. Em concordância Hamel (1997) refere que o mesmo recorre a vastas formas de recolher informação de acordo com a natureza, propiciando a sua análise.

Desta forma, pretendi dar uso às diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, sendo eles: **(I) Registos escritos** (notas de campo), são instrumentos que enriquecem a observação e posteriormente propiciam à reflexão do que foi observado. Na mesma linha de pensamento, Bogdan & Biklen descrevem-no como um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha” (1994, p. 150). Neste caso foram realizadas notas de campo, inferências e reflexões acerca do que foi observado ao longo da PPS II; **(II) Observação direta participante**, Yin (2005), refere que é uma forma de observação, em que o investigador/observador pode assumir, em simultâneo, papéis no estudo de caso, podendo mesmo interagir no fenómeno a estudar. **Observação direta não participante**, onde o investigador apenas permanece um espectador, sem interagir nos momentos que observa, no entanto, Bogdan e Biklen (1994), Vázquez e Angulo (2003) apoiam a ideia de que a participação do investigador pode ser adaptada de acordo com as necessidades e circunstâncias; **(III) Duas Entrevistas estruturadas**, uma à **educadora cooperante**, a fim de entender as suas conceções acerca das problemáticas definidas, para tal tive por base o guião da entrevista que se encontra no anexo I, composto por 27 perguntas. As outras entrevistas foram realizadas às **crianças da sala em estudo**, das quais apenas quatro demonstraram interesse em participar, dado que existem crianças com uma linguagem verbal pouco desenvolvida e outras que não estavam presentes no momento da recolha de dados, no entanto o objetivo era ser realizada a todas as crianças da sala de JI. A entrevista foi individual e teve como objetivo entender as suas perspetivas e preferências de comunicações realizadas nos momentos destinados aos instrumentos em questão. Foi seguido um guião da entrevista (cf. Anexo L) composto por 10 perguntas. Aquando do começo da entrevista questionei-as e pedi-lhes as suas autorizações para as entrevistar, apenas quatro responderam de forma afirmativa e por isso foram respeitadas as vontades das restantes crianças; **(IV) Consulta documental**, com o propósito de poder contextualizar a problemática e dar auxílio na resposta aos objetivos que delineeii, assim como validar os resultados da investigação, neste caso recorreu-se à consulta dos instrumentos que se encontram guardados num dossier na

sala, neles consta o número de participações e as comunicações de cada semana do mês. (cf. Anexos O, P, Q e R); **(V) Mobilização de literatura**, de modo a aumentar a viabilidade dos resultados da presente investigação.

Na presente investigação considerei pertinente utilizar o processo de triangulação de dados, com o objetivo de validar e obter uma compreensão mais aprofundada da problemática, alicerçando diferentes técnicas e instrumentos de pesquisa. Esta abordagem visa obter um quadro mais confiável e consistente, em que é necessário "obter, de duas ou mais fontes de informação, dados referentes ao mesmo acontecimento, a fim de aumentar a fiabilidade da informação" (Meirinhos & Osório, 2010, p. 60). Isto significa que após a recolha de dados vai ser então realizada a triangulação, uma vez que, como as diversas fontes de informação se debruçam sobre a mesma temática, desta forma garante-se a precisão e confiabilidade dos resultados obtidos. Recolhidas as respostas da educadora e das crianças, segue-se a apresentação dos resultados obtidos na análise do conteúdo.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2019) a análise de conteúdo trata-se da análise do discurso e a reconstrução relacional partindo de uma ideia central e posteriormente são categorialmente analisadas de forma a potenciar o sentido dos dados recolhidos. Bardin (2011) acerca da análise de conteúdo menciona a análise categorial, referido que através da mesma pretende-se "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" (p. 36-37)

De forma a garantir as questões éticas a assegurar e a implementar durante a minha prática no contexto socioeducativo, estabeleci uma triangulação entre os princípios deontológicos e éticos apresentados por Tomás (2011), com os princípios, os compromissos éticos pessoais e profissionais contemplados pela Associação de Profissionais de Educadores de Infância (APEI, 2011), a esses dois incorporei uma descrição da minha prática pedagógica que demonstra como e de que forma fiz cumprir os compromissos éticos com todos/as envolvidos/as ao longo da PPS II, tanto na prática como na investigação, desta forma, resulta na construção de um roteiro ético que se encontra localizado no anexo F.

## 4.4. Apresentação e Discussão dos Resultados

De modo a facilitar a compreensão da apresentação dos resultados elaborei o seguinte quadro geral que contém os objetivos e as respetivas técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizadas:

**Tabela 1.**

*Quadro geral dos objetivos e respetivas técnicas e instrumentos de recolha de dados*

Objetivos	Técnicas e instrumentos de recolha de dados				
	Observação direta participante e não participante /Registos escritos	Entrevista estruturada à educadora cooperante	Entrevista estruturada às crianças	Consulta documental	Mobilização de literatura
Conhecer a conceção da educadora acerca da criança e do JI	x	x			x
Perceber qual a visão da educadora acerca do seu papel num JI	x	x			x
Conhecer as conceções da educadora acerca da comunicação e da importância do desenvolvimento da mesma em crianças de JI e a sua relação com o modelo	x	x			x
Entender a perspetiva das crianças sobre a utilidade e preferência dos instrumentos "quero mostrar, contar ou escrever" e "diário de grupo", analisando as suas potencialidades na comunicação das crianças	x		x	x	x
Enunciar estratégias promotoras de comunicação das crianças em estudo	x	x			x

*Nota.* Elaboração própria

### 4.4.1. Conceção da educadora acerca da criança e do jardim-de-infância

De modo a conhecer a conceção da educadora cooperante acerca da criança e do jardim-de-infância, recorreu-se à transcrição da entrevista estruturada realizada à mesma (cf. anexo J) e à análise de conteúdo da entrevista (cf. anexo K) onde conseguimos obter resposta ao objetivo delineado.

Com base no anexo K, podemos entender que, no que toca à categoria da conceção da criança, a resposta da educadora cooperante dividiu-se em duas subcategorias: a criança enquanto ser individual e a criança enquanto ser no coletivo. A educadora começa por mencionar que a sua perspetiva parte da individualidade de cada criança, tal como consta nas seguintes unidades de registo: "cada criança com o seu potencial, com as suas características individuais"; "Como cada criança é única as suas necessidades, interesses, saberes também as distingue do outro". Porém, suscita a ideia de que são estas particularidades e diferenças que alimentam o coletivo, descritas nas seguintes unidades de registo: "Mas o bocadinho de cada uma, faz todo o sentido depois no coletivo"; "É a experiência individual que vai alimentar o coletivo, portanto eu

acho que é mesmo essa questão da diversidade e da riqueza que é cada um poder contribuir para o outro, para o coletivo”.

Seguidamente, questionou-se a educadora acerca do JI como um espaço privilegiado para a criança, a mesma responde de modo afirmativo, enunciando algumas das suas conceções acerca desse ambiente educativo, mencionando o facto das crianças terem liberdade para brincar, existirem oportunidades para a criança experimentar e explorar o mundo que a rodeia, assim como oportunidade para a mesma ter a sua voz, como consta nas seguintes unidades de registo: “o ter a sua voz, ter o seu espaço para dar o seu contributo, ter uma voz ativa”; “dar voz a aquilo que viu acontecer, a dar voz àquilo que viveu em casa”. A educadora dá ênfase às interações/trocas sociais que surgem neste ambiente e que, a seu ver, resulta em desenvolvimento de competências para todos os envolvidos, sendo mencionado nas unidades de registo que: “o que surge das interações umas com as outras acrescenta-lhes muito mais àquilo que elas já têm.”, recorrendo à frase “Sozinhos vamos mais depressa, juntos vamos mais longe” para expressar a sua ideia. Para além disso, menciona que destas interações, as crianças desenvolvem competências sociais, dando os seguintes exemplos: “o partilhar, escutar o outro, o fazer com outro, o aprender com o outro, o ensinar ao outro”.

As ideias apresentadas pela educadora cooperante estão alinhadas às premissas do modelo pedagógico MEM, já que de acordo com Folque (1999), este modelo apoia que as aprendizagens são mais potenciadas pelo grupo, do que por cada elemento individual e são essas trocas de diálogo entre os vários intervenientes do grupo que dão origem a aprendizagens ricas, isto significa que o saber individual é estendido ao grupo por meio de “circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções culturais do alunos” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p.129).

Pediu-se igualmente à educadora para caracterizar o grupo em estudo, ao qual o definiu como sendo um grupo motivado para aprender, constituído por crianças muito curiosas e comunicativas, ainda que existam algumas crianças que precisam de muito estímulo, nomeadamente ao nível da linguagem oral, para além disso menciona que são crianças que apresentam uma necessidade de manifestar a sua energia e que é no JI que eles libertam, o bom e o menos bom, precisando de muito espaço para o fazer, mencionando este último aspeto como um desafio na gestão da sua prática.

#### 4.4.2. Visão da educadora acerca do seu papel

Com o objetivo de compreender como a educadora visualiza o seu papel no JI recorreu-se novamente à entrevista estruturada realizada à mesma (cf. anexo J), bem como à sua análise de conteúdo (cf. anexo K).

No anexo K, podemos observar que a resposta da educadora se dividiu em oito subcategorias onde são representadas as suas conceções. De acordo com a sua perspetiva, o/a educador/a deve servir de modelo à criança, referindo na unidade de registo: “é um modelo ou deve ser um modelo de comunicação”. Whitebread (1996), citado por Portugal (2008), refere que o adulto deve ser o exemplo daquilo que queremos que eles sejam, já que, de acordo com Folque (2014), a criança visualiza o adulto como um guia onde se apropria dos recursos sociais do mesmo. Observemos a seguinte registo realizado na PPS II:

*O SA queria brincar com o brinquedo que a CA, então tenta tirar-lhe o mesmo das mãos, ao não conseguir fazê-lo corre em direção à educadora a chorar e aponta para a CA, a Educadora S diz-lhe: “-Queres aquilo que ela tem? fala com ela! Só a conversar é que nos resolvemos”. (Nota de campo n.º 4, registo 76)*

No registo supracitado, a educadora S incentiva o SA a comunicar com a CA, em vez de resolver a situação através de meios físicos. Ao fazê-lo está a dar às crianças um modelo, nomeadamente que os conflitos devem ser resolvidos de forma pacífica e dialogada.

Segundo a educadora cooperante, o seu papel passa também pela mediação, incentivo e a procura em criar ambientes em que as crianças tenham as mesmas oportunidades de participar e experienciar, como pode ser observado nos seguintes registos:

*Educadora mostra às crianças um novo utensílio da sala, questiona às crianças se sabem o que é e o SA responde: - “Uma casa”, ao que a educadora responde: - “Parece uma casa, mas isto não é uma casa, eu vou-vos explicar para que é que serve. Quando os adultos trazem uma história, depois às vezes os meninos querem mostrar o que estiveram a ver, a fazer, o que estiveram a ouvir e esta casinha como diz o SA, dá para colocar aqui os livros, para os pais saberem que história nós ouvimos. O que é que vocês acham? Vê-se tão bem, não é?”. As crianças responderam “-é giro”, “-lindo”. De seguida, a educadora S questiona as crianças onde querem colocar o objeto, posicionando-o em vários lugares da sala, por fim decidiram em conjunto posicioná-lo no móvel junto às mesas visível a todos. (Nota de campo n.º 2, registo 24)*

*A LE e a AC inscrevem-se no mapa das partilhas, assim sendo na reunião a LE, com o meu incentivo e o da educadora S disse: “-A caminho da escola vi um cavalo”, já a AL mostra os seus collants e diz: “-Olha aqui, coração!” (a LE e a AC são crianças que não costumam falar e por isso necessitam de ser incentivadas) (Nota de campo n.º 4, registo 79)*

Nos registos apresentados, a educadora S demonstra as competências descritas acima, apresentando-se mediadora quando auxilia as crianças a entenderem novos conceitos e a refletirem acerca das suas experiências, além disso, incentiva quando motiva as crianças a participarem ativamente, especialmente aquelas que são mais tímidas e relutantes ao fazê-lo e cria um ambiente em que todas crianças tenham oportunidades iguais para participar e se expressar, promovendo um ambiente inclusivo, onde são valorizadas as opiniões e experiências individuais.

Para além disso, defende que o seu papel passa por apoiar as crianças, mas também desafiar as mesmas, como consta na seguinte unidade de registo: “acrescentar sempre alguma coisa parte do desafiar, do capacitar “-tu és capaz!””. Oliveira-Formosinho (2003) citando Rogoff, refere que ao apoiar as crianças através da participação guiada, “o adulto cria pontes entre o já conhecido e o ainda novo para que as crianças possam aceder ao novo” (p.6)”, complementando essa ideia e em concordância com o que é referido pela educadora, Cruz et al. (2015) defendem que o papel do educador é também o de complexificar as tarefas, desafiando as crianças com propostas de maior dificuldade, um processo descrito por Folque (2014) como “colocar andaimes”. É nesse sentido que Whitebread (1996), citado por Portugal (2008), argumenta que o desenvolvimento harmonioso das crianças depende não só de amor e segurança, mas também de desafios intelectuais e valores. Whitebread enfatiza que o/a educador/a deve desafiar através da organização do ambiente educativo, promover diálogos significativos através do questionamento. Assim sendo, a interligação entre o apoio e o desafio resulta numa postura responsiva por parte da educadora, crucial na promoção do desenvolvimento da autonomia e capacidades das crianças.

Ao longo da PPS II, foram vários os registos em que a educadora apresentou uma postura responsiva, assim sendo, de seguida consta um exemplo:

*O SA tentou tirar o brinquedo ao DI, o DI não deixou, por isso começou a chorar e a gritar. A educadora S perante a situação, chama o SA até ela e diz: “O que se passa? Acalma-te e fala.”, no entanto o SA não quis falar, então a educadora S disse-lhe: “-Quando quiseres falar, estou aqui!”. Quando o SA se acalmou, dirigiu-se à S para conversar. (Nota de campo N.º 2, registo 29)*

Neste exemplo, observamos que a educadora S apoia a criança através de uma postura calma e imediata, em que facilita a criação de um ambiente seguro onde o SA se possa acalmar, além disso oferece um apoio emocional quando se mostra disponível para ouvi-lo e ajudá-lo a resolver o problema, demonstrando ao SA que os seus sentimentos são válidos e que ele se pode expressar quando estiver confortável para tal. Por outro lado, incentiva a comunicação verbal, desafiando a criança a expressar os seus sentimentos e necessidades de maneira clara, em vez de recorrer ao choro e gritos, em simultâneo dá uma autonomia à mesma para decidir quando expressar os seus sentimentos e resolver o conflito.

Uma subcategoria que considere relevante salientar foi o “atender à individualidade da criança” que contempla as seguintes unidades de registo: “tentando chegar a todas, ainda que muitas vezes possa não ser da mesma forma. As crianças são todas diferentes e há aquelas em que tu mais facilmente chegas e termos essa noção que **às vezes aquela criança que se ouve menos, é aquela que precisa mais**”, acrescentando que “para tentarmos realmente satisfazer todos ainda que de diferentes formas percebes? porque aquilo que um precisa, não é aquilo que o outro precisa”. Em conformidade, Silva et al. (2016) defendem que o/a educador/a deve “ter cuidado, sobretudo nas situações de grande grupo, com as crianças que têm mais dificuldade em exprimir-se ou que habitualmente não participam” (p.62) e que as situações comunicativas devem ser recetivas às várias formas de comunicação das crianças, em que tal como na ideia apresentada pela educadora cooperante, destacam a importância de reconhecer os interesses e necessidades individuais de cada criança através de uma abordagem de comunicação inclusiva, de forma a que nenhuma criança se sinta desatendida, ao mesmo tempo que é promovido um ambiente de aprendizagem acolhedor.

No entanto para as subcategorias supracitadas serem atendidas, a educadora refere que é necessária uma capacidade e disponibilidade para refletir, tal como refere nas unidades de registo: “é sobretudo estarmos disponíveis para nos pôr em causa e pôr em causa aquilo que fazemos, como fazemos”; “a reflexão é a base de tudo, se tu refletires, depois tu vais melhorar, ainda que haja dias menos bons, a reflexão tem de lá estar.” Tal como defendido por Portugal (2008), cabe ao/à educador/a o papel de se questionar e refletir acerca da sua ação, inclusive se todas as crianças são atendidas, possibilitando a adequação da intencionalidade pedagógica e a criação de um propósito na sua ação educativa.

#### **4.4.3. Concepções da educadora acerca da comunicação e da sua relação com o modelo**

Ao longo da entrevista realizada à educadora cooperante (cf. Anexo J), entra-se no bloco referente à comunicação, onde a mesma é questionada do que é comunicação, defendendo que a comunicação é 'expressar', como refere na seguinte unidade de registo: "é deitar cá para fora aquilo que nos vai lá dentro."

De seguida, fala um pouco acerca do papel da comunicação e da importância que a mesma apresenta na vida das crianças, afirmando que a mesma dá voz àquilo que têm para dizer: "Comunicar nestas idades é fundamental porque ajuda-os a dar voz àquilo que está lá dentro e que tem de sair e precisa de sair", posto isto, faz referência aos tipos de comunicação, referindo que muitas vezes a comunicação das crianças não é verbal e é necessário estarmos atentos aos sinais que elas nos dão. Rombert (2017) concorda com as ideias apresentadas anteriormente, referindo que, comunicar não depende da linguagem, já que a mesma "vai para além das palavras, mímica ou gestos; acima de tudo é uma forma de exprimir afetos." (p. 20)

Posto isto, destaca a competência de disponibilidade que o educador deve deter, como consta a seguinte unidade de registo: "ainda que a comunicação se faça de várias formas, a criança pode não verbalizar, mas pode comunicar com os seus silêncios, com o seu comportamento, por isso temos que estar muito atentos e disponíveis para ouvir essa comunicação sem voz que muitas vezes acontece", no seguimento desta ideia, a educadora destaca a importância do/a educador/a dar espaço às crianças para comunicar na sua ação educativa: "É uma questão fundamental nestas idades, o dar espaço para a criança comunicar, porque às vezes na agitação dos dias, se calhar era mais fácil não dar esse espaço, mas se não dermos esse espaço as coisas não fazem sentido, porque depois também não os ouvimos, não sabemos o que é que eles gostam, e isto é uma bola de neve e nós estamos cá para eles." Acerca deste tópico, também Sim-Sim et al. (2008) concordam que o/a educador/a deve deter uma disponibilidade de tempo e espaço para escutar e trocar diálogos com as crianças, procurando agir na ZDP através da criação de diálogos, questionando-as, ao mesmo tempo que expande as suas temáticas.

A educadora cooperante ao ser questionada da importância da comunicação na sua prática pedagógica a mesma refere que: "A comunicação é a base.". Ao longo da PPS II é evidente o lugar que a comunicação ocupa na prática da educadora

cooperante, sendo sempre priorizada e apoiada pela mesma, como pode ser observado na seguinte nota de campo:

*A educadora mostra às crianças a apresentação preparada para a reunião de pais às crianças:*



(Nota de campo n.º 5, registo 97)

Ao longo da rotina da sala de JI existe uma envolvimento das crianças em tudo o que acontece e vai acontecer e que também lhes diz respeito, em que a comunicação é permanente.

