

“O QUE VAMOS FAZER HOJE NA SALA?” -
DINÂMICAS DE PARTICIPAÇÃO DAS
CRIANÇAS NUMA SALA DE JARDIM DE
INFÂNCIA

Ana Catarina Mouro do Carmo

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

2019-2020

| | ' | | ' |

“O QUE VAMOS FAZER HOJE NA SALA?” -
DINÂMICAS DE PARTICIPAÇÃO DAS
CRIANÇAS NUMA SALA DE JARDIM DE
INFÂNCIA

Ana Catarina Mouro do Carmo

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

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Devo o meu maior agradecimento à minha Família por sempre acreditarem em mim e por todo o amor dado. À minha **Mãe, Pai, Irmão e Avós**. Por estarem sempre presentes sem nunca me deixar sozinha, por me ajudarem, por me amarem, por acreditarem e por cuidarem de mim, mesmo nos dias mais difíceis e de maior stress.

Ao meu namorado, **Pedro**, por todo o amor, carinho e companheirismo. Por me tirar de casa e desanuviar a cabeça com os nossos passeios por Lisboa, com idas ao cinema e com gomas, muitas gomas. Por me dizer sempre “se há alguém que és capaz, és tu, tu és capaz!”.

À minha família de coração, a família do Alentejo, à **Maria Beatriz, à Bia, à Carlota, à Joana**, ao **André, ao Daniel, ao Ricardo, ao João** e ao **Alex**. Por todos os verões me fazerem ganhar forças para enfrentar mais um ano e por crescermos juntos, a conquistar os nossos sonhos, lado a lado.

Às amigas da faculdade, **Cris, Jéssica, Catarina e Adriana**. Desde o primeiro ano de faculdade até ao final. À **Joana**, minha Jo, a parceira de Mestrado. À **Ana** e à **Cris**. Pelas conversas noite fora, pelo apoio, pelo cuidado, pela coragem, pela luta em equipa, pela amizade naquele que é o seu significado mais puro e verdadeiro.

À **Vanessa**, à **Ana** e à **Vanessa**. Seremos sempre o Quarteto Fantástico, aquele que está lá mesmo quando nem sempre se vê. Aquele que aparece nos melhores e nos piores momentos, sempre.

A todas as **equipas educativas**, grupos de **crianças e famílias** com quem me cruzei. Por me acolherem e acarinharem, por me ensinarem, por me verem crescer e por me mostrarem que profissional ambiciono ser um dia.

Por último, mas não menos importante, à **Escola Superior de Educação de Lisboa** e a todos os **docentes** com quem tive o privilégio de aprender e crescer pessoal e profissionalmente. Um agradecimento especial à Professora **Rita Friães** por me guiar e apoiar desde o 3º ano da Licenciatura até ao último minuto do Mestrado.

O futuro é sempre incerto, mas a certeza é esta: ser Educadora de Infância sempre foi um sonho meu. A partir de agora será realidade graças a todos vós, do fundo do meu coração: Muito obrigada.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II do mestrado em Educação Pré-Escolar, tendo como principal objetivo apresentar, de uma forma reflexiva e fundamentada, o desenvolvimento do processo interventivo e de construção profissional em contexto de Jardim de Infância, designadamente, numa sala de 2 e 3 anos com um grupo de 25 crianças.

A partir de uma caracterização detalhada de todo o contexto e dos agentes nele envolvidos, definiram-se as intenções norteadoras da intervenção, como modo de dar resposta a todas as necessidades e interesses do grupo de crianças. No decurso do processo de observação participante do contexto, foi-se tornando notória a preocupação da equipa educativa em escutar as crianças e envolvê-las nas tomadas de decisão, o que suscitou o interesse por investigar aquele grupo, em particular: (1) compreender de que forma participam as crianças na rotina diária da sala de atividades; (2) compreender de que forma a equipa educativa promove a participação das crianças e, ainda, (3) analisar quais as potencialidades dessa participação para o desenvolvimento e autonomia das crianças.

Considerando os objetivos traçados, optou-se por desenvolver o processo investigativo através de uma abordagem de natureza qualitativa e interpretativa orientada pela metodologia de estudo caso. Para o efeito, os dados foram recolhidos através de uma multiplicidade de técnicas e instrumentos, tais como: observação direta participante, através do registo de notas de campo, observações diretas naturalistas, focadas em momentos-chave da rotina, observações diretas sistemáticas, partindo de uma grelha de observação previamente construída, inquérito por entrevista e inquérito por questionário.

Os dados qualitativos foram tratados através de uma análise de conteúdo categorial, tendo sido os dados quantitativos sujeitos a um tratamento estatístico, designadamente, a contagem e distribuição de frequências. Com vista a uma compreensão mais aprofundada do fenómeno em estudo e a responder aos seus objetivos, os dados foram sujeitos a um processo de triangulação.

Algumas das conclusões retiradas desta investigação passam por reconhecer que os três agentes educativos incluídos na mesma recorrem a um leque de estratégias como, por exemplo, o questionamento ou instrumentos de pilotagem de modo a garantir a participação do grupo de crianças na vida em sala durante momentos de escolha de

tarefas, áreas, atividades ou tomadas de decisão referentes à vida da sala e/ou comunidade educativa, sendo que esta participação ativa poderá levar a possíveis desenvolvimentos nas crianças, entre eles os linguísticos, sociais e cognitivos.

Palavras-chave: participação; criança; educação de infância; estratégias de intervenção

ABSTRACT

This report comes within the work of the curricular unit Supervised Professional Practice II of the Master in Pre-School Education, with the main objective of presenting, in a reflective and well-founded way, the development of the intervention and professional construction process in the context of Kindergarten, namely, in a room of 2 and 3 years old with a group of 25 children.

Based on a detailed characterization of the entire context and the agents involved in it, the guiding intentions of the intervention were defined as a way of responding to all the needs and interests of the group. During the process of participant observation of the context, the concern of the educational team in listening to children and involving them in decision-making became evident, and then it aroused the interest in investigating that group, in particular: (1) understanding how children participate in the daily routine of the activity room; (2) understanding how the educational team promotes the child's participation and, further, (3) to analyse the potential of that participation for the child's development and autonomy.

Considering the outlined objectives, it was decided to develop the investigative process through a qualitative and interpretative approach guided by the case study methodology. For this purpose, the data were collected through a multiplicity of techniques and instruments, such as: direct participant observation, through the field notes, direct naturalistic observations, focused on key moments of the routine, systematic direct observations, starting from an observation list previously built, survey by interview and survey by questionnaire.

Qualitative data were treated through a categorical content analysis, with quantitative data being subjected to statistical treatment, namely, the counting and distribution of frequencies. With a view to a deeper understanding of the phenomenon under study and to respond to his objectives, the data were subjected to a triangulation process.

Some of the conclusions drawn from this investigation include recognizing that the three educational agents included in it use a range of strategies such as, for example, questioning or using piloting instruments in order to guarantee the participation of the group of children in life in the classroom during moments like choice of tasks, areas, activities or decision making related to the life of the classroom and / or educational

community, and this active participation may lead to possible developments in children, including linguistic, social and cognitive ones.

Keywords: participation; kid; childhood education; intervention strategies

ÍNDICE GERAL

1.	Introdução	1
2.	Caracterização para a ação educativa	4
2.1.	Meio	5
2.2.	Contexto socioeducativo.....	6
2.3.	Equipa educativa	8
2.3.1.	Equipa educativa do contexto socioeducativo.....	9
2.3.2.	Equipa educativa de sala.....	10
2.4.	Ambiente educativo	11
2.4.1.	Ambiente educativo do contexto socioeducativo.....	12
2.4.1.1.	Espaço	12
2.4.1.2.	Tempo	13
2.4.2.	Ambiente educativo de sala de atividades	14
2.4.2.1.	Espaço	14
2.4.2.2.	Tempo	15
2.5.	Crianças	17
2.6.	Famílias.....	18
3.	Análise reflexiva da intervenção em Jardim de Infância	19
3.1.	Avaliação do grupo de crianças	20
3.2.	Intenções para a ação	23
3.2.1.	Com as crianças.....	23
3.2.2.	Com as famílias.....	26
3.2.3.	Com a equipa educativa	27
3.3.	Processo de intervenção da PPS em Jardim de Infância.....	28
3.4.	Avaliação das intenções	30
4.	Investigação em Jardim de Infância	36
4.1.	Identificação e fundamentação da problemática e objetivos.....	37
4.2.	Revisão da literatura.....	38
4.2.1.	Uma breve contextualização sobre a participação ativa da criança.....	38
4.2.2.	Uma pedagogia participativa... formas de participação ativa da criança	39
4.2.3.	O papel do/a educador/a na participação ativa da criança	41
4.3.	Roteiro metodológico e ético	43

4.4.	Apresentação e discussão dos resultados.....	48
4.4.1.	Momentos de participação da criança.....	50
4.4.2.	Estratégias do adulto para fomentar a participação ativa.....	54
4.4.3.	Potencialidades da participação da criança	58
4.5.	Principais conclusões do estudo.....	59
5.	Construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto.....	62
6.	Considerações finais	68
	Referências	71
	Anexos	76
	Anexo A. Portfólio de estágio.....	77
	Anexo B. Entrevista à educadora cooperante	79
	Anexo C. Planta da sala	95
	Anexo D. Dia tipo da sala e atividades curriculares oferecidas pela instituição	97
	Anexo E. Carta de apresentação	99
	Anexo F. Carta de despedida	101
	Anexo G. Observações naturalistas.....	103
	Anexo H. Observações sistemáticas.....	110
	Anexo I. Questionário à coordenadora da instituição	127
	Anexo J. Análise categorial das notas de campo	132
	Anexo K. Análise categorial da entrevista à educadora cooperante.....	145
	Anexo L. Análise categorial do questionário à coordenadora da instituição	148
	Anexo M. Análise categorial das observações naturalistas	151
	Anexo N. Análise categorial das observações sistemáticas	156
	Anexo O. Análise quantitativa das observações sistemáticas	162
	Anexo P. Roteiro ético	166

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Matriz Categorial	49
Tabela 2. Subcategoria “Na escolha das tarefas”, respetivos indicadores e unidades de registo	50
Tabela 3. Subcategoria “Na escolha das áreas”, respetivos indicadores e unidades de registo	51
Tabela 4. Subcategoria “tomadas de decisão”, respetivos indicadores e unidades de registo	52
Tabela 5. Estratégias adotadas pela equipa educativa	55
Tabela 6. Potencialidades da participação da criança	58

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II integrada no segundo ano de mestrado em Educação Pré-Escolar, cuja prática foi realizada numa sala de Jardim de Infância. Este processo teve uma duração de, sensivelmente, 4 meses, durante os meses de outubro de 2019 a janeiro de 2020 com um grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos.

Este relatório tem como objetivo a apresentação e reflexão do processo de intervenção desenvolvido durante os quatro meses, a apresentação de uma construção consciente e reflexiva do papel de futura profissional na área da Educação de Infância, bem como, a apresentação do processo investigativo levado a cabo durante esse período. A elaboração deste relatório tem por base o portfólio com toda a documentação relevante relacionada com a Prática Profissional Supervisionada II (cf. Anexo A).

No que diz respeito ao tema da investigação, este advém da observação da prática pedagógica da equipa educativa e da organização socioeducativa. Com efeito, desde as primeiras semanas de observação e intervenção, a participação das crianças na sua própria construção de aprendizagens e desenvolvimento destacava-se de forma clara nos registos que fui realizando. Este tema suscitou-me particular interesse, afigurando-se pertinente, enquanto futura educadora, conhecer possíveis estratégias a adotar futuramente para a própria ação pedagógica. Como afirma Agostinho (2015) “pensarmos e aprofundarmos os saberes sobre as crianças e a infância, para que, a partir deles, possamos refletir e informar sobre a formação dos profissionais e as práticas na educação infantil”, facilita a nossa adaptação às alterações da sociedade e às necessidades da criança, cuja conceção está em constante mudança em aspetos biológicos, psicológicos, sociais, entre outros (p. 72).

Defini, deste modo, como foco da investigação as dinâmicas de participação das crianças naquele grupo, procurando compreender, designadamente: (1) de que forma participam as crianças na rotina diária da sala de atividades; (2) de que forma a equipa educativa promove a participação das crianças e, ainda, (3) quais as potencialidades dessa participação para o desenvolvimento e autonomia das crianças.

Considerando os objetivos delineados, seguiu-se a metodologia de estudo de caso, assente numa abordagem qualitativa e interpretativa. Em conformidade com as características do estudo de caso, a recolha de dados foi realizada através do recurso a técnicas de observação direta – participante, naturalista e sistemática e a técnicas de observação indireta – inquérito por entrevista e por questionário.

A análise dos dados passou igualmente pelo recurso a diferentes técnicas. Com efeito, os dados qualitativos foram tratados através da técnica da análise de conteúdo, designadamente, a análise de conteúdo categorial e os dados quantitativos foram submetidos a uma análise estatística tendo com vista a uma compreensão mais aprofundada do objeto de investigação, os dados foram sujeitos a um processo de triangulação.

Em termos de organização, o presente relatório encontra-se subdividido em cinco partes distintas: 1. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo – onde foi realizada uma caracterização pormenorizada do contexto em que foi realizado o estágio, inclusive, das crianças, equipa educativa e famílias; 2. Análise reflexiva da intervenção – onde foram identificadas e explicitadas as intenções para a ação através de uma avaliação ao grupo de crianças, bem como, o planeamento da intervenção e a sua respetiva avaliação; 3. Investigação em jardim de infância – onde foi identificado, fundamentado e analisado o tema a investigar e, ainda, o roteiro ético que norteou a investigação; 4. Construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto - onde foi realizada uma análise de ambos os estágios realizados (em creche e jardim de infância) e de que forma influenciaram a minha construção profissional; 5. Considerações finais – onde foi realizada uma reflexão de todo o processo desenvolvido, bem como, da investigação realizada.

2. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA

| ' ' | | ' ' |

Conhecer, analisar, refletir e compreender as dimensões pertencentes ao contexto socioeducativo em que a criança se encontra inserida e as respetivas relações entre os diversos agentes, torna-se uma tarefa essencial para o profissional pois, tal como referem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) “o desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (p. 10).

Para Cardona (2008), para além do fator da idade de uma criança, é preciso reconhecer que “as influências do meio socio-cultural, cada vez mais diversificadas, contribuem para modelar o seu desenvolvimento” (p. 26). Assim sendo, para a autora, o profissional deve reconhecer todos os fatores, sejam estes externos ou internos ao contexto, que possam influenciar o desenvolvimento e aprendizagem da criança para adequar a sua prática de modo a dar resposta a todos os interesses e necessidades de uma forma plena e adequada a cada criança, criando então uma linha de condução para a sua prática e dando-lhe uma intenção refletida.

2.1. Meio

O contexto socioeducativo em análise insere-se numa zona urbana de Lisboa, sendo que, nessa mesma zona existe uma via rodoviária que pode ser usufruída por todos, quer utilizando transportes privados, quer utilizando transportes públicos, entre eles diversos autocarros e o metropolitano. Trata-se, por conseguinte, de uma organização socioeducativa de fácil acesso em termos de transportes.

Ainda que este meio se caracterize por ser uma zona urbana com uma aparente afluência de pessoas e transportes que, de acordo com o Projeto Educativo do contexto esta zona, em 2011, tinha cerca de 70 000 residentes, tornando-se assim, por vezes muito movimentada. Este dispõe também de uma zona com jardins e espaços verdes razoavelmente grande, onde se pode encontrar espaço para passear e observar alguns animais que ali habitam por norma. Existe ainda, uma rede de serviços públicos bastante rica, entre eles uma biblioteca, restauração, comércio, escola secundária, instituições de ensino superior, um hospital, entre outros, havendo uma resposta social adequada às necessidades da cidade.

2.2. Contexto Socioeducativo

De acordo com o Projeto Educativo, a presente organização socioeducativa caracteriza-se por ser, atualmente, uma Instituição Particular de Solidariedade Social, sendo que se encontra regulamentada pela Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro referente à Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, resultante de um acordo entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

Assim sendo, e visto envolver a tutela dos dois Ministérios referidos, este contexto oferece uma resposta educativa a duas valências distintas: a Creche (para crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e 3 anos) cuja capacidade é de 57 crianças no total e o Jardim de Infância (para crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos) cuja capacidade é de 166 crianças no total. Importa também referir que é capaz de integrar crianças com necessidades educativas especiais “sempre que se verifiquem as condições básicas para o seu acompanhamento específico” podendo ou não ser acompanhadas por uma equipa de intervenção precoce (cf. Projeto Educativo, s.d., p. 6).

No horário curricular são disponibilizadas um leque diversificado de atividades e experiências, tais como dança criativa, iniciação musical, iniciação à língua Inglesa (apenas a partir dos 3 anos). Quanto às atividades extracurriculares, estas passam por *ballet*, ginástica, *yoga* e inglês.

No Projeto Educativo estão plasmados um conjunto de princípios orientadores da ação dos agentes educativos que têm na base os princípios da Pedagogia da Infância refletidos nas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar. De acordo com o mesmo espera-se que **(1)** os profissionais de ação educativa recorram a um processo de “experiência-reflexão-avaliação” que leve a uma maior participação e criatividade de todos, seja esta participação vinda da equipa ou das crianças; **(2)** se transmitam conceitos inerentes à vida em comunidade e com os outros como é o caso da “partilha do ter e do saber [...], sentido de justiça e fraternidade [...], criatividade [...], liderança [...], espírito científico [...], equilíbrio e harmonia [...], circulação de informação [...], criar hábitos de alimentação, saúde e higiene [...], abertura e hábitos de diálogo com outras culturas [...], cidadania [e, ainda,] escola inclusiva” e, por último, **(3)** se crie uma cultura de escola que leve a uma maior entreatajuda e cuidado e não ao individualismo e indiferença perante os outros (cf. Projeto Educativo, s.d., pp. 14 – 15).

Deste modo, pode-se aferir que esta organização socioeducativa tem como base da sua constituição a prática de “uma pedagogia de projeto centrada nos interesses das crianças e nas suas aprendizagens e são oferecidas experiências chave para o seu desenvolvimento” sendo promovidos diversos momentos que desenvolvam as competências da criança de forma holística (cf. Projeto Curricular do Jardim de Infância, 2019/2020, p. 5).

De ano para ano, através de uma avaliação no final de cada trimestre do ano letivo realizada com todos os agentes educativos, são identificados os problemas e/ou potencialidades daquilo que foi feito e se passou para poder ocorrer uma evolução de práticas no ano seguinte. Note-se que os familiares de cada criança podem participar nesta avaliação, mais concretamente na avaliação anual, analisando “todo o processo de acção educativa institucional” (cf. Projeto Educativo, s.d., p. 23).

Ainda referente às formas de avaliação e reflexão realizada pelos agentes educativos, de acordo com o Projeto Curricular (2019/2020), a Direção reúne-se mensalmente para discutir e analisar assuntos relacionados com a “gestão interna e pedagógica” do contexto; a Diretora Geral reúne-se semanalmente com a Diretora Pedagógica para discutir os trabalhos entre as salas realizados e, ainda, a Diretora Pedagógica reúne-se semanalmente com as educadoras para se discutir “aspetos pedagógicos e práticos relacionados com cada uma das salas, atividades, as práticas da instituição no seu todo e com a planificação das atividades que envolvem todos os grupos” podendo a Diretora Geral e a Psicóloga também estar presentes (p. 20).

Tal como consta no Projeto Educativo, a avaliação do desenvolvimento das crianças, passa pela “técnica de observação e registo das actividades das crianças” bem como a recolha de “produtos/registos das mesmas, a sua auto-avaliação e a avaliação dos educadores” (p. 23) através do uso de portfólios individuais da criança organizados segundo as áreas das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar em que a criança pode participar na sua construção. Existem ainda fichas de diagnóstico e avaliações por escrito, sendo que esta avaliação tem como objetivo principal a maior e melhor adequação das práticas para permitir a aquisição de conhecimento mais aprofundado por parte das crianças, informando também os familiares das mesmas destas avaliações de forma oralmente ao longo do ano letivo e por escrito pelo menos uma vez ao longo do mesmo.

De acordo com Projeto educativo, a organização socioeducativa não segue nenhum modelo pedagógico específico. Contudo, no Projeto Curricular é referido que a

prática educativa está assente em três modelos pedagógicos: Movimento Escola Moderna, o *Reggio Emilia* e *High Scope*. Com efeito, de acordo com a educadora cooperante, as educadoras procuram “seguir a metodologia adotada pela instituição” (cf. Anexo B) que, basicamente, realiza uma combinação dos três modelos, orientando-se pelos aspetos que pensam ser mais benéficos de cada um para as crianças.