No que toca à abordagem pedagógica desenvolvida na sala, o MEM, questionou-se a educadora se assumia a mesma por completo, ao que confessa que ainda não se encontra a assumi-lo por completo, visto que ainda está a ter formações relativas ao modelo e refere que é através do que visualiza nas mesmas é que faz, em conjunto com as crianças, as adequações necessárias. A educadora ressalta ainda que nos instrumentos de pilotagem, a sua apropriação tem sido mais progressiva, uma vez que a educadora pretende que os mesmo façam sentido às necessidades e vivências do grupo de crianças.

Seguidamente, a educadora foi questionada dos contributos deste modelo para o desenvolvimento das crianças, sendo que os aspetos evidenciados com mais frequência foram a participação das crianças e a liberdade. Acerca da participação a educadora menciona na unidade de registo que “Da participação sai tudo, sai a comunicação, sai a relação com os outros, sai toda esta liberdade”, a mesma parece evidenciar que, para a educadora, neste modelo a participação é essencial, destacando a mesma como um ponto de partida e potenciador de diálogos e trocas de informações, relacionamentos interpessoais e a liberdade dentro de um determinado contexto. Acerca da liberdade, na respetiva unidade de registo, a educadora menciona: “esta liberdade que lhes é dada, mas uma liberdade que não é leviana, não é um fazer o que quer, é ajudá-los a refletir, ajudá-los a pensar no que é que querem fazer, o que é que precisam, estimulá-los e desafiá-los constantemente nesta descoberta que eles fazem diariamente, mas também ajudando a terem consciência destas aprendizagens”. Da mesma, podemos compreender que a liberdade mencionada não é concedida de forma

superficial e não é dada de maneira irresponsável às crianças, mas sim sobre capacitá-las a pensar, refletir e crescer de forma consciente e responsável.

Posto isto, questionou-se a relação do modelo MEM com a comunicação, em que a educadora confirma a mesma e justifica-a com diversos argumentos, divididos subcategorias e sustentadas pelos registos efetuados ao longo da PPS II: pela rotina que é vivida diariamente pelo grupo em questão, como se refere na seguinte unidade registo: “Tem toda a relação pelos momentos que se vivem diariamente, pela rotina que eles já conhecem, pelas reuniões em grupo que se fazem todos os dias, isso que eles já sabem que vão acontecer e quando é que acontecem”, como consta no seguinte registo:

*“Após a sesta, as crianças dirigem-se à mesa para a reunião da tarde, a CA foi buscar as canetas e o DI foi buscar o diário e disse: “-Maina, o diário!” (Nota de campo N.º 13, registo 193)*

Pelas oportunidades que são dadas às crianças para realizar partilhas para o coletivo: “é dado a oportunidade a cada criança para pôr ao coletivo as suas partilhas, aquilo que elas querem partilhar, falar daquilo que fez, mostrar aquilo que fez”:

*Ao regressar do espaço exterior, o grupo voltou-se a reunir para a reunião das comunicações. A educadora S questiona às crianças o que fizeram na rua: O DI responde: “a bincar!” e o SA responde: “-ver formigas, bichinhos!” (Nota de campo n.º 3, registo 52)*

E por fim, pelo planeamento cooperado com a participação das crianças que existe do currículo: “planear aquilo que se vai fazer, portanto este envolvimento é crucial para depois se desenvolver um trabalho, que é aquele trabalho que resulta diretamente da participação das crianças.”:

*A MC ao chegar à sala traz consigo um saco de folhas e uma delas representava o lobo. No momento do plano-do-dia, assim como já no diário há uns dias, a mesma afirmou que queria “Fazer a história do lobo com as folhas” no diário. De seguida questionamos às crianças, se algumas gostariam de realizar os lobos juntamente com a MC. Posteriormente à reunião a educadora S realiza os lobos com as crianças. (Nota de campo n.º 3, registo 66)*

As ideias supracitadas pela educadora cooperante vão de acordo aquilo que o MEM defende mencionado por Cruz et al. (2015) de que é através das interações sociais, que em comunidade, todos ensinam e todos aprendem, onde em conjunto cooperam e que cada voz é valorizada, vivendo sob um clima de livre expressão, em que de acordo com Folque (1999), as crianças têm uma participação ativa na gestão do

currículo, fazendo propostas, planejando de que forma e com quem as vão pôr em prática. Porém, importa que o/a educador/a apresente se aplique próximo da ZDP das crianças, construindo andaimes para que se desenvolvam, reconhecendo as experiências individuais das crianças e trabalhando a partir dos seus interesses.

#### **4.4.4. Perspetiva das crianças sobre a utilidade e preferência dos instrumentos “quero mostrar, contar ou escrever” e “diário de grupo”, analisando as suas potencialidades na comunicação das crianças**

Este objetivo foi contextualizado a partir de uma entrevista estruturada realizada às crianças que quiserem participar, neste caso quatro crianças (cf. anexo M), de seguida a mesma passou por uma análise de conteúdo (cf. anexo N). À análise da entrevista complementou-se com observações diretas registadas em notas de campo redigidas no período da PPS II, bem como a consulta documental dos dois instrumentos, onde constam as participações individuais (cf. Anexo O e P) e coletivas (cf. Anexo Q e R) do grupo de crianças nos mesmos ao longo do tempo de observação.

No que diz respeito ao instrumento “Quero mostrar, contar ou escrever”, através da análise categorial das entrevistas realizadas às crianças conseguimos entender as suas conceções acerca do mesmo e da sua utilidade. Segundo as crianças, o instrumento “Quero mostrar, contar ou escrever” é caracterizado como uma “lista”, onde escrevem os seus nomes (inscrição), caso tenham algo a mostrar ou contar, como consta nas seguintes unidades de registo: “Escrevemos na lista” (AL); “É para pormos os nomes” (SA); “É para escrever quem tem uma notícia” (CC).

As crianças associam essa ação a um momento de partilha em reunião de grande grupo, onde comunicam as suas notícias e acontecimentos ou mostram os objetos que sejam relevantes para elas e que acham que vão ser igualmente para as restantes crianças, como podemos verificar nas seguintes unidades de registo: “É para partilhar na reunião” (MA) “é para mostrar!... mostrar os brinquedos, é isso!” (AL); “(...) para depois mostrar aos amigos! (CC).

No que toca às preferências das comunicações das crianças no “Quero mostrar, contar ou escrever”, ao observamos a tabela categorial, na categoria “Tipos de comunicação”, apenas constam as subcategorias “mostrar” e “contar”, como apresentados nos seguintes exemplos de unidades de registo: “mostrar a bola, o tubarão e os peixes e os amigos olharem” (SA); “(...) contar coisas: “Dei um abraço à mãe, dei um abraço ao primo”” (AL). Em concordância com as unidades de registo da

tabela categorial, entende-se que no “mostrar” referem-se a objetos (brinquedos, livros, bolas, bonecos) e fotos que muitas vezes relatam acontecimentos, já no “contar” referem-se à comunicação de relatos e descrições de acontecimentos relevantes para as crianças, porém comparando as duas subcategorias, existem mais unidades de registo para a subcategoria “mostrar”, já que nesta as crianças podem simplesmente apresentar o objeto, sem necessitar de recorrer ao uso da linguagem verbal, enquanto que no “contar”, a linguagem verbal acaba por ser implícita e nem todas as crianças apresentam competências de comunicação desenvolvidas, em especial a linguagem oral.

Observando as subcategorias torna-se evidente que perante a oportunidade de escolher a forma como querem comunicar, as crianças não se recordam do “escrever”, penso que possa ser explicado pelo facto de sentirem a necessidade de exteriorizar e “deitar cá para fora” aquilo que lhes vai lá dentro, priorizando a linguagem oral associada ao “quero mostrar” e ao “quero contar”, no entanto revelam indícios de perceber que a escrita pode servir de auxílio àquilo que é expresso verbalmente.

No que se refere ao segundo instrumento “Diário”, com base na análise categorial das entrevistas realizadas às crianças conseguimos entender as suas conceções acerca do mesmo e sua utilidade.

Segundo as crianças, o “diário” é caracterizado como sendo composto pelo “fizemos” e o “queremos fazer”, tendo como utilidade desenhar e escrever nomes, letras que representam atividades realizadas ou atividades que pretendem realizar, referindo ainda que no mesmo escreve-se de cima para baixo, como referido nas seguintes unidades de registo: “está o fize-mos e o que-re-mos (...)” (SA); “eu desenho no diário (...) nomes, letras” (SA); “É escrever: “ir à rua” “quero pintar” ou “Sr. PO” ou “PA” ... (vai ao pé do diário e aponta para o mesmo) é para escrever aqui para baixo.” (CC).

Na tabela categorial foi criada uma subcategoria “Função do adulto”, já que uma das crianças, associa o diário à função da educadora, uma vez que a mesma é que desempenha o papel de escrever aquilo que foi comunicado pela criança/grupo, no entanto refere que essa função é repartida com as crianças, já que a criança em questão refere que também escreve no diário, mencionando o cuidado necessário a ter quando o faz: “É para as professoras desenharem! (...) eu escrevo muito, depois a professora não tem espaço para escrever as coisas que queremos fazer.” (AL). Acerca da função do/a educador/a, Sousa (2018) refere que o/a mesmo/a deve incentivar à ilustração através de desenhos ou registos fotográficos e escrita autónoma por parte das crianças

ou que solicitem ao adulto para o fazer, atuando como uma “escrivã” ou “escriba” da fala das crianças, escrevendo aquilo que é ditado ou pensamentos e ideias das crianças.

Ainda na entrevista as crianças foram questionadas dos tipos de comunicação que podem realizar no tempo do instrumento “diário”, analisando a tabela categorial das respostas das crianças, é notório que as comunicações mencionadas dizem respeito ao ato de dizer e escrever acerca de atividades, que foram realizadas e as que pretendem realizar, isto é, referem-se à planificação das propostas de trabalho coletivas, sendo divididas na subcategoria “Atividades realizadas” e nas suas unidades de registo, as crianças referem: “Pomos “A PA contou a história” aqui (apontando para a coluna do fizemos do diário)” (AL) ; “Escrevemos “vimos o livro da PA” ou “estivemos com o Sr. PO”” (MA) e na subcategoria “Atividades que pretendem realizar”, afirmam: “(...) e na outra (referindo-se à coluna “queremos” do diário) dizemos que queremos brincar ou pintar.” (MA) e “(...) ou “fomos à rua” e coisas que queremos fazer (...) ver os bichos-de-conta, colocar água neles. (SA).

Neste instrumento é referido com mais frequência a linguagem escrita: “Eu desenho no diário (...) nomes, letras” (SA), apesar da linguagem verbal também ser mencionada. Nas suas respostas, as crianças falam sempre no plural “fomos”, “pomos”, “escrevemos”, “queremos”, independentemente de as comunicações das crianças na maioria das vezes serem individuais, como vai ser observado nas frequências de participação apresentadas de seguida, isto leva-me a querer que o interesse de uma criança se espelha nas restantes crianças, resultando assim num diário de grupo, tal como ele é.

De modo a complementar as notas de campo recolhidas, com base na consulta documental dos instrumentos foram realizadas duas tabelas onde contabilizei as frequências de participações/comunicações individuais de cada criança e de grupo no “Quero mostrar, contar ou escrever” e no “Diário”.

Através da observação das frequências de participações/comunicações individuais dos instrumentos representadas nos anexos O e P reparei que, em ambos, existem seis crianças que apresentam maiores frequências de participação, essas seis são também as crianças deste grupo que apresentam competências de comunicação mais desenvolvidas, principalmente no domínio da linguagem oral, o que pode levar a que estas se sintam mais confiantes nas suas comunicações em grande grupo, para além disso estas crianças apresentam uma personalidade mais extrovertida, podendo ser por isso que talvez revelem uma maior facilidade na interação social.

Das tabelas de frequências, reparei ainda que existem crianças que apresentam poucas ou nenhuma frequências de participações nos tempos destinados aos instrumentos, aparentando apresentar uma maior dificuldade nestes momentos. Penso que esta dificuldade possa ter alguns motivos, já que algumas dessas crianças frequentam pela primeira vez o JI, uma delas com NEE, substancialmente em relação à concentração para os momentos de grande grupo e linguagem, já que apenas profere algumas palavras e sons, não construindo frases. Algumas apresentam dificuldades na articulação de palavras e construção frásica, para além disso muitas das crianças apresentam alguma timidez e uma personalidade introvertida.

Com base nas tabelas de frequências de participação/comunicação do grupo nos instrumentos apresentados no anexo Q e R, observei que o “Quero mostrar, contar ou escrever” potenciou cerca de 144 comunicações e o “Diário de grupo” 217 comunicações. Comparando o valor do instrumento n.º 1 com o instrumento n.º 12, os mesmos não apresentam um valor discrepante de comunicações, isto porque o grupo sempre foi comunicativo, porém através dos registos dos instrumentos, houve uma contribuição para a “construção da comunidade” (Folque, 2014) e conseqüentemente a aquisição de regras sociais que implica haver uma estruturação/ordem no momento. No tempo do “quero mostrar, contar ou escrever” o primeiro a tomar a palavra é o primeiro que se inscreveu na lista e o primeiro a iniciar esse momento, de seguida a criança, através do uso da linguagem, exprime a sua ideia, descreve um acontecimento ou apresenta um objeto, ao mesmo tempo que a educadora apoia e alarga a narrativa, colocando questões, envolvendo aos poucos as outras crianças no diálogo, levando a comentários e avaliações por parte das restantes crianças, propiciando assim outras comunicações interessantes. Para além disso através destes registos existe uma maior regulação das participações das crianças naqueles momentos, o que permite à educadora estar mais atenta às crianças que necessitam de mais apoio e incentivo naqueles tempos.

Ao longo da PPS II verificou-se que as comunicações das crianças se foram complexificando, apresentando gradualmente discursos mais completos, sendo capazes de responder às questões colocadas pelos intervenientes das conversas e realizar comentários daquilo que observam. Isto significa que, através destes tempos propícios à comunicação, em que, pelo meio da linguagem, as crianças comunicantes partilham as suas experiências individuais, as mesmas aprendem através de um processo de reflexão, onde organizam o pensamento antes de comunicar, já as crianças

que escutam absorvem aqueles conhecimentos e apropriam-se dos mesmos, este processo leva ao desenvolvimento metacognitivo.

As comunicações apresentadas pelas crianças originam novas comunicações, já que ao visualizarem os outros a fazê-lo, vão também querer replicar, como consta na nota seguinte:

*A DU inscreve-se no “quero mostrar contar ou escrever” e desenha as letras do seu nome. O SA que também queria inscrever-se, replicou o que a DU fez, afirmando: “eu também vou fazer letras!” (Nota de campo n.º 12, registo 174)*

### Figura 3.

*SA a replicar as letras da DU*



Neste caso, quase todas as crianças assinam o seu nome com rabiscos, porém a DU já demonstra um interesse pelo código escrito, assim sendo já realiza os desenhos das letras, o SA ao assistir a esse momento tentou replicar as letras da DU, este momento propiciou a linguagem escrita, linguagem essa que não é ainda muito desenvolvida pelas crianças deste grupo.

Através de uma comunicação, outras podem surgir, já que as crianças que escutam passam também a comunicantes, já que avaliam, questionam e fazem comentários acerca das mesmas, potenciando comunicações de qualidade:

*No momento das partilhas, a LE partilha o seu peluche e muito baixo diz: “é um unicórnio!” e o DI comenta: “Tem muitas cores!” e a educadora S questiona que cores é o peluche tem. O DI responde enunciando as cores uma a uma e a LE diz: “é arco-íris!” (Nota de campo n.º 11, registo 162)*

### Figura 4.

*DI a comentar o peluche da LE*



A LE é uma criança mais introvertida, por isso este momento foi muito importante para a mesma, já que foi além da timidez e apresentou a sua partilha, respondendo ao comentário do DI.

Algo que é referido pelas crianças no instrumento das partilhas é facto de poderem “contar coisas”, no caso seguinte uma comunicação realizada por uma das crianças, gerou outras comunicações no dia seguinte:

*A CC inscreve-se no mapa das partilhas e na reunião diz: “-O meu mano está doente e a mãe teve de ficar em casa com ele!” (...)* (Nota de campo N.º 10, registo 143)

*A CC chega a meio da reunião com a sua mãe e o seu irmão, quando se senta à mesa o SA questiona-a: “-O teu mano está melhor?”, ao que a CC responde: “Sim! Hoje vai à escola.”* (Nota de campo N.º 10, registo 147)

Outro aspeto importante a salientar, é o facto de certas partilhas poderem gerar outras atividades que vão fomentar outras comunicações, como conta no seguinte registo:

*O SA inscreve-se nas partilhas e diz: “É a minha pá azul!”, a educadora S. questiona-lhe para que é que serve e ele responde-lhe: “É para escavari! Eu quero escavari hoje!”, a educadora questiona: “Tu queres escavar com ela hoje? Podemos colocar no plano do dia!”, a CC comenta: “- Eu também quero!” e outras crianças juntam-se. Mais tarde, no momento de explorações no exterior, as crianças levam a pá do SA e baldes para escavar e combinam onde vão escavar (...).* (Nota de campo N.º 12, registo 170)

O diário leva igualmente a comunicações, já que fala e conecta-se a outros momentos da rotina e instrumentos inerentes à mesma, como é o caso do plano do dia, ajuda as crianças a relembrar o que é que foi feito, o que ainda querem fazer e o que ainda não fizeram, ligando o planeamento com a avaliação das atividades, isto acontece em reunião de grande grupo onde todos participam e contribuem, registando-se no diário as intervenções de cada uma delas:

*No momento do diário questionei as crianças do que estivemos a fazer na parte da manhã: A MA diz: “-Fomos à biblioteca!”, eu questiono “-e fomos à biblioteca da sala?” e o SA responde: “-Não, à outra”, de seguida a AL e o SA acrescentam: “-Vi vídeos no computador da Mariana” (AL) ; “-Dos bichos di conta” (SA). Face a essa intervenção, questionei: “-E querem partilhar o que descobrimos acerca dos bichos-de-conta?”, ao que eles responderam: “- água” (SA), “-eles gostam de água” (AL) e eu digo: “-Boa meninos! Sim, eles gostam de viver em sítios húmidos, com água!”. Posto isto, o DI comenta: “-Lá fora tem terra!” e SA de imediato diz: “-Eu quero escavar!”, a ed. S. comenta: “-Nós temos terra aqui na escola!”, assim eu digo: “-Podemos colocar no “queremos” o que acham?” e o SA evidenciado um entusiasmo: “-SIM! Eu quero fazer uns óculos também!”,*

respondo-lhe: “-Boa ideia SA! Um binóculo é isso? Vou escrever aqui!”. (Nota de campo n.º 5, registo 95)

No caso seguinte, o RA que apresenta um vocabulário reduzido e não costuma participar nos tempos de instrumentos comunica através de outro tipo de linguagem:

O RA realiza um desenho, questiono-lhe acerca da sua produção: “-O que é isso RA?”, ele responde: “-O diaio!” e eu comento: “-ah não acredito! Isto são as letras?”, ele responde: “-Shim!” (Nota de campo n.º 13, registo 197)

#### Figura 5.

RA a desenhar o diário



Através dos tempos destinados a estes instrumentos, as crianças praticam o exercício de pensamento, comunicando e participando de forma mais ativa o que acabou por ser um incentivo a que o fizessem também em outros momentos do dia-a-dia, indo além de comunicar apenas em momentos e tempos destinados a essa finalidade.