Assim, no que diz respeito ao Modelo Movimento Escola Moderna, é referido que recorrem à gestão partilhada do grupo, têm em conta a opinião e participação da criança, referindo que esta tem valor e, ainda, as salas de atividades são organizadas recorrendo aos instrumentos de pilotagem como o mapa de presenças, o plano semanal de atividades, o quadro das tarefas, a identificação e delimitação das áreas e respetivas quantidades de crianças, tendo este aspeto também sido referido pela educadora na entrevista (cf. Projeto Curricular, 2019/2020, pp. 16 - 17) (cf. Anexo B).

Quanto ao Modelo *Reggio Emilia*, este é visível na instituição, de acordo com a educadora no que toca “aos materiais naturais, o belo e a comunicação entre todos” (cf. Anexo B) e, de acordo com o Projeto Curricular, na arquitetura e organização estética da instituição devido ao seu formato em quadrado e materiais em madeira, bem como, na compreensão das “cem linguagens da criança” dando-lhes possibilidade e liberdade para se expressarem e, também, na prática de recorrerem ao “registar e documentar” aquilo que é dito e feito pelas crianças (pp. 14 – 16).

Já no que diz respeito ao Modelo *High Scope*, este é identificado nas práticas da instituição, nos momentos de avaliação das crianças, onde são utilizados os portfólios individuais da criança, sendo que, atualmente já não utilizam o Child Observation Record, no entanto já utilizaram (cf. Projeto Educativo, s.d.) e, ainda, no que diz respeito à “aprendizagem pela ação e [à] organização do espaço das salas e materiais” (cf. Projeto Curricular, 2019/2020, p. 13).

Por último, importa referir que toda a instituição se rege pelo recurso à Metodologia Trabalho Projeto como o modo de trabalho e desenvolvimento de aprendizagens dentro e fora das salas, havendo uma partilha de descobertas entre salas e crianças (cf. Projeto Curricular, 2019/2020, p. 17).

2.3. Equipa Educativa

Reconhecer e caracterizar o tipo de relações, características e funções desempenhadas entre os diferentes agentes da equipa educativa, quer da instituição,

quer da sala de atividades, constitui um elemento importante para adotar diferentes estratégias e formas de estar/ trabalhar, pois, de acordo com Silva, et. al. (2016) é essencial reconhecer de que modo a equipa trabalha entre si de modo a “desenvolver uma ação articulada, que se integra na dinâmica global do grupo e no trabalho que se está a realizar” criando, assim, uma articulação e continuidade que garanta o “processo na educação de cada criança” (p. 29).

2.3.1. Equipa educativa do contexto socioeducativo

A equipa educativa do contexto socioeducativo, de acordo com os dados reunidos através da consulta ao Projeto Educativo e dos registos de observação direta, é formada pela direção, direção pedagógica – onde está integrada a coordenadora da instituição, também educadora, 12 educadoras, 3 professores de dança, música e inglês, 18 auxiliares de ação educativa, 1 psicóloga, 17 funcionários de serviço de apoio (receção, cozinha, refeitório, limpeza e secretaria), sendo que um destes funcionários é também voluntário.

O Projeto Educativo refere a equipa educativa como um grupo de faixa etária jovem e também, como um grupo que se destaca pela sua “abertura à inovação, pelo entusiasmo, espírito crítico, envolvimento em ações de formação contínua” (p. 7), sendo que todas as educadoras, bem como, as auxiliares de ação educativa e os professores de dança, música e inglês procuram compreender as necessidades e interesses de todas as crianças de forma individualizada sem deixar que alguma criança se sinta excluída ou obrigada a fazer algo que não queira, dando-lhes a possibilidade de participar, escolher e opinar sobre a sua vida escolar. Já no Projeto Curricular de Jardim de Infância (2019/2020) da instituição, é referido que “cada elemento da equipa tem bem definido quais são as suas tarefas, responsabilidades e funções” (p. 19), existindo uma distribuição de tarefas da rotina estabelecida para o melhor funcionamento da instituição.

De acordo com a entrevista realizada à educadora cooperante, o trabalho levado a cabo pela equipa educativa caracteriza-se por ser um “trabalho cooperativo e de sintonia” considerando que, por norma, “a nível do centro educativo é tudo decidido em equipa”, tendo sempre em mente de que são a imagem do contexto tentando sempre dar o seu melhor, aperfeiçoando práticas e criando uma ponte entre famílias e a vida escolar das crianças (cf. Anexo B).

Importa referir que, após uma conversa informal com a atual coordenadora da instituição, a elaboração do Projeto Educativo é feita pela direção e a direção pedagógica sendo, depois, apresentado a toda a equipa educativa do contexto, existindo uma partilha e trabalho em equipa em prol da melhoria dos documentos oficiais do contexto, bem como a partilha da informação.

2.3.2. Equipa educativa de sala

Especificando agora a equipa educativa com a qual realizei a prática, esta é composta por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa.

A educadora cooperante possui um Bacharelato em Educação de Infância, tendo realizado ainda um Curso de Estudos Superior Especializado para obtenção da licenciatura. Seguidamente realizou um curso de Saúde Escolar. É educadora de infância há 23 anos, tendo experiência em creche e jardim de infância. Trabalha na organização educativa em questão há cerca de 30 anos, tendo exercido a função de “representante da direção” durante 4 anos, o que implicava estar diariamente presente até ao fecho das atividades, para poder dar apoio a alguma situação que ocorresse. Contudo, atualmente, exerce somente o cargo de educadora de infância.

De acordo com a educadora, ser educadora de infância significa “ajudar a criança a crescer a nível íntimo da pessoa, da formação. Não é retirar o carácter à criança, mas sim ajudá-la a conhecer-se, ajudar no seu desenvolvimento emocional, psicológico, cognitivo e das aprendizagens. É dar-lhes a conhecer as melhores hipóteses do mundo que as rodeia. Partilhar culturas e conhecimentos de todos. Ser parceiro das famílias” (cf. Anexo B).

Em termos de princípios pedagógicos, na entrevista, a educadora destaca a importância de dar autonomia à criança, fomentar “momentos de paragem” onde a criança possa refletir e pensar com tempo, sem pressão, e, ainda, a importância de estabelecer uma relação de parceria com as famílias (cf. Anexo B).

Das conversas informais tidas com a auxiliar da ação educativa da sala em que estive integrada, foi possível aferir alguns dados relativamente ao seu perfil académico e profissional. Com efeito, a auxiliar possui o 12º ano de escolaridade, tendo ao longo do seu percurso frequentado várias ações de formação levadas a cabo por iniciativa da organização educativa em questão. Atualmente, não acumula mais funções na

organização educativa sem ser a de auxiliar de ação educativa, sendo que trabalha nesta área há 20 anos, todos eles neste contexto socioeducativo.

Através da observação diária realizada durante todo o processo, foi notória a existência de uma relação de cooperação, interação e entreaajuda entre as duas agentes educativas (educadora de infância e auxiliar da ação educativa), visto que, sempre que possível ocorria uma troca de ideias e opiniões sobre como realizar atividades em sala ou até mesmo para a resolução de problemas dentro e fora da mesma e, também, caso fosse necessário, a educadora poderia realizar ações por norma da responsabilidade da auxiliar e vice-versa. Foi possível reconhecer, ainda, que ambas aparentam ter uma relação positiva não estando a mesma limitada ao trabalho, havendo uma amizade entre as duas.

Note-se algumas das evidências recolhidas ao longo do processo: “a educadora pede ao grupo para arrumar a sala e se sentar para começar a reunião da manhã, sendo que me pergunta a mim e à auxiliar como correu o dia de ontem, conversamos sobre o dia e algumas dificuldades sentidas por mim, a educadora diz que é normal e agradece-nos às duas pela ajuda” (Nota de Campo Nº 11.2 - dia 23 de outubro); “a educadora entra com G.F. já pronto a dormir e informa a auxiliar que este não comeu todo o seu prato mas que comeu toda a sopa e algum arroz, não comendo a maçã,” (Nota de Campo Nº 12.12 - dia 24 de outubro) e “a educadora recebe um recado e tem de sair da sala, sendo que vai imprimir fotografias das diferentes áreas da sala para tentar chegar a um consenso com o grupo sobre as mudanças da sala, questionando-me se me importo de contar a história ao grupo, digo-lhe que não tem problema e ela pede que a auxiliar fique junto do grupo para me ajudar, a auxiliar concorda e eu dou seguimento à reunião,” (Nota de Campo Nº 15.16 - dia 30 de outubro).

2.4. Ambiente Educativo

Forneiro (1998) refere-se a ambiente educativo como tudo aquilo que envolve a criança ao longo do seu dia-a-dia dentro e fora de sala. Para a autora, este é composto por quatro dimensões: a “dimensão física” que está associada às condições do espaço, materiais e à sua respetiva organização; a “dimensão funcional” que está associada à forma de utilização do espaço que existe para ser usufruído; a “dimensão temporal”, que está associada à organização do tempo, ou seja à rotinização do mesmo e, por último, a “dimensão relacional”, que está associada à relação que se tem com os outros, bem

como a organização do grupo (p. 234), sendo relevante que o profissional identifique todas as potencialidades que o mesmo tem para oferecer à criança.

Deste modo, torna-se necessário que o adulto organize o ambiente educativo de forma intencional e pensada para reconhecer se este oferece um leque possibilidades que levem à promoção do desenvolvimento holístico da criança, podendo haver espaço para “ajustamentos e correções” caso se verifique que o ambiente não está a ser desafiante o suficiente para a criança (cf. Silva, et. al., 2016, p. 21 – 24).

2.4.1. Ambiente Educativo do contexto socioeducativo

2.4.1.1. Espaço

Centrando o olhar na organização socioeducativa no seu todo, o aspeto mais evidente é a sua constituição em quadrado com dois pisos, sendo que esta mesma constituição, permite uma maior visibilidade entre todas as salas, visto que as entradas para cada uma se encontram viradas para o centro.

No piso inferior é possível encontrar a receção, o gabinete da direção, a sala das educadoras, gabinete de psicologia, gabinete médico, sala das funcionárias, duas salas de creche, casas de banho, o refeitório e ginásio. Note-se que, este ano, devido a algumas alterações e modificações logísticas de outras salas, o ginásio utilizado encontra-se com alguns armários o que delimita o espaço a metade. Tal como já foi referido, todos estes espaços convergem ao centro da instituição.

Este espaço, denominado de “praça” é um espelho do modelo *Reggio Emilia*, em que se destaca “a interação entre sistema de escolarização e o mundo da família, de modo integrado e participativo”, desta forma, e visto que este modelo promove “a integração dos ambientes ... que não impedem a movimentação e a visão das crianças... favorecendo a comunicação entre ambiente interno e externo” (cf. Latalisa de Sá, 2010, pp. 59 – 70) foram criados espaços unificados como as praças nos contextos educativos que promovam a interação entre todos os seus agentes sendo um dos elementos fulcrais dos mesmos, pois é onde decorre uma grande e diversa troca de vivências entre todos.

A praça em questão é constituída por diversos materiais, maioritariamente em madeira, como por exemplo, casa de brincar, um triângulo de espelhos, bancos e, ainda, um pequeno labirinto para as crianças. Importa referir que este é um espaço de livre acesso, incluindo para os familiares sendo que existem vários armários, cada um

indicando a sala de cada grupo, onde os familiares pela manhã costumam deixar casacos, mochilas ou outros objetos das crianças, bem como, é um espaço onde são expostos trabalhos e projetos realizados por todas as salas para haver uma partilha de conhecimento entre todos.

Passando agora para o segundo piso da instituição, este piso é essencialmente destinado a salas de jardim de infância, ainda assim, tendo em conta observações realizadas e a informação no *site institucional*, neste piso, podemos também encontrar duas salas de creche (para as crianças mais velhas), um *atelier* que contém um laboratório de ciências, área das artes e computadores, uma biblioteca, uma lavandaria, casas de banho e uma sala polivalente.

Por último, relativamente aos espaços exteriores, existem dois espaços distintos, dois jardins. Um destes jardins é utilizado pelas crianças mais novas da creche e jardim de infância, caracterizando-se por ter algumas árvores, triciclos, motas, casas de brincar, escorregas e bolas oferecendo variadas possibilidades de exploração por parte das crianças. Já o outro jardim, destina-se às crianças mais velhas do jardim de infância, onde se pode encontrar árvores, estruturas de plástico, possíveis de trepar, subir, descer ou realizar outras atividades caso as crianças assim o desejem. Importa referir que ambos os espaços, apresentam elementos da natureza, envolvendo as crianças num ambiente com bastantes espaços verdes.

2.4.1.2. Tempo

De acordo com o *site institucional*, o horário geral da instituição tem início às 08:00h e término às 18:30h, sendo que, referindo especificamente a valência de creche, esta tem o seu término às 17:30h.

No que diz respeito ao horário geral da valência de jardim de infância, existem três grandes momentos de componente de apoio à família, sendo da responsabilidade das auxiliares de ação educativa. O primeiro momento ocorre das 08:00h até às 09:00h, o acolhimento das crianças. Este acolhimento, dependendo das idades, forma de trabalho das auxiliares de ação educativa e/ou tempo meteorológico, pode ocorrer no jardim ou dentro das salas de atividades, sendo que, mais do que um grupo pode ser acolhido pela mesma auxiliar, no mesmo local e às 09:00h é levado para a sua sala. Das 12:00h às 14:00h ocorre o segundo momento, o momento da sesta dentro de cada sala de atividades, sendo que, nem todas as crianças o realizam, dependendo da sua

idade, podendo aproveitar o momento para explorar o espaço exterior. O último momento de componente de apoio à família, decorre das 16:00h até às 18:30h, sendo que a sua primeira meia hora corresponde ao momento do lanche realizado no refeitório por todas as salas, seguido de exploração livre dos espaços exteriores ou salas de atividades.

Quanto à componente letiva da valência de jardim de infância, esta tem início às 09:00h até às 12:00h, variando entre as 11:15h até às 12:30h devido aos dois turnos de momento do almoço, sendo que as salas dos mais novos iniciam o seu almoço às 11:15h e os mais velhos às 12:30h. A componente letiva recomeça por volta das 14:00h até às 16:00h, sendo estes dois grandes momentos da responsabilidade da educadora responsável por cada sala.

2.4.2. Ambiente Educativo de sala de atividades

2.4.2.1. Espaço

Tendo por base a planta da sala criada (cf. Anexo C) e os registos de observações realizados ao longo de todo o processo, torna-se possível reconhecer diversas áreas. Com efeito, existem um total de dez áreas distintas: a “biblioteca”, o “mini faz-de-conta”, o “faz-de-conta”, os “jogos de mesa”, as “construções”, o “desafio”, a “mesa de luz”, a “caixa sensorial”, a “área de projeto/ciências” e o “ateliê de expressão plástica” onde, nesta última, se podem desenvolver atividades diversas como o desenho, o corte/colagem, a pintura, a modelagem e as aguarelas.

Todas estas áreas estão devidamente identificadas com quadros onde as crianças podem reconhecer qual a área ali descrita através de uma imagem representativa, bem como quantas crianças podem usufruir da mesma ao mesmo tempo, havendo assim uma delimitação para que cada criança tenha algum espaço próprio e não haja uma sobre-exploração da mesma área ao mesmo tempo.

No que diz respeito aos materiais existentes na sala, todos aqueles que estão destinados às crianças, encontram-se ao seu alcance, sendo que existe a possibilidade de uma escolha variada, como por exemplo, carros de brincar, bonecas de diferentes proporções, utensílios de cozinha, carro de compras, cama de bonecas, livros, bonecos de peluche, conchas, troncos de madeira, pedras, roupas para o faz-de-conta entre outros. Todos estes materiais oferecem ainda uma diversidade entre materiais de plástico ou de carácter natural, principalmente tecido e madeira. Já os materiais de

trabalho, como é o caso de lápis, canetas de feltro, aguarelas, tintas, folhas de papel, pincéis, colas, tesouras infantis, entre outros, encontram-se igualmente ao nível das crianças, permitindo a autonomia das mesmas no momento de trabalhar.

Deste modo, todos os materiais que são proporcionadores do desenvolvimento de diversas capacidades da criança, entre elas a motricidade fina, a socialização entre pares, a leitura e escrita, entre outros, encontram-se disponíveis para as crianças se apropriarem dos mesmos. No entanto, todos aqueles materiais que apresentam risco à salvaguarda da criança, encontram-se a um nível superior, ficando assim fora do alcance das crianças, sendo guardados em prateleiras ou armários altos.

Importa referir que, inicialmente, a educadora optou por começar com poucos materiais na sala, progredindo gradualmente “conforme as crianças se apropriam do espaço” e analisando se é necessário fazer ajustes, pedindo até a participação do grupo e, também, esta recorre aos instrumentos de pilotagem – como é o caso dos cartões das áreas o ou plano semanal de atividades - de modo a facilitar a apropriação do espaço por parte das crianças de uma forma responsável e organizada (cf. Anexos B e C).

2.4.2.2. Tempo

Quanto à organização das rotinas, e tendo em conta as observações diárias realizadas, optei por realizar uma tabela que demonstra a essa mesma organização do dia-tipo da sala, bem como, outra tabela que explicita a organização das atividades curriculares que são levadas a cabo por professores e não pela educadora (cf. Anexo D).

Assim sendo, entre as 08:00h e as 09:00h, decorre o acolhimento dentro da sala de atividades conjuntamente com as crianças da sala 1, momento em que as crianças podem explorar as áreas da sala e interagir com as crianças da outra sala.

De seguida, às 09:00h, quando a educadora dá entrada e as crianças da sala 1 são acompanhadas até à sua sala, esta pede que as crianças se sentem em grande grupo em roda na área da biblioteca para realizar a reunião da manhã, sendo que durante este momento, por norma, decorre uma partilha de histórias e pontos de interesse das crianças com os adultos, canta-se os bons dias, variando as canções durante a semana, define-se o plano do dia referente às atividades a realizar, bem como, define-se as crianças responsáveis pelas tarefas diárias, sendo que cada tarefa tem sempre duas crianças – chefes de sala, buscar e dar a fruta, buscar e dar os chapéus,

limpar a sala e regar as plantas da sala – e, ainda, quais as áreas a explorar por cada criança, demorando até sensivelmente às 09:30h.

Durante o período das 09:30h até às 10:30h, as crianças exploram livremente as áreas escolhidas por si no momento anterior, podendo mudar de área as vezes que desejarem, podendo, ao mesmo tempo, decorrer atividades lúdico-pedagógicas propostas e/ou dirigidas pela educadora ou estagiária.

Das 10:30h até às 11:00h, é o momento de as crianças terem a possibilidade de explorar o espaço exterior, sendo que esta exploração é apenas condicionada pelo fator meteorológico. Antes deste momento, por norma, as crianças sentam-se no corredor ou num banco do jardim a comer a sua peça de fruta, sendo que, ao finalizarem, podem ir brincar e explorar o espaço.

Por volta das 11:00h a educadora e a auxiliar começam a chamar o grupo para ir com ele realizar o momento de higiene, dando de seguida início ao momento de alimentação (almoço) às 11:15h. Após este momento terminar, às 12:00h/ 12:15h, decorre mais um dos momentos de higiene, onde todas as crianças devem fazer as suas necessidades, lavar as suas mãos e cara seguindo depois para o momento da sesta até às 14:00h, sendo que, caso as crianças aparentem necessitar de permanecer a dormir, a educadora prolonga até às 14:15h. Conforme as crianças vão despertando, até às 14:30h é realizado um momento de higiene.

Quando todo o grupo se encontra acordado, as crianças escolhem mais uma vez quais as áreas que desejam explorar, podendo ocorrer, em simultâneo, atividades lúdico-pedagógicas propostas e/ou dirigidas pela educadora ou estagiária até às 15:30h; sendo que a esta hora dá-se início à reunião da tarde, onde é contada uma história e se realiza a verificação do plano do dia definido de manhã para analisar em colaboração com as crianças se as atividades propostas foram ou não realizadas.

É por volta das 16:00h que as crianças se dirigem até ao refeitório para realizar o segundo momento de alimentação do dia (lanche), sendo que este momento se prolonga até às 16:30h. Com o concluir deste momento, a educadora termina o horário letivo, ficando responsável pelo grupo a auxiliar de ação educativa até cerca das 18:30h onde as crianças têm, mais uma vez, a possibilidade de explorar livremente o espaço exterior ou a sala de atividades, dependendo do fator meteorológico, tornando-se este momento num dos momentos finais do dia fazendo parte da componente de apoio à família.

2.5. Crianças

O grupo é constituído por 25 crianças, sendo 13 destas crianças do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Este é um grupo onde as crianças já têm três anos até à data do final da prática, sendo que no início e ao longo da mesma ainda existiam cinco crianças com dois anos de idade. No grupo, não existe nenhum caso de crianças com necessidades educativas especiais, nem nenhum caso sinalizado pela intervenção precoce, existindo apenas o caso de B., uma menina com problemas a nível do sistema urinário, que requer uma maior atenção por parte dos adultos ao longo do dia-a-dia.