#### 4.4.5. Estratégias promotoras de comunicação das crianças em estudo

Torna-se evidente que a educadora cooperante coloca a comunicação como a base da sua ação pedagógica e também que existem crianças que ainda necessitam de algum estímulo, sobretudo a nível da linguagem oral, desta forma, tornou-se essencial salientar estratégias utilizadas pela educadora cooperante e a restante equipa para promover a comunicação das crianças em estudo recorrendo à entrevista realizada à educadora cooperante (cf. anexo J), à respetiva análise categorial (cf. anexo K) e registos escritos resultantes da observação direta não participante.

Na análise categorial, no que toca à categoria relativa à comunicação na prática pedagógica da educadora, a mesma foi questionada de como regista as comunicações das crianças, na respetiva unidade de registo, a educadora refere: “muitas vezes sou eu que espicaço um bocadinho, porque percebi que aquela partilha é tão relevante para aquela criança que depois acabo por lhe perguntar: “- olha e agora ou seguir, ou depois, tu não queres que eu escreva isso numa folha?””. Na unidade de registo encontramos uma estratégia que passa por “espicaçar”, isto é desafiar através do questionamento,

de forma a encorajar a criança a outras formas de comunicação, reconhecendo o seu papel no momento. Quando menciona que percebeu “que aquela partilha é tão relevante para aquela criança”, revela igualmente uma sensibilidade por parte da mesma às necessidades individuais das crianças, bem como uma atenção aos sinais e pistas dadas pelas mesmas. A educadora oferece também uma escolha à criança: “e agora ou depois”, potenciando uma sensação de autonomia na criança, já que a mesma sente um controlo na situação e tem um espaço para expressar as suas preferências. Ao sugerir o registo através da escrita, parece demonstrar que para além da linguagem oral, a educadora valoriza também a linguagem escrita, alargando as oportunidades para a criança se expressar de diversas formas. Através desta estratégia é possível reconhecer-se o papel de uma educadora na criação de um ambiente de respeito e colaboração, promotor de comunicação das crianças, que em simultâneo respeita as individualidades de cada criança e oferece escolhas nos tipos de comunicações que desejam realizar. Um exemplo desta estratégia consta na seguinte observação:

*De seguida, a ed. S. questiona às crianças se alguma delas tem uma notícia que queira partilhar com os amigos. A PA diz: “-S, eu tenho! Eu vou fazer uma festa das princesas!”, a educadora responde: “- Festa de que? De aniversário?”, ao que a PA responde: “- sim!”, posteriormente a ed. S. pergunta-lhe: “- PA não queres pintar a tua notícia?”, a PA muito entusiasmada responde-lhe: “-eu quero pintar a minha notícia!” e a educadora S diz-lhe: “A seguir na reunião fazemos isso!” (Nota de campo N.º 2, registo 16)*

#### **Figura 6.**

*Registo da notícia da PA*



No que toca à gestão dos instrumentos de pilotagem surgem também algumas estratégias que dizem respeito à ação da equipa pedagógica. Dessa forma destaco as seguintes unidades de registo: “iniciar um diálogo com a criança, percebendo se quer partilhar algo, inscrevendo-se no “quero mostrar, contar ou escrever”, “Desta interlocução dialógica, surgem sempre pistas para as partilhas”. Neste registo encontramos uma outra estratégia da equipa educativa, que passa por iniciar um diálogo com a criança, incentivando-a a comunicar, já que é demonstrado um interesse em

escutar o que a criança tem a dizer. De seguida, a educadora acrescenta: “percebendo se quer partilhar algo”, no entender da mesma, o adulto necessita de apresentar uma sensibilidade e ser capaz de discernir se a criança realmente apresenta um interesse em se manifestar, no entanto o mesmo não deve presumir que a criança deseja fazê-lo, mas dá espaço para acontecer. Quando a educadora refere que através deste diálogo “surgem sempre pistas para as partilhas”, isto é, surgem indícios que a criança deseja comunicar algo.

No entanto, a estratégia supracitada complementa-se com outra mencionada na próxima unidade de registo: “Devemos estar atentos aquelas crianças que não costumam inscrever-se para partilhar nada. Por vezes basta percebermos que a criança traz uns sapatos novos ou um penteado diferente. E a partir daí incentivá-la a comunicar.”, esta estratégia sugere que o adulto possua uma atitude responsiva e atenta às comunicações verbais (ou não verbais) e deve estar preparado para apoiar e incentivar as suas adições. No que se refere ao facto de “estar atentos aquelas crianças que não costumam inscrever-se para partilhar nada”, a educadora aparenta reconhecer que nem todas as crianças se expressam oralmente com tanta frequência e que essas crianças podem não se inscrever autonomamente para realizar as suas comunicações. Quando a educadora menciona que “Por vezes basta percebermos que a criança traz uns sapatos novos ou um penteado diferente”, neste registo parece evidenciar que apesar da criança não comunicar verbalmente, pode-se retirar pistas dos pequenos detalhes das crianças e esses detalhes podem espelhar as vivências e os interesses das mesmas. Ao referir “e a partir daí incentivá-la a comunicar” parece-me a estratégia principal, visto que feita a observação dos detalhes da criança, o adulto vai iniciar um diálogo com a criança, tendo como ponto de partida o interesse, criando um maior envolvimento da criança para o momento. Esta estratégia pode ser observada no seguinte registo de observação:

*A Da (Nova criança inserida recentemente no grupo) e que não costuma participar, quando já estávamos sentados à mesa, ela diz à educadora: “-S olha aqui os meus sapatos!”, mas ela não se inscreveu, porém trouxe uns sapatos novos e a educadora respondeu “-olha é uma notícia, queres partilhar com os teus amigos?” e ela disse que sim, então foi escrever. (Nota de campo N. 913, registo 199)*

Outra estratégia diz respeito aos instrumentos de pilotagem, mais concretamente o diário, que de acordo com a educadora, “é importante passar ao grupo a importância

dos seus contributos, valorizando-os sempre.”, sendo o diário um instrumento de grupo, onde são documentadas as experiências e reflexões do grupo, importa que o adulto valorize os seus contributos a fim de promover um ambiente de aprendizagem cooperativo, onde todos são integrantes do processo educativo. Sousa (2018) refere que “os adultos têm de servir de modelo (...) só se as crianças virem que o adulto valoriza o instrumento é que passarão a valorizá-lo também.” (p.16).

Por fim, a última estratégia recolhida diz respeito à organização do ambiente educativo, em que a educadora foi questionada de como organiza o ambiente de modo que este seja favorável à comunicação, a mesma refere que de forma a promover a comunicação, a área polivalente (mesa central) deve ser investida, pois como refere na unidade de registo: “este espaço é dos mais importantes da sala, porque é aqui que nós planeamos, é aqui que se passa muita coisa por isso este espaço é um espaço privilegiado de comunicação tem que ser investido”, referindo ainda que realizou uma alteração na sala de um tapete para mesas e cadeiras enquanto área central, visto que: “as crianças têm que se ver todas umas às outras e os adultos, portanto o grupo tem que se ver e tem que estar confortável, no sentido em que têm que estar todos chegados à mesa, têm que ter uma noção de que, “-okay eu estou aqui, eu faço parte do grupo!”, neste sentido a educadora destaca a importância da visibilidade e conexão visual, da proximidade e inclusão, esta proximidade física ajuda e envolver as crianças num ambiente em que se sintam confortáveis a participar e comunicar.

Porém adiciona que, na sala em estudo, “este mobiliário não é o ideal, mas eu não tenho outro, porque senão também não era assim, tínhamos mais espaço aliás quando estão todos como hoje, há uns que estão nos cantinhos, isso não é confortável, mas são as mesas que eu tenho”, neste sentido a educadora reconhece as limitações do ambiente, no entanto é notório o esforço para adaptar o mesmo, de forma a que cada criança tenha o seu espaço à mesa, o que, a meu ver, promove a comunicação, já que tendo o seu espaço, as crianças sentem-se incluídas de forma igualitária, impulsionando um ambiente de participação equitativa e ativa de todas as crianças do grupo.

Os/As educadores/as apresentam igualmente um papel importante na organização do cenário pedagógico na sala, organizando a mesma em conjunto com as crianças, em que os materiais sejam diversificados e sejam de fácil acesso às crianças para que os possam manusear autonomamente, além disso, que possibilitem situações de diálogo entre o grupo (crianças e adultos) resultando em interações entre si através das explorações do espaço (Silva & Sousa, 2017; Folque, 1999; Vala, 2012).

#### 4.5. Principais conclusões do estudo

Este estudo tinha como problemática entender de que forma os instrumentos de pilotagem do MEM, neste caso o “diário de grupo” e o “Quero mostrar, contar ou escrever”, potenciam a comunicação de crianças inseridas num contexto de JI e como é que a prática pedagógica da educadora cooperante influencia a eficácia desses instrumentos. Desta problemática foram definidos os seguintes objetivos que complementaram e contextualizaram o presente estudo através da análise de dados realizada.

Face à análise e triangulação dos dados obtidos através das diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados foi possível compreender que no modelo pedagógico do MEM, apesar do epicentro da aprendizagem ser a criança e as trocas sociais com o coletivo, o/a educador/a apresenta um papel preponderante enquanto mediador e impulsionador do conhecimento, bem como modelo da comunicação, aspetos esses que a educadora cooperante também mencionou como competências que um educador de infância deve deter na sua prática pedagógica.

Ao analisarmos a entrevista realizada à educadora cooperante, bem como os registos de observação de natureza não participante entende-se o esforço e a prioridade que a educadora coloca em considerar os interesses e especificidades de cada criança, assim como o seu contributo/participação/voz na rotina diária do grupo. É possível notar que, apesar deste modelo pedagógico ser eleito pela instituição cooperante, a educadora identifica-se com as premissas do mesmo, esforçando-se para transformar o cenário pedagógico num cenário onde se vive uma vida democrática tal como dita o MEM e é por isso que a mesma se encontra a realizar as oficinas do MEM, por iniciativa própria, obtendo um maior conhecimento do modelo. Destaca-se que a educadora apresenta um cuidado ao realizar essa adequação, fazendo-o de modo progressivo, para que faça sentido às necessidades e vivências das crianças, pois se não forem planeadas em conjunto com as mesmas, podem criar limitações à participação ativa do grupo, o mesmo reflete-se nos instrumentos de pilotagem do MEM.

Folque (1999) citando Vygotsky e Bruner, refere que “a comunicação apresenta uma dupla função”. Numa primeira instância “pode ser-lhe atribuída uma função cognitiva, que surge quando se pede às crianças que falem das suas ações ou experiências.” (p.61) Esta função é visualizada em ambos os instrumentos do estudo, já que o “quero mostrar, contar ou escrever” proporciona oportunidades às crianças para

se expressarem, de diversas formas, inscrevendo-se de forma livre e autônoma para realizar partilhas das suas vivências, já no diário, nas pequenas reuniões de conselho ao final do dia, as crianças realizam igualmente as suas partilhas, descrevendo, de forma estruturada os acontecimentos, as experiências e ações vivenciadas no dia. Numa segunda instância, pode desempenhar uma “função social em que a informação é divulgada em benefício da “comunidade do grupo” e para ser publicamente examinada”(p.61), esta é igualmente visualizada em ambos os instrumentos, na medida que, ao relatarem as suas vivências e acontecimentos, os mesmos são sujeitos a comentários das crianças que escutam, dando oportunidades ao comunicantes de organizar o seu pensamento, enquanto o justificam e argumentam, desenvolvendo a sua metacognição e discursos mais complexos, em simultâneo, os que escutam apropriam-se desse conhecimento por meio do debate e da reflexão nas reuniões.

O resultado da análise à entrevista realizada às crianças demonstra que as mesmas reconhecem a utilidade dos instrumentos e em ambos percebem que são instrumentos do coletivo e que existe a liberdade para participarem. No que toca ao “quero mostrar, contar ou escrever”, revela-se que as crianças apresentam preferências no modo como as realizam, mencionando apenas o “quero mostrar” e o “quero contar”, esquecendo-se do “quero escrever” associado à necessidade destas crianças de exteriorizar, sendo que, muitas vezes, cabe à educadora lembrar e incentivar a esse tipo de comunicação. No diário de grupo, reconhecem que o mesmo serve para partilharem as vivências do dia e que funciona para planear o que vai acontecer, no entanto referem um papel compartilhado com a educadora, já que de acordo com Folque (2014), a mesma funciona como “escriba” da fala das crianças, escrevendo aquilo que é ditado ou pensamentos e ideias das crianças. Uma das crianças referiu um cuidado a deter ao realizar o diário, o que pode demonstrar que a educadora serve de exemplo, valorizando os instrumentos e tenta passá-lo às crianças.

Das frequências de participação dos instrumentos foi perceptível que não houve um aumento de comunicações do primeiro instrumento para o último, o que parece demonstrar que o grupo de crianças é naturalmente participativo e comunicativo já que a educadora cooperante sempre colocou a comunicação como a base da sua ação pedagógica e priorizou desenvolvê-la mesmo antes de inserir os instrumentos em questão na vida do grupo. Por outro lado, os instrumentos demonstraram-se fundamentais na regulação das participações das crianças no seu todo, pois através dos mesmos existem claramente crianças que tiveram quase sempre algo a comunicar

e outras que raramente ou nunca comunicaram no tempo do estudo. Pensou-se que pode ser influenciado pelo nível de desenvolvimento da linguagem oral, já que se observou que as crianças com um maior grau de participação são as crianças que apresentam uma linguagem oral mais desenvolvida, podendo levar a uma maior autoestima e um à vontade para os momentos comunicativos, por outro lado constatou-se que as crianças que raramente comunicam são as que necessitam de mais estímulos a nível da linguagem oral e que algumas apresentam uma personalidade caracterizada por timidez e insegurança.

Neste último aspeto mencionado, gostava de ressaltar a seguinte citação retirada da entrevista à educadora: “às vezes aquela criança que se ouve menos, é aquela que precisa mais”, Silva et al. (2016) alerta igualmente para este cuidado, destacando que “cabe ao/a educador/a alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções, que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores”(p.62), complementando ainda que a comunicação pode não ser verbal e que pode ser explorada através de outros contextos.

Parece-me que os instrumentos de pilotagem, para além de fazerem parte da vida do grupo, das estratégias recolhidas e implementadas pela docente no grupo em estudo, estes agem igualmente como uma estratégia para que estas crianças possam exercer os seus direito à participação e liberdade de expressão, porém estes efeitos positivos são potenciados pela abordagem e competências que a educadora adota, tais como: questionamento permanente, incentivo diário, uma postura atenta, recetiva e responsiva, respeito e valorização da individualidade e interesses de cada criança e disponibilidade para refletir e colocar em causa as suas ações. Através dessas competências, os temas das comunicações vão de encontro aos interesses das crianças, o que faz com que estas tenham mais confiança e se envolvam no momento, promovendo uma participação mais ativa.

Assim sendo, os tempos destinados aos instrumentos mostraram-se potenciadores do exercício do pensamento, facilitadores da participação ativa e troca de ideias entre pares e para além de promover o desenvolvimento de habilidades comunicativas, desenvolvem também habilidades sociais que contribuiram para a “construção da comunidade” mencionada por Folque (2014), que implica a aquisição de regras sociais, que requer haver o momento para escutar e o momento para comunicar,

em que os papéis se podem inverter de acordo com uma estruturação/ordem no momento.

Com base no que foi apresentado, o estudo revelou que a prática pedagógica da educadora cooperante se mostrou crucial na regulação e eficácia dos instrumentos de pilotagem do MEM, devido à formação que se encontra a realizar acerca da metodologia, que levou à criação de estratégias mais eficazes na promoção de um ambiente facilitador da comunicação. A sua prática alinhada às premissas do MEM e centrada na criança, valorizando a autonomia, cooperação e participação ativa, foi essencial para o sucesso dos instrumentos, uma vez que as crianças demonstraram um maior envolvimento e participação quando os instrumentos foram usados consistentemente e com a mediação adequada da educadora. A valorização das contribuições das crianças incentivou igualmente a uma maior disposição para a comunicação.

Os instrumentos revelaram-se promotores na evolução das habilidades comunicativas das crianças, na medida que os seus discursos foram-se complexificando, sendo mais pormenorizados, colocando questões mais pertinentes e explicitando as suas ideias de forma mais clara acerca do que é partilhado nas pequenas reuniões de conselho, demonstrando que, de uma comunicação, inúmeras podem surgir e pouco a pouco, essas interações tendem a melhorar na sua qualidade e a abrir portas a outros temas, todavia considero que seria necessário uma maior quantidade de amostras e uma maior duração do estudo para que se pudesse generalizar os resultados.

Por fim, gostava de salientar a ideia de que as crianças têm muito para oferecer, mas necessitam de espaço, tempo e apoio dos/as educadores/as na construção de pontes, de modo a alcançar todo o seu potencial.

## 5. CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL

| | ' ' | | ' ' |

*A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de estar na profissão.* (Nóvoa, 2000, p. 16)

A construção da identidade profissional diz respeito a um processo de desenvolvimento profissional, que segundo Sarmiento (1999) citado por Marques (2021) é “um processo que incorpora o passado e que admite a reconstrução desse passado e a sua articulação com o presente, projetando futuros possíveis” (p.22). Sarmiento (2009) acrescenta ainda que a “identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, (...) desenvolve-se em contexto, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p. 48), Abreu (2011) complementa a ideia de Sarmiento afirmando que “As construções identitárias são então um produto da articulação entre a individualidade de cada um e a relação que se constrói com os outros.” (p. 87)

Cardona (2001) define a profissão de educador/a como um percurso exigente, figurado por desafios constantes, com uma construção que parte da formação inicial, mas apresenta igualmente bases em vivências anteriores, que apresentam um papel importante nas motivações e expectativas do mesmo/a. Nóvoa (2000) corrobora a ideia que a construção da identidade profissional de educadores/as de infância apresenta cruzamento do “eu profissional” e do “eu pessoal”, dado que aos mesmos aparenta ser “impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (p. 17) Desta forma, podemos afirmar que o desenvolvimento profissional se constrói no entrelaçar do que fomos, o que somos, o que estamos a ser e o que seremos.

A história de vida de cada educador retrata a sua forma individual de pensar, sentir e agir, dessa forma Sarmiento (1999) refere que “à medida que vão evoluindo na carreira, os profissionais reinterpretam e reformulam as perspetivas profissionais” (p.23) e é por essa razão que as transformações de identidade de um/a educador/a envolvem-se com o seu percurso social e profissional. O mesmo autor (2002) defende igualmente o que vai de encontro ao já supracitado, a “construção das identidades das educadoras de infância começa na infância e (re)constrói-se ao longo da vida” (p. 402), uma vez que todas as vivências e mudanças ao longo da vida têm importância sobre a identidade do adulto. A formação inicial de um/a educador/a surge como primeiro momento de identificação com o curso e a respetiva profissão, essa sensação surge de contextos positivos que contam com bons professores, educadores, formações e estágios. Ao indivíduo/a sentir-se identificado com o curso leva à maior apropriação com a profissão de educador/a.