No que concerne à integração de crianças “novatas”, este ano neste grupo entraram nove crianças pela primeira vez, sendo que as restantes já frequentaram, pelo menos, há um ano a organização socioeducativa, na valência de creche, sendo este, portanto, o primeiro ano em que estão todas no mesmo grupo, o que, de acordo com a educadora, levou a que no início do ano letivo, fosse algo mais complexo o facto de “conseguir que se tornassem um grupo”, mas que hoje em dia já não vê isso como um entrave (cf. Anexo B).

A educadora percebe este grupo como sendo um grupo de crianças com “iniciativa, são interessados, curiosos e com potencial”, sendo que ainda se encontram numa fase, no que toca ao cumprimento de regras, de “testar limites” para tentar reconhecer os mesmos. Considera também que a nível cognitivo, o grupo não aparenta preocupações, já a nível motor, a educadora reconhece que “algumas crianças estão mais maturadas e coordenadas, outras estão mais retraídas” (cf. Anexo B).

Quanto às áreas cujo interesse das crianças aparenta ser superior, a educadora reconheceu as áreas do “faz de conta, as construções e histórias”, sendo que, atualmente já tentam contar elas próprias as histórias recorrendo às imagens. O jogo simbólico é, também, bastante utilizado, sendo que a educadora pensa dever-se ao facto de este recriar aquilo que é o mais próximo das vivências de cada criança, não existindo “grande separação de áreas onde estão mais meninas e áreas onde estão mais meninos” como por vezes acontece numa sala de atividades (cf. Anexo B).

Atualmente, a educadora, reconhece como sendo umas das suas principais preocupações, aspetos a nível da linguagem sendo que a estes são “mais no que toca à articulação, eu vejo que eles sabem falar, mas a sua articulação ainda precisa de atenção, talvez por necessidade de mais estímulos”, a necessidade de conseguir uma “maior concentração durante um período de tempo alargado” por parte das crianças

notando-se uma evidente curiosidade em diversos temas, mas que nem sempre é explorada no seu máximo devido à falta de foco (cf. Anexo B).

2.6. Famílias

De acordo com Matos (2012), enquanto profissional na área da educação, é essencial conhecer e comunicar com aqueles que são as figuras de referência principal na vida das crianças com que se trabalha, assim sendo, torna-se relevante ter em conta o *background* de onde a criança vem, as especificidades familiares e as necessidades de cada uma para criar, depois, um ambiente de “prática de maior envolvimento com as famílias”, pois só assim será possível ao profissional “cuidar, educar e ensinar crianças tão pequenas” de forma eficaz (p. 47).

No que diz respeito às famílias das crianças da sala, tendo em conta o que foi referido pela educadora na entrevista realizada, este é um grupo de pais se que caracteriza como sendo participativo, ainda que se denotem pequenas diferenças no nível de participação, tanto “a nível de materiais” como a nível “dos projetos”, revelando disponibilidade para participar na vida escolar das crianças.

A educadora referiu também que privilegia bastante “a parceria com as famílias” e procura não ignorar o *background* de cada criança “valorizando a família de cada um/uma” e mostrando-se disponível para receber e estar com todos, possibilitando reuniões sempre que necessárias (cf. Anexo B).

Através das observações diretas realizadas ao longo do processo foi possível verificar que existe troca de informação entre família – equipa educativa, sempre que possível, ocorrendo maioritariamente pela manhã, no momento do acolhimento, existindo também uma abertura da sala, para que os familiares possam entrar dentro da mesma e presenciar as atividades e rotinas das crianças, sendo que a educadora referiu que ainda ocorre trocas de informações “através do e-mail, ao longo dos dia-a-dias, mais informal, através da auxiliar, pedindo participação caso necessário”, permitindo sempre a “abertura para deixar que os pais participarem, caso queiram” (cf. Anexo B).

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA
INTERVENÇÃO EM JARDIM DE
INFÂNCIA

| " | | " |

“Tudo em educação tem uma razão de ser e, quando se educam crianças, devemos estar conscientes de que estamos a contribuir para a construção de pilares essenciais ao sucesso educativo, por um lado, e sócio pessoal, por outro, garantes da aprendizagem ao longo da vida e de uma intervenção consciente e crítica na sociedade.”
(Machado e Simões, 2015, p.190)

Tendo em conta a premissa anteriormente explicitada, torna-se importante referir que, através, da caracterização apresentada no ponto anterior, no presente ponto apresentar-se-á uma avaliação global do grupo de crianças com o qual foi realizada a prática, referindo alguns dos seus aspetos mais evidentes nos diferentes campos de desenvolvimento.

De seguida, explicitar-se-ão, ainda, as intenções pedagógicas que guiaram a ação para com as crianças, as respetivas famílias e, ainda, a equipa educativa. Importa referir que todas as estas intenções foram pensadas e descritas tendo em conta a caracterização anteriormente feita.

Estas intenções são essenciais pois, ainda seguindo a linha de pensamento de Machado e Simões (2015), um profissional na área da educação, deve sempre ponderar “o ‘porque’ e o ‘para quê’ da sua ação”, visto que cada grupo com que trabalha é único e, após o caracterizar, deve reconhecer de que forma pode trabalhar e agir de acordo com as especificidades identificadas para que “aprendizagem não seja distanciada da vida e das experiências e interesses reais de quem aprende” (p.190).

3.1. Avaliação do grupo de crianças

Tendo em conta a caracterização apresentada no ponto 2.5. desde documento, o grupo de crianças com que desenvolvi a Prática Profissional Supervisionada II é um grupo considerado pela educadora cooperante como sendo “interessado, curioso, animado e com potencial para desenvolver as suas capacidades”, apresentando, no entanto, ainda alguma dificuldade em manter a atenção e foco em determinados momentos por um período extenso e, no que toca à linguagem, na articulação de sons.

No que diz respeito à autonomia, é um grupo bastante autónomo, sendo capaz de realizar diversas ações do dia e rotina, como o comer sozinho, levantar a mesa,

calçar-se e descalçar-se, vestir e despir as batas ou casacos, procurar e arrumar os materiais de que precisa, realizar momentos de higiene, entre outros. Note-se os seguintes excertos:

“S.S. lava as suas mãos sozinho, olha para mim e diz “olha Catarina, eu consigo lavar as mãos, cara e tudo!”” – Nota de Campo nº 3.8 – 09 de outubro

“Gus. consegue calçar-se, mas trocou os sapatos, ajudo-o e explico qual o sapato para o pé esquerdo e qual o sapato para o pé direito, ele consegue realizar a ação sozinho sorrindo no final” – Nota de Campo nº 3.12 – 09 de outubro

“Vou para ajudar Mad. a deitar-se, no entanto ela rejeita e diz ser capaz de o fazer sozinha, deixo que o faça” – Nota de Campo nº 7.11 – 16 de outubro

Em termos de desenvolvimento cognitivo, no geral, as crianças já identificam as pessoas que lhes são mais próximas verbalmente, referindo nome, grau de parentesco e características, bem como, animais, formas geométricas, são capazes de identificar os números e contar até, pelo menos, dez. Reconhecem os diversos momentos da rotina, apresentando uma noção temporal, são capazes de recordar momentos passados e reconhecem estímulos visuais, referindo de seguida sobre o que se tratam. As crianças deste grupo apresentam, ainda, capacidades como o recriar de ações do dia-a-dia em momentos de brincadeira remetendo ao faz-de-conta e ao jogo simbólico. Veja-se os seguintes excertos:

“Chega G.R. com a sua mãe, sendo que hoje é o seu aniversário, peço-lhe um abraço e felicito-o, questionando-o quantos anos faz, ele responde “três!” e utiliza a mão para representar, pergunto-lhe se a senhora é a sua mãe ele diz “sim, é a mamã, trouxe um bolo para me cantar os parabéns!”” – Nota de Campo nº 6.2 – 15 de outubro

“Hoje é dia de ler a história que J. trouxe de casa, sendo que antes de a ir buscar, J. diz várias vezes “hoje é a minha história, eu trouxe com o papá!”” - Nota de Campo nº 28.10 – 25 de novembro

No que concerne à área da linguagem, o grupo já é capaz de comunicar verbalmente, de compreender pedidos ou questões respondendo de seguida, construir frases, no entanto, algumas crianças recorrem ainda à comunicação não-verbal, como o apontar para o que precisam ou querem fazer e outras apresentam ainda algumas dificuldades no que toca à articulação dos sons. Este grupo, a nível da língua inglesa

também já apresenta desenvolvimentos, no sentido em que são capazes de compreender pedidos, comunicar o básico com o outro, contar até cinco, reconhecer cores e animais. Note-se os seguintes excertos:

“Algumas crianças vão para o momento do desafio com a educadora, para pintar o painel do Outono ou as molduras para os avós, Mad. é uma delas, sendo que vai colocar o seu cartão na área do faz de conta, S.G. diz a Mad. “não é aí no faz-de-conta, aqui olha”, ajudando-a a colocar o seu cartão no sítio correto.” – Nota de Campo nº18.5 – 06 de novembro

“O professor esconde várias castanhas pelo espaço e pede que as crianças abram os olhos, F.Ca. apanha uma e diz “olha!” o professor refere o termo “castanha” em inglês e algumas crianças tentam repetir, no final quando encontram todas as castanhas, o professor começa a contá-las, as crianças contam consigo, maioritariamente até ao número 5.” – Nota de Campo nº 19.6 – 08 de novembro

A nível do desenvolvimento psicomotor, as crianças do grupo apresentam capacidades coordenadas como o subir e descer escadas com aparente facilidade, saltar a dois pés e correr, no entanto, algumas ainda se encontram um pouco mais retraídas em capacidades como o equilíbrio sobre um plano elevado, saltar com um pé, pegar em objetos mais pequenos e manuseá-los corretamente, como é o caso do pincel. Note-se os seguintes excertos:

“Durante outra atividade onde devem saltar por dentro dos arcos, a maioria das crianças já aparenta ser capaz de saltar a dois pés, saltando à tesoura, no entanto algumas ainda requerem alguma ajuda no salto ao pé coxinho” – Nota de Campo nº16.4 – 04 de novembro

“Con. e G., nos blocos que coloquei para correr em finta, tentam passar a direito. Mad., S.G. e G.R. são algumas das crianças que conseguem correr em ziguezague.” – Nota de Campo nº21.5 – 12 de novembro

Por último, em termos de desenvolvimento da socialização e interação entre pares, este grupo, no início do ano letivo, aparentava algumas dificuldades em reconhecer a noção de grupo e entreajuda, no entanto, atualmente essa noção parece estar assimilada, sendo que as crianças já demonstram capacidades como o partilhar espaços e materiais, ajudar os mais novos e, demonstram, ainda, algumas preferências de pares em momentos de brincadeira. Veja-se os seguintes excertos:

“As crianças brincam entre si, algumas pegam nos livros e imitam o contar de uma história ao amigo e outros apenas folheiam as páginas dizendo o que vêm nas imagens.” – Nota de Campo nº 1.16 – 07 de outubro

“F. Ca., que está sozinha na área da biblioteca a folhear um livro, ela conta-me algumas histórias familiares rindo-se comigo” – Nota de Campo nº 9.15 – 21 de outubro

“Sa. e S. brincam uma com a outra com as suas bonecas” – Nota de Campo nº 25.9 – 19 de novembro

3.2. Intenções para a ação

“... o papel desempenhado pelo/a educador/a é cada vez menos previsível, sendo cada vez mais importante que a sua acção seja mais direccionada e planificada. Por outras palavras, ... é cada vez mais importante conceber a aprendizagem como fonte de desenvolvimento.”
(Cardona, 2008, p. 26)

De seguida, serão explicitadas as várias intenções pedagógicas adotadas ao longo deste processo, tendo em conta os diferentes agentes envolvidos – crianças, famílias e equipa educativa, sendo estas as intenções base da prática profissional, estando identificadas a negrito. Tornou-se importante definir estas mesmas intencionalidades pois, conforme referem Silva, et. al. (2016), o profissional, ao refletir e identificar aquelas que são as suas intencionalidades para a intervenção está a “atribuir sentido à acção” levando a uma maior objetividade e foco ao seu trabalho desenvolvido com o grupo (p. 13).

3.2.1. Com as crianças

Inicialmente, num primeiro momento de contacto com as crianças, procurei ter atenção aos seus interesses, vontades, necessidades e características pessoais, refletindo sobre elas de modo a encontrar o melhor caminho para trabalhar com este grupo, um caminho que estivesse claramente adaptado ao mesmo e a cada uma das crianças pertencentes, procurando igualmente tornar possível dar continuidade ao projeto até agora desenvolvido pela equipa.

Seguindo esta linha de pensamento, importa referir que, tornou-se, importante a observação realizada ao longo de todo o processo, sendo que, principalmente na primeira semana, foi uma observação não tão participativa pelo facto de as crianças

ainda se estarem a habituar à minha presença em sala. Ainda assim, desde essa primeira semana procurei **estabelecer uma relação de confiança, afetividade, cooperação e segurança com as crianças**, de modo a que estas me procurassem e fosse possível fortificar essa mesma relação com todas até ao final do processo.

A questão da afetividade, é igualmente importante de se estabelecer com as crianças, pois só através das relações estabelecidas com os outros é que a criança adquire, começa a reconhecer e designa os significados e valores adjacentes aos “elementos básicos [em] que [se] constroem as relações, o conhecimento de si mesmo, do outro e dos fenômenos do mundo” (cf. Almeida e Ferreira, 2014, p. 184).

Deste modo, uma das intenções que nortearam a prática com as crianças, passou por **proporcionar um ambiente rico, variado e estimulante que atendesse às necessidades e interesses de cada criança, dando-lhes espaço para se expressarem**, sendo que este aspeto passa muito por ser capaz de, enquanto profissional e adulta, criar espaço no dia-a-dia, quer em momentos livres, lúdicos, entre pares ou outros, para deixar as crianças expressarem-se, sendo o meu papel o de ouvinte ativa, de prestar atenção ao que é dito e feito pelas crianças.

Sinto que esta é uma intenção essencial, pois só dando espaço e liberdade às crianças de se expressarem, o profissional consegue reconhecer características intrinsecamente associadas a cada uma e atribuir um melhor sentido à sua prática de modo a dar-lhes as respostas mais adequadas e variadas, tornando-se assim um pilar no desenvolvimento das crianças, em quem elas possam confiar e, caso necessitem, procurar tanto para questões de aprendizagem como questões de afetividade.

Ao ouvir e refletir sobre o que é dito e feito pelas crianças, bem como aquilo que lhes suscita interesse ou se apresenta como sendo uma necessidade, o profissional pode adaptar o ambiente educativo de modo a dar respostas a estes interesses ou necessidades de forma adequada, pois “a construção de conhecimento pela criança requer um contexto material, social, pedagógico que suporte, promova, facilite e celebre a participação” (cf. Oliveira-Formosinho, 2016, p.146) sendo assim um processo complexo e que envolve tanto o dar como o receber das crianças tudo o que elas nos têm para oferecer, podendo pegar nessas ofertas como um mote para a prática e para o desenvolvimento das crianças.

A segunda intenção adotada baseou-se na ideia de **permitir que as crianças participassem e interagissem entre si e com os adultos, como forma de desenvolver capacidades sociais e comunicativas** sendo que, este ano, senti que

este princípio era essencial tendo em conta o contexto onde decorreu a prática, visto ser um contexto que encara a participação ativa da criança como sendo um elemento chave na sua aprendizagem e novas descobertas.

Tomás e Fernandes (2013) referem que participação ativa das crianças é muitas vezes recusada ou limitada pelos adultos, no entanto, esta participação é essencial para a formação da criança enquanto ser crítico e ativo, sendo que esta participação dentro da sala de atividades, poderá resultar numa “construção da sua identidade pessoal, social e política” (p. 212), assim torna-se importante criar um espaço que leve a uma reflexão, discussão e aplicação de práticas onde os direitos das crianças estão visados, sendo que estes direitos passam por dimensões como a “responsabilidade, a solidariedade, a justiça, a inclusão e a interculturalidade” (p. 213).

Considero que esta é uma intenção fundamental a ter sempre em mente quando se trabalha com um grupo de crianças, pois todas as crianças são únicas e exclusivas, sendo que o seu contributo para a vida em sala é igualmente único e exclusivo, trazendo sempre novos elementos de discussão e de descoberta de temas importantes tanto para as crianças como para o seu desenvolvimento.

De acordo com Vasconcelos (2010) “o educador participa e envolve-se ao promover uma discussão orientada, viabilizando a experimentação, valorizando os atributos que a criança evidencia e sua argumentação, ajuda a encontrar a classificação ideal ao grupo e aos seus interesses” (p. 58).

Tendo em conta a intenção anteriormente explicitada, segue-se a outra intenção que norteia e norteou toda a prática com as crianças, que passou por **reconhecer todas as crianças como um ser único e capaz com potencial de desenvolvimento e melhoria**, isto porque, a meu ver, todas as crianças têm algo de novo e diferente a acrescentar à vida da sala de atividades, pois, por exemplo, pode acontecer uma criança ser mais extrovertida e procurar participar e partilhar mais opiniões com o grupo e outra criança ser mais introvertida, no entanto, ambas podem aprender algo de novo uma com a outra.

Tal como Cardona (2008) afirma, existe uma certa tendência em existir um olhar sobre a criança como sendo a total oposição a uma pessoa de idade adulta, “de forma pouco crítica [sic]” ocorrendo depois uma subestimação das ‘suas capacidades’ ” (p. 26). Ainda assim, sinto que é importante não invalidar nenhuma criança e aproveitar tudo o que esta pode acrescentar ao contexto, deste modo procurei incentivar todas as

crianças a participar, auxiliando aquelas que aparentavam ter mais dificuldades na linguagem ou em falar em frente dos seus pares ou adultos.

Este aspeto, revelou-se de extrema importância, até porque, tal como foi descrito na caracterização do grupo, a educadora cooperante considerou que existem algumas crianças que apresentavam certas dificuldades no que toca à articulação de sons e na linguagem, deste modo, foquei-me em **incentivar as crianças a comunicar e interagir mais com os pares e com os adultos** para poder desenvolver tanto a linguagem como o espírito crítico de cada criança, pois, estudos indicam que o desenvolvimento linguístico da criança ocorre não só “pondo em prática uma sequência de atividades, com auxílio de material e estratégias didáticas pensadas para o efeito”, mas também “através da interação com os outros” (cf. Ribeiro e Horta, 2018, p.72). Assim sendo, de acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) citado por Ribeiro e Horta (2018) este desenvolvimento decorre de uma forma natural e progressiva e, recorrendo à interação com os outros, a criança torna-se capaz de (re)construir o seu “sistema linguístico da sua língua” (p.73).

Encontra-se em anexo uma avaliação detalhada de uma das crianças do grupo, feita através da elaboração de um portfólio referente às aprendizagens e desenvolvimentos observados durante o período da prática (cf. Anexo F do Anexo A).

3.2.2. Com as famílias

No que diz respeito às intenções por mim delineadas para com as famílias, estas passaram principalmente por garantir que as famílias estavam a par do trabalho que era desenvolvido em sala com as suas crianças, bem como, saberem ao certo qual o meu papel e propósito na sala de atividades.

De acordo com Baum e Swick (2007) “offering the support and encouragement needed for parents to be engaged in their child’s education, both at home and at school” é essencial para que a criança sinta que tem consigo todas as ferramentas necessárias para aprender e crescer em pleno, caso esta parceria não aconteça, a verdadeira experiência da educação pré-escolar fica perdida (p. 580).

Assim sendo, a principal intenção para com as famílias que procurei que norteasse sempre a prática passou por criar um **trabalho colaborativo e participativo entre a sala de atividades e as famílias em prol do bem maior das crianças**.

A meu ver, esta intenção é de grande importância pois, só existindo um trabalho entre todos os agentes que vivem em redor das crianças é que pode ocorrer um desenvolvimento e aproveitamento holístico por parte das mesmas, pois, conforme Post e Hohmann (2011):

“Os benefícios em desenvolver um envolvimento crescente entre pais e o centro infantil são muitos: Pais e educadores podem fortalecer a confiança e o respeito que têm uns pelos outros e progredir em conjunto na sua capacidade de proporcionar cuidados e educação infantil às crianças.”
(p. 352).

No entanto, importa evidenciar que tive sempre em conta o facto de existirem diferentes formas de participação que as famílias poderiam apresentar, pois, tal como refere Matos (2003), é essencial reconhecê-las “não criando modelos predefinidos de ‘boa participação’”, para que a sala de atividades se tornasse num local de respeito mútuo, um espaço aberto a todas as sugestões e ideias trazidas por todos e, conseqüentemente, um espaço de possível negociação entre os diversos agentes e enriquecimento de relações e aprendizagens.

3.2.3. Com a equipa educativa

Por último, importa referir que, tal como aconteceu com o grupo de crianças, inicialmente procurei observar e reconhecer o modo de funcionamento da equipa educativa da sala onde decorreu a prática, pois só desta maneira consegui compreender, de uma forma pormenorizada, as rotinas e modo de trabalhar da educadora e auxiliar para poder agir de acordo com aquilo que é o habitual na sala.

Conforme afirma Roldão (2007) o trabalho colaborativo é essencial e não deve ser apenas visto como um momento de colocar “um grupo de pessoas perante uma tarefa coletiva”, há que planificar estrategicamente e operacionalizar dentro do plano técnico com o foco principal de “alcançar melhor os resultados visados” através do enriquecimento dos saberes (pp. 26 – 27).

Deste modo, referindo as intenções adotadas para o trabalho com a equipa de sala, passou por ter sempre em mente a importância de **reconhecer toda a equipa educativa como alguém com voz e opinião importantes e essenciais para a vida dentro da sala de atividades**, procurando compreender o modo de trabalho de ambas

as agentes educativas (educadora e auxiliar de ação educativa) e, ao mesmo tempo, discutir ideias, partilhar opiniões e aprender com ambas.

Assim sendo, com o progressivo aumento de responsabilidade e participação como agente educativa na sala, outra das principais intenções para com a equipa educativa passou por criar um **ambiente promotor de troca de ideias, opiniões e um ambiente inovador**. Para Santana (2007), esta progressão de participação em sala leva à construção de “pontes de entendimento” entre os agentes visando, de uma forma mais plena, o atingir de objetivos em comum, assim como, a apropriação de “saberes pedagógicos” (pp. 30 – 31).

Acredito que estas intenções são importantes para o profissional, especialmente quando este está a iniciar o seu percurso na área, pois o “nível de qualificação e experiência dos membros do pessoal ... [assim como] as oportunidades de desenvolvimento e formação profissional” podem influenciar o “bem-estar do pessoal e no desenvolvimento de uma equipa competente, coesa e colaborativa, motivada para a inovação e melhoria” sendo, assim, essencial existir uma troca de ideias e colaboração constante entre todos os agentes presentes, dentro e fora da sala para ocorrer uma constante progressão de práticas e maior aproveitamento por parte das crianças (cf. Bertram e Pacal, 2009, p. 38).

3.3. Processo de intervenção da PPS em Jardim de Infância

De modo a conseguir implementar e atingir as intenções anteriormente definidas, delinee algumas estratégias a utilizar ao longo de todo o processo e da prática. Assim, a principal estratégia utilizada foi respeitar e tentar ao máximo seguir as rotinas e práticas implementadas tanto pela educadora cooperante, bem como da instituição.

Desde o início deste processo recorri a momentos de reflexão diária e semanal como forma de avaliação pessoal e profissional sobre aquilo que realizava e ocorria na sala de atividades como forma de identificar possíveis aspetos de maior importância a serem melhorados futuramente.

Outra das estratégias que recorri foi a criação de momentos e atividades que fomentassem diferentes formas de organização do grupo: em grande grupo ou em pequenos grupos, bem como, momentos individuais, sendo que estes foram alternando tendo em conta o grau de apoio e atenção que era necessário por parte do adulto para a criança. Com estas estratégias respeitei as práticas da equipa educativa visto que as

crianças já estavam familiarizadas com as mesmas e procurei demonstrar às crianças que todas elas são importantes e que tinha em conta as suas necessidades e fragilidades, procurando trabalhar em colaboração com elas para as apoiar no seu desenvolvimento.

Note-se que, maioritariamente, estes momentos e atividades se encontraram associados à implementação de um projeto seguindo os pressupostos da Metodologia de Trabalho Projeto, em que procurei, de forma recorrente e didática, trazer novos conhecimentos ao grupo sobre um tópico real do seu interesse.

Importa referir que, devido ao facto de toda a rotina e planeamento de momentos gerais já se encontrarem estruturados anteriormente à minha chegada pela instituição, não tive grande capacidade de alteração destes aspetos, sendo o meu foco principal o respeito pelos mesmos e o maior aproveitamento possível para implementar as atividades por mim delineadas e previamente discutidas com o grupo e equipa.

Assim, no que diz respeito às planificações, visto ser uma estratégia utilizada pelo contexto socioeducativo, procurei observar o grupo e os seus interesses, questionando-o sobre o que gostaria de realizar ou descobrir na sala de atividades, planificando posteriormente tendo em conta o que me era referido pelas crianças.

Estas planificações não foram algo estanque havendo sempre espaço e abertura para a sua alteração ou adaptação tendo em conta as novas necessidades e diferentes níveis de desenvolvimento de cada criança. Importa referir que procurei, ainda, discutir ideias com a equipa educativa, levando a um consenso geral entre todos os agentes.

Assim, para uma melhor organização pessoal, recorri a uma planificação semanal e à planificação de cada uma das atividades com um maior grau de pormenor para melhor estruturação do tempo e materiais necessários (cf. Ponto 4 do Anexo A).

De uma forma geral, penso que todas as planificações por mim delineadas, foram cumpridas dentro do esperado, excetuando as planificações do período do Natal, onde nem sempre me foi possível realizar as mesmas com o grupo devido aos ensaios ou apresentações.

Outra estratégia por mim adotada ao longo de todo o processo, foi a introdução de materiais diversos na sala de atividades como forma de fomentar competências cívicas, como o uso de materiais recicláveis em momentos de trabalho e brincadeira, competências de linguagem e sociais, como o uso de jogos e atividades em que fosse necessária a partilha e colaboração entre os pares. Estes materiais foram levados para a sala não apenas para serem utilizados em momentos dirigidos pelo adulto, mas

também para serem utilizados em momentos de exploração livre por parte das crianças, visto que é importante criar espaço dentro da sala que permita as crianças brincarem sozinhas e/ou entre si e tomarem decisões sobre o que querem fazer.

Como forma de fomentar a participação, o desenvolvimento da linguagem e o reconhecimento de cada criança como um ser competente e único, procurei realizar várias reuniões de grupo durante as manhãs, início da tarde e finais de tarde, todos os dias dando sempre espaço para todas as crianças se expressassem e comunicassem entre si, assim como, atividades de grande grupo incentivando o diálogo e discussão entre os pares.

Sempre que possível, procurava interagir com as crianças de uma forma mais individual em momentos de brincadeira como estratégia para criar uma relação de afetividade e segurança, para que as crianças pudessem ver em mim alguém que não se encontra presente apenas nos momentos dirigidos e/ou de atividades.

Relativamente às estratégias adotadas para atingir as intenções definidas para com as famílias, procurei ao longo de todo o processo afixar os trabalhos desenvolvidos dentro da sala de atividades no corredor, bem como, afixar pedidos de participação e expressar o meu interesse nessa mesma participação de todos os familiares na vida escolar das suas crianças como forma de aprendizagem e partilha de conhecimentos entre todos.

Por último, referindo as estratégias que utilizei para cumprir as intenções estipuladas para a equipa educativa, adotei uma prática reflexiva e colaborativa, ou seja, sempre que pensava numa proposta a realizar com o grupo, procurava discutir ideias e opiniões com a equipa, analisando os seus pontos de vista, tendo como principal foco a melhoria gradual das práticas dentro e fora da sala de atividades. Note-se que procurei nunca desrespeitar as práticas anteriormente adotadas pela equipa, adaptando-me às mesmas sempre que possível.

3.4. Avaliação das intenções

Primeiramente, importa referir que ao longo de todo o processo, realizei diariamente registos escritos, entre eles as notas de campo, as reflexões diárias e as reflexões semanais, que se basearam nas observações diretas realizadas durante os variados momentos do dia como forma de analisar e adaptar as minhas práticas de forma progressiva.

Começando por referir as intenções definidas para com as crianças, considero que todas foram concretizadas com sucesso, sendo que aquela que foi a mais evidente, foi a intenção que referia o estabelecimento de uma relação de confiança, afetividade, cooperação e segurança com as crianças, pois, mais do que transmitir conhecimentos e aprendizagens, procurei sempre demonstrar que estava presente para as crianças, sempre que elas precisavam de apoio ou de companhia numa brincadeira. Note-se as seguintes evidências:

“F.Ca. chama-me e diz que fez um biscoito para mim com a massa, assim como Am. me fez um bolo” – Nota de Campo nº 1.6 – 07 de outubro

“Acompanho as crianças, que vão chegando conforme terminam de se calçar na sala, Sa. diz-me “eu já sou capaz” eu reforço que acredito que é capaz de fazer tudo mas questiono se posso ficar ali para auxiliar caso os amigos precisem, ela diz-me que sim” – Nota de Campo nº 1.15 – 07 de outubro

“No final ajudo Cl., Sa., J., B. e G. a terminar o seu comer, sendo que J. chora pois não quer comer a fruta, converso com ela e ajudo-a a terminar” – Nota de Campo nº 2.8 – 08 de outubro

“V., S.F. e C.S. pedem-me para ir brincar com eles na área do mini faz-de-conta, eu vou e quando C.S. está a distribuir as bonecas e S.F. refere que gosta da minha boneca e eu a ofereço, C.S. diz “não não, essa é da Catarina!” mas eu explico que decidi partilhar com S.F. e que não faz mal, ela concorda e oferece-me outra boneca sorrindo” – Nota de Campo nº 4.1 – 11 de outubro

“O. me diz “não consigo olha, não sai” eu ajudo-a a lavar melhor algumas partes das suas mãos, ela diz “afinal saiu, obrigada” sorrindo para mim” – Nota de Campo nº 14.11 – 29 de outubro

“O. distribui pelos adultos algumas broas que trouxe “para os crescidos”, incluindo-me também, agradeço o seu gesto e dou-lhe um abraço” – Nota de Campo nº 14.12 – 29 de outubro

Este aspeto, como é óbvio, variou tendo em conta as diferentes personalidades e características de cada uma das crianças:

“S. esconde-se de mim quando tento falar com ela, respeito o seu espaço e não insisto, esperando que queira falar comigo” – Nota de Campo nº 1.7 – 07 de outubro

“como Gus. diz não querer falar, peço a F.Co. para realizar as perguntas sobre o plano, não forçando Gus. a fazer algo que não queira” – Nota de Campo nº 37.12 – 10 de dezembro

Quanto à intenção de criar um ambiente rico, variado e estimulante, penso que também foi atingido com sucesso, sendo que este foi atingido com muita da ajuda da auxiliar de ação educativa que, durante os meses em que estivemos em frente ao grupo, procurámos gerir e modificar a sala de atividades tendo em conta aquilo que nos aparentava ser mais ou menos os interesses do grupo. Esta intenção também passou por levar para a sala novos materiais e objetos que pudessem ser manipulados pelas crianças de forma autónoma ou menos dirigida. Importa referir que, de modo a promover momentos que fossem estimulantes o suficiente e variados para as crianças, procurei não apresentar atividades básicas ou que não fossem desafiantes o suficiente, tentando variar as atividades o máximo que conseguisse, tendo em conta o interesse das crianças. Veja-se os seguintes casos:

“Começo por definir o plano do dia com as crianças, sendo que fica definido realizarmos a atividade do “desafio” que eu trouxe para realizar com as crianças”
– Nota de Campo nº 10.2 – 22 de outubro

“Ao sentar-me, peço às crianças para ficarem muito atentos à história pois tem uma mensagem muito importante que todos devemos levar sempre na nossa memória, assim sendo apresento o livro, “O meu livro” – Nota de Campo nº 11.16
– 23 de outubro

“Fica estipulado que Con., V. e S. vão realizar comigo a atividade que trouxe para a sala” – Nota de Campo nº 12.4 – 25 de outubro

“Educadora pede-me que explique o que vamos fazer hoje do projeto dos “Camiões do Lixo”, explico que trouxe para a sala uma caixa de cartão grande para podermos construir o nosso próprio camião do lixo, Sa. diz “eu queria!” sorrindo” – Nota de Campo nº 25.3 – 19 de novembro

Já a intenção de promover a participação e interação de todas as crianças entre si e com os adultos, foi atingida através do respeito por todas as reuniões que costumam ser realizadas pela educadora cooperante como forma de momento de partilha e de escuta entre todos os intervenientes da sala, o que levou também ao cumprimento da intenção seguinte que referia o reconhecimento de cada criança como um ser único e capaz, pois durante estes momentos, e não só, procurei permitir a todas que participassem e comunicassem entre si, expressando vontades, opiniões ou gostos. Note-se os excertos seguintes:

“Começo a realizar a teia com F.Co., S.S., S.G., G.R. e G.F., sendo que F.Co., S.S. e S.G. aparentam participar mais, já G.R. e G.F. falam pouco pedindo depois para

mudar de área, aceito o pedido não os obrigando a participar mais, sendo que neste momento, O. senta-se num dos lugares agora livre, começando a participar” – Nota de Campo nº 16.5 – 04 de novembro

“No final da tarde, após toda a sala estar arrumada, começamos a reunião da tarde, aí O. diz que “falta acabar a história”, sendo a mesma história de sexta-feira” – Nota de Campo nº 36.12 – 09 de dezembro

“Durante a mesma, falamos das atividades a fazer no dia de hoje, sendo que pergunto com quem irei fazer a teia final do projeto dos caminhões do lixo e quais serão as crianças que vão pintar os pedaços de rolo de papel para a decoração de natal, todas escolhem as atividades que querem fazer” – Nota de Campo nº 37.2 – 10 de dezembro

“As crianças fazem a verificação do plano do dia, sendo que Mad. faz as questões e G.R. pinta as atividades do dia de acordo com a sua concepção” – Nota de Campo nº 42.10 – 16 de dezembro

“Realizamos a verificação do plano do dia, sendo que Man. e O. fazem as várias perguntas e realizam a verificação. No entanto, Man. pinta no local errado quando lhe peço, O. diz “não é aí” corrigindo a sua pintura” – Nota de Campo nº 47.10 – 07 de janeiro

Assim sendo, ao longo de todo o processo procurei envolver as crianças no mesmo dando-lhes a possibilidade de participar e dar opinião sobre aquilo que era feito dentro e fora da sala de atividades, visto esta também ser uma prática bastante comum da educadora cooperante. Neste caso, procurei envolvê-las nas planificações de atividades, projetos e outros aspetos da nossa sala de atividades que pudessem surgir.

Com as famílias, procurei sempre informar as mesmas sobre tudo o que decorria em sala, começando pela colocação de uma carta de apresentação (cf. Anexo E), garantir que todos os trabalhos desenvolvidos em sala eram expostos no corredor da instituição para transmitir o que as crianças faziam na sua rotina, bem como, fazer folhetos informativos a pedir para participarem em várias ocasiões, como é o caso de pedir materiais ou informações referentes a projetos ou atividades diárias conseguindo assim a participação de várias famílias no projeto por mim implementado com o grupo. Ainda me foi possível conseguir ir falando com as famílias nos momentos de acolhimento e despedida verificando-se uma relação positiva e de confiança. No final, realizei uma carta de despedida agradecendo pelos meses passados na sala e pela ajuda de todas (cf. Anexo F). Veja-se as seguintes evidências:

“Chega G.R. com a sua mãe, sendo que hoje é o seu aniversário, peço-lhe um abraço e felicito-o, questionando-o quantos anos faz, ele responde “três!” e utiliza a mão para representar, pergunto-lhe se a senhora é a sua mãe ele diz “sim, é a mamã, trouxe um bolo para me cantar os parabéns!”, converso com a sua mãe sobre o dia de anos e o seu filho, a mãe deseja-me boa sorte para o estágio e eu agradeço-lhe” – Nota de Campo nº 6.2 – 15 de outubro

“Aproveito o momento e converso com o grupo sobre o que escrever no pedido aos pais para estes participarem na nossa pesquisa e recolha de informação sobre o projeto “Os Camiões do Lixo” – Nota de Campo nº 19.7 – 08 de novembro

“Alguns pais, como é o caso da mãe da Man., deseja-me boa sorte e diz estar disponível para o que for preciso, agradeço a sua ajuda” – Nota de Campo nº 20.1 – 11 de novembro

“Aproveito que ainda estão crianças a chegar e falo com os pais que não consegui encontrar ontem, no geral todos respondem positivamente ao meu pedido, agradeço a todos a disponibilidade” – Nota de Campo nº 21.2 – 12 de novembro

“A mãe de Mad. passa por mim dando-me os bons dias e dizendo que está a ficar tudo muito giro e interessante, dizendo que gosta de ver o que a sua filha faz dentro da sala” – Nota de Campo nº 23.1 – 15 de novembro

Referindo as intenções definidas para a equipa educativa, penso que consegui criar uma relação de cooperação e colaboração com as agentes, havendo uma constante reflexão e partilha de opiniões durante todo o processo. Sempre que possível, tal como já referi, procurei partilhar ideias, trabalhar em conjunto com a equipa, mas, também, ouvir as opiniões e refletir sobre as mesmas de modo a melhorar a prática como futura profissional na área, sendo esta uma prática já adotada pela educadora cooperante. Note-se os excertos recolhidos:

“Questiono a auxiliar se devo pedir para arrumarem a sala, a auxiliar pergunta-me o que foi combinado com a educadora, sendo que esta me pediu para manter a rotina e as tarefas diárias iguais. Assim sendo, peço ao grupo que arrume e se sente na área da biblioteca para começarmos o dia” – Nota de Campo nº 10.2 – 22 de outubro

“Converso com a auxiliar para lhe perguntar como pensa ter corrido a manhã, ela diz ter corrido bem, no entanto eu tenho de ter atenção em colocar-me de uma forma estratégica na sala, pois quando estava a realizar o “desafio” não estava num local onde conseguia visualizar todo o grupo, peço-lhe desculpa por não me ter apercebido de tal facto, ela diz não haver problema pois ainda estou a aprender e

que agora da próxima vez já fareia diferente” – Nota de Campo nº 10.5 – 22 de outubro

“Questiono a educadora sobre o que pensa da sessão de ginástica, ela dá-me um feedback positivo dizendo que pensa que a sessão correu bem dizendo que ainda é normal sentir-me com algumas reservas, mas que em breve isso irá passar com o maior controlo e mais à vontade sobre o grupo” – Nota de Campo nº 14.5 – 29 de outubro

“Converso com educadora sobre as fotos dos vitrais que gostaria de expor no corredor e sobre o pedido aos pais para participarem, sendo que a educadora me diz que pode imprimir na instituição as imagens e que, para além de expor uma folha com o pedido no corredor, ela irá enviar um e-mail aos pais para que todos recebam a informação” – Nota de Campo nº 19.12 – 08 de novembro

Ainda assim, devido ao facto de ter estado mais em contacto com a auxiliar de ação educativa nos quatro meses, devido à baixa da educadora cooperante, sinto que esta relação ficou mais fortalecida e ocorreu uma maior partilha com a mesma.

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| | ' ' | | ' ' |

4.1. Identificação e fundamentação da problemática e objetivos

Após as primeiras semanas de Prática Profissional Supervisionada II, surgiu o tema da investigação referente à participação da criança. O contexto socioeducativo em questão, rege-se, não só, mas também, pela valorização e a possibilidade de dar espaço à criança para poder participar ativamente dentro e fora de sala, considerando a criança como um agente ativo. Deste modo, e visto que tanto a educadora como a auxiliar de ação educativa, possibilitavam às crianças momentos de participação e envolvimento nos processos de rotina, tomadas de decisão, entre outros, optou-se por investigar este tema tomando todo o grupo de crianças e a equipa educativa como a amostra da investigação. Note-se os seguintes exemplos retirados das observações ao contexto:

“A educadora acrescenta uma quinta tarefa, visto que agora o grupo está mais velho as crianças responsáveis por esta tarefa, ao longo do dia estão encarregues de entregar/fazer recados às outras salas caso seja preciso” – Nota de Campo Nº 1.4 – 07 de outubro

“C.S. e A. são os dois os escolhidos pelo grupo, sendo que a educadora escreveu num papel o número de votos e representou em círculos quantas crianças votaram neles para que todos possam compreender o peso dos votos” – Nota de Campo Nº 6.14 – 15 de outubro

“A educadora questiona o grupo sobre o que falar na assembleia amanhã sendo o primeiro tópico o “dia do São Martinho/ dia dos avós” e as crianças responderam “fazer castanhas”, “dançar”, “fazer bolinhos” e “escrever uma carta” para os avós que estão longe, entre outras. De seguida falam sobre o segundo tópico são “os nossos jardins” da instituição, ao que as crianças respondem “baloços”, “lago com patos”, “mais árvores”, “mais triciclos pequeninos”, “balançês” e “bebedouros”, entre outras. Para o último tópico, “celebração do aniversário da instituição” as crianças responderam “convidar os manos e pais”, “dançar”, “comer pãozinho chinês” e “um almoço especial”, entre outras” – Nota de Campo Nº 6.15 – 15 de outubro

“A educadora conversa com as crianças para tentarem chegar a um acordo: ficar na sala ou ir até ao recreio. As crianças optam por ir até ao recreio” – Nota de Campo Nº 17.6 – 05 de novembro

Com efeito, as observações realizadas despertaram o meu interesse em desenvolver um estudo centrado no tema da participação ativa da criança em jardim de infância. Tendo como foco as dinâmicas de participação das crianças na sala em que fiquei integrada, tive como objetivos: **(1)** compreender de que forma participam as

crianças na rotina diária da sala de atividades; **(2)** compreender de que forma a equipa educativa promove a participação das crianças; **(3)** analisar quais as potencialidades dessa participação para o desenvolvimento e autonomia das crianças.