Nessa formação, os estágios possuem um momento importante para o/a futuro/a educador/a, dado que propicia a prática da profissão e é o primeiro contacto como funções de educador/a. As PPS I e PPS II surgem então como um grande marco na minha vida pessoal e profissional, dado que ampliou o gosto de trabalhar com crianças e por consequência potenciou o gosto pela profissão. Momento esse em que passei de um papel de aluna para um papel de educadora, existindo uma identificação com o grupo social, desse modo considera-se o estágio como um momento marcante para a emergência do sentimento de pertença. De acordo com Dubar (1997), o sentimento de pertença ao grupo profissional caracteriza-se por um processo ativo, que se constrói ao longo da vida que envolve a socialização profissional e o contributo dos diferentes intervenientes. Ao sentir-me acolhida por todos os intervenientes: famílias, crianças e equipa educativa foi um fator essencial para a formação de um sentimento de segurança que dele originou experiências positivas e conquistas que se foram desenvolvendo ao desempenhar de forma autónoma as minhas funções enquanto educadora estagiária. As socializações com estes intervenientes tornam-se importantes para o meu desenvolvimento humano e profissional, tal como as aprendizagens resultantes dos processos estruturados de ensino e aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

A forma como se realiza essa socialização é um fator preponderante na definição identitária do/a educador/a. Ao longo de toda a minha intervenção pedagógica pretendi, pretendo e pretenderei criar relações positivas com base no respeito e confiança, procurando ouvir, acolher e partilhar saberes, com disponibilidade, sendo que considero competências que um indivíduo/a que assume o papel de educador/a deveria deter. Desta forma, através de estabelecimento de interações positivas e parcerias dispomos de estratégias que contribuem para o desenvolvimento profissional.

Numa fase inicial pela procura de uma identidade tanto profissional como pessoal, a mesma pode desenvolver-se pelo meio de práticas das quais não nos identificamos, tal como afirma José Régio: “não sei por onde vou, não sei para onde vou, mas sei que não vou por aí” (Extraído do Poema “Cântico Negro”). De observações com que menos me identifiquei ao longo dos meus estágios profissionais, procurei guiar-me por esta linha de pensamento, visualizando e retirando todas as aprendizagens possíveis, pois tal como Donald e Jordaan (1973) acredito que só encontramos satisfação nesta profissão se esta nos permitir ser a pessoa que somos, considerando os nossos valores e ambições. Na PPS II não foi necessário guiar-me pela linha de

pensamento descrita acima, dado que me identifiquei de imediato com a ação pedagógica da educadora cooperante, uma vez que a mesma prioriza os mesmos aspetos que eu na sua prática.

O percurso da PPS II revelou-se essencial no desenvolvimento de um olhar crítico e reflexivo, ferramentas essas que apresentam a base para uma boa prática profissional e um contributo para o desenvolvimento profissional. Em concordância, Cardona (2001) traça esse desenvolvimento como “uma atitude de constante questionamento e procura de novas respostas (onde) é fundamental (...) promover uma atitude mais crítica e reflexiva, considerando as dimensões pessoal, pedagógica, institucional e coletiva que integram este processo.” (p.59), desta forma considero que só através da autorreflexão é que somos capazes de crescer, dado que permite ao/a educador/a que pense e repense as suas ações diárias, tendo como foco somente a procura em ser melhor, nomeadamente na adequação da sua prática ao contexto e o bem-estar de todos intervenientes.

A minha profissionalidade diz respeito a todo o percurso pessoal e académico, onde fui influenciada pelos vários contextos, mas também o influenciei pelas minhas vivências e experiências pessoais, que de forma gradual foi fomentando a construção da minha identidade profissional, que dependeu da minha capacidade de observação e reflexão acerca das minhas experiências e interações que deram origem aos princípios que hoje me identifico.

Em primeiro lugar acredito que efetivamente devemos dar voz às crianças, considerando-a como cidadãos efetivos que são e “o sujeito” do seu próprio processo educativo, partindo dos seus conhecimentos, dado que são o “ponto de partida para aumentar o seu conhecimento ou construir novos conhecimentos” (Niza, citado em Folque, 2014, p.54). Dessa forma, pretendo e pretenderei dar sempre voz, tendo em conta as 100 linguagens das crianças.

Outro aspeto que pretendo valorizar é a educação emocional, aspeto esse salientado pelo Gonçalves (2024), que refere o facto de a educação emocional ficar esquecida na nossa prática profissional e escolas, sendo muitas vezes desvalorizadas, esquecidas e ignoradas as emoções das crianças. O mesmo salienta ainda o impacto das nossas palavras a longo prazo, referindo algo que me marcou de forma pessoal, que essas palavras “(...) sai-nos da boca diretamente para o coração de uma criança. E magoa.”.

As crianças não são grandes, as crianças são pequenas e não possuem um controlo emocional, desta forma considero que não devemos ignorar, nem menosprezar, aquilo que sentem. Nós enquanto futuros/as educadores/as devemos dar-lhes o nosso melhor tempo e validar os seus sentimentos e emoções, só desta forma sentiram-se compreendidas. Devemos ter cuidado nas palavras utilizadas, visto que é isso que nos distingue dos outros docentes, dado que apresentamos um “saber estar” e um “saber ser” específicos da profissão. (Correia, 2007)

Considera-se então que as crianças necessitam de um adulto emocionalmente regulado, o dito “estar calmo para acalmar”, no entanto considero que não devemos ser atores em cena, devemos ser reais para com as nossas crianças, é válido não estarmos bem por mais que gostemos da nossa profissão, é válido não estarmos sempre disponíveis ou com paciência para as crianças, não temos de ser o melhor educador/a todos os dias, todavia acredito que é importante explicar às crianças como nos sentimos e pedir desculpa pelo dia menos bom, devemos saber respeitar os nossos sentimentos/emoções, para que consigamos respeitar os das crianças. Outros pontos de vista que me foram possíveis deter ao longo dos estágios, foram oposições a diversas ideias: “Paredes vazias é sinónimo de pouco trabalho”, existem aprendizagens adquiridas pelas crianças que não podem ser colocadas na parede; “Um educador não brinca com as crianças” um/a educador/a deve considerar o brincar como a vida das crianças, organizando o ambiente de modo a possibilitar às crianças múltiplas oportunidades de exploração, mas também acredito que o mesmo deve-se inserir, participar e brincar as crianças, com objetivo de possibilitar esse desenvolvimento.

Em suma, torna-se importante salientar que ao longo de toda a PPS II, procurei refletir acerca da minha identidade profissional, mostrando-me disponível para receber feedback e críticas construtivas com o intuito de melhorar. Foi-me possível entender o papel real de uma educadora, mais do que planear atividades orientadas, é ser uma educadora atenta e responsiva às necessidades de cada criança, estabelecendo relações onde o respeito, a brincadeira, o carinho e o amor prevalecem. Caracterizo a PPS I e a PPS II como um percurso repleto de experiências positivas que me fizeram crescer a nível profissional e ainda mais a nível pessoal, levo para a minha vida os ensinamentos que me foram passados, o carinho e apoio que recebi de todos os intervenientes dos quais tive a sorte de me cruzar: as crianças, famílias, as equipas educativas, os professores/as de todas as UC’s e as professoras orientadoras que partilharam os seus saberes da melhor forma que conseguiram.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | ' ' | | ' ' |

Chegando ao fim de um percurso acadêmico, considero importante refletir acerca do mesmo, evidenciando as intervenções nos diversos locais de estágios e a sua contribuição para a formação de uma identidade profissional enquanto educadora de infância.

As PPS contribuíram de forma efetiva para o meu futuro profissional, já que me proporcionaram um contacto real com o papel de docente, preparando-me para os desafios e responsabilidades da profissão. A intervenção direta com as crianças e a colaboração com a equipa educativa foram experiências muito enriquecedoras, onde me foi promovido a aquisição de diversos conhecimentos e competências, quer a nível profissional ou teórico, mas também pessoal e social, em simultâneo fortaleceram a vocação e o meu compromisso para com a educação infantil. Destas experiências destaco o contributo no desenvolvimento de competências como adaptação e flexibilidade na prática, na medida que, trabalhar com grupos diversificados de crianças exigiu a adequação de métodos, abordagens e diferentes intencionalidades para atender às necessidades individuais e coletivas das crianças tendo por base a observação e reflexão contínua.

Tanto as PPS, como o presente relatório promoveram-me uma perspetiva crítica e reflexiva acerca da minha ação educativa. Este exercício de reflexão contínua ajudou a identificar as áreas que necessitava de melhorar (e que ainda necessito) e a desenvolver estratégias para superar os desafios que iam surgindo, desta forma, o refletir, surge como uma competência fundamental na nossa profissão, bem como para a construção de uma identidade profissional. Só através da mesma, é que vamos evoluir e adequar a nossa prática às alterações que vão ocorrendo (Silva et al., 2016). Importa mencionar que as unidades curriculares se mostraram também indispensáveis à intervenção pedagógica nos contextos em que me encontrei inserida, já que me permitiu aplicar conhecimentos teóricos na prática, o que potenciou um maior conhecimento dos princípios educativos e as suas implicações num contexto real.

Ao longo deste percurso partilhei momentos de muita alegria, pude proporcionar experiências e aprendizagens e criar ligações afetivas com as crianças, equipas educativas e famílias, que me marcaram e sustentam tudo aquilo em que acredito acerca da nossa profissão.

No que diz respeito ao estudo apresentado neste relatório, o mesmo apresenta algumas limitações no que concerne ao tamanho e diversidade da amostra e à duração do estudo. Considero que realizar uma entrevista apenas a quatro crianças do grupo é

um tamanho de amostra pequeno e pouco diversificado, já que essas quatro crianças se encontravam em graus de desenvolvimento semelhantes o que, a meu ver, acabou por limitar a representatividade dos resultados e não refletir a variabilidade existente no contexto, no entanto o meu objetivo era realizar ao maior número possível de crianças. Devido à curta duração da PPS II aliado ao atraso de um mês para o começo da mesma, considero que não pude capturar da maneira que desejava o desenvolvimento completo das habilidades de comunicação das crianças, sendo refletido apenas os efeitos a curto prazo, em vez do impacto a longo prazo do uso dos instrumentos.

Doravante, este estudo apresenta-se como um ponto de partida para outros estudos que julgo que seriam interessantes aprofundar no futuro, como por exemplo: Comparar os contributos dos instrumentos de pilotagem do MEM com outras metodologias pedagógicas no que diz respeito ao favorecimento da comunicação das crianças. Tal como já descrito acima, seria interessante observar o impacto a longo prazo dos instrumentos de pilotagem nas habilidades de comunicação das crianças e se as mesmas seriam mantidas ao longo do tempo; por fim, julgo que seria interessante observar se os instrumentos do MEM podem ser adaptados em diferentes contextos culturais e as suas implicações nas comunicações das crianças, podendo ser realizados estudos em diferentes países ou culturas.

Apesar das limitações que o estudo apresenta, o mesmo teve um impacto significativo na minha prática pedagógica, já que o uso de instrumentos como o “diário de grupo” e o “Quero mostrar, contar ou escrever” revelaram contributos no desenvolvimento de habilidades comunicativas e interação entre as crianças. Esta aprendizagem mostrou-se uma mais-valia para futuras práticas educativas, demonstrando a importância de criar ambientes em que a comunicação, a participação e a cooperação prevaleçam, não esquecendo algo que a educadora cooperante sempre me tentou transmitir ao longo da PPS II: A implementação de um modelo pedagógico como o MEM é um caminho exigente, de constante questionamento por parte dos adultos, no entanto, traz um sentimento muito reconfortante a quem acredita que a comunicação e o diálogo devem ser pilares na educação de qualquer cidadão consciente. O caminho faz-se caminhando e mais do que olhar para uma sala cheia de instrumentos de pilotagem, áreas organizadas e ricas em materiais, é passar pelo processo, ouvir os diálogos que acontecem, perceber como surgem esses mesmos instrumentos e sentir a relação que se estabelecem entre todos os elementos que

compõem o grupo. Tudo o que acontece no cenário pedagógico tem de fazer sentido às crianças.

Em tom de conclusão, este relatório reflete o processo de aprendizagem e crescimento profissional e pessoal ao longo da prática supervisionada. A experiência prática, aliada à reflexão, contribuiu significativamente para a formação enquanto futura educadora de infância, destacando a importância de uma abordagem pedagógica centrada na criança e comprometida com seu desenvolvimento integral. Este percurso formativo reforça a convicção de que a prática educativa deve ser constantemente refletida e adequada para promover o melhor ambiente de aprendizagem possível às crianças. Saio desta experiência com um olhar mais crítico e pretendo continuar a refletir e a investigar com o objetivo de ser sempre um ser social e profissional melhor, consciente do impacto do meu papel na construção de bases de desenvolvimento dos nossos pequenos cidadãos e futuros adultos.

## REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Abreu, W. (2001). *Identidade, formação e trabalho*. Formação e Educa.
- APEI (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Cadernos de Educação de Infância, 93.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas*. In: *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Bruner, J. (1972). *The nature and uses of immaturity*, *American Psychologist*, 27, 1-28.
- Cardona, M.J. (2001). Modelos de Formação Inicial e Desenvolvimento Profissional: um estudo sobre os educadores de infância portugueses. *Revista Infância Educação e Práticas*, 5: 43-62. GEDEI.
- Cardona, M., Silva, I., Marques, L. & Rodrigues P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para autoaprendizagem* (2ª ed.). Universidade Aberta
- Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2019). *Avaliação em creche: CRECHEndo com qualidade*. Porto Editora
- Cherry, C. (1980). *On human communication, a review, a survey and a criticism*. The MIT press. 3.ª edição.
- Coelho, A. (2004). *Educação e cuidados em creche*. Conceptualizações de um grupo de educadoras. (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, não publicada). Universidade de Aveiro.
- Correia, I. (2007). Formação e Caminhos de Profissionalidade na educação de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 82: 8-13.
- Covey, S. (2000). *The 7 Habits of Highly Effective People*. Effective People: Powerful Lessons in Personal Change. Utah.
- Cruz, A., Ventura, C., Rocha, M., Peres, N. & Sousa, T. (2015). Assim aprendemos juntos. *Revista Escola Moderna*, 3, 6ª série, 2015, 35-52.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (s.d.). Consultado a 20 de maio de 2024 em <https://dicionario.priberam.org>

- Donald, S. & Jordaan, J. (1973) *Career development theory*. British Journal of Guidance & Counselling. P. 3-16.
- Dooley, L. M. (2002). *Case Study Research and Theory Building*. Advances in Developing Human Resources (4), 335-354.
- Dubar, C. (1997). *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto editora.
- Educação, M. d. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Epstein, A. & Hohmann, M. (2019). *O currículo pré-escolar HighScope*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- 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.
- Folque, A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5, 5ª série, pp. 5-12.
- Folque, M. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, F., Bettencourt, M. & Ribeiro, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3, 6ª série, pp. 13-33.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos - o atendimento em creche*. Artmed.
- Gonçalves, F. (2024). *Apontamentos da Infância*. In Instragram.
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. L'Harmattan.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Ketеле, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados – Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Piaget.
- Laevers, F. (1995). *An exploration of the concept of involvement as an indication for quality in Early Childhood care and Education*. Dundee: CIDREE Scottish.
- Marques, D. (2011). *A Entrada na Profissão Docente: Contributos para uma reflexão sobre o período de indução*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Universidade de Lisboa.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer-Revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Ediciones Paidós.
- Niza, S. (1991). O diário de turma e o conselho. *Escola Moderna*, 1, 3.<sup>a</sup> série, 27-30.
- Niza, S. (1996). *O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa*. In Formosinho, J., Lino, D., Niza, S. (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma praxis de participação*. Porto Editora.
- Niza, S. (2015). *Escritos sobre a Educação*. Tinta da China.
- Nóvoa, A. (Org.) (2000). *Vidas de Professores*. Porto Editora.
- Oliveira, N. (2010). As comunicações das crianças. *Escola Moderna*, 37, 5.<sup>a</sup> série, pp. 5-13.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O Modelo Curricular do M.E.M. – Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada. *Escola moderna*, 18, 5.<sup>a</sup> série, pp. 5-9.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.), Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de infância*. Construindo uma práxis de participação. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). *O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Pinazza, M. & Morchida, T. (2007). *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Artmed Editora.
- ONU. (1989). *A convenção sobre os direitos da criança*. Consultado em: [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca\\_2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca_2004.pdf)
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. CNIS.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em Creche – Perspetivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação*. In *Investigação e Práticas*. *Revista GEDEI*, (1), 85-106. Porto Editora
- Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância*. In Isabel Alarcão (coord.) Relatório do Estudo “A educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos”. (2008). CNE.
- Portugal, G., Carvalho, C. & Bento, G. (2016) *Orientações Pedagógicas para a Creche*. Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e Segurança Social.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2019). *Manual de Investigação em Ciências Sociais: Trajectos*. Gradiva.
- Rebelo, D. & Diniz, M. A. S. (1998). *Falar contigo*. Caminho
- Recomendação nº 2/20121 de 14 de julho de 2021. Diário da República. 2.<sup>a</sup> Série - Nº 135.
- Rigolet, S. (2000). *Os Três P: Comunicação e linguagem para uma plena expressão*. Porto Editora.
- Rombert, J. (2017). *A linguagem mágica dos bebés*. A esfera dos livros.
- Sarmiento, T. (1999). Identidades Profissionais de Educadoras de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 52:19-26.
- Sarmiento, T. (2002). *Histórias de Vida de Educadoras de Infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Sarmiento, T. (2009). *As Identidades Profissionais em Educação de Infância*. Instituto de Educação. Universidade do Minho. Locus SOCI@L 2/2009: 46–64.
- Silva, B., & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Zero-a-Seis/Zero a seis*, 33-53.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. ME/DGE.
- Silva, S. & Sousa, A. (2017). Planificação e avaliação cooperada: um percurso no jardim de infância. *Escola moderna*, 5, 6ª série, pp. 68-78.
- Sim Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (Coord.), Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de- Infância: textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, M. T. (2018). Conselho de cooperação educativa, tempo vital para o funcionamento da comunidade de aprendizagem. *Revista Escola Moderna* N.º6, 6ª série, 11-22.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2.a ed.). Ediciones Morata.
- Tomás, C. (2007). Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. *In Media & Jornalismo*, (11). 119-134.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo...Direitos das Crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças: diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. [Dissertação de doutoramento não publicada, Universidade do Minho]. RepositoriUM.
- Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar. *Revista Escola Moderna*, 42, 5ª série, 2012, 5-11.
- Vásquez. R. R., & Angulo, R. F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Ediciones Aljibe.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Whitebread, D. (1996). *Teaching and learning in the early years*. London and New York: Routledge.

Yin, R. K. (2003). *Estudos de caso – Planejamento e Métodos* (2ª ed.). Bookman.

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Bookman.

**Outras fontes:**

Convenção dos Direitos das crianças de 1989

Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959)

Projeto Curricular de Grupo (2023/2024)

Projeto Educativo de Escola (2022/2025)

ANEXOS

| | ' ' | | ' '

**ANEXO A. Portefólio da  
Prática Profissional  
Supervisionada II**

| ' ' | ' ' |

Por uma questão de confidencialidade, o Portefólio da Prática Profissional Supervisionada consta num documento PDF à parte, denominado por Portfólio PPS II – Mariana Fontes 2022315 MEPE 2A.

ANEXO B. Tabela de  
caracterização do grupo  
de crianças

| | ' | | ' |

<b>Nomes</b>	<b>Género</b>	<b>Data de nascimento</b>	<b>Idade no início da PPSII (30/11/203)</b>	<b>Idade no fim da PPSII (09/02/204)</b>	<b>Outras observações</b>
<b>A</b>	Feminino	2/11/2020	3 anos e 28 dias	3 anos, 3 meses e 7 dias	-
<b>AC</b>	Feminino	1/12/2020	2 anos, 11 meses e 29 dias	3 anos, 2 meses e 8 dias	Têm uma irmã inserida na mesma instituição, mas na valência de creche
<b>AL</b>	Feminino	22/09/2020	3 anos, 2 meses e 8 dias	3 anos, 4 meses e 16 dias	-
<b>CA</b>	Feminino	16/04/2020	3 anos, 7 meses e 14 dias	3 anos, 9 meses e 22 dias	-
<b>CC</b>	Feminino	17/08/2020	3 anos, 3 meses e 13 dias	3 anos, 5 meses e 21 dias	-
<b>DI</b>	Masculino	12/12/2020	2 anos, 11 meses e 18 dias	3 anos, 1 mês e 26 dias	-
<b>DO</b>	Masculino	27/11/2020	3 anos e 3 dias	3 anos, 2 meses e 11 dias	-
<b>GA</b>	Masculino	11/11/2020	3 anos e 19 dias	3 anos, 2 meses e 27 dias	Apresenta Necessidades Educativas Especiais, sinalizado pela instituição e é seguido pela IPI.
<b>JO</b>	Masculino	13/11/2020	3 anos e 17 dias	3 anos, 2 meses e 25 dias	Desde o seu nascimento que é acompanhado pelo hospital devido aos problemas associados ao parto.

<b>JU</b>	Masculino	8/06/2020	3 anos, 5 meses e 22 dias	3 anos, 8 meses e 1 dia	Apresenta Necessidades Educativas Especiais a nível Físico e é acompanhado pelo hospital.
<b>LA</b>	Feminino	24/06/2020	3 anos, 5 meses e 6 dias	3 anos, 7 meses e 14 dias	-
<b>LE</b>	Feminino	24/08/2020	3 anos, 3 meses e 6 dias	3 anos, 5 meses e 14 dias	-
<b>MA</b>	Feminino	13/02/2020	3 anos, 9 meses e 17 dias	4 anos e 25 dias	-
<b>MC</b>	Feminino	19/11/2020	3 anos e 11 dias	-	Abandonou a instituição em dezembro
<b>MT</b>	Feminino	10/07/2020	3 anos, 4 meses e 20 dias	3 anos, 6 meses e 28 dias	Têm outras duas irmãs inseridas na mesma instituição, mas na valência de creche
<b>DU</b>	Feminino	4/05/2020	3 anos, 6 meses e 26 dias	3 anos, 9 meses e 5 dias	-
<b>ML</b>	Feminino	4/07/2020	3 anos, 4 meses e 26 dias	3 anos, 7 meses e 5 dias	-
<b>PA</b>	Feminino	22/11/2020	3 anos e 8 dias	-	Abandonou a instituição em janeiro
<b>RA</b>	Masculino	10/11/2020	3 anos e 20 dias	3 anos, 2 meses e 28 dias	-
<b>SA</b>	Masculino	19/11/2020	3 anos e 11 dias	3 anos, 2 meses e 19 dias	-

*Nota. Elaboração própria*

ANEXO C. Rotina da sala  
de JI

| ' ' | | ' ' |

Horário	Rotina
8h/9h30	<b>Acolhimento</b> - preenchimento do mapa das presenças; inscrição na tabela “Quero contar, mostrar ou escrever” <b>Explorar, descobrir e Brincar</b>
9h30/10h50	<b>Reunião da manhã</b> – “Bom dia”;  Realização do <b>Plano o Dia</b> , o que queremos fazer; quem faz  <b>Atividades e Projetos</b>
10h50/11h	<b>Tempo de Comunicações</b>
11h/11h40	<b>Higiene</b> <b>Brincar, Explorar, Descobrir no exterior</b>
11h40/ 13h	<b>Higiene/Almoço/Higiene</b>
13h/15h00	<b>Sesta</b>
15h/15h30	<b>Higiene</b>
15h30/16h	<b>Reunião da tarde/ Atividades e projetos</b>
16h/16h30	<b>Lanche</b>
16h30/18h	<b>Explorar, Descobrir e Brincar, na sala ou no exterior</b>  <b>Tempo de partida</b>

*Nota. Retirado do PCG (2023/2024)*

ANEXO D. Tabelas  
relativas às  
caracterizações das  
famílias

| " ' | | ' |

**Anexo D1.**

*Caracterização das famílias do JI em função da Zona de residência*

Zona de residência	N.º de Famílias	Percentagem (%)
Zona de influência do estabelecimento	11	55%
Outras zonas de Lisboa	3	15%
Fora de Lisboa	1	5%
Situações desconhecidas	5	25%
Total	20	100%

**Anexo D2.**

*Caracterização dos progenitores das crianças em função da sua origem*

Origem	N.º de progenitores	Percentagem (%)
Portugal	15	75%
PALOP's	3	15%
Brasil	2	10%
Total	20	100%

**Anexo D3.**

*Caracterização das famílias do JI em função da tipologia do agregado familiar*

Tipologia do agregado familiar	N.º de famílias	Percentagem (%)
Casal com filhos (nuclear)	9	45%
Monoparental feminino com outros familiares a habitar	8	40%

Situações desconhecidas	3	15%
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

#### **Anexo D4.**

*Caracterização das famílias do JI em função do Número de elementos do agregado familiar*

<b>Número de elementos do agregado familiar</b>	<b>N.º de famílias</b>	<b>Percentagem (%)</b>
Um filho	2	10%
Dois ou mais filhos	18	90%
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

#### **Anexo D5.**

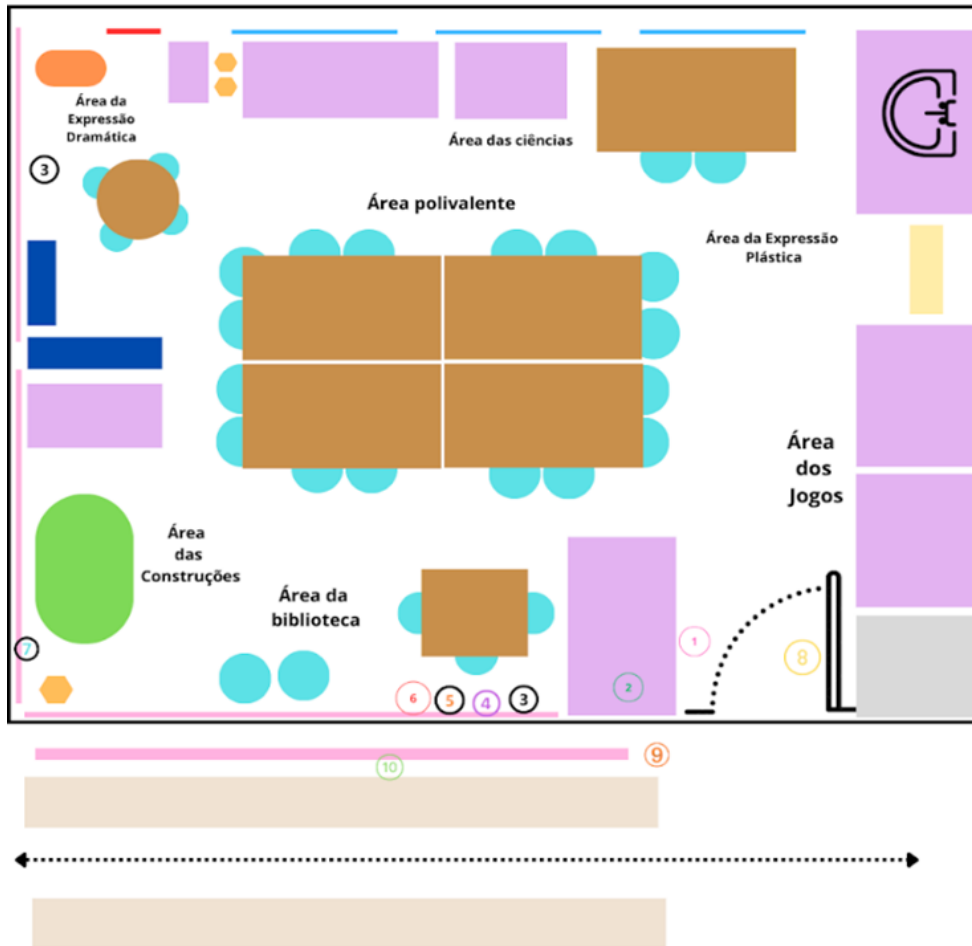
*Caracterização do pai e mãe das crianças em função da situação de emprego*

<b>Situação de emprego</b>	<b>Pai</b>		<b>Mãe</b>	
	<b>Número</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Número</b>	<b>Percentagem</b>
Em atividade	5	25%	10	50%
Desempregado	3	15%	-	-
Situações desconhecidas	12	60%	10	50%
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

*Nota.* Uma vez que a organização socioeducativa não permite a consulta dos dados individuais de cada criança, os dados apresentados referem-se à organização e tratamento dos dados que pode ser consultada no PCG (2023/2024)

ANEXO E.Planta da sala de  
JI

|' '' | | ''



Legenda:

	Janelas		Mapa das presenças
	Mesas		Cartaz "Quero mostrar, contar ou escrever"
	Cadeiras e bancos		Registos do grupo
	Cavalete de pintura		Diário
	Porta		Calendário dos aniversários
	Cabides		Planos do dia
	Corredor		Fotografias com as famílias
	Móveis		Notícias escritas das crianças
	Placares		Plano semanal
	Cama		Registos de partilhas e atividades
	Espelho		
	Arrumos		
	Cozinha de brincar e máquina de lavar		
	Caixas		
	Tapete		

Nota. Elaboração própria

## ANEXO F. Roteiro ético

| ' ' | | ' ' |

<p><b>Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)</b></p>	<p><b>Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)</b></p>	<p><b>Prática Profissional Supervisionada II</b></p>
--	---	--

<p><b>1. Objetivos do trabalho:</b> Segundo Tomás (2011), é fulcral explicar, a todos os envolvidos/as, os objetivos do trabalho, sendo este “um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p.160).</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b> “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><b>Compromisso com as famílias:</b> “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b> “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>	<p><b>Crianças:</b> Na chegada à sala, a educadora cooperante realizou a minha apresentação às crianças, apresentando-me como mais uma adulta na sala. Considerando a faixa etária do grupo de crianças não informei o mesmo do objetivo da investigação, uma vez que considero que não iriam compreender na sua totalidade, no entanto pretendo evidenciar os objetivos da minha investigação às crianças, por meio das interações e comportamento que realizo com as mesmas.</p> <p><b>Famílias:</b> As famílias foram previamente informadas da minha chegada pela educadora, no entanto elaborei uma carta de apresentação (Anexo G) que a educadora cooperante, posteriormente, afixou na porta de entrada da sala, para que pudesse ser lida. A realização da carta de apresentação teve como propósito dar-me a conhecer, enunciar as minhas intenções e objetivos para</p>
---	--	--

		<p>com as crianças e respetivas famílias da minha presença e prática no contexto socioeducativo.</p> <p><b>Equipa educativa:</b> Por meio de conversas informais discuti e partilhei, com a educadora cooperante e auxiliar de ação educativa ideias do tema e objetivos da minha investigação.</p>
<p><b>2. Custos e benefícios:</b> Tomás (2011) afirma que numa investigação com crianças devem ser identificados e considerados os potenciais benefícios e os custos que dessa 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><b>Compromisso com as crianças:</b> “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).  “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>Considero que a presente investigação não apresenta nenhuns custos aos envolvidos/as, nomeadamente as crianças, famílias e equipa educativa visto que não existem riscos que coloquem em causa o seu bem-estar e privacidade.</p> <p>No que se refere aos benéficos, considero que, com base nas intervenções e propostas pedagógicas propostas e realizadas para/com os envolvidos/as proporcionei oportunidades para que os/as mesmos/as se desenvolvessem de forma global e momentos de aprendizagens significativas e afetivos. Considero igualmente que trouxe benefícios para a equipa pedagógica, na medida que me encontrei sempre disponível para ajudar, receber sugestões e aprender, para além disso foram realizadas trocas de ideias e</p>

		pequenas reflexões acerca da minha intervenção e prática.
<p><b>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade:</b> “Estas questões deverão ser sujeitas a negociação” (p. 161)</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b> “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p.1).</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b> “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2).</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b> “Partilhar informações relevantes no seio. Da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</p>	<p>Desde o momento em que a PPS II teve início, informei as famílias e equipa educativa que todas as informações recolhidas iriam-se destinar exclusivamente a fins académicos. Ademais garanti sempre o anonimato dos dados pessoais dos/as envolvidos/as, dado que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Utilizei as iniciais dos seus nomes e apelidos quando mencionados nos registos escritos;</li> <li>-Salvaguei a identidade da instituição socioeducativa;</li> <li>-Desfoquei os rostos dos intervenientes nos registos fotográficos.</li> </ul>
<p><b>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir:</b> “É necessário discutir e justificar os processos de selecção,</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b> “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</p>	<p>Considerando a investigação a realizar e dada a sua natureza e tema, optei por incluir todas as crianças do grupo.</p>

<p>inclusão e exclusão de crianças na investigação”</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><b>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação:</b> é essencial informar as crianças e os adultos/as envolvidos/as na investigação “acerca dos objectivos e da natureza da investigação, do timing e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo” (p. 163).</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b>  “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).  “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p.1)  “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).  <b>Compromisso com a equipa educativa:</b>  “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).  “Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis” (p. 2)</p>	<p><b>Crianças:</b> Devido à faixa etária do grupo de crianças, não as informei diretamente acerca dos objetivos, natureza e métodos da investigação, no entanto considerei as necessidades e interesses das mesmas.</p> <p><b>Equipa educativa:</b> Por meio de conversas informais discuti e partilhei, com a educadora cooperante e auxiliar de ação educativa ideias, objetivos e métodos da investigação</p>

<p><b>6. Consentimento informado:</b> “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 da investigação não as poderá prejudicar de qualquer forma” (p. 164).</p>	<p><b>Princípios:</b></p> <p>“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><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>“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><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <p>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2).</p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).</p>	<p>Concebi um protocolo de consentimento informado (Anexo H), tendo como finalidade pedir autorização para realizar registos fotográficos e videográficos do grupo de crianças, mencionando que a identidade iria sempre ser salvaguardada e que poderiam alterar o consentimento sem nenhum prejuízo à criança.</p> <p>Ao realizar os registos fotográficos das crianças considerei as suas reações aos mesmos, respeitando os seus desejos de serem ou não fotografadas ou filmadas.</p> <p>No que diz respeito às entrevistas realizadas à educadora, auxiliar de ação educativa e crianças foi sempre pedida autorização para a participação no mesmo e respeitada a decisão.</p>
---	---	---

<p><b>7. Uso e relato das conclusões:</b> “resumo final dos resultados da investigação (...) processo de devolução ao longo do trabalho” (p. 166)</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b>  “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b>  “Fornecer às famílias informações (...) Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excecionais” (APEI, 2011, p. 2)</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b>  “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>	<p>Quando concluída a investigação pretendo partilhar os seus resultados com todos/as os/as envolvidos/as, nomeadamente à equipa pedagógica, às famílias e ao contexto socioeducativo.</p>
<p><b>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa:</b> “É fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b>  “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><b>Compromisso com as famílias:</b></p>	<p>Penso que a minha investigação teve um contributo positivo nas crianças, tanto através das minhas interações, bem como nas propostas pedagógicas que fui realizando com as mesmas, sempre com objetivo de criar momentos para que a criança se pudesse desenvolver globalmente.</p>

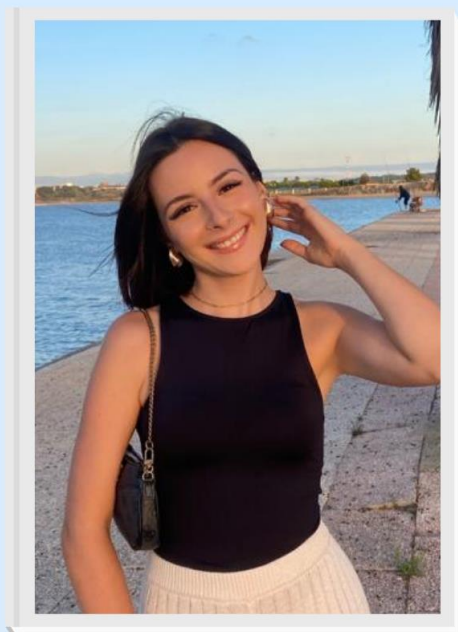
<p>mais alargados de crianças” (p. 166).</p>	<p>“Fornecer às famílias informações (...) Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excecionais” (p. 2).</p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as mesmas sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b> “Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis” (p. 2).</p>	
<p><b>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as:</b> O’Kane (2005) (citado por Tomás, 2011) refere 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</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b> “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b> “Fornecer às famílias informações (...) Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excecionais” (p. 2).</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b> “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>	<p>Ao longo da investigação partilhei informações com os/as envolvidos/as. Além do mais, ao longo da realização das propostas pedagógicas e momentos com as crianças, a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa realizaram registos fotográficos, que de seguida foram encaminhados para as famílias das crianças, por meio de cartazes e fotografias afixadas na porta da sala ou no corredor junto à mesma.</p>

<p>horizontais em todo o processo” (p. 167).</p>		
<p><b>10. Tratamento de dados</b></p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b>  “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1).</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b>  “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2)</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b>  “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>	<p>No fim da investigação, comprometo-me a eliminar todos os registos relativos a todos os/as envolvidos/as, nomeadamente crianças e respetivas famílias, equipa educativa e com o contexto socioeducativo.</p>

# **ANEXO G. Carta de apresentação**

| ' ' | ' ' |

# OLÁ FAMÍLIAS!



**O meu nome é Mariana fontes, tenho 23 anos, sou do seixal e encontro-me no 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa.**

De momento encontro-me no [REDACTED]

[REDACTED] como estagiária da sala do Jardim-de-Infância, onde pretendo desenvolver conjuntos de atividades educativas que promovam o desenvolvimento de aprendizagens das crianças através de momentos enriquecedores e felizes.



## SOBRE MIM...

Gosto de conhecer novas línguas e culturas, interesse-me pelo cinema e música da atualidade.

No meu tempo livre gosto de estar com a minha família e amigos, bem como com os meus quatro animais de estimação.

A minha intervenção e prática na sala será em conjunto com toda a equipa pedagógica e serão seguidas as metodologias utilizadas no Centro, de acordo com as particularidades, necessidades e interesses de cada criança.