A literatura tem vindo a salientar a pertinência e atualidade deste mesmo tema pois, são vários os autores que referem a influência que tem “uma pedagogia que favoreça o desenvolvimento da competência da escolha e da toma de decisão na educação de infância” que irá igualmente favorecer a capacidade da criança, futuramente, se tornar num ser competente e capaz de realizar as suas próprias tomadas de decisão e de participar ativamente nas escolhas que são feitas, quer na sua vida, quer na vida em sociedade (Lino, 2014, p. 138).

4.2. Revisão da literatura

4.2.1. Uma breve contextualização sobre a participação ativa da criança...

Pesquisando no Dicionário Priberam de Língua Portuguesa (s.d.), o termo “criança” define-se como alguém que é um “menino ou menina no período de infância” e ainda uma “pessoa estouvada, pouco séria, de pouco juízo”, desta forma, a criança é vista como alguém incapaz de tomar decisões ou que requer constantes cuidados e atenção externos, sendo estes cuidados e atenção prestados por um adulto cuidador.

Falando numa perspetiva histórica, de acordo com Cardona (2011), em Portugal, foi durante a década de 70 do século XX que a criança era idealizada como um ser frágil e vulnerável, levando à necessidade constante de atenção e controlo por parte do adulto que estava com ela. Nesta época era também onde ocorria uma superproteção da mesma, diminuindo, assim, as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem da criança, tornando-a apenas numa espetadora do mundo em seu redor.

No entanto, foi nas décadas seguintes, 80 e 90 desse mesmo século, maioritariamente devido à Convenção Mundial dos Direitos das Crianças em 1989 que visou proteger e assegurar os direitos de todas as crianças de forma igual, que surgiu um novo paradigma e conseqüentemente uma nova conceção daquilo que significa ser “criança”. Nesta nova conceção a criança começou a ser vista como um ser ativo na sociedade, o seu papel tornou-se importante para o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, deixando de ser um ser passivo e apenas recetor de informação, mas

também, um ser participativo e interventivo no dia-a-dia da sua vida, seja este dia-a-dia pessoal, escolar, familiar ou outro (cf. Cardona, 2011).

Tomás (2007) refere que, mesmo tendo ocorrido um desenvolvimento na conceção de criança ao longo das décadas e séculos, de uma forma geral, a ideia de participação por parte das crianças era apenas vista como “uma obrigação das crianças”, onde ocorria um maior “reforço do poder adulto” e conseqüentemente uma maior “subordinação das crianças”, onde as crianças estavam, ainda, limitadas a participar conforme a vontade do adulto (pp. 47 – 48). Apenas recentemente surgiu uma nova forma de ver a participação da criança, onde foi dada uma maior importância ao que era dito pela mesma, onde esta “tem e pode expressar diferentes concepções, necessidades e aspirações” (p. 48).

Mais recentemente, no ano de 2011, o Conselho Nacional de Educação, cuja relatora foi Teresa Vasconcelos, apresentou um leque de onze recomendações com foco na melhoria da prestação de serviços de educação ao grupo de crianças com idades dos zero aos três anos em Portugal. A décima primeira recomendação, intitulada de “alargar o ‘direito à palavra’ aos mais pequenos”, visa enaltecer a importância em reconhecer a criança com “competência para explorar, para descobrir, para comunicar, para criar, para construir significado”, devendo, assim, ser-lhe concedido direito a falar, a ser ouvida e a participar, cabendo ao adulto criar espaço e garantias de que esse mesmo direito é concretizado para que seja respeitada a “sua vontade, necessidade de autonomia e de exploração independente” (p. 31) .

4.2.2. Uma pedagogia participativa... formas de participação ativa da criança

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) referem que existem “dois modos essenciais de fazer pedagogia”: a pedagogia transmissiva e a pedagogia participativa. Sendo que, no caso específico da primeira, a criança é vista como uma “tábua rasa, a da folha em branco, em que a sua atividade principal é a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos exteriores, evitar os erros e corrigir os que não puder evitar”, ou seja, a criança é apenas uma recetora de conteúdos e informação sem ter a possibilidade de se questionar ou exercer a sua capacidade de ser crítico (p. 27). Já segunda pedagogia, é aquela que é mais recente e também é aquela que procura romper a conceção anteriormente descrita, ou seja, nesta forma de pedagogia, procura-se criar o “envolvimento na experiência e a construção da

aprendizagem na experiência contínua e interativa” em que a criança é vista como “um ser com competência e atividade”, podendo, assim, participar na construção da sua própria aprendizagem e desenvolvimento, partilhando vontades e possibilidades de construção desses dois fatores (cf. Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p. 28).

Deste modo, são vários os autores, como é o caso de Tomás e Fernandes (2013), que defendem a importância de a criança participar dentro da sala de atividades como forma de respeitar as “singularidades do sujeito criança e dos contextos sociais, culturais e políticos onde vive” (p. 203), no entanto, mesmo nos dias de hoje ainda é visível que nem todos os contextos educativos visam esta preocupação em dar voz à criança e espaço para que esta se expresse, mas sim, visam atingir níveis e taxas de sucessos como se a educação pré-escolar assim se tratasse de mais um nível de escolarização na vida da criança, procurando preocuparem-se mais em rankings e números de estatísticas.

É também nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar que se encontram descritos vários fundamentos e princípios educativos que devem reger a ação do profissional de educação, em que um deles passa pelo “reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo” em que é pressuposto que a criança, um ser com diversas curiosidades e competente nas relações estabelecidas com os demais e o meio, seja escutado e seja garantida a sua participação no que diz respeito às decisões relacionadas com o seu processo educativo por parte do adulto (cf. Silva, et. al., 2016, pp. 10 – 12).

Definindo agora diferentes formas de participação, as mesmas podem ser definidas em três formas distintas, estas definidas por Soares (citada por Tomás, 2007): a mobilização, a parceria e o protagonismo. No caso da mobilização é onde o adulto ou profissional de educação inicia o processo e convida a criança a participar, formando uma equipa. No caso da parceria, desde o início, o processo é desenvolvido tanto pelo adulto como pela criança. No caso do protagonismo, o desenvolvimento do processo é única e exclusivamente responsabilidade da criança (p. 60).

De acordo com Lino (2014), num momento de participação, pode ser dada à criança a possibilidade de escolher, sendo que esta escolha “é uma atividade individual essencial ao desenvolvimento cognitivo, bem como, ao desenvolvimento social” de cada uma (p. 139), pois num momento de escolha a criança deve ponderar sobre um determinado conjunto de possibilidades e selecionar a opção que lhe seja mais favorável

e de acordo com a sua vontade, mas ao mesmo tempo deve ter em atenção às opiniões dos demais e procurar respeitar cada uma delas.

Assim, importa referir que existem diferentes tipos de escolha e formas da criança participar nas tomadas de decisão, sendo que Lino (2014) define três tipos de escolha distintos: “a ‘escolha autêntica’, a ‘escolha limitada’, e a ‘escolha com propósitos” (p. 140).

O primeiro tipo de escolha, a escolha autêntica, é aquele em que a criança tem todas as oportunidades para pensar e ponderar as várias possibilidades que têm à disposição e de seguida optar por aquela que lhe é mais conveniente.

O segundo tipo de escolha, a escolha limitada, é igualmente uma escolha autêntica, no entanto, é utilizada pelo adulto ou profissional de educação quando se trata de uma escolha feita por bebês, crianças ou adultos que desconhecem o assunto, como forma de facilitar e filtrar as opções e as auxiliar a desenvolverem as competências de escolha.

O terceiro e último tipo de escolha, a escolha com propósito, é o tipo de escolha que “apela para o interesse espontâneo da criança, representa uma necessidade real em conhecer algo, um meio para atingir um objetivo” (cf. Lino, 2014, pp. 140 – 141). Este último tipo de escolha é uma escolha que envolve a partilha e discussão sobre determinado tema entre os vários intervenientes com o fim de atingir um objetivo.

4.2.3. O papel do/a educador/a na participação ativa da criança

Lino (2014) procurou definir a importância da participação e do envolvimento da criança para o seu próprio desenvolvimento de capacidades de uma forma holística e aprendizagem pessoal, sendo que:

“envolver as crianças no desenvolvimento de atividades educacionais e proporcionar-lhes escolhas acerca do que e como concretizar as atividades e tarefas, é reconhecer que são competentes e assegurar o direito à participação na aprendizagem e desenvolvimento. Isto permite fornecer às crianças as ferramentas necessárias para se tornarem cidadãos ativos e responsáveis na construção de uma sociedade democrática.”

(p. 152)

Desta forma, denota-se aqui que, para além de ser mais importante deixar que as crianças se expressem e procurem formas de participar e colaborar no dia-a-dia da sala de atividades, torna-se essencial ter em mente que a educação pré-escolar vai mais além de um nível de escolarização, esta é a fase em que a criança ainda está a explorar o seu meio, tudo o que nele está inserido e a criar as suas ideias sobre o mesmo, assim, é necessário deixá-la explorar e pensar sobre o que explora, existindo um mediador e auxiliar na sua tomada de decisões, que é, neste caso o profissional de educação.

Folque (1999) explicita que, mais concretamente em modelos como o Movimento de Escola Moderna, os profissionais de educação devem apresentar “um papel ativo”, ou seja, devem recorrer à escuta ativa, bem como, serem promotores e mediadores num espaço em que decorra uma “organização participativa” de “cooperação” e de “cidadania democrática” e onde se vise a promoção de “liberdade de expressão, atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade” de cada uma das crianças (p. 11).

Só desta forma a criança poderá dar uso ao seu livre arbítrio e passar a ser um ser crítico e com opiniões únicas, não apenas alguém que se limita a ouvir o que lhe é dito e aceitar isso como a única realidade que tem à sua frente, havendo, então, espaço para a negociação e decisão entre a(s) criança(s) e o(s) adulto(s).

Assim, a participação e a possibilidade de escolha são elementos que orientam e levam à experimentação, sendo que esta “é um direito da criança e sustenta o desenvolvimento do currículo que promove os valores democráticos na educação de infância”, pois procura-se dar espaço a todos para participar. Esta participação não significa deixar a criança encarregue de decidir tudo sobre o que se passa em seu redor, mas sim, dar a possibilidade de todos escolherem negociando e colaborando entre si afim de chegarem a um consenso e objetivo comum, fomentando noções de “partilha”, “escutar”, “respeito”, entre outros (cf. Lino, 2014, p. 142).

Importa então, que a criança se vá apropriando das possibilidades de colaboração em sala que lhe são oferecidas, assim, de acordo com Sarmiento e Marques (2006) a utilização de materiais e objetos diversificados, como é o caso dos instrumentos de pilotagem, podem traduzir-se nessa mesma apropriação, facilitando, de uma forma progressiva, que a criança se torne participativa, mesmo que a princípio, essa não seja de uma forma tão evidente (p. 60 – 61).

Por último, Agostinho (2015) refere que “as crianças são consideradas atores sociais que contribuem para a produção e reprodução da infância e da sociedade na

interação e negociação com os adultos e na produção criativa da cultura de pares” (p.73), ou seja, cabe ao profissional de educação tomar como referenciais documentos que visam a participação e a proteção das crianças como seres únicos, de vontades exclusivas e competentes que servem, como é o caso do documento da Convenção Mundial dos Direitos da Criança, para guiar a sua prática e suportar ambientes promotores de participação colaborativa entre todos os agentes do contexto educativo, sendo os profissionais de educação os mediadores e promotores em que “as suas representações acerca do conceito de participação, da sua intencionalidade e intensidade, bem como ainda das competências das crianças, têm implicações profundas na forma como se constroem com as crianças dinâmicas participativas” (cf. Tomás e Fernandes, 2013, p. 205).

4.3. Roteiro metodológico e ético

Considerando os propósitos do estudo, enveredou-se pela metodologia de estudo de caso. Neste estudo caso pretendeu-se recolher dados que sejam “ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento” onde decorre a investigação de modo a compreendê-lo e clarificá-lo de uma forma plena (cf. Bogdan e Biklen, 1994, p. 16).

De acordo com Yin (2001), um estudo caso é uma forma de o investigador “preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real”, permitindo uma maior compreensão daquilo que são os fenómenos ocorrentes do meio (p. 21).

Realizando-se um estudo caso pressupõe-se, assim, a “compreensão e a extrapolação da experiência”, onde o foco principal, por norma, é de carácter qualitativo “baseado em narrativas ou descrições de fenómenos” que possam levar à obtenção de dados possíveis de generalizar e estabelecer hipóteses *a priori* (cf. Vilelas, 2017, p. 194 – 195).

Assim, referindo a natureza desta mesma investigação, esta é de natureza qualitativa e interpretativa, visto tratar-se de uma recolha de dados referentes às vivências observadas do contexto socioeducativo com o qual se esteve em contato ao longo da prática, através de diferentes técnicas, sendo que o tema advém de um problema emergente do meio a ser estudado onde, de seguida, é realizada uma

descrição dos dados recolhidos, bem como, o tratamento desses mesmos dados para melhor definir o fenómeno observado.

Para Vilelas (2017), “a interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa” tornando, então, a recolha de dados e o investigador os dois elementos chave para este tipo de estudo, pressupondo-se, assim, uma análise e um “estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem” (p. 163).

Também sobre uma investigação qualitativa, Meirinhos e Osório (2010) referem, ainda, que se pressupõe que o “investigador esteja no trabalho de campo, faça observação, emita juízos de valor e que analise”, assim, o investigador não deve afastar-se do contexto que está a analisar, mas sim, emergir no mesmo de modo a recolher o máximo de dados e informações possíveis, o mais detalhado que consiga (p. 51).

São vários os autores que afirmam a importância de uma escolha e definição de instrumentos de recolha e tratamento de dados, visto que estes são algo a que o “investigador pode recorrer para conhecer os fenómenos e extrair deles a informação” (cf. Vilelas, 2017, p. 287).

Assim, tal como Ketele e Roegiers (1993) referem, a escolha de diversos instrumentos de investigação, vão permitir ao investigador uma maior capacidade de compreender, analisar, descrever e, finalmente, avaliar aquilo sobre o que estuda ou investiga, levando a uma maior qualidade nos resultados finais obtidos. Já Vilelas (2017), refere que os dados recolhidos “devem ser contrastados ou complementados” através de diversos meios e técnicas de investigação de forma a enriquecer o mesmo (p. 292). Desta forma, torna-se essencial uma triangulação de dados possível de se obter através do uso de diversos instrumentos de investigação com o propósito de recolher a mesma informação.

Tendo em conta o tema sobre o que me debrucei, a técnica de recolha de dados mais utilizada foi a observação direta participante e observação naturalista, sendo esta última realizada ao longo de uma semana nos períodos das reuniões da manhã e da tarde, tendo o foco no “comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana” não existindo uma influência externa ao(s) momento(s) e/ou interveniente(s), permitindo o decorrer natural dessa mesma situação (cf. Estrela, 1994, p. 45). Recorreu-se também, numa fase posterior, à técnica de observação sistemática,

procurando-se através da mesma “avaliar a incidência de certos tipos de comportamentos durante certos períodos de tempo no campo” (Yin, 2001, p. 115). Para o efeito, foi construída uma grelha de observação a partir dos dados da observação naturalista e dos referenciais teóricos tidos em consideração. Importa referir, que todas as observações foram realizadas procurando focar-me no objetivo de recolher e, conseqüentemente, “cruzar dados a partir dos discursos, das actividades, das brincadeiras, das relações entre os actores, etc.” de uma forma objetiva (cf. Tomás, 2011, pp. 148 – 149).

Estas três observações resultaram, assim, na utilização de instrumentos como as notas de campo (cf. Ponto 4 do Anexo A) bem como instrumentos de observação protocolados, respetivamente (Anexo G e H).

Tencionava recorrer, ainda, a uma entrevista aplicada à educadora cooperante, sendo que Bogdan e Biklen (1994), caracterizam a entrevista como um momento de riqueza e de partilha para que alguém, neste caso o entrevistado, possa partilhar informações, existindo uma segunda pessoa, o entrevistador, cujo objetivo é obter essas informações e, futuramente, analisar as mesmas. Neste caso em concreto, iria realizar uma entrevista semiestruturada, pois, e tendo em conta Vilelas (2017), este tipo de entrevista é por norma utilizado quando o investigador “deseja delimitar o volume das informações, direcionando-se assim para o tema, a fim de que os objetivos sejam alcançados” (p. 307), cujo foco da entrevista seria o meu tema de investigação.

Na impossibilidade de realizar uma entrevista mais aprofundada sobre o tema à educadora, devido à sua ausência por motivos de baixa, optei por analisar alguns dos dados recolhidos na entrevista realizada inicialmente para uma melhor caracterização do contexto e do seu trabalho e, ainda, por criar um pequeno inquérito por questionário constituído por questões de resposta aberta destinado à coordenadora pedagógica como forma de recolher mais informações sobre qual a visão que a instituição tem referente ao tema e, ainda, sobre um projeto que está a ser desenvolvido entre a equipa para fomentar a participação da criança na vida da instituição. Vilelas (2017) define o questionário como uma técnica onde se encontra “um conjunto estruturado de questões expressas num papel, destinado a explorar a opinião das pessoas a que se dirige” (p. 315), desta forma obtendo dados sobre o questionado e o tema de uma forma planeada e organizada tendo em conta diversas temáticas sobre as quais se debruça o investigador (cf. Anexos B e I, respetivamente).

Passando agora para as técnicas de análise dos dados recolhidos, tal como Bogdan e Biklen (1994) afirmam que, a análise de dados é um passo importante aquando de uma investigação pois, desta forma, o investigador, torna-se capaz de “aumentar a (...) própria compreensão desses mesmos materiais e (...) permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (p. 205), tendo sempre em atenção para que decorra uma leitura dos dados não influenciada pelo investigador, mas sim uma leitura rigorosa e fundamentada. Através da análise de conteúdo torna-se, assim, possível, chegar a uma “interpretação das principais tendências e padrões presentes nos seus dados”, simplificando a compreensão daquilo que se está a estudar ou investigar (cf. Lima, 2013, p.7). Para Vala (1986), a análise de conteúdo passa, então, por “efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas”, levando-nos a um conjunto de possíveis respostas obtidas através da “desmontagem de um discurso” traduzido na construção de um novo discurso cuja nova significação está inerentemente associada à análise realizada (p. 104).

Assim, após a recolha de dados estar concluída, os dados qualitativos obtidos através da observação direta, da entrevista e do questionário foram submetidos a uma análise de conteúdo categorial e os dados quantitativos obtidos através da observação sistemática foram submetidos a um tratamento estatístico, designadamente, contagem de frequências. Essa análise, análise estatística descritiva, para Vilelas (2017), é definida como “o conjunto das técnicas e das regras que resumem a informação recolhida de uma amostra ou de uma população, sem distorção nem perda de informação”. Nesta análise, recorre-se a instrumentos como quadros, tabelas ou gráficos para apresentar os dados recolhidos, de modo a reconhecer as tendências e dispersões de dados para uma melhor compreensão do fenómeno através da contagem e distribuição de frequências (p. 355).

Deste modo, para além de organizar todos os dados cronologicamente (cf. Anexos J, K, L, M, N e O), cruzaram-se os dados resultantes da análise das notas de campo, da entrevista realizada à educadora cooperante, dos registos de observações naturalistas, das grelhas de observação sistemática e do questionário aplicado à coordenadora pedagógica. Este processo, denominado de triangulação de dados permite um maior rigor e profundidade, sendo que, de acordo com Denzin e Lincoln (1994) estes fatores se traduzem na “melhor maneira então de compreendermos a combinação de uma multiplicidade de práticas metodológicas, materiais empíricos,

perspectivas e observadores” tornando a compreensão mais aprofundada sobre o tema (p.19). Já Flick (2014), considera que a triangulação de dados se traduz em “different ways of collecting data”, ou seja, o investigador que recorra a diferentes formas de recolha de dados, no final, essas várias recolhas convergem, e ainda que associados ao mesmo tema de investigação, poderão auxiliar a compreendê-lo “on diferente levels” havendo, então, um variado leque de informações, aprofundando a compreensão sobre o mesmo, tornando-a mais completa (p. 187).

No que concerne aos princípios éticos que guiaram a minha prática ao longo da investigação, estes foram baseados nos pressupostos de Tomás (2011) e, ainda, nos pressupostos designados pela Associação de Profissionais de Educadores de Infância na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (2012).

Assim, tal como é possível observar no Anexo P, foi criada uma tabela onde se encontram todos os princípios éticos sobre os quais me orientei durante o período da investigação e as respetivas evidências que comprovam a aplicação desses mesmos princípios. Note-se que considero que os princípios mais evidentes ao longo de todo o processo foram os seguintes: **Crianças:** “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance”; “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” e “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo”; **Família:** “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança”; “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” e “Disponibilizar-se para dar apoio e reunir com a família, no sentido de, em conjunto, encontrar atitudes e práticas no que respeita à educação de cada criança”; **Equipa Educativa:** “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações”; “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”.