*Encontro-me totalmente disponível para as crianças e as suas famílias. Qualquer dúvida ou questão, não hesitem em falar comigo! O vosso apoio é muito importante ao longo de todo este processo.*

**ANEXO H. Protocolo de  
consentimiento informado**

| " " | | " "

### **Pedido de Autorização para recolha de imagens/vídeos**

Exmos./as. Encarregados/as de Educação,

Sou aluna integrante do 2.º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, frequento a Escola Superior de Educação de Lisboa e estou a realizar o meu estágio profissional na Sala de Jardim-de-Infância, sob a orientação da Professora Carla Sousa e da Educadora Cooperante [REDACTED]

Venho por este meio solicitar a sua autorização para fotografar/filmar o/a seu/sua educando/a no ([REDACTED] [REDACTED]) de modo que essas imagens possam complementar o meu Relatório Final Prática Pedagógica Supervisionado II.

Garanto que será salvaguardada a identidade das crianças e as fotos/vídeos desenvolvidos serão captados sem apanhar o rosto da criança. Garanto também que todos os recursos recolhidos serão exclusivamente usados para os fins acima mencionados.

Com os melhores cumprimentos,

Mariana Fontes



**ANEXO I. Guião da  
entrevista estruturada  
realizada à Educadora  
cooperante crianças**

| | " | | " |

## Guião de Entrevista

**Destinatário/a:** Educadora de Infância

**Objetivos:**

- Caracterizar as conceções da educadora de infância acerca da comunicação;
- Compreender o lugar e a função que a comunicação assume na prática pedagógica da entrevistada;
- Caracterizar as conceções da profissional sobre o modelo pedagógico-MEM, bem como os instrumentos de pilotagem ‘Quero mostrar, contar ou escrever’ e o ‘diário’ e a sua relação com a comunicação.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<b>A.</b> Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar o entrevistado.</li> </ul>	<p>A1. Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para necessário à realização do estudo de caso designado de “Como é que o “diário de grupo” e “Quero mostrar, contar ou escrever” podem promover a comunicação das crianças?”;</p> <p>A2. O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>A3. Pedir autorização para gravar áudio.</p> <p>A4. Informar devolução das transcrições.</p>	
<b>B.</b> Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o percurso profissional do/a educador/a</li> </ul>	<p>B1. Qual a sua formação académica?</p> <p>B2. Fale-me do seu percurso profissional.</p> <p>B3. Há quanto tempo exerce nesta instituição? Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.</p>	

		B4. Frequentou alguns cursos/ações de formação nos últimos três anos? Se sim, quais?	
<b>C. Abordagem pedagógica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar o modelo pedagógico/princípios pedagógicos adotados pelo/a educador/a</li> </ul>	<p>C1. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual? Como o implementa?</p> <p>C2. Considera que o modelo MEM contribui para a promoção do desenvolvimento infantil no contexto do jardim-de-infância? Em que aspetos?</p>	<p>- Perceber se a escolha do modelo pedagógico é da responsabilidade da educadora ou se é uma decisão institucional ou individual.</p> <p>- Identificar se o modelo pedagógico é implementado de forma integral ou se é implementado parcialmente.</p>
<b>D. Conceção da criança e Jardim-de-infância</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar concepções de criança e infância</li> </ul>	<p>D1. Para si, qual é a importância do jardim-de-infância no desenvolvimento da criança?</p> <p>D2. Como define uma criança em jardim-de-infância?</p> <p>D3. Como caracteriza o seu grupo atual de crianças?</p>	
<b>E. Conceção de comunicação:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o grau de importância que a educadora atribui à comunicação em JI;</li> <li>• Identificar o modelo pedagógico/princípios pedagógicos adotados e a sua relação com a comunicação</li> <li>• Caracterizar a relação entre as concepções sobre a</li> </ul>	<p>E1. Para si, o que é comunicar?</p> <p>E2. Qual o papel da comunicação para a(s) criança(s) em jardim-de-infância?</p> <p>E3. Qual a relação entre o modelo pedagógico adotado e a comunicação?</p> <p>E4. Qual é o papel da comunicação na sua prática pedagógica?</p> <p>E5. Regista as comunicações das crianças? Como? O que faz com esses registos?</p>	<p>- Influencia o seu desenvolvimento? De que forma?</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>Relação entre concepções e prática pedagógica</li> </ul>	<p>comunicação e a prática pedagógica</p>		
<p><b>F.</b> Organização do ambiente educativo</p>	<p>Conhecer a organização do ambiente educativo</p> <p>Compreender como a educadora gere o ambiente educativo</p>	<p>F1. Quais são as suas prioridades relativamente à organização do tempo educativo?</p> <p>F2. Como organiza o ambiente educativo para que seja propício para o desenvolvimento de comunicação do grupo de crianças?</p>	
<p><b>G.</b> Instrumentos de pilotagem</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Importância dos instrumentos de pilotagem para o impulsionamento da comunicação das crianças</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer as concepções da educadora acerca dos instrumentos de pilotagem e a sua relação com a comunicação</li> </ul>	<p>G1. Qual a importância do “Diário de Grupo” na sua ação educativa?</p> <p>G1.1. De que forma acha que o Diário impulsiona a comunicação do grupo?</p> <p>G2. Qual a importância do “Quero mostrar, contar ou escrever” na sua ação educativa?</p> <p>G2.1 De que forma acha que o “Quero mostrar, contar ou escrever” impulsiona a comunicação do grupo?</p> <p>G3. Considera que esses instrumentos de pilotagem favorecem igualmente a comunicação entre adulto-criança? Em que medida?</p>	
<p><b>H.</b> Papel da equipa educativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer as concepções da educadora acerca do papel da sua profissão em jardim-de-infância</li> </ul>	<p>H1. Como define o papel do educador no desenvolvimento da criança em Jardim-de-Infância?</p> <p>H2. Que papel ocupa o educador e a restante equipa educativa na mediação destes instrumentos de pilotagem</p>	<p>-Na pergunta H2. Faça a distinção dos instrumentos.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as concepções da educadora acerca do papel da sua profissão/equipa na mediação dos instrumentos de pilotagem</li> </ul>	(Quero mostrar, contar ou escrever e diário de grupo) para estimular a comunicação?	
I. Grupo e os instrumentos de pilotagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender como se deu o processo de implementação dos instrumentos de pilotagem no grupo</li> <li>• Reconhecer as evoluções do grupo após essa implementação</li> </ul>	<p>I1. No que toca à implementação dos instrumentos de pilotagem na rotina do grupo, como é que decorreu esse processo? Quais as principais dificuldades? E que evoluções foram sentidas por parte das crianças e dos adultos do grupo?</p> <p>I2. No que diz respeito à comunicação, sente que esta aumentou desde a implementação dos instrumentos?</p>	
J. Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>	<p>J1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>J2. Obrigada pela sua disponibilidade!</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p> <p>- Agradecer a disponibilidade</p>

**ANEXO J. Transcrição da  
entrevista realizada à  
Educadora cooperante**

| ' ' | ' ' |

Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para necessário à realização do estudo de caso designado de “Como é que o “diário de grupo” e “Quero mostrar, contar ou escrever” podem promover a comunicação das crianças?”; O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. Pedir autorização para gravar áudio. Informar devolução das transcrições.

**Para dar início a esta entrevista pretende-se conhecer o seu percurso profissional, é nesse sentido peço que me descreva a sua formação académica.**

Ed.S: Eu tirei a licenciatura de Educação de Infância na Escola Superior de Educação de Lisboa e terminei no ano de 2003, a licenciatura dos quatro anos, ainda no pré-bolonha.

**Fale-me um pouco acerca do seu percurso profissional.**

Ed.S: Fiz o meu estágio profissional numa igreja, uma paróquia em creche, mas não me agradou, entretanto saí e no outro ano fui trabalhar para uma IPS onde eu gostei muito de trabalhar, que era uma IPSS e quando entrei fui fazer uma substituição, fiz duas seguidas em Jardim de infância e depois consegui um lugar para lá ficar no berçário, fiz esse ano de berçário e depois daí foi a passagem porque conheci uma pessoa que trabalhava na misericórdia que me convidou para concorrer e de alguma forma pensei num desafio, apesar de me ter custado.

**Porque gostava de lá estar?**

Ed.S: Gostava muito, mas arrisquei e cá estou desde 2006.

**Há quanto tempo exerce nesta instituição? Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.**

Ed.S: se falarmos da Santa Casa, estou desde 2006 depois disso tenho passado por vários equipamentos. Neste estou desde 2019 e eu tinha estado em dois outros sítios antes, onde fiz valência de creche e jardim de infância, mas mais anos de creche, muito poucos de JI.

**O JI acaba por ser um bocadinho novo, não é?**

Ed.S: eu creio que não fiz mais do que cinco anos de Jardim de infância, muito dispersos entre si. Na misericórdia houve não sei se foi em 2014 que nós tivemos aqui uma reforma em termos de qualidade no trabalho e então dentro desse processo cada

equipamento tinha de eleger um modelo que mais se adequasse e que respondesse às necessidades do equipamento em si e então nós nessa altura, aliás eu no sítio onde estava nós elegemos o HighScope.

### **São as educadoras/es que decidem?**

Ed.S: Juntamente com a equipa educativa, mas no fundo as educadoras e o diretor/a e então na altura onde eu estava elegemos o HighScope e fizemos formação, toda a gente fez formação no modelo, formação essa que ainda durou algum tempo e depois quando eu venho para cá, quando eu peço para sair tenho esse dilema porque vou mudar de modelo, o que por um lado desafiava-me no sentido em que eu sempre gostei do MEM e mesmo do pouco que eu conhecia, eu gostava, só que como já estava tão dentro do HighScope e aquilo é um modelo muito exigente, mas é muito organizador, aquilo fez-me alguma confusão e na altura eu questioneei, mas será que eu vou ter formação? porque para fazer também quero saber como fazer, não é? Pronto e não tive e sempre tive muito receio, mesmo a própria diretora estava-me sempre a dizer: “-Tantos receios tantos receios e depois até fazes!” sim, a pessoa até faz, mas é diferente ter formação e entender porque é que estou a fazer isto, do que estar sem saber a essência, não é?...e atenção que eu ainda estou muito “verdinha”, isto não é assim, ainda estou aqui a absorver, aliás só agora por exemplo, só nesta fase é que estamos a falar em projetos, por isso isto é tudo ainda muito novo e é um desafio o ano letivo estar a avançar, eu quero também avançar, mas também quero me sentir seguro ao mesmo tempo.

### **Antes de prosseguir para outras áreas?**

Ed. S: antes de arriscar tanto percebes, mas pronto as coisas vão-se fazendo de uma forma ou de outra, mas a mim o que me faz sentido é isto, okay eu agora com as sessões e com os textos que leio e com a prática a pessoa vai percebendo: “-ok, isto já me faz sentido, já percebo porque é que faço isto” e sentires essa segurança para mim é essencial, é mesmo essencial.

### **Exato, então neste momento encontra-se a realizar uma formação, não é? As oficinas do MEM por conta própria?**

Por conta própria porque pronto senti muito essa lacuna não é. Esta formação é para o Jardim de infância, portanto a minha intenção é posteriormente fazer as oficinas para

creche e isto porque provavelmente nós vamos deixar de ter jardim de infância e não sei se para o ano vamos ter, por isso é um investimento, mas também me faz sentido ter as duas abordagens.

**Sim, é sempre importante. Então assim sendo, como é que implementa este modelo? Assume o mesmo por completo?**

Ainda não posso, eu não sinto que esteja a 100% no modelo porque eu ainda estou a ter formação e por isso eu acho que um modelo como este que a mim me faz todo o sentido, mas que também requer muita organização e muita noção das coisas que só se adquire com a prática vai levar tempo até eu me sentir completamente à vontade com ele, ainda que ele me suscita muita coisa boa, sobretudo a questão da participação das crianças, pronto isso é aquilo que ressoa mais, mas para ela participar nós temos que dar espaço e temos de saber como e quando lhe dar esse espaço e isso eu acho que é mesmo com a prática...e lidar com todas as questões que te implicam trabalhar com crianças, não é?!...E com um grupo muito homogéneo em termos de idades, ainda que cada um tenha o seu desenvolvimento muito particular, a questão de não termos grupos heterogéneos como aliás defende o MEM, não ajuda pois não temos...somos capazes de encontrar aqui realmente crianças que mais facilmente ajudam os outros e têm pronto ferramentas e estão em outros níveis de desenvolvimento mais à frente, mas ainda assim faz falta esta heterogeneidade e não é tão potenciador de desenvolvimento por isso eu estou um bocadinho a tentar acompanhar aquilo que eu vou vendo nas sessões que vou tendo e vou tentando depois aplicar na prática, fazer algumas alterações ou ir pensando nelas e pronto os instrumentos têm sido uma coisa muito...tenho esperado para primeiro para os compreender e depois para os lançar com eles, de forma que isto não caia lá.

**Têm de fazer sentido...**

Ed. S: exato, tem de fazer sentido pronto, por isso não é só aparecer, isto não aparece assim, aparece com eles e das necessidades do grupo.

**Na próxima pergunta, já a respondeu mais ou menos que é a parte de como é que considera que este modelo contribui para a promoção do desenvolvimento infantil no contexto de Jardim-de-infância, quando te referiste à parte da participação, não sei se tens mais alguma coisa a acrescentar?**

Ed.S: Da participação sai tudo, sai a comunicação, sai a relação com os outros, sai toda esta liberdade que lhes é dada, mas uma liberdade que não é leviana, não é um fazer o que quer, é ajudá-los a refletir, ajudá-los a pensar no que é que querem fazer, o que é que precisam, estimulá-los e desafiá-los constantemente nesta descoberta que eles fazem diariamente, mas também ajudando a terem consciência destas aprendizagens, isto é um processo.

**As perguntas seguintes têm como objetivo perceber a sua conceção acerca da criança e Jardim-de-infância, desta forma como define a criança? Como é que a visualiza?**

Ed.S: A minha perspetiva da criança parte do ponto de partida da sua individualidade. Todas elas são únicas e têm potencial para se desenvolver consoante aquilo que forem as suas experiências do meio em que elas sincera se inserem. Como cada criança é única as suas necessidades, interesses, saberes também as distingue do outro. Eu vejo cada criança com seu potencial, com as suas características individuais, mas que o bocadinho de cada uma, faz todo o sentido depois no coletivo. É a experiência individual que vai alimentar o coletivo, portanto eu acho que é mesmo essa questão da diversidade e da riqueza que é cada um poder contribuir para o outro, para o coletivo.

**Muito bem, para si qual é a importância do Jardim-de-infância no desenvolvimento da criança?**

Ed. S: Olha eu li à pouco tempo uma frase muito engraçada que já não me recordo quem é que a escreveu, mas que dizia que o Jardim de infância é um laboratório de aprendizagens e eu concordo, é realmente aqui que se desenvolvem e que surgem inúmeras oportunidades de aprendizagem, onde eles têm, para além de participar, têm o experimentar, o presenciar, o ter a sua voz, ter o seu espaço para dar o seu contributo, ter uma voz ativa. Eu olho para trás e mesmo falando da minha experiência pessoal, eu não andei num Jardim de infância e que falta isso me fez, é tão bom ver a criança a fazer as suas descobertas, a dar voz àquilo que viu acontecer, a dar voz àquilo que viveu em casa, a experimentar, a ter as coisas feitas e concebidas segundo aquilo que ela gosta, segundo os seus interesses, as suas necessidades. Porque se nós formos a pensar, isto é um meio altamente privilegiado para a criança aprender, porque é tudo pensado para ela, em função dela, daquilo que ela precisa, daquilo que ela gosta, portanto só tem coisas boas e para além disso tem à mão, não só a os objetos, mas os

pares, não é?.. que é assim que eles também crescem. Essa parte social, muitos deles não têm casa, têm os pais, mas muitos deles nem irmãos têm, portanto é aqui que eles confrontam com os outros.No JI as crianças devem poder sentir-se livres para brincar, experimentar questionar. Neste contexto de interação, as crianças complementam os seus saberes e as suas necessidades, e a meu ver, o que resulta dessas trocas sociais traduz-se em desenvolvimento para todas. Assim, posso afirmar que para além do potencial individual de cada criança o que surge das interações umas com as outras acrescenta-lhes muito mais àquilo que elas já têm. Um bocadinho como aquela frase: “Sozinhos vamos mais depressa, juntos vamos mais longe”.

**Sim nós somos seres sociais, não é? ..Nós precisamos dos outros e se desde início contactarmos com os outros...**

Ed.S: sim, desenvolvem essa parte social e essa parte emocional e isso só se desenvolve, treinando, não é? estas competências sociais, o partilhar, escutar o outro, o fazer com outro, o aprender com o outro, o ensinar ao outro e portanto é um laboratório e é um meio mesmo excepcional para as crianças, para se desenvolver enquanto cidadão, enquanto pessoa individual que é, é muito bom!

**E como é que caracteriza este grupo de crianças?**

Ed.S: Este grupo, é um grupo muito motivado para aprender, são crianças muito curiosas, muito comunicativas, ainda que haja aqui algumas crianças que precisam de muito estímulo, sobretudo ao nível da linguagem oral, mas o que eu acho que se destaca mais é o encantamento por tudo, pelas descobertas, pelo mundo e é bonito, ainda que sejam crianças que precisam muito de extravasar energia, trazem muita coisa também de casa, o bom e o menos bom e aqui libertam as coisas de outra forma e à sua maneira e precisam de muito espaço para isso e às vezes é um pouco difícil gerir essas singularidades de cada família e essas necessidades emocionais de cada uma, mas sobretudo a curiosidade, o desejo de saber, de experienciar coisas novas. São crianças que estão sempre muito ávidas de ver, de fazer e isso é muito vivido e é sempre vivido com muito entusiasmo, com alguma dificuldade em se conter e é tudo muito intenso, mas pronto depois também é esse lado que que depois alimenta os pequenos projetos e as pequenas atividades porque eles dão-nos muito feedback daquilo que eles gostam, daquilo que eles precisam. São crianças muito disponíveis para receber pessoas novas.

**Agora vamos entrar aqui noutra bloco que se refere ao tema da investigação.  
O que é para si comunicar?**

Ed. S: Aí já me estas a fazer perguntas difíceis (risos) Olha é deitar cá para fora aquilo que nos vai lá dentro. Comunicar nestas idades é fundamental porque ajuda-os a dar voz àquilo que está lá dentro e que tem de sair e precisa de sair, ainda que a comunicação se faça de várias formas, a criança pode não verbalizar, mas pode comunicar com os seus silêncios, com o seu comportamento, por isso temos que estar muito atentos e disponíveis para ouvir essa comunicação sem voz que muitas vezes acontece. É uma questão fundamental nestas idades, o dar espaço para a criança comunicar, porque às vezes na agitação dos dias, se calhar era mais fácil não dar esse espaço, mas se não dermos esse espaço as coisas não fazem sentido, porque depois também não os ouvimos, não sabemos o que é que eles gostam, e isto é uma bola de neve e nós estamos cá para eles. É por isto que este modelo também me faz tanto sentido.

**E ainda bem que vai por esse seguimento, porque está aqui uma questão que é qual a relação entre este modelo e a comunicação?**

Ed. S: Tem toda a relação pelos momentos que se vivem diariamente, pela rotina que eles já conhecem, pelas reuniões em Conselho que se fazem todos os dias, isso que eles já sabem que vão acontecer e quando é que acontecem e é de facto aí que é dado a oportunidade a cada criança para por ao coletivo as suas partilhas, aquilo que elas querem partilhar, falar daquilo que fez, mostrar aquilo que fez, planear aquilo que se vai fazer, portanto este envolvimento é crucial para depois se desenvolver um trabalho, que é aquele trabalho que resulta diretamente da participação das crianças.

**Então ao longo da sua prática coloca a comunicação com grande importância?**

Ed. S: A comunicação é a base.

**E costuma registar essas comunicações das crianças?**

Ed. S: sim registo.

**De que forma?**

Ed. S: portanto como é que eu registro? olha quando por exemplo no mapa do “mostrar, contar ou escrever”, as crianças têm oportunidade de escolher a forma como querem comunicar, elas muitas vezes não se lembram do escrever, elas têm de pôr aquilo cá para fora e então é isso que elas priorizam, portanto escolhem o contar ou mostrar e muitas vezes sou eu que espicaço um bocadinho, porque percebi que aquela partilha é tão relevante para aquela criança que depois acabo por lhe perguntar: “- olha e agora ou seguir, ou depois, tu não queres que eu escreva isso numa folha?” pronto e normalmente eles querem sempre, eles ainda não se lembram, ainda não estão nessa fase. Já sabem, já perceberam que a escrita pode servir de suporte àquilo que nós dizemos, mas isso ainda não é um estado automático.

### **Eles vêm a escrita com um desenho ainda...**

Ed.S: é curioso, não é? e realmente ainda estão muito nessa fase, ainda que haja crianças que agora até já conseguem reproduzir a escrita com pequenos símbolos individuais e separados e ordenados da esquerda para a direita.

### **No que toca à organização do ambiente educativo, quais são as suas prioridades relativamente à organização do mesmo?**

Ed.S: sim olha o ambiente educativo é uma das coisas mais importantes para se começar a trabalhar o modelo e todos os anos no início do ano, já havia uma uma série de coisas que deviam ser feitas, mas isto é para quem já vive o MEM e já o tem em si e eu sinto que isto foi muito construído com eles e por isso, talvez se tenha prolongado muito no tempo e volta e meia ainda há algumas alterações que se fazem, mas isto também tem a ver com o meu percurso e com a minha consciência das coisas e também tenho de estar mais atenta a isso. As áreas que estão definidas no modelo fazem-me sentido, desde que, lá está, elas surjam... há áreas que têm que realmente lá estar, é uma expressão dramática, expressão plástica, uma área das construções, agora tudo o que é por exemplo, a área das ciências, a área da escrita, essas áreas só me fazem sentido com os sinais que eles nos vão dando, o feedback que eles vão dando e com, portanto tudo muito partilhado, tudo muito falado e refletido em conselho e isso é uma das coisas que eu acho que é mesmo ponto assente na minha cabeça, se fizer sentido podemos então avançar, porque só da experiência vivida é que elas vão-nos acrescentar alguma coisa, portanto não faz sentido outra forma.

**E como é que organiza o ambiente educativo para que este seja propício para as crianças comunicarem?**

Ed. S: A área polivalente, as mesas, porque eu posso dar um exemplo que eu não sei se te disse no início do ano, mas as mesas não estavam assim, tínhamos apenas o tapete. Nos momentos em conselho, as crianças têm que se ver todas umas às outras e os adultos portanto o grupo tem que se ver e tem que estar confortável, no sentido em que têm que estar todos chegados à mesa, têm que ter uma noção de que, “-okay eu estou aqui, eu faço parte do grupo!” e este mobiliário não é o ideal, mas eu não tenho outro, porque senão também não era assim, tínhamos mais espaço aliás quando estão todos como hoje, há uns que estão nos cantinhos, isso não é confortável, mas são as mesas que eu tenho, mas o que eu acho importante é realmente fazer o máximo para que todos se sintam confortáveis e que todos tenham o seu espaço, o seu espaço à mesa para participarem, para se sentirem envolvidos, “-eu estou dentro da roda, não estou fora, estou no cantinho” percebes? pronto e isso eu acho muito importante porque é aqui, este espaço é dos mais importantes da sala, porque é aqui que nós planeamos, é aqui que se passa muita coisa por isso este espaço é um espaço privilegiado de comunicação tem que ser investido, mas pronto nós já fizemos essa alteração, já não foi mau.

**Relativamente aos instrumentos de pilotagem, qual a importância do diário de grupo na sua ação educativa?**

Ed. S: O diário é dos instrumentos mais completos, mais importantes, é a base das vivências deles. O diário é um registo daquilo que acontece todos os dias, portanto o diário comunica com quem o ler. O diário é um espelho das vivências, ainda que ele ainda não faça jus àquilo que defende o MEM no Jardim de infância, porque ele ainda não está completo faltam 2 colunas, é realmente um instrumento que fala e que se liga muito por exemplo aos planos do dia os dois instrumentos falam um com outro e ajudam imenso na estruturação e organização do pensamento que é uma das suas funções, ajudam-nos a relembrar o que é que fizemos, ajudam-nos a lembrar o que ainda queremos fazer e ainda não fizemos. É engraçado porque eles já têm noção quando é que isso é feito e para que é que ele serve e muitas vezes chegamos aqui à reunião e há sempre alguém que vai buscar o diário, vai buscar uma folha branca para escrever

o plano do dia e as canetas, por isso isto já é uma rotina e eles já perceberam isso. Eu acho que o diário é aqui uma grande, aliás é o instrumento.

**E considera que impulsiona a comunicação?**

Ed. S: sim, é onde se espalha a comunicação, aquilo que eles nos dizem, dá-nos assim uma Visão do todo e para as crianças. Em conselho todos têm oportunidade de participar e de responder, portanto isto é um instrumento do grupo, aquilo que se regista ali é aquilo que sai de cada criança e por isso é um instrumento em que todos podem participar, que está aberto a todos e que é construído por todos.

**E relativamente ao “quero mostrar contar ou escrever” qual é a importância que tem na sua ação?**

Ed. S: Olha é um instrumento muito impulsionador da comunicação e acaba por ser uma boa ferramenta para nós regularmos um bocadinho a participação das crianças no seu todo, eu por exemplo pegando nas várias tabelas há claramente crianças que normalmente têm sempre alguma coisa para partilhar e há outras que não e o meu trabalho passa um bocadinho também por alertar esses pais e pedir-lhes que estejam atentos a isso porque era importante, não só para desenvolver a comunicação, mas também no sentido de pertença ao grupo e esta questão aqui do ensaiar e comunicar para um grupo e tudo mais, isso é muito importante, então às vezes há esse esforço outras vezes eu acho que os pais também não se lembram e aproveito por exemplo ainda um dia destes, a Da (Nova criança inserida recentemente no grupo) que não costuma participar, já estávamos sentados e ela disse: “-S olha aqui os meus sapatos!”, mas ela não se inscreveu, trouxe uns sapatos novos e eu assim “-olha é uma notícia, queres partilhar com os teus amigos?” e ela disse que sim, então foi escrever e é aproveitar um bocadinho estes momentos para os por todos a participar e a comunicar uns com os outros e para não dar demasiado destaque sempre às mesmas crianças e tentar que as outras também tenham oportunidade nem que seja para mostrar alguma coisa e aí temos nós de estar atentas e fazer essa gestão que não é fácil.

**Considera que estes instrumentos de pilotagem favorecem igualmente a comunicação entre adulto e criança?**

Ed. S: Eu quando estou a falar da comunicação, eu estou a falar da comunicação do grupo e o grupo somos todos somos todos e por isso sem dúvida até porque nós temos

muito que puxar por aí, temos que provocar e temos que desafiar e se nós e se nós não puxarmos pela comunicação oral, também não estamos a ser bons exemplos, por isso muitas vezes parte muito de nós ainda, sobretudo com os mais pequeninos, ainda que eles possam não nos responder diretamente, se calhar vão comunicar de outra forma como estávamos a falar há pouco, por isso sim nós temos que estar sempre ativos nessa questão da comunicação e de puxar por eles, sem dúvida.

### **Como define o seu papel no Jardim de infância?**

Ed. S: O educador é a pessoa que medeia as experiências com as crianças, que que os incentiva, que os apoia, é um modelo ou deve ser um modelo de comunicação, deve ser um modelo incentivador, que procura que as crianças participem ou que tenham as mesmas oportunidades, portanto eu acho que o nosso papel é muito gerir e mediar tendo a consciência e tendo toda a questão e a fundamentação que que temos que ter não e a parte teórica, depois na prática tentar um bocadinho dar voz a isso, áquilo que nós sabemos e pronto e é muito o dar suporte, o acompanhar e acrescentar sempre alguma coisa parte do desafiar, do capacitar “-tu és capaz!” tentando chegar a todas, ainda que muitas vezes possa não ser da mesma forma. As crianças são todas diferentes e há aquelas em que tu mais facilmente chegas e **termos essa noção que às vezes aquela criança que se ouve menos, é aquela que precisa mais**, só que depois numa sala barulhenta, numa sala em está muita coisa a acontecer, temos que nos chamar à razão muitas vezes, tenho que estar mais atenta, tenho que que puxar mais isso, acontece diariamente aqui para algumas crianças, mas eu acho que é essa a reflexão, é sobretudo estarmos disponíveis para nos pôr em causa e pôr em causa aquilo que fazemos, como fazemos, para tentarmos realmente satisfazer todos ainda que de diferentes formas percebes? porque aquilo que um precisa, não é aquilo que o outro precisa e esta gestão não é fácil, mas eu acho que nós estamos cá é para nos pôr em causa e para refletirmos sobre o que é que ainda pode ser melhor? o que é que não está tão bem ?o por onde é que eu tenho que olhar agora ? por onde é que eu tenho que me focar?

Eu acredito muito neste caminho que às vezes é sofrido, no sentido em que não estou a conseguir chegar a todo lado... tenho de melhorar isto... tenho que me focar naquilo e olha... é tipo fazeres um malabarismo com uma data de coisas, mas a reflexão é a

base de tudo, se tu refletires, depois tu vais melhorar, ainda que haja dias menos bons, a reflexão tem de lá estar.

**Que papel ocupa o educador e a restante equipa educativa na mediação destes instrumentos de pilotagem (Quero mostrar, contar ou escrever e diário de grupo) para estimular a comunicação?**

ED. S: a equipa de sala deve, em primeiro lugar, estar em sintonia no que diz respeito às intenções destes instrumentos. De manhã, normalmente são as Auxiliares que fazem o acolhimento, deste modo, cabe-lhes iniciar um diálogo com a criança, percebendo se quer partilhar algo, inscrevendo-se no "quero mostrar, contar ou escrever". Desta interlocução dialógica, surgem sempre pistas para as partilhas mesmo que essas ainda não sejam conscientes por parte da criança. Devemos estar atentos aquelas crianças que não costumam inscrever-se para partilhar nada. Por vezes basta percebermos que a criança traz uns sapatos novos ou um penteado diferente. E a partir daí incentivá-la a comunicar. Em relação ao diário, sendo este um instrumento primordial que espelha a vida do grupo, é importante passar ao grupo a importância dos seus contributos, valorizando-os sempre. A ilustração do mesmo, por parte das crianças, ajuda a dar sentido ao mesmo.

**No que toca à implementação dos instrumentos de pilotagem na rotina do grupo, como é que decorreu esse processo? Quais as principais dificuldades? E que evoluções foram sentidas por parte das crianças e dos adultos do grupo?**

Ed. S: foi um processo que acima de tudo respeitou as características do grupo, sendo que os instrumentos foram aparecendo em sala à medida que foram sendo necessários. Foram discutidos e trabalhados nas reuniões em conselho e mais tarde foram apresentando alterações que espelhavam a aquisição de outras competências por parte das crianças e que legitimavam a criação de outros desafios.

**No que diz respeito à comunicação, sente que esta aumentou desde a implementação dos instrumentos?**

Ed.S: sem dúvida que começámos a sentir que as crianças se expressam melhor, que têm mais vocabulário e que são capazes de responder a questões e comentar aquilo que vêem. O incentivo diário à comunicação tem dado bastantes frutos, e isso é muito notório nesta fase.

**ANEXO K. Tabela  
categorial da entrevista  
realizada à educadora**

| | " | | " |

tema	categorias	subcategorias	Unidades de registo
<b>Percurso académico e profissional</b>	Formação académica	Licenciatura	“Eu tirei a licenciatura de Educação de Infância na Escola Superior de Educação de Lisboa”
	Tempo de serviço	Santa Casa da Misericórdia de Lisboa	“estou desde 2006 depois disso tenho passado por vários equipamentos.”
		Instituição cooperante	“Neste estou desde 2019”
	Valências	Creche	“eu tinha estado em dois outros sítios antes, onde fiz valência de creche e jardim de infância, mas mais anos de creche”
		Jardim-de-infância	“eu creio que não fiz mais do que cinco anos de Jardim de infância, muito dispersos entre si.”
	Ações de formação	Formação HighScope	“na altura onde eu estava elegemos o HighScope e fizemos formação, toda a gente fez formação no modelo, formação essa que ainda durou algum tempo”
		“Oficinas do MEM”	“não tive formação do MEM e sempre tive muito receio” “eu agora com as sessões das oficinas e com os textos que leio e com a prática a pessoa vai percebendo: “-ok, isto já me faz sentido, já percebo porque é que faço isto”

<b>Abordagem pedagógica</b>	Movimento da Escola Moderna	Implementação	<p>“Ainda não posso, eu não sinto que esteja a 100% no modelo porque eu ainda estou a ter formação e por isso eu acho que um modelo como este que a mim me faz todo o sentido, mas que também requer muita organização e muita noção das coisas que só se adquire com a prática vai levar tempo até eu me sentir completamente à vontade com ele”</p> <p>“eu estou um bocadinho a tentar acompanhar aquilo que eu vou vendo nas sessões que vou tendo e vou tentando depois aplicar na prática, fazer algumas alterações ou ir pensando nelas e pronto os instrumentos têm sido uma coisa muito...tenho esperado para primeiro para os compreender e depois para os lançar com eles, de forma que isto não caia lá.”</p>
		Participação	<p>“sobretudo a questão da participação das crianças”</p> <p>“Da participação sai tudo, sai a comunicação, sai a relação com os outros, sai toda esta liberdade”</p>
		Liberdade	<p>“esta liberdade que lhes é dada, mas uma liberdade que não é leviana, não é um fazer o que quer, é ajudá-los a refletir, ajudá-los a pensar no que é que querem fazer, o que é que precisam, estimulá-los e desafiá-los constantemente nesta descoberta que eles fazem diariamente, mas também ajudando a terem consciência destas aprendizagens”</p>
<b>A criança e o Jardim de infância</b>	Conceções acerca da criança	Ser individual	<p>“A minha perspetiva da criança parte do ponto de partida da sua individualidade”</p> <p>“cada criança com seu potencial, com as suas características individuais”</p>

			“Como cada criança é única as suas necessidades, interesses, saberes também as distingue do outro.”
		Ser no coletivo	“Mas o bocadinho de cada uma, faz todo o sentido depois no coletivo”  “É a experiência individual que vai alimentar o coletivo, portanto eu acho que é mesmo essa questão da diversidade e da riqueza que é cada um poder contribuir para o outro, para o coletivo”
	Conceções acerca do JI <ul style="list-style-type: none"> <li>• Principais contributos</li> </ul>	Brincar livre	“No JI as crianças devem poder sentir-se livres para brincar”
		Oportunidades de aprendizagem	“isto é um meio altamente privilegiado para a criança aprender,”
		Experiências	“têm o experimentar” “a experimentar”

		Ter uma voz ativa	<p>“o ter a sua voz, ter o seu espaço para dar o seu contributo, ter uma voz ativa”</p> <p>“a dar voz àquilo que que viu acontecer, a dar voz àquilo que viveu em casa”</p>
		Interação social/trocas sociais	<p>“tem à mão, não só a os objetos, mas os pares, não é?.. que é assim que eles também crescem. Essa parte social, muitos deles não têm casa, têm os pais, mas muitos deles nem irmãos têm, portanto é aqui que eles confrontam com os outros.”</p> <p>“Neste contexto de interação, as crianças complementam os seus saberes e as suas necessidades, e a meu ver, o que resulta dessas trocas sociais traduz-se em desenvolvimento para todas.”</p> <p>“o que surge das interações umas com as outras acrescenta-lhes muito mais àquilo que elas já têm.”</p> <p>““Sozinhos vamos mais depressa, juntos vamos mais longe””</p>
		Desenvolvimento de competências emocionais	<p>“desenvolvem (...) essa parte emocional e isso só se desenvolve, treinando, não é? estas competências sociais, o partilhar, escutar o outro, o fazer com outro, o aprender com o outro, o ensinar ao outro</p>
	Caracterização do grupo	Sala de JI	<p>“Este grupo, é um grupo muito motivado para aprender, são crianças muito curiosas, muito comunicativas, ainda que haja aqui algumas crianças que precisam de muito estímulo, sobretudo ao nível da linguagem oral, mas o que eu acho que se destaca mais é o encantamento por tudo, pelas descobertas, pelo mundo e é bonito, ainda que sejam crianças que precisam muito de extravasar energia, trazem muita coisa também</p>

			de casa, o bom e o menos bom e aqui libertam as coisas de outra forma e à sua maneira e precisam de muito espaço para isso e às vezes é um pouco difícil gerir essas singularidades de cada família e essas necessidades emocionais de cada uma, mas sobretudo a curiosidade, o desejo de saber, de experienciar coisas novas.”
<b>Comunicação</b>	Conceção	Expressar	“Olha é deitar cá para fora aquilo que nos vai lá dentro.”
	Papel da comunicação	Dá voz	“Comunicar nestas idades é fundamental porque ajuda-os a dar voz àquilo que está lá dentro e que tem de sair e precisa de sair”
		Comunicação não verbal	“ainda que a comunicação se faça de várias formas, a criança pode não verbalizar, mas pode comunicar com os seus silêncios, com o seu comportamento, por isso temos que estar muito atentos e disponíveis para ouvir essa comunicação sem voz que muitas vezes acontece”
		Dar espaço à comunicação	“É uma questão fundamental nestas idades, o dar espaço para a criança comunicar, porque às vezes na agitação dos dias, se calhar era mais fácil não dar esse espaço, mas se não dermos esse espaço as coisas não fazem sentido, porque depois também não os ouvimos, não sabemos o que é que eles gostam, e isto é uma bola de neve e nós estamos cá para eles.”
	Relação com o MEM	Rotina	“Tem toda a relação pelos momentos que se vivem diariamente, pela rotina que eles já conhecem, pelas reuniões em Conselho que se fazem todos os dias, isso que eles já sabem que vão acontecer e quando é que acontecem”

		Partilha para o coletivo	“é dado a oportunidade a cada criança para pôr ao coletivo as suas partilhas, aquilo que elas querem partilhar, falar daquilo que fez, mostrar aquilo que fez”
		Planeamento cooperado	“planear aquilo que se vai fazer, portanto este envolvimento é crucial para depois se desenvolver um trabalho, que é aquele trabalho que resulta diretamente da participação das crianças.”
	Prática pedagógica da educadora	Base	“A comunicação é a base”
		Registo das comunicações/Estratégias	“sim registo” “muitas vezes sou eu que espicaço um bocadinho, porque percebi que aquela partilha é tão relevante para aquela criança que depois acabo por lhe perguntar: “- olha e agora ou seguir, ou depois, tu não queres que eu escreva isso numa folha?” pronto e normalmente eles querem sempre, eles ainda não se lembram, ainda não estão nessa fase.”