4.4. Apresentação e discussão dos resultados

Primeiramente, importa referir que para recolha de dados de observação direta – naturalistas e sistemáticas – para esta investigação, foram tidos em conta os momentos de reunião da manhã e algumas das reuniões da tarde visto serem os momentos consideravelmente mais ricos no que diz respeito à participação ativa das crianças, do grupo em questão, dentro da sala de atividades.

Assim, após toda a recolha de dados estar concluída, seguiu-se para a análise dos mesmos. Esta análise passou pela criação de tabelas de análise categorial organizada por categorias, subcategorias, indicadores, unidades de registo e, por último, frequências de cada um dos indicadores. Foram criadas tabelas para cada uma das diferentes técnicas de recolha de dados (Notas de campo – Anexo J; Entrevista à educadora cooperante – Anexo K; Questionário à coordenadora da instituição – Anexo L; Observações Naturalistas – Anexo M; Registos escritos retirados durante as Observações Sistemáticas – Anexo N) resultando num total de 343 unidades de registo recolhidas.

Foi também criada uma tabela de análise quantitativa referente às observações sistemáticas com base nos pressupostos designados por Lino (2014) resultando numa contagem de frequências o que originou a tabela apresentada no Anexo O.

Nos próximos subpontos encontrar-se-ão algumas tabelas síntese com algumas das unidades de registo que resultaram da recolha das diversas notas de campo, observações naturalistas, sistemáticas e, ainda, inquéritos por entrevista e questionário para exemplificar e qualificar melhor este estudo.

No que diz respeito às categorias de análise, optou-se por defini-las tendo em conta os objetivos delineados no início desta investigação de modo a concretizá-los de uma forma mais completa e coesa. Assim, tendo em conta os dados recolhidos e a literatura, as categorias, subcategorias e indicadores definidos foram:

Tabela 1

Matriz Categorial

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Momentos de participação da criança	Na escolha das tarefas	Autónoma
		Guiada
		Combinada
		Sugestão
	Na escolha das áreas	Autónoma
		Guiada
		Combinada
	Tomadas de decisão	Sugestão
		Questionamento
		Sobre a disposição da sala
		Plano do dia
		Planeamento
Partilha de ideias		
Portfólios	Autoavaliação	
Assembleias de Grupo e de Centro	Autónoma	
Estratégias do adulto para fomentar a participação ativa	Questionamento	Sobre a rotina do dia
		Sobre os materiais
		Sobre o plano do dia
		Sobre assuntos da instituição
	Escuta Ativa	Vontade da criança
	Materiais didáticos	Plano do dia
		Quadro das tarefas
		Quadro das áreas
		Quadro das presenças
	Tomadas de decisão	Sugestão
		Votação
		Decisão individual
Decisão conjunta		
Potencialidades da participação da criança	Linguísticos	Expressam-se verbalmente
		Recorrem aos gestos
	Cognitivo	Pondera a escolha
	Sociais	Comunicam com o par
		Autonomia

Nota. Fonte própria

De seguida, será apresentada a análise dos dados, a sua respetiva triangulação, bem como, o confronto com a fundamentação referente ao tema. Importa referir que primeiramente irei analisar os dados de modo a compreender de que forma participam as crianças na rotina diária da sala de atividades, seguidamente, irei procurar analisar

os dados para compreender de que forma a equipa educativa promove essa mesma participação e, por último, analisar quais as potencialidades dessa participação para o desenvolvimento e autonomia da criança.

4.4.1. Momentos de participação da criança

No que diz respeito à participação da criança dentro da sala de atividades, através das várias observações realizadas, é possível aferir que as possibilidades de participação passam por permitir que a criança faça uma escolha das tarefas que deseja ou gostaria de desempenhar diariamente, áreas em que gostaria de passar as manhãs ou tardes em momentos de brincadeira ou de trabalho.

A análise realizada às notas de campo permite verificar que a escolha das tarefas por parte das crianças é possível de ser feita de uma forma autónoma em que a criança pede ou revela aquilo que deseja realizar durante o dia-a-dia da sala e a sua vontade é respeitada. É, ainda, possível observar que existem várias escolhas que ocorrem de forma guiada por parte do adulto, em que o mesmo procura auxiliar as crianças a escolher e/ou realizar as tarefas sozinhas, ainda que seja preciso algum estímulo verbal ou gestual. Quanto às escolhas combinadas entre a criança e o adulto ou entre pares esta é revelada em momentos em que ambos discutem ou têm em conta o que é escolhido pelos demais antes de ser feita a escolha. Veja-se alguns exemplos de intervenções realizadas pelo grupo de crianças recolhidas ao longo das notas de campo na tabela abaixo:

Tabela 2

Subcategoria “Na escolha das tarefas”, respetivos indicadores e unidades de registo

Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
Na escolha das tarefas	Autónoma	“S.S. diz “eu quero arrumar a sala” ” (Nota de Campo Nº 18.3) “C.S. pede para ser uma das crianças responsáveis por ir buscar a fruta” (Nota de Campo Nº 17.3) “G. diz “quero ser chefe” ” (Nota de Campo Nº 18.3)” “G.F. pede-me para ser chefe e diz “ainda não fui esta semana” ” (Nota de Campo Nº 35.2)
	Guiada	“Am. e Cl. são as chefes do dia, assim sendo, a educadora pede que Am. vá buscar três lápis (vermelho, verde, amarelo) e Cl. vá buscar a placa com a folha do plano do dia” (Nota de Campo Nº 4.16) “Fico junto do quadro das tarefas para ajudar as crianças a colocar os seus cartões no local correto” (Nota de Campo Nº 12.3)
	Combinada	“Distribuem as tarefas, sendo que noto que as crianças vão colocando aos pares, quando uma escolhe a limpeza, a criança seguinte também escolhe” (Nota de Campo Nº 25.2)

Nota. Fonte própria

Foi, ainda, possível verificar através da análise dos dados recolhidos das observações sistemáticas que existem também escolhas da criança em que é tida em conta a sugestão do adulto antes da criança realizar a escolha da tarefa que gostaria de desempenhar, tal como se pode analisar nos seguintes excertos:

“F.Ca. “a Sa. ainda pode escolher a fruta ou arrumar a sala, o resto fechou”
 “Am., C.S. e O. vão pedindo para fazer uma tarefa, sugerem quais as tarefas para os amigos realizarem”

“S.G. ao ver o seu cartão na mão da auxiliar diz “eu já fui ontem, pode ir outro menino?” ”

“Am. diz “tira da caixa sem ver para nós irmos pôr” ”

No que diz respeito aos momentos de escolha das áreas, através das notas de campo e das observações naturalistas, foi possível observar uma escolha realizada de forma autónoma em que, mais uma vez, a criança tem a possibilidade de referir os seus gostos e vontades sem existir a intervenção do adulto e a sua escolha é aquela que prevalece. Existem também escolhas de forma guiada por parte do adulto, em que a criança não revela inicialmente daquilo que deseja escolher e o adulto procura comunicar ou interrogar a criança para que esta possa expressar a sua escolha. Veja-se a seguinte tabela com alguns exemplos:

Tabela 3

Subcategoria “Na escolha das áreas”, respetivos indicadores e unidades de registo

Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
Na escolha das áreas	Autónoma	<p>“A auxiliar vai chamando as crianças e pedindo que escolham uma área... para colocar o seu cartão nessa mesma área” (Nota de Campo Nº 7.5)</p> <p>“Mad., C.S. e F.Co. optaram por ir para a área “desafio” ” (Nota de Campo Nº 10.2)</p> <p>“C.S. B., S. e Cl., sendo que as quatro escolheram vir para o desafio” (Nota de Campo Nº 22.12)</p> <p>“As crianças definem as áreas que querem explorar” (Nota de Campo Nº 25.13)</p> <p>“J. diz “temos de pôr os cartões ali (apontando para o quadro do ‘desafio’), eu quero fazer” (Observação naturalista)</p> <p>“Sem ser preciso perguntar, algumas crianças como Am., O., S.G. e J. colocam a mão no ar para pedir para participar na atividade.” (Observação naturalista)</p>
	Guiada	<p>“B. aparente não conseguir escolher uma área sozinha, assim sendo digo-lhe quais as áreas ainda disponíveis para receber crianças, B. escolhe a área do desenho” (Nota de Campo Nº 4.4)</p> <p>“a educadora conversa com as crianças para que possam escolher as áreas que desejam” (Nota de Campo Nº 14.10)</p>

Nota. Fonte própria

Ainda no que diz respeito à escolha das áreas, durante as observações naturalistas, verificou-se, também, uma escolha de forma combinada entre a criança e o adulto, quando a escolha da criança não é possível de se realizar, sendo que este indicador surgiu quando a criança optava por uma área cujo número limite de crianças já tinha sido atingido ou quando a área se encontrava, por motivos alheios, encerrada em determinado dia, tal como se verifica no seguinte excerto:

“G.F. quer ir para a área das construções, mas ao ver que já todos os lugares estão ocupados diz “vou para os jogos de mesa com o G. pode ser?” a auxiliar verifica que o quadro está com lugares vazios e entrega o cartão a G.F.”

Momentos como a escolha das tarefas e/ou das áreas, é visto por vários autores como algo essencial para o reconhecimento da criança como um ser competente e de direito, sendo que, tal como Lino (2014) afirma, este é o fornecimento de “ferramentas necessárias para se tornarem cidadãos ativos e responsáveis na construção de uma sociedade democrática” (p. 152).

Note-se que foi igualmente possível observar, de uma forma geral tanto nas notas de campo e observações naturalistas, momentos de participação da criança durante as tomadas de decisão. Estas encontravam-se associadas a decisões sobre o que definir para o plano do dia e, também, à disposição de materiais/sala. Estas tomadas de decisão ocorreram através de sugestões ou do questionamento por parte do adulto, onde, de seguida, é permitida a partilha de ideias entre as crianças e/ou criança-adulto. Verifique-se a tabela-síntese seguinte com alguns exemplos em concreto de como são realizados estes momentos:

Tabela 4

Subcategoria “Tomadas de decisão”, respetivos indicadores e unidades de registo

Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
	Sugestão	<p>“Algumas crianças, como S.F., G. e Am. pedem para realizar algumas das tarefas do dia” (Nota de Campo Nº 2.3)</p> <p>“O. diz-me “temos de acabar a história de ontem!” e C.S. diz “é a S. (auxiliar) que conta, pois é?” ... então as crianças pedem para que a conclua” (Nota de Campo Nº 35.13)</p> <p>“Am. “podemos brincar um bocadinho?” ” (Observação naturalista)</p> <p>“Am. diz “eu ainda quero fazer a menina dos fósforos” ” (Observação naturalista)</p> <p>“V. pede à auxiliar para cantar a canção dos bons dias” (Observação naturalista)</p>

Tomadas de decisão	Plano do dia	<p>“S.G. que questione ao restante grupo “fizemos massa colorida?” mas S.G. aparenta estar envergonhado e não pergunta, já Af. questiona prontamente aos amigos, obtendo respostas positivas e pintado a bola de cor verde” (Nota de Campo Nº 1.19)</p> <p>“G. e G.R. são os chefes, G. vai buscar os três lápis necessários para a verificação do plano do dia e ambos fazem perguntas ao grupo para ver se as tarefas foram realizadas” (Nota de Campo Nº 5.13)</p>
	Partilha de ideias	<p>“C.S. e A. possam na reunião da tarde partilhar o que foi dito na assembleia de manhã ... fala dizendo “falámos de muitas coisas e vai haver uma festa!” ” (Nota de Campo Nº 7.14)</p>
	Questionamento	<p>“a educadora conversa com as crianças para tentarem chegar a um acordo: ficar na sala ou ir até ao recreio. As crianças optam por ir até ao recreio” (Nota de Campo Nº 17.6)</p> <p>“G. diz “e a história? Falta-nos a história” ” (Observação naturalista)</p> <p>“F.Co. pede “eu quero ir guardar, deixas?” ” (Observação naturalista)</p>
	Sobre a disposição da sala	<p>“algumas crianças começam a dizer “podíamos pôr isto (área das construções) ali” apontando para junto das janelas” (Nota de Campo Nº 13.2)</p> <p>“a educadora refere que hoje será o dia em que vamos mudar a nossa sala, sendo que a planta foi feita ontem com as crianças” (Nota de Campo Nº 23.3)</p>

Nota. Fonte própria

Ainda referente às tomadas de decisão, reuniram-se alguns indicadores, através das observações naturalistas, em que ocorre uma conversa sobre o planeamento de atividades/momentos de grande grupo ou da organização socioeducativa entre os intervenientes. Um dos momentos de planeamento que surgiu foi referente à festa de natal que envolvia toda a comunidade educativa, note-se o seguinte excerto de algumas intervenções das crianças nesse momento:

“D. diz “temos de fazer as coisas do natal, para a festa”

Cl. diz “sim! Temos as bolas, as fitas, as músicas para fazer e muitas coisas”

F.Ca. “enfeites de natal!” ”

Foi, também, através da entrevista realizada à educadora cooperante, bem como do questionário realizado à coordenadora pedagógica, que foi possível aferir que, neste contexto, a criança pode ainda participar ativamente dentro da sala de atividades através do portfólio da criança onde esta realiza uma autoavaliação do seu trabalho desenvolvido, sendo que, de acordo com a coordenadora pedagógica e o questionário respondido, recorrendo aos portfólios dá-se espaço para “dar voz às crianças, àquilo que elas são capazes de fazer; às suas conceções sobre a sua ação livre”.

Parente (2009) considera a utilização de portfólios como uma estratégia de “aprendizagem e de avaliação”, deste modo, um portfólio deverá conter materiais que possibilitem “reunir e organizar informação diversa que torna possível apreciar o percurso de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças” (p. 39). Ainda assim, a

mesma autora afirma que é essencial que o profissional de educação deva dar “espaço e oportunidade para a criança seleccionar, reflectir e expressar de forma autónoma as suas competências, emoções e preferências”, criando a possibilidade à criança de reflectir e autoavaliar o seu próprio trabalho e os seus desenvolvimentos ao longo de todo o processo e reconhecer eventuais aspetos a melhorar (p. 39).

Apenas em nota de curiosidade, a coordenadora pedagógica, durante a realização do questionário, referiu que, nesta organização socioeducativa, são realizadas Assembleias de Grupo e de Centro em que se pressupõe que as crianças possam levar “as suas propostas para os momentos comuns ou reestruturação dos espaços” sendo o foco destas Assembleias e da equipa educativa da organização socioeducativa, a abertura de espaço para a participação das crianças que vá para além da sala de atividades, onde estas podem discutir e fazer propostas sobre “momentos comuns... dinâmicas a realizar... alteração de espaços” que estejam intrinsecamente associados às crianças. Esta participação, considera-se, assim, como sendo uma participação autónoma por parte das crianças, não havendo influência do adulto na mesma.

Tendo em conta a análise quantitativa dos dados obtidos através das observações sistemáticas, foi possível analisar-se que os indicadores com maior incidência são aqueles que referem uma participação em que a criança escolhe o que quer fazer/dizer, o adulto dá espaço para que a criança se possa expressar após um questionamento e, ainda, a capacidade de participação através de uma tomada de decisão em conjunto variando entre valores de 19% e os valores de 25%. Os indicadores cuja frequência foi menor foram aqueles em que o adulto escolhe/fala pela criança e o adulto apresenta opções de escolha variando entre os valores de 0% e os valores de 15%.

4.4.2. Estratégias do adulto para fomentar a participação ativa

Analisando os dados recolhidos com enfoque em compreender quais as estratégias adotadas pela equipa educativa de modo a fomentar a participação ativa da criança, foram tidas em conta as observações realizadas com a educadora cooperante e com a auxiliar de ação educativa, a entrevista à educadora cooperante e, ainda, o questionário à coordenadora pedagógica. Note-se que, no que diz respeito às observações às estratégias adotadas pela educadora cooperante, apenas foram tidas em conta as notas de campo e as respostas obtidas na entrevista, não existindo

observações naturalistas ou sistemáticas sobre as mesmas devido a razões de baixa por parte da educadora durante os meses de dezembro e janeiro.

Encontra-se de seguida uma tabela-síntese cujas subcategorias indicam as possíveis estratégias observadas ao longo da investigação, bem como os indicadores e unidades de registo que revelam de que forma estas eram implementadas:

Tabela 5

Estratégias adotadas pela equipa educativa

Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
Questionamento	Sobre a rotina do dia	“educadora realiza o plano do dia com as crianças e pergunta se elas sabem quem vem hoje à sala, algumas respondem “o P.!” referindo-se ao professor de inglês” (Nota de Campo Nº 4.2) “a auxiliar questiona “atenção, o que vamos fazer hoje na sala?”” (Observação naturalista)
	Sobre o plano do dia	“educadora pede às duas que questionem os amigos se as tarefas propostas foram ou não realizadas, algumas crianças respondem e as chefes pintam as bolas de verde correspondendo à realização da tarefa” (Nota de Campo Nº 4.16) “Auxiliar: “então e como é que eu escrevo aqui no plano?”” (Observação naturalista)
	Sobre os materiais	“a educadora pede a S. que escolha entre os dois livros que trouxe: “O Grufalão” ou “A filha do Grufalão”, S. escolhe o segundo livro indo colocar o outro no corredor onde por norma as crianças colocam os livros já lidos para os pais levarem de novo para casa” (Nota de Campo Nº 4.15) ““não se esqueçam, nos dias da festa de natal precisamos todos de uma roupa diferente, quem se lembra?”” (Observação naturalista)
	Sobre assuntos da instituição	“a educadora questiona o grupo sobre o que falar na assembleia amanhã sendo o primeiro tópico o “dia do São Martinho/ dia dos avós” e as crianças responderam “fazer castanhas”, “dançar”, “fazer bolinhos” e “escrever uma carta” para os avós que estão longe, entre outras. De seguida falam sobre o segundo tópico são “os nossos jardins” da instituição, ao que as crianças respondem “baloços”, “lago com patos”, “mais árvores”, “mais triciclos pequeninos”, “balançês” e “bebedouros”, entre outras. Para o último tópico, “celebração do aniversário da instituição” as crianças responderam “convidar os manos e pais”, “dançar”, “comer pãozinho chinês” e “um almoço especial”, entre outras” (Nota de Campo Nº 6.15)
Escuta ativa	Vontade da criança	“Através da escuta ativa e da observação das brincadeiras/ação livre das crianças que deixa perceber quais os seus desejos, necessidades e interesses” (Inquérito por questionário à Coordenadora)
Materiais didáticos	Quadro das tarefas	“A educadora acrescenta uma quinta tarefa, visto que agora o grupo está mais velho as crianças responsáveis por esta tarefa, ao longo do dia estão encarregues de entregar/fazer recados às outras salas caso seja preciso” (Nota de Campo Nº 1.4) “A auxiliar opta por tirar os cartões e colocá-los no centro da roda para que as crianças estejam atentas para vem que sai” (Observação naturalista)
	Plano do dia	“a educadora revela novamente ao grupo o “plano do dia” onde escreve as atividades que as crianças desejam realizar hoje e quem são essas crianças” (Nota de Campo Nº 1.4) “a auxiliar responde “claro que sim! Vou escrever aqui (apontando para o plano do dia)” ” (Observação naturalista)

	Quadro das áreas	“os quadros das áreas já se encontram com imagens, facilitando o reconhecimento por parte das crianças” (Nota de Campo N° 20.11) “Durante a escolha das áreas, a auxiliar vai entregando os cartões dois a dois” (Observação Naturalista)
	Quadro das presenças	“a educadora apresenta ao grupo o mapa de presenças, explicando que este vai ficar à porta da sala e todos os dias as crianças deverão, com uma caneta verde, marcar juntamente com quem os trouxer à instituição, a sua presença no dia correto” (Nota de Campo N° 2.3)
Tomadas de decisão	Decisão conjunta	“a educadora, em conjunto com as crianças, define quais as atividades que vão realizar hoje” (Nota de Campo N° 18.2) “Am. “podemos brincar um bocadinho?” e a auxiliar responde “claro que sim! Vou escrever aqui (apontando para o plano do dia)”” (Observação naturalista)
	Sugestão	“Durante a reunião da manhã, a educadora opta por pedir ao grupo que tragas as almofadas para perto dos quadros de tarefas e áreas, perguntando de seguida ao grupo se acha que assim vemos melhor os quadros, as crianças respondem que sim” (Nota de Campo ° 13.2) “V. “e vamos brincar nas áreas agora?” auxiliar “vocês agora escolhem as áreas e vão brincar pode ser?”” (Observação naturalista)
	Decisão individual	“a educadora, de forma a garantir que todas as crianças participam nas tarefas, retira os cartões das crianças que ainda não fizeram tarefas esta semana” (Nota de Campo N° 23.4) “A auxiliar vai buscar os materiais que trouxe para a sala para partilhar com o grupo sobre a atividade que ficou combinada na reunião da tarde de ontem” (Observação naturalista)
	Votação	“votamos a sala a quem vamos então fazer a divulgação e definimos quem são as crianças que vão falar e explicar o processo feito durante o projeto” (Nota de Campo N° 38.11)

Nota. Fonte própria

Deste modo, de uma forma geral, as estratégias utilizadas para fomentar a participação ativa da criança, entre as três agentes educativas observadas (educadora cooperante, auxiliar de ação educativa e coordenadora pedagógica) passam pelo questionamento ativo, a utilização de materiais didáticos (instrumentos de pilotagem), a inclusão da criança nas tomadas de decisão e, ainda, a escuta ativa.

Quanto ao questionamento, na perspetiva da educadora cooperante, esta considera que é relevante questionar e envolver a criança no processo e espaço sendo que esta referiu que “eu privilegio a autonomia da criança, deixo-as poder escolher, decidir e apropriar-se do espaço”, bem como, ir verificando de forma frequente “se é preciso fazer alguma alteração”, pedindo, de seguida, a opinião ao grupo sobre como fazer essa mesma alteração dentro da sala de atividades.

Já a coordenadora pedagógica, considera relevante que “em que em vez de se apresentarem soluções se apresentam sobretudo questões, provocações e desafios”, dando igual importância ao questionamento e à abertura do espaço para que ocorra um debate entre todos os agentes que fazem parte da comunidade educativa.

No que diz respeito ao uso de materiais didáticos, nesta organização socioeducativa, são utilizados diversos instrumentos, passando por quadros de tarefas, de áreas com a respetiva delimitação de número de crianças possíveis de estar nela ao

mesmo tempo, um quadro de presenças e, ainda, folhas de planos do dia em que o adulto escreve pela manhã aquilo que o grupo deseja ver realizado, inclusive atividades, brincadeiras e/ou leituras, entre outras. Estes materiais, na perspectiva da coordenadora pedagógica, são “os instrumentos que se colocam na sala e que ajudam a gerir a vida do grupo” levando a um maior envolvimento das crianças nessa mesma vida.

De acordo com Niza (2007), citado por Pereira e Rosa (2015) a comunidade educativa deve ser vista como um local de partilhas das vivências de cada uma das pessoas nela inseridas e, por essa mesma razão, torna-se essencial “criar... as condições materiais, afetivas e sociais” que possibilitem uma organização do ambiente que permita e ajude “cada um a apropriar-se de conhecimentos, de processos e de valores...” (p.141).

Pereira e Rosa (2015) afirmam, ainda, que é através de instrumentos regulamentadores da ação, como é o caso dos quadros de tarefas, áreas, presenças e planos do dia, que se torna possível a resolução de conflitos entre os agentes e, também, a criação de “normas/regras de convivência social” entre todos dentro da sala de atividades ou comunidade educativa (p. 214).

Quanto à inclusão das crianças em momentos de tomadas de decisão, é igualmente relevante e tida em conta pelas agentes de equipa educativa. Estas tomadas de decisão, tendo em conta os dados recolhidos, foram feitas através de uma decisão conjunta, sugestões e, também, através de votação entre todos. Ainda assim, analisando os dados das observações, importa referir que foram recolhidos dados em que se apresenta alguma decisão individual tomada pelo adulto sendo que, esta decisão, foi tomada como uma estratégia da educadora cooperante como forma de procurar integrar todas as crianças nos momentos, note-se os seguintes excertos retirados das notas de campo recolhidas:

“a educadora, de forma a garantir que todas as crianças participam nas tarefas, retira os cartões das crianças que ainda não fizeram tarefas esta semana” – Nota de Campo Nº 23.4

“a educadora informa que a escolha de quem serão as crianças responsáveis pelas várias tarefas será diferente... gostaria que todas as crianças tivessem a oportunidade de participar igualmente nas tarefas” – Nota de Campo Nº 28.3

4.4.3. Potencialidades da participação da criança

Passando para a última categoria de análise dos dados, pretendia-se identificar que potencialidades apresenta a participação da criança no seu desenvolvimento e, tendo em conta a recolha realizada, os dados reunidos apontam para que a participação contribua para o desenvolvimento da criança, nomeadamente, em termos sociais, linguísticos e cognitivos. A tabela que se segue mostra alguns exemplos:

Tabela 6

Potencialidades da participação da criança

Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Linguísticos	Expressam-se verbalmente	“sendo que no final, ao mostrarem o plano, C.S. diz “o dia foi espetacular!” vendo todas as atividades a verde” (Nota de Campo N° 15.16) “Man. diz “temos de deixar os outros meninos fazerem, mas eu gostava” ” (Nota de Campo N° 36.3)
	Recorrem aos gestos	“Gus. e S.S. são algumas das crianças que ainda optam por apontar para os cartazes sem referir verbalmente qual a área que querem” (Nota de Campo N° 11.5) “S.G. levanta-se e põe o seu cartão sem dizer nada a auxiliar questiona “limpar a sala é?” e ele abana a cabeça afirmativamente.” (Observação naturalista)
Cognitivo	Pondera a escolha	“F.Ca. fica a pensar e diz “posso dar a fruta, é de manhã!” sendo que ao chegar perto de mim “eu sou da fruta hoje, vou ser das tarefas hoje” (Nota de Campo N° 12.3) “Am. vê o seu cartão sair e diz “eu ontem fui chefe, tenho de escolher outra tarefa. Hum...fruta, vou dar a fruta ok?” a auxiliar concorda” (Observação naturalista)
Sociais	Comunicam com o par	“O. assume o comando do momento chamando os amigos e ajudando-os a escolher as áreas dizendo “tens o faz-de-conta, as construções...” apontando para os quadros de cada um” (Nota de Campo N° 20.11) “... as duas crianças conversam entre si junto ao quadro das tarefas, colocando as duas ao mesmo tempo na tarefa de dar a fruta ao grupo” (Observação naturalista)
	Autonomia	“Mad. e Sa. são chamadas, as duas não escolhem a mesma tarefa, sendo que o costumam fazer no que diz respeito à escolha das áreas” (Nota de campo N° 18.3) “Sa. diz ser capaz e vai buscar a caixa” (Observação naturalista)

Nota. Fonte própria

Lino (2014) caracteriza a participação como “uma atividade individual essencial ao desenvolvimento cognitivo, bem como, ao desenvolvimento social”, sendo necessária a ponderação e tomada de decisão por parte da criança onde se encontrem visadas as suas vontades e necessidades favoráveis à mesma, mas, ao mesmo tempo, onde se tenha em atenção as opiniões do pares ou restantes agentes envolvidos na tomada de decisão (p. 139).

Do que foi possível observar, as crianças aparentam procurar comunicar com o par de uma forma relativamente frequente em que as crianças debatem entre si quais as tarefas, áreas ou atividades realizar ou escolher, bem como, as crianças também já vão, quando necessário, dando apoio e entreadjudando-se nessa mesma tomada de decisão conversando com os pares. Ainda no campo social, foi possível analisar que as crianças, procuram participar de uma forma autónoma em todas as vezes que lhes foi pedida a participação nos mais diversos momentos, realizando as suas escolhas e referindo o que desejam sem existir qualquer incentivo ou intervenção do adulto no seu discurso.

Por outro lado, ainda que com algumas lacunas, foi evidente a evolução das crianças no campo linguístico, pois, com o decorrer da investigação, foram registadas, de uma forma mais frequente, unidades de registo referentes a momentos em que as crianças se expressam verbalmente aquando das tomadas de decisão, sugestões, debates ou apenas em momentos de partilha de ideias referindo aquilo que gostariam de realizar ou ter dentro da sala de atividades. Ainda assim, foram registados alguns momentos em que as crianças recorreram aos gestos para expressar vontades, interesses ou opiniões, desta forma, a educadora, durante a sua entrevista, referiu que o campo da linguagem é um campo que “ainda precisa de atenção”.

Por último, os dados apontam também para ganhos da participação em termos cognitivos. Com efeito, os dados reunidos apontam para que as crianças aparentem já ser capazes de realizar uma ponderação de escolha sobre aquilo que irão dizer, fazer ou escolher, não demonstrando uma intervenção impulsiva, mas sim uma intervenção que vise o expressar das suas vontades ou o bom funcionamento da sala de atividades. No questionário à coordenadora pedagógica (cf. Anexo I), esta refere que, esta ponderação é essencial e revela a capacidade de as crianças proporem ideias e mostra que estas “têm sentido crítico” quando confrontadas com opiniões ou obstáculos à sua posição.

4.5. Principais conclusões do estudo

Neste ponto convocar-se-á alguns estudos realizados sobre o tema para ser feita uma comparação de dados e resultados para uma melhor compreensão e corroboração sobre o assunto em questão e apresentar aquelas que foram as principais conclusões do estudo realizado.

Referindo o primeiro objetivo, “compreender de que forma participam as crianças na rotina diária da sala de atividades”, verificou-se que esta participação, no caso concreto do grupo com que se realizou o estudo, passa por, maioritariamente, momentos de escolha de tarefas, escolha das áreas e tomadas de decisão referentes a aspetos relacionados com o desenvolver de atividades diariamente, a disposição da sala e respetivos materiais nela inserida, assim como, momentos de grande grupo ou organização socioeducativa. Estes resultados revelam, que a participação é, de uma forma algo evidente, autónoma indo ao encontro dos resultados dos estudos obtidos por Rodrigues (2018) em que as crianças revelaram, na grande maioria das observações, uma possibilidade para a iniciativa própria de participarem nos momentos de acolhimento (p. 52).

Com este estudo, foi possível concluir, também, que uma forma de participação das crianças dentro da sala de atividades é através dos portfólios individuais, em que são convidadas a escolher quais os trabalhos ou informações a inserir nos mesmos e, ainda, a realizar uma autoavaliação.

Quanto ao segundo objetivo definido, “compreender de que forma a equipa educativa promove a participação das crianças”, ao analisar os dados retirados referentes a tipos de práticas da educadora cooperante, auxiliar de ação educativa e coordenadora pedagógica para este estudo, esta promoção é realizada através de momentos de questionamento ativo, utilização de instrumentos de pilotagem como os quadros de tarefas, áreas, presenças e plano do dia como forma de criar uma rotina que possibilite a interação entre os diferentes agentes e a sua respetiva participação, a inclusão da criança nas tomadas de decisão sobre o funcionamento da sala e, por último, a escuta ativa.

Foi possível analisar que, comparando com o estudo realizado por Freire (2018), o adulto deve assumir uma posição de “mediador e impulsionador”, de modo a orientar as crianças tornando-se igualmente necessário criar momentos de partilha, diálogo e abertura entre os vários intervenientes da vida em sala e, também que, o adulto poderá recorrer a instrumentos de pilotagem como uma das estratégias para guiar esses mesmos momentos (p. 46 – 47).

Ainda assim, no estudo de Rodrigues (2018), verificou-se que a educadora da valência de jardim de infância, recorria a uma estratégia um pouco mais liberal, procurando de forma mais constante dar espaço para que as crianças pudessem participar e escolher o que queriam realizar ou dizer, não aparentando recorrer a tantos

instrumentos de pilotagem como os que foram verificados neste estudo, ainda assim, em ambos os estudos foi evidente a relevância da escuta ativa e da criação de uma rotina estável que permitisse a abertura de espaço na sala para a participação das crianças (pp. 48 – 51).

Por último, no que diz respeito ao objetivo “perceber quais as potencialidades dessa participação para o desenvolvimento e autonomia das crianças”, ainda que se tenham reunido alguns dados que apontem para uma relação entre a participação e alguns progressos por parte de algumas crianças em termos sociais, linguísticos e cognitivos, considera-se que seria necessário um estudo mais dilatado no tempo e mais focado para ter uma resposta mais sólida a este objetivo.

Ainda assim, ao longo deste estudo, foram recolhidos dados que evidenciaram que as crianças deste grupo já são capazes de combinar tomadas de decisão, chegando a consensos, entreajudar-se e debater entre si opiniões e vontades, bem como, ponderar sobre o que dizer ou fazer. Freire (2018), evidencia no seu estudo que o adulto ao permitir a participação das crianças nos grandes momentos de escolha/ discussão de temas permite a que a criança se possa “expressar, ter iniciativa, tomar decisões e partilhar o controlo da ação com o adulto”, levando a uma construção pessoal e social de cada uma das crianças, visto que a organização diária da sala de atividades é um momento que leva à cooperação de todos os intervenientes (p. 46).

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

|' '' | | ''

Com a conclusão do estágio em contexto de Jardim de Infância no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II, irei refletir sobre o seu impacto na minha aprendizagem, bem como, no crescimento pessoal e profissional na área da educação, fazendo um balanço geral sobre toda a experiência, o que retiro da mesma e, ainda, as possíveis dificuldades sentidas ao longo de todo o processo.

Farei, ainda, um balanço comparativo entre o estágio realizado neste ano letivo e o estágio realizado em contexto de creche no passado ano letivo que levou à minha construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto.

Comparando os dois estágios realizados, penso que é evidente a diferença em ambos, não apenas pelo facto de se tratar de valências distintas (creche e jardim de infância), mas também, pelo facto de terem sido realizados em diferentes instituições, com diferentes metodologias, entre elas *High Scope*, Movimento Escola Moderna e *Reggio Emilia*, diferentes formas de trabalhar e equipas distintas.

Assim, sinto que o meu leque de experiências se tornou muito mais rico e diversificado, facilitando a minha capacidade futura de adaptação em qualquer que seja o local em que irei exercer a profissão, pois tal como Cardoso (2002) refere “a preparação para a complexidade e a imprevisibilidade dos cenários de acção educativa dos futuros diplomados e a crescente diversidade dos sujeitos e contextos, exige um perfil de docente definido, sobretudo, pela sua preparação e capacidade para (re)construir as melhores soluções pedagógicas em contexto” (p. 53). Aprendi com estes dois estágios que, por mais que sejam instituições, práticas ou equipas diferentes, o foco será sempre o mesmo: cuidar e visar os direitos e interesses de cada criança com que contactar, sendo elas a base da nossa prática e profissão, sendo essencial a adaptação e renovação de práticas que estejam enquadradas no contexto e ao grupo.

Sinto que, tal como aconteceu no ano passado, é relevante refletir, primeiramente, sobre a importância da reflexão autocrítica de todo o trabalho desenvolvido pelo profissional de educação ao longo de toda a sua prática, desta forma, de acordo com Formosinho (2013) “o conhecimento prático que se mobiliza para as tarefas rotineiras e para os procedimentos automáticos interiorizados ... aparece muitas vezes desligado (ou apenas tenuemente ligado) do conhecimento teórico e do conhecimento ético...” (p. 14) tornando a prática num elemento desligado de todo o contexto e sem qualquer foco de atingir certo(s) objetivo(s). Assim, a meu ver, torna-se essencial que, enquanto uma profissional na área da educação, haja uma constante reflexão sobre as práticas educativas adotadas. Esta reflexão deve ter sempre em conta

as características, necessidades e interesses dos vários intervenientes dos diversos contextos em que se está inserido, pois cada grupo é um grupo especial e único, não havendo fórmulas únicas a aplicar sobre todos de forma igual.

Ao longo de todos os estágios procurei sempre refletir de forma contínua como estratégia para melhorar as minhas práticas, visto que ainda estou num processo construtivo enquanto profissional, recorrendo às notas de campo, reflexões diárias e semanais, assim como, ao *feedback* da educadora cooperante, note-se o seguinte excerto de uma das notas de campo:

“Aproveito também este momento para conversar com a educadora sobre o que ela pensa da minha prestação em sala até agora, sendo que o feedback é positivo e ela pede-me que lhe envie mais uma vez as notas de campo, reflexões e, ainda, a planificação da minha possível primeira atividade a realizar na próxima semana” – Nota de Campo Nº 8.14

Nas minhas notas de campo, reflexões diárias e semanais foi-me essencial não refletir apenas sobre o que de bom acontecia, mas também sobre o que de menos positivo poderia suceder como forma de reconhecer o que fazer para melhorar a prática. Desta forma, seguindo ainda a linha de pensamento de Formosinho (2013), leva-se a cabo uma prática pedagógica “fundamentada, situada e contextualizada, baseada num conhecimento explícito” (p. 15) e não uma prática desligada do grupo e do contexto que não se dê resposta às suas necessidades levando a um desinteresse e desvalorização do que se está a tentar transmitir ou apresentar ao grupo.

Falando agora sobre o meu percurso neste contexto em questão, dei início ao contacto com o grupo de crianças e com a respetiva equipa educativa nas primeiras semanas com o principal objetivo de ficar a conhecer melhor o contexto e criar uma relação com cada uma das crianças através da interação espontânea e da brincadeira.

Post e Hohmann (2011), referem que “os educadores podem conhecer, compreender e apoiar melhor cada criança através da atenção, observação e interação física e verbal próximas” (p. 52), tal como já foi referido numa das reflexões feitas, ao longo de todo o processo, procurei de uma forma progressiva, observar cada criança, aprender e reconhecer melhor as características de cada uma, os gostos, as comunicações, as dificuldades, entre outros. Sinto que assim consegui adaptar-me às suas necessidades e interesses não me sobrepondo a estes dois aspetos que são, a

meu ver, os mais importantes a ter em conta ao longo de uma prática pedagógica correta.

Deste modo, procurei sempre não colocar os meus interesses em frente aos da criança, que são e devem ser sempre o centro da prática de um profissional de educação, procurando também conhecer melhor todo o grupo, reconhecendo gostos e peculiaridades, bem como, saber mais sobre o modo de trabalho da educadora cooperante facilitando o meu trabalho futuro, em que iria desenvolver atividades na sala.

Importa referir que, tal como aconteceu no ano passado em contexto de creche, uma das minhas principais preocupações focaram-se na minha interação e relação com o grupo de crianças. Esta mesma interação e relação foram variando, dependendo da personalidade de cada criança, visto que existiam crianças mais reservadas do que outras. Deste modo tentei nunca forçar qualquer tipo de interação e relação com o grupo, deixando, na maioria das vezes, que estas partissem das crianças.

Já perto dos finais dos estágios, foi possível verificar que, ainda com diferenças de relação e interação, consegui mantê-las com todo o grupo, facilitando o meu trabalho e funções dentro da sala de atividades. Assim, considero que a criação de laço afetivos e de interação com as crianças é essencial para a prática profissional, pois sem eles torna-se muito mais difícil a comunicação e a partilha de experiências entre ambos (adulto-criança).

Tal como referi no ano passado e visto identificar-me bastante com esta citação, sinto que é relevante referir que sempre procurei relacionar-me e comunicar com toda a equipa educativa da sala e respetivas famílias em prol do grupo de crianças pois,

... a melhor forma de assegurar ambientes de boa qualidade, onde todas as nossas crianças possam desenvolver e aprender competências intelectuais e sociais necessárias, será centrar as nossas energias colectivas e individuais na qualidade das interacções diárias que temos com as crianças, de forma a que essas interacções sejam o mais ricas, interessantes, envolventes, satisfatórias e significativas.

(Katz, 2006, pp. 20-21)

Agora que me encontro numa fase final da minha formação nesta instituição educativa, sinto que uma das minhas principais preocupações e foco na minha prática é que a criança deve ser sempre o centro da nossa prática enquanto profissionais de

educação, levando a um essencial trabalho de cooperação e colaboração entre todos os agentes, dentro e fora da sala de atividades. Deste modo, posso concluir que tive bastante sorte em poder trabalhar e fazer parte, tanto em contexto de creche como em contexto de jardim de infância, com equipas educativas de grande qualidade e com um foco bastante semelhante ao meu, pois pude observar práticas exemplares e de cuidado para com as crianças, levando comigo grandes aprendizagens e formas de operar em sala graças a essas mesmas equipas.

Referindo agora aquilo que poderia ter sido uma dificuldade ao longo deste processo de estágio em jardim de infância, passou pelo facto de ter ficado sozinha com o grupo durante os meses de dezembro e janeiro por motivos de baixa da educadora cooperante, ficando apenas acompanhada pela auxiliar de ação educativa.

Devo confessar que, se este facto ocorresse num momento mais inicial do meu percurso académico eu ficaria bastante apreensiva e com dúvidas sobre a minha capacidade de encarar um grupo sozinha, ainda assim, sinto que foi notório o meu crescimento profissional ao longo dos anos que culminaram na possibilidade de gerir um grupo durante dois meses de uma forma plena, conseguindo criar uma ponte entre aquilo que deve ser um elemento de referência para o grupo, assim como um líder do mesmo. Este aspeto foi também bastante revelador no sentido em que reconheci as capacidades que considero já ter dominado quando comparando no início do percurso e aquelas que ainda devo procurar trabalhar mais, como é o caso de gestão entre diversos momentos ao mesmo tempo, sendo que ainda me foco apenas num momento podendo por vezes deixar de parte outro que possa estar a acontecer igualmente importante.

Ainda assim, tal como é possível verificar pelo excerto abaixo descrito, sinto que fui passando por um processo evolutivo e de melhoria pessoal e profissional, necessitando ainda de algum feedback por parte da educadora cooperante ou auxiliar de ação educativa para reconhecer que estava num bom caminho:

“o feedback foi positivo e referindo que foi notável a melhoria da sessão da semana passada para esta, sendo que este é um tempo de progressão e de arriscar” – Nota de Campo Nº 17.16

Comparando as duas valências com as quais pude contactar, sinto que posso aferir que a primeira valência onde estive inserida – creche – é uma valência que exige ao profissional um maior tato, ou seja, uma maior capacidade de equilíbrio entre o cuidar

e o educar, visto que as crianças ainda se encontram numa fase inicial da sua vida e requerem ainda um maior afeto e o cuidado por parte do adulto.

Já a segunda valência – jardim de infância – é uma valência que, inicialmente, me preocupava um pouco, pois, ao contrário da valência de creche, nesta as crianças já se encontram em idades cuja sua capacidade de se expressar e dialogar é superior, assim, tinha algum receio de não conseguir chegar até ao grupo e trabalhar de forma plena com ele.

Concluído o processo, sinto que, consegui adaptar-me a ambas as valências de uma forma bastante positiva, sendo necessária da minha parte uma maior capacidade de reconhecer de que forma poderia chegar até ao grupo em questão. Desta forma, reconheço que para além de serem valências distintas, importa ter sempre em conta o grupo com que se está a trabalhar, pois cada um pode requerer da nossa parte uma forma de trabalhar igualmente distinta.

Assim, alguns de uns princípios que levo comigo para a minha prática futura enquanto profissional, muito influenciados pelo contacto com a prática de todas as profissionais ao longo destes anos, passam por: refletir e adaptar a prática pedagógica; reconhecer cada criança como um ser único; reconhecer a relação afetiva com cada criança como essencial; dar espaço a cada criança para se expressar e, ainda, a importância da cooperação e colaboração entre todos os agentes de referência para o bem da criança.

Em suma, reconheço que, tal como referi no ano passado, tanto enquanto profissional como enquanto pessoa, ainda estou em constante construção, no sentido de que, a meu ver, ser-se educadora é um processo contínuo e não se deve estagnar sendo que “a formação continuada é um fator de extrema importância para o profissional docente. Para que ocorram mudanças efetivas no contexto educativo, torna-se necessário articular formação inicial e continuada” (cf. Sousa e Melo, 2017, pp. 119 – 120). Desta forma, não devo assumir que já sei de tudo e conheço tudo, ainda existe muito para eu ficar a conhecer e aprender, ainda assim, sinto-me muito bem preparada para estar em frente a um grupo e criar com ele momentos de aprendizagem mútua, pois eu considero que não são só as crianças que aprendem com o adulto, nós também podemos e devemos aprender muito com as crianças, pois elas tem muito para nos oferecer neste mundo que por vezes pode tornar-se muito cinzento e tomado como certo mas que no fundo ainda tem muito por descobrir.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Chegando ao final deste longo processo de estágio em contextos de Creche e Jardim de Infância, considero que foram ambos bastante importantes e essenciais para o crescimento e autoavaliação das minhas capacidades para a profissão de Educadora de Infância.

Conforme Corte e Lemke (2015) referem, é através do contacto real com o contexto, ou seja, através do estágio, que o/a aluno/a “tem a oportunidade de ver aliadas a teoria e a prática, possibilitando-o estabelecer articulações entre estas, construindo, assim, seus saberes docentes e sua formação profissional” tornando-lhe, então, possível aplicar e articular os conhecimentos teóricos adquiridos com a prática, definir estratégias de trabalho e reconhecer qual o seu papel e de que forma deverá exercer a sua função futuramente (pp. 1 – 3).

Assim, tal como referi no ponto anterior, com ambas as experiências, sinto que consegui retirar das mesmas alguns dos valores que penso que irão nortear a minha prática: refletir e adaptar a prática pedagógica; reconhecer cada criança como um ser único; reconhecer a relação afetiva com cada criança como essencial; dar espaço a cada criança para se expressar e, ainda, a importância da cooperação e colaboração entre todos os agentes de referência para o bem da criança.

Dentro desses valores, encontra-se aquilo que também me levou a investigar mais e a refletir sobre o tema da participação da criança na sala de atividades pois, o facto de reconhecer cada criança como um ser único, significa aceitar a diferença e aproveitar essa mesma diferença como um enriquecimento para o grupo e para a sala, não como um entrave ou algo a ser ignorado. Deste modo, com a investigação levada a cabo pude observar e analisar práticas perante momentos de participação ativa das crianças levando-me a possíveis mudanças de comportamento e estratégias que possibilitem futuramente integrar numa sala enriquecida por participação e troca de ideias/opiniões entre todos, não apenas entre os adultos, mas também, aquelas que são e deverão ser sempre o centro de toda a vida numa sala de atividades: as crianças.

Referindo a parte investigativa deste processo, sinto que aquele que foi o fator menos positivo, foi o facto do curto tempo destinado à mesma, devido à ausência da educadora cooperante. Ainda assim, sinto que esta investigação me auxiliou bastante pois fez-me reconhecer que as possibilidades de participação da criança não deverão ser limitadas, pois estas são uma ponte para o enriquecimento da vida dentro da sala de atividades, não uma limitação, sendo primordial, enquanto profissional, criar abertura na sala para essa mesma participação.

Visando agora uma perspectiva futura, penso que esta investigação poderia levar-me a analisar outros aspetos como, por exemplo, qual a visão da participação ativa assumida pela organização socioeducativa, elevando a possibilidade de participação para além das quatro paredes da sala de atividades, tornando-a mais ampla e, também, compreender e analisar de uma forma mais aprofundada os desenvolvimentos que ocorrem na criança aquando da sua participação ativa na sala de atividades.

Em suma, considero que todo este processo foi bastante positivo, não apenas o processo de estágio, mas também, o processo investigativo, pois sinto que me auxiliou a dar respostas a questões que pairavam sobre mim desde o início deste percurso, assim, tal como Vilelas (2017) refere:

“... a investigação é entendida como uma atividade básica da ciência, procurando questionar e analisar a realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade do ensino e a atualiza perante a realidade do mundo. Embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula [o] pensamento e ação.”

(Vilelas, 2017, p. 21)

E, por essa mesma razão, sinto que este não é o fim, mas sim o início de toda a minha prática e crescimento profissional, pois ainda existem muitas questões que requerem pesquisa, análise e reflexão da minha parte e não será agora que, por concluir os meus estudos nesta instituição que as irei deixar ficar por responder. Devemos sempre continuar a pesquisar, a inovar práticas, teorias e reconhecer que o mundo está em constante desenvolvimento e evolução e que se queremos acompanhá-lo, parar não será a solução.

REFERÊNCIAS

- Agostinho, K. A. (2015). Educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões, *Da Investigação às Práticas*, 6(1), 69 – 86.
- Almeida, L. S. & Ferreira, M. C. R. (2014). Transformações da relação afetiva entre o bebê e a educadora na creche. *Análise Psicológica*, 2(32), 173-186.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2012). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Baum, A. C. & Swick, K. J. (2007). Dispositions toward families and family involvement: supporting preservice teacher development. *Early Childhood Education Journal*, 35(6), 579 – 584.
- Bertram, T., Pacal, C. & Oliveira-Formosinho, J. (Coord.). (2009) *Desenvolvendo Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cardona, M. J. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: Fundamentos e conceitos. In F., H., S. Serra & O., Strecht-Ribeiro, *Da investigação às práticas – estudos de natureza educacional* (pp.13 – 34). Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Cardona, M. J. (2011, setembro/dezembro). Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de infância? Fundamentos e conceções subjacentes. *Estudos sobre Educação*, 20 (21), 141-149.
- Cardoso, C. (2002). Educação, diversidade e formação de professores. In A. G. Bárrios & J. O. S. Ribeiro, *Da investigação às práticas – estudos de natureza educacional* (pp.13 – 34). Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Conselho Nacional de Educação. Recomendação n.º 3/2011. *A educação dos 0 aos 3 anos*. Diário da República, 2ª Série - N.º 79, de 21 de abril de 2011.

- Corte, A. C. D. & Lemke, C. K. (2015, 26 – 29 outubro). *O estágio supervisionado e a sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar* [Comunicação Oral]. XII Congresso Nacional de Educação, Curitiba, Brasil.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). Introdução. In K.N.. Denzin e Y.S. Lincoln. *Handbook of qualitative research* (pp. 15 – 41). Califórnia: Sage Publications Ltd.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* (s.d.). Consultado a 30 de novembro de 2019 em <https://dicionario.priberam.org/crian%C3%A7a>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (4ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. Califórnia: Sage Publications Ltd.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do movimento da escola moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (5), 5 – 12.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: contruindo uma práxis de participação* (pp. 9 – 24). Porto: Porto Editora.
- Forneiro L. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In Zabalza, M. (org.) *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed. pp.229-281.
- Freire, B. R. T. M. (2018). *A participação das crianças num contexto do movimento da escola moderna*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico IPL. <http://hdl.handle.net/10400.21/9258>.
- Katz, L. G. (2006). *Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância*. Saber (e) Cuidar, pp. 7-21.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Latalisa de Sá, A. (2010, janeiro/junho). Um olhar sobre a abordagem educacional de reggio emilia. *Belo Horizonte*, 7 (8), 55 – 80.

- Lima, J. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47, 7-29.
- Lino, D. (2014, setembro/dezembro). A qualidade do contexto na educação de infância perspetivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 25 (3), 137 – 154.
- Machado, S. & Simões, A. (2015). A educação de infância e a gestão do grupo de crianças: relato de um percurso. In S., Pereira, M., Rodrigues, A., Almeida, C., Pires, C., Tomás e C. Pereira, (Org.), *Atas Do II Encontro de Mestrados Em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 186 – 193). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Matos, M. (2012). Vamos falar de... reuniões de pais e trabalho com famílias. *Cadernos da Educação de Infância*, 97, 47 – 50.
- Matos, M. (2013, outubro). *Relação Escola – Família – Comunidade* [Comunicação Oral]. Seminário da Federação Regional Setúbal Associações Pais, Setúbal, Portugal.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016, janeiro/abril). As gramáticas pedagógicas participativas e a construção da identidade da criança. *Textura*, 18(36), 133-152.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da associação criança: a pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: contruindo uma práxis de participação* (pp. 25 – 60). Porto: Porto Editora.
- Parente (2009). Potencialidades do portfólio no processo de avaliação na educação pré-escolar. In M., C., Parente (Org.), *Encontros Internacionais – Portfólios: uma estratégia de avaliação alternativa* (pp. 35 – 48). Minho: Universidade do Minho.
- Pereira, S. & Rosa, M. (2015). A influência dos instrumentos reguladores na gestão e resolução de conflitos no jardim de infância. In S., Pereira, M., Rodrigues, A., Almeida, C., Pires, C., Tomás, C. e C., Pereira (Org.), *Atas Do II Encontro de Mestrados Em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 206 – 218). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ribeiro, A., O. & Horta, M. H. (2018). À conquista das palavras por crianças de 4 anos: uma etapa no desenvolvimento da consciência fonológica. *Da Investigação às Práticas*, 9(1), 69 – 80.
- Rodrigues, V., C., F. (2018). *Participação e iniciativa da criança em educação de infância (jardim de infância e creche) – estudo de dois contextos*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório da ESEPF. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2613>
- Roldão, M.C. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24 – 29.
- Santana, I. (2007). Cooperação entre professores. *Revista Noesis*, 71, pp. 31 – 33.
- Sarmiento, T. & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Interações*, 2, 59 – 86.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sousa, A. R. & Melo, J. C. (2017). Como se constrói a identidade de professores na educação infantil. *Revista Humanidades e Inovação* (4), N^o1, pp. 117 – 128.
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem idade” – Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto & Educação*, 78, 45 – 68.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo - Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2013, julho/dezembro). Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *Educativa*, 16(2), 201 – 216.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In, A.S. Silva & J.M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101 – 128.

Vasconcelos, T. (Coord.) (2010). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vilelas, J. (2017). *Investigação: O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições sílabo.

Documentos oficiais consultados:

Projeto educativo da Instituição (s.d.)

Projeto Curricular de Jardim de Infância (2019/2020)

Site institucional

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A. PORTFÓLIO DE
ESTÁGIO

| ' ' | | ' ' |

Por motivos de confidencialidade, o documento referente ao Portfólio da Prática Profissional Supervisionada II, encontra-se num documento PDF à parte intitulado de “Anexo_A_Portfólio_PPSII_2018027_2ºMEPEB”.

ANEXO B. ENTREVISTA À
EDUCADORA COOPERANTE

| | " | | " |

Guião de Entrevista

Destinatária: Educadora cooperante

Objetivos:

- Caracterizar a educadora de infância cooperante e o seu percurso tanto de formação como na instituição de forma pormenorizada;
- Conhecer o funcionamento de sala, o grupo de crianças e respetivas famílias.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista;• Motivar a entrevistada;• Autorização da gravação da entrevista.	<ul style="list-style-type: none">- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação sobre o percurso da educadora cooperante, o funcionamento da sala/instituição, o grupo e respetivas famílias.- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.- Pedir autorização para gravar áudio;- Informar sobre o processo de devolução das transcrições. <p>Sou aluna do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de educação de Lisboa. Esta entrevista surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II. Com esta entrevista pretendo esclarecer algumas questões. Queria solicitar a gravação da entrevista, de forma a poder transcrevê-la na íntegra.</p>	

<p>B. Definição do perfil da entrevistada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso da educadora cooperante 	<p>B1. Que formação superior realizou? Primeiro fiz o Bacharelato em regime pós-laboral na Maria Ulrich, realizando depois mais dois anos para poder ter a licenciatura, o chamado CESE – curso de estudos superior especializado. Ainda na parte curricular, tirei Saúde Escolar na Faculdade de Medicina de Lisboa.</p> <p>B2. Há quanto tempo é educadora de infância? Já sou educadora há 23 anos.</p> <p>B3. Sempre esteve em contexto de jardim de infância? Não, já frequentei creche e jardim de infância.</p> <p>B4. Há quanto tempo trabalha nesta instituição? Vai fazer 30 anos em março do ano que vem (2020).</p> <p>B5. Há quanto está com este grupo de crianças? Com este grupo estou há 1 ano.</p> <p>B6. Já trabalhou com grupos heterogéneos, quanto à idade? Se sim, quais as maiores diferenças/ dificuldades sentidas em trabalhar com um grupo homogéneo e um grupo heterogéneo?</p>	
--	---	--	--

		<p>Sim, já. Dificuldades mais sentidas são no início até à adaptação, até as crianças adquirirem noção de rotina. Mas torna-se interessante ver quando as mais novas começam a interagir com os mais velhos. Depois os mais novos “crescem” com os mais velhos e os mais velhos revelam maior responsabilidade, cuidam dos mais novos.</p> <p>B7. Quais as maiores dificuldades sentidas nesta profissão? E com este grupo? No geral, aspetos associados à burocracia. Com este grupo, a fase inicial, conseguir que se tornassem um grupo (crianças não vinham do mesmo grupo ou não tinham frequentado creche antes). Algumas famílias que já cá estavam também, pois já estavam mais na rotina de instituição e era mais complicado entrar em contacto com elas por pensarem que não era necessário novas entrevistas e reuniões comigo.</p> <p>B8. Exerceu ou exerce mais algum cargo nesta escola para além do de educadora? Já exerci, fui “representante da direção” durante 4 anos, ao ser representante tinha de ficar até ao fecho da instituição todos os dias para caso acontecesse alguma coisa estava alguém responsável. Atualmente não.</p> <p>B9. Frequenta/frequentou cursos/ações de formação? Se sim, quais? Sim. Frequento ações da instituição pelo menos três vezes por ano; Formações a nível de projeto entre todas as instituições regidas pela nossa entidade que tem como objetivo</p>	
--	--	---	--

		<p>unificar todas as instituições do país em termos da gestão do currículo, interioridade e da participação das crianças e, ainda, oficinas da “educação de interioridade”.</p> <p>B10. O que significa ser educadora de infância?</p> <p>De uma forma sucinta, ser educadora é ajudar a criança a crescer a nível íntimo da pessoa, da formação. Não é retirar o carácter à criança, mas sim ajudá-la a conhecer-se, ajudar no seu desenvolvimento emocional, psicológico, cognitivo e das aprendizagens. É dar-lhes a conhecer as melhores hipóteses do mundo que as rodeia. Partilhar culturas e conhecimentos de todos. Ser parceiro das famílias.</p>	
<p>C. Caracterização do contexto socioeducativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o contexto socioeducativo 	<p>C1. Como considera que são as relações entre os diversos agentes educativos da instituição?</p> <p>No geral são boas, existem por vezes algumas pequenas confusões na troca de informação porque a instituição é tão grande e, por vezes, alguém pode esquecer-se de comunicar alguma informação ou enganar-se na mesma, mas sei que não é por mal. Sinto que estamos todos em sintonia.</p> <p>C2. Como descreve o trabalho de equipa entre a equipa da instituição?</p> <p>As pessoas têm presente que somos todos a cara deste centro educativo, tentamos sempre dar o nosso melhor e melhorar as formas de trabalho entre todos para o representar e ser a ponte para os familiares.</p> <p>C3. Existe trabalho cooperativo entre salas? De que forma?</p>	

		<p>Sim, existe. A nível de projetos, parcerias, ajudando pontualmente se necessário, caso seja preciso haver trocas de sessões, sendo que quando há irmãos ou gémeos em diferentes salas existe troca de informação entre as equipas, tentando que não nos fechemos na nossa sala apenas.</p> <p>C4. Na organização do ano letivo são incluídos momentos e atividades em parceria com a comunidade?</p> <p>Sim. Com algumas idosas do lar aqui ao lado, para haver uma interação inter-geracional, bem como com os agentes do colégio ao lado. Neste caso, tanto os agentes como as crianças são convidados a ir ao colégio e do colégio à nossa instituição.</p> <p>Os jovens do colégio ao lado também costumam vir cá durante duas horas por semana ao longo do ano e entram na rotina, interagem, observam fazendo parte de um programa de voluntariado.</p> <p>Na medida do possível, tentamos sempre criar parceria também com os agentes que nos rodeiam, os museus que nos rodeiam, realizar compras no supermercado, ir ao metro, comunicar às pessoas o que fazemos fazendo ofertas e dando-as pelas ruas da zona.</p>	
<p>D. Processo pedagógico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e caracterizar a metodologia adotada pela 	<p>D1. Como descreveria a sua metodologia de trabalho? Essa metodologia enquadra-se em algum modelo/abordagem?</p> <p>Tento seguir a metodologia adotada pela instituição, fazendo uma combinação de vários modelos que pensamos ser benéfico para as crianças e instituição. Não seguindo só um, adaptando-o à instituição. Recorremos ao Modelo do Movimento da Escola Moderna</p>	

	educadora cooperante	<p>para, principalmente, os instrumentos de pilotagem, ao Modelo <i>Reggio Emilia</i> no que toca aos materiais naturais, o belo e a comunicação entre todos e ao Modelo <i>High Scope</i> para fazer a avaliação das crianças (COR).</p> <p>D2. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?</p> <p>Acima de tudo, eu privilegio a autonomia da criança, deixo-as poder escolher, decidir e apropriar-se do espaço. Não apresso a criança, ir dando oportunidades para que de desenvolva.</p> <p>Privilegio, também, a parceria com as famílias, não ignorar o que cada criança “trás de casa”, valorizando a família de cada um/uma e estar disponível para a família.</p> <p>Dou também importância aos momentos da paragem das crianças – momentos de reflexão, de calma, sendo que de uma forma simples, tento explicar que as crianças podem ter calma, pensar com tempo.</p>	
E. Organização da sala	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o modelo de planificação e gestão da sala feito pela educador 	<p>E1. Como está organizada a sua sala, no que diz respeito às áreas e aos materiais existentes?</p> <p>Está tudo no Projeto de Sala.</p> <p>E2. Como e por quem foram escolhidas as áreas e os materiais existentes na sala?</p> <p>No início do ano letivo, eu e a auxiliar, começamos com um básico na sala, e vamos acrescentando conforme as crianças se apropriam do espaço, vendo se é preciso fazer alguma alteração, por mais pequena que seja, nesse momento pedimos até a opinião ao grupo.</p>	

	<p>a cooperant e;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perceber de que forma a organização da sala influencia as aprendizagens das crianças 	<p>Fazemos também uma avaliação refletida em cada trimestre entre a equipa.</p> <p>E3. Acha que a forma como a sala está organizada influencia as aprendizagens das crianças?</p> <p>Se sim, de que forma?</p> <p>Sim. Ainda agora, o facto de agora estarmos mais próximos dos quadros das áreas altera o próprio estar das crianças, há um conjunto de aspetos que são influenciados. Por exemplo, não sei se reparaste, mas algumas crianças decidem em conjunto para onde vão, combinando