	Organização do ambiente educativo	Área polivalente	<p>“A área polivalente, as mesas, porque eu posso dar um exemplo que eu não sei se te disse no início do ano, mas as mesas não estavam assim, tínhamos apenas o tapete.”</p> <p>“este espaço é dos mais importantes da sala, porque é que nós planeamos, é aqui que se passa muita coisa por isso este espaço é um espaço privilegiado de comunicação tem que ser investido”</p>
		Momento de conselho	<p>Nos momentos em conselho, as crianças têm que se ver todas umas às outras e os adultos, portanto o grupo tem que se ver e tem que estar confortável, no sentido em que têm que estar todos chegados à mesa, têm que ter uma noção de que, “-okay eu estou aqui, eu faço parte do grupo!”</p>

<b>Instrumentos de pilotagem</b>	Diário	Vivências	<p>“O diário é dos instrumentos mais completos, mais importantes, é a base das vivências deles.”</p> <p>“O diário é um espelho das vivências”</p>
		Registo	O diário é um registo daquilo que acontece todos os dias, portanto o diário comunica com quem o ler.
		Ligação a outros instrumentos	é realmente um instrumento que fala e que se liga muito por exemplo aos planos do dia os dois instrumentos falam um com outro e ajudam imenso na estruturação e organização do pensamento que é uma das suas funções, ajudam-nos a lembrar o que é que fizemos, ajudam-nos a lembrar o que ainda queremos fazer e ainda não fizemos.
“Quero mostrar, contar ou escrever”	Impulsionador da comunicação	“Olha é um instrumento muito impulsionador da comunicação”	
	Regulação da participação	“acaba por ser uma boa ferramenta para nós regularmos um bocadinho a participação das crianças no seu todo”	

<b>Papel da educadora (e equipa)</b>	Conceção	Modelo	“é um modelo ou deve ser um modelo de comunicação” “deve ser um modelo incentivador”
		Mediar	“O educador é a pessoa que medeia as experiências com as crianças” “eu acho que o nosso papel é muito gerir e mediar”
		Incentivar	“que que os incentiva” “deve ser um modelo incentivador”
		Oportunidades	“que procura que as crianças participem ou que tenham as mesmas oportunidades”
		Apoiar	“que os apoia” “o dar suporte”
		Desafiar/capacitar	“acrescentar sempre alguma coisa parte do desafiar, do capacitar “-tu és capaz!””
		Atender à individualidade da criança	“tentando chegar a todas, ainda que muitas vezes possa não ser da mesma forma. As crianças são todas diferentes e há aquelas em que tu mais facilmente chegas e <b>termos essa noção que às vezes aquela criança que se ouve menos, é aquela que precisa mais</b> ”

			<p>“para tentarmos realmente satisfazer todos ainda que de diferentes formas percebes? porque aquilo que um precisa, não é aquilo que o outro precisa”</p>
		<p>Disponibilidade Refletir</p>	<p>“é sobretudo estarmos disponíveis para nos pôr em causa e pôr em causa aquilo que fazemos, como fazemos”</p> <p>“mas eu acho que nós estamos cá é para nos pôr em causa e para refletirmos sobre o que é que ainda pode ser melhor? o que é que não está tão bem? o por onde é que eu tenho que olhar agora ? por onde é que eu tenho que me focar?”</p> <p>“a reflexão é a base de tudo, se tu refletires, depois tu vais melhorar, ainda que haja dias menos bons, a reflexão tem de lá estar.”</p>
	<p>Gestão dos instrumentos de pilotagem</p>	<p>Iniciar o diálogo</p>	<p>“iniciar um diálogo com a criança, percebendo se quer partilhar algo, inscrevendo-se no "quero mostrar, contar ou escrever".”</p> <p>“Desta interlocução dialógica, surgem sempre pistas para as partilhas”</p>
		<p>Atenção</p>	<p>“Devemos estar atentos aquelas crianças que não costumam inscrever-se para partilhar nada. Por vezes basta percebermos que a criança traz uns sapatos novos ou um penteado diferente. E a partir daí incentivá-la a comunicar.”</p>

		Incentivar	“E a partir daí incentivá-la a comunicar”
		Valorização dos instrumentos	“é importante passar ao grupo a importância dos seus contributos, valorizando-os sempre.”

ANEXO L. Guião da  
entrevista estruturada  
realizada às crianças

| ' ' | | ' ' |

## Guião de Entrevista

**Destinatários/as:** Crianças inseridas num grupo de jardim-de-infância

**Objetivos:**

- Conhecer as conceções dos entrevistados/as no que diz respeito ao comunicar;
- Conhecer as conceções dos entrevistados/as no que diz respeito aos instrumentos de pilotagem- “Quero mostrar, contar ou escrever” e “Diário de grupo”;
- Conhecer as preferências dos entrevistados/as no que diz respeito às comunicações nos instrumentos de pilotagem.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar o entrevistado.</li> </ul>	<p>A1. Esta entrevista tem como principal objetivo a obtenção de informação necessária à realização de um estudo de caso designado de “Como é que o “diário de grupo” e “Quero mostrar, contar ou escrever” podem promover a comunicação das crianças?”;</p> <p>A2. O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>A3. Pedir autorização para gravar áudio.</p>	
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o entrevistado/a</li> </ul>	<p>B1. Qual é o teu nome?</p> <p>B2. Que idade tens?</p>	

<p><b>C. Conceção de comunicar</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Compreender a conceção das crianças, no que toca ao conceito de comunicar</li> <li>● Perceber as preferências das crianças, no que toca a comunicar</li> </ul>	<p>C1. O que é comunicar? C2. Costumas comunicar? C3. O que podemos comunicar?</p>	
<p><b>D. Instrumento de Pilotagem- “Quero mostrar, contar ou escrever”</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Compreender a conceção das crianças, no que toca ao instrumento “Quero mostrar, contar ou escrever”</li> <li>● Perceber as preferências das crianças, no que toca aos registos no instrumento</li> </ul>	<p>D1. O que é o “Quero mostrar, contar ou escrever”? D.2 O que podemos colocar no “Quero mostrar, contar ou escrever”?</p>	
<p><b>E. Instrumento de Pilotagem- “Diário de grupo”</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Compreender a conceção das crianças, no que toca ao instrumento “diário de grupo”</li> <li>● Perceber as preferências das crianças, no que toca aos registos no instrumento</li> </ul>	<p>E1. O que é o “diário de grupo”? E2. O que podemos colocar no “diário de grupo”?</p>	

F. Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"><li>• Finalizar a entrevista</li></ul>	F2. Obrigada pela sua disponibilidade!	- Agradecer a disponibilidade
----------------------------	--	--	-------------------------------

ANEXO M. Transcrição das  
entrevistas realizadas às  
crianças

| ' ' | | ' ' |

**AL**

Olá! Como te chamas?

**AL:** Eu me chamo AL!

E que idade tens?

**AL:** Eu tenho 3 anos!

Muito bem! Tu sabes o que significa “comunicar”?

**AL:** Sim, é desenhar!

E mais?

**AL:** E podemos fazer estes coisinhos (apontando para as frases escritas no meu caderno)

O que?

**AL:** escrever e desenhar!

Boa! E tu costumavas comunicar?

**AL:** Sim!

O que podemos comunicar?

**AL:** é fazer perguntas e desenhar na folha

AL o que é o “quero mostrar, contar ou escrever”?

**AL:** Escrevemos na lista, é para mostrar!... mostrar os brinquedos, é isso! ... Também é para contar coisas “Dei um abraço à mãe, dei um abraço ao primo”.

E o diário?

**AL:** É para as professoras desenharem.

E vocês não desenhavam lá?

**AL:** Sim, mas eu escrevo muito e depois a professora não tem espaço para escrever as coisas que queremos fazer.

O que colocamos no diário?

**AL:** Pomos “A P. contou a história” aqui (apontando para a coluna do fizemos do diário)

**MA**

Olá! Como te chamas?

**MA:** MA (descrevendo o seu nome completo)

Quando anos tens?

**MA:** Esses (mostrando os dedos)

Quantos são?

**MA:** três!

Boa! MA sabes o que é comunicar?

**MA:** É É... desenhar e pintar

E mais?

**MA:** é mostrar o livro, é brincar

Muito bem e enquanto brincas tu fazes o que?

**MA:** Falar!

Boa! Tu costumavas comunicar?

**MA:** Sim, eu brinco!

E tu sabes aquele cartaz que se chama “quero mostrar, contar e escrever”?

**MA:** Sim, as notícias!

O que é o “quero mostrar, contar e escrever”?

**MA:** É para partilhar na reunião

Partilhar o que?

**MA:** Mostrar fotos, brinquedos, livro e bola, para depois brincarmos juntos.

Tão bom! E tu sabes o que é o diário? Para que serve?

**MA:** sim, é para desenhar

O que? O que põem lá?

**MA:** Escrevemos “vimos o livro da PA” ou “estivemos com o Sr. PO” e na outra (referindo-se à coluna queremos do diário) dizemos que queremos brincar ou pintar.

**CC**

Olá! Como te chamas?

**CC:** CC!

Quantos anos tens?

**CC:** Três anos!

O que é comunicar?

**CC:** é falar e desenhar coisas.

Tu costumavas comunicar?

**CC:** Sim!

O que?

**CC:** Que dei um passeio à rua!... Com a mãe da CA!

O que é o “Quero mostrar, contar ou escrever”?

**CC:** É para escrever quem tem uma notícia, para depois mostrar aos amigos!

Boa! E que notícias são essas?

**CC:** Eu vou mostrar uma coisa da minha casa nova que eu trazi para a escola... não vou trazer brinquedos, vou trazer só um livro do meu quarto. Vou contar que o meu quarto é ao pé da porta da casa e o do meu mano é ao pé da cozinha.

Tão bom! E vais contar quando?

**CC:** Quando estamos juntos, em reunião!

Muito bem! E o diário, o que é?

**CC:** É escrever: “ir à rua” “quero pintar” ou “Sr. PO” ou “PA” ... (vai ao pé do diário e aponta para o mesmo) é para escrever aqui para baixo.

**SA**

Olá! Como te chamas?

**SA:** SA!

Quantos anos tens?

**SA:** três!

Boa! O que é comunicar?

**SA:** É contar “Comi um bolo do pai”

Tu costumavas comunicar?

**SA:** Sim!

E o que podemos comunicar?

**SA:** Contar que o pai partiu a mota e mostrar os meus peixes no aquário.

E o “Quero mostrar, contar ou escrever” o que é?

**SA:** É para pôr os nomes.

E escrevem os nomes para que?

**SA:** Para mostrar a bola, o tubarão e os peixes e os amigos olharem.

E o diário? O que é?

**SA:** está o fize-mos e o que-re-mos, eu desenho no diário!

E o que desenhavas nele?

**SA:** nomes, letras

E que letras são essas?

**SA:** dizem “vimos os bichos-de-conta” ou “fomos à rua” e coisas que queremos fazer.

Que coisas ? **SA:** ver os bichos-de-conta, colocar água neles.

**ANEXO N. Tabela categorial  
da entrevista realizada  
às crianças**

| | " | | " |

<b>Tema</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Frequência</b>
Comunicação	Conceções	Desenhar	“é desenhar” (AL) “é desenhar (...)” (MA)	2
		Escrever	“E podemos fazer estes coisinhos (apontando para as frases escritas no meu caderno)” (AL) “ É escrever” (AL)	2
		Desenhar	“É desenhar (...)” (MA) “(…) desenhar coisas” (CC)	2
		Pintar	“(…) e pintar” (MA)	1
		Partilhas	“é mostrar o livro” (MA)	1
		Brincar	“é brincar” (MA)	1

		Falar	“É falar (...) (CC)	1
		Contar	“É contar “Comi um bolo do pai” (SA)	1
	Se costuma comunicar	Afirmativo	“Sim!”(AL) “sim...” (MA) “Sim!”(CC) “Sim! (SA)	4
	Tipos de comunicação	Fazer perguntas	é fazer perguntas (AL)	1
		Desenhar	“e desenhar na folha!” (AL)	1
		Brincar	“Eu brinco!” (MA)	1
		Partilhas em grande grupo	“Que dei um passeio à rua!... Com a mãe da CA!” (CC)	2

			“Contar que o pai partiu a mota e mostrar os meus peixes no aquário.” (SA)	
Quero mostrar, contar ou escrever	Conceções sobre o “Quero mostrar, contar ou escrever”	Escrever	“Escrevemos na lista” (AL)  “É para escrever quem tem uma notícia (...)” (CC)	2
		Mostrar	“é para mostrar!... mostrar os brinquedos, é isso!” (AL)  “(…) para depois mostrar aos amigos!(CC)	2
		Contar	“Também é para contar coisas “Dei um abraço à mãe, dei um abraço ao primo”” (AL)	1
		Notícias	“(…) as notícias!” (MA)	1
		Partilha	“É para partilhar na reunião” (MA)	1
		Nomes	“É para pôr os nomes” (SA)	1

	Tipos de comunicações	Mostrar	<p>“(…) mostrar os brinquedos, é isso!” (AL)</p> <p>“Mostrar fotos, brinquedos, livro e bola, para depois brincarmos juntos.” (MA)</p> <p>“Eu vou mostrar uma coisa da minha casa nova que eu trazi para a escola...não vou trazer brinquedos, vou trazer só um livro do meu quarto” (CC)</p> <p>“mostrar a bola, o tubarão e os peixes e os amigos olharem” (SA)</p>	4
		Contar	<p>“(…) contar coisas “Dei um abraço à mãe, dei um abraço ao primo”” (AL)</p> <p>“Vou contar que o meu quarto é ao pé da porta da casa e o do meu mano é ao pé da cozinha.” (CC)</p>	2
Diário	Conceções	Função do adulto	<p>“É para as professoras desenharem!” (AL)</p> <p>“(…) eu escrevo muito, depois a professora não tem espaço para escrever as coisas que queremos fazer.” (AL)</p>	2

		Escrever acerca de atividades	“É escrever: “ir à rua” “quero pintar” ou “Sr. PO” ou “PA” ... (vai ao pé do diário e aponta para o mesmo) é para escrever aqui para baixo.” (CC)	1
		Desenhar	“é para desenhar!” (MA)  “eu desenho no diário (...) nomes, letras” (SA)	2
		Descrição do diário	“está o fize-mos e o que-re-mos (...)” (SA)	1
	Tipos de comunicação	Atividades realizadas	“Pomos “A P. contou a história” aqui (apontando para a coluna do fizemos do diário)” (AL)  “Escrevemos “vimos o livro da PA” ou “estivemos com o Sr. PO”” (MA)  “dizem “vimos os bichos-de-conta!”” (SA)	3

		Atividades que pretendem realizar	<p>“(...) e na outra (referindo-se à coluna “queremos” do diário) dizemos que queremos brincar ou pintar.” (MA)</p> <p>“(...) ou “fomos à rua” e coisas que queremos fazer (...) ver os bichos-de-conta, colocar água neles. (SA)</p>	2
		Desenhos	“eu desenho no diário (...) nomes, letras” (SA)	1

ANEXO 0. Frequências de  
participações/comunicações  
individuais em "quero  
mostrar, contar ou  
escrever"

| " | | " |

Nome das crianças	novembro	dezembro	janeiro	Total
A	-	-	2	2
AC	3	-	-	3
AL	1	1	-	2
CA	5	5	4	14
CC	7	4	5	16
DI	2	4	3	9
DO	1	-	1	2
GA	-	-	-	0
JO	6	3	2	11
JU	2	-	2	4
LA	1	-	1	2
LE	4	-	2	6
MA	2	1	1	4
MC	4	-	-	4
MT	1	1	3	5
DU	3	5	6	14
ML	1	-	1	2
PA	3	-	2	5
RA	1	-	3	4
SA	7	11	5	23
Aux. AN	-	1	1	2
Aux. A	-	1	1	2
ASG. CAR	-	1	-	1
Est. Mariana	-	-	4	4
Ed. S	-	-	3	3
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>38</b>	<b>52</b>	<b>144</b>

*Nota. De elaboração própria através de consulta documental*

**ANEXO P. Frequências de  
participações/comunicações  
individuais em "diário"**

| | ' ' | | ' ' |

Nome das crianças	Nome escrito em “fizemos”	Nome escrito em “Queremos fazer”	Total
A	1	-	1
AC	-	-	-
AL	12	9	21
CA	6	7	13
CC	24	5	29
DI	9	5	14
DO	1	1	2
GA	-	-	-
JO	-	-	-
JU	2	2	4
LA	1	1	2
LE	-	-	-
MA	15	4	19
MC	3	2	5
MT	1	-	1
DU	6	-	6
ML	1	2	3
PA	6	2	8
RA	-	-	-
SA	15	12	27
Conjunta	15	7	22
Todos	17	10	27
Não identificado	10	3	13
<b>Total</b>	<b>145</b>	<b>72</b>	<b>217</b>

*Nota. De elaboração própria através de consulta documental*

**ANEXO Q. Frequências de participações/comunicações de grupo em "quero mostrar, contar ou escrever"**

| | ' ' | | ' ' |

<b>N.º do “Quero mostrar, contar ou escrever”</b>	<b>N.º de Comunicações</b>
“Quero mostrar, contar ou escrever” 1	15
“Quero mostrar, contar ou escrever”2	13
“Quero mostrar, contar ou escrever” 3	14
“Quero mostrar, contar ou escrever” 4	12
“Quero mostrar, contar ou escrever”5	11
“Quero mostrar, contar ou escrever” 6	12
“Quero mostrar, contar ou escrever” 7	12
“Quero mostrar, contar ou escrever” 8	8
“Quero mostrar, contar ou escrever” 9	10
“Quero mostrar, contar ou escrever” 10	10
“Quero mostrar, contar ou escrever” 11	13
“Quero mostrar, contar ou escrever”12	14
<b>Total</b>	<b>144</b>

*Nota. De elaboração própria através de consulta documental*

ANEXO R. Frequências de  
participações/comunicações  
de grupo em "diário"

|' '' | | ''

<b>N.º do diário</b>	<b>N.º de comunicações referentes ao “Fizemos”</b>	<b>N.º de comunicações referentes ao “queremos”</b>	<b>Total</b>
Diário 1	16	4	<b>20</b>
Diário 2	14	13	<b>27</b>
Diário 3	14	6	<b>20</b>
Diário 4	5	3	<b>8</b>
Diário 5	13	11	<b>24</b>
Diário 6	12	5	<b>17</b>
Diário 7	6	2	<b>8</b>
Diário 8	9	5	<b>14</b>
Diário 9	8	2	<b>10</b>
Diário 10	18	6	<b>24</b>
Diário 11	12	10	<b>22</b>
Diário 12	18	5	<b>23</b>
<b>Total</b>	<b>145</b>	<b>72</b>	<b>217</b>

*Nota. De elaboração própria através de consulta documental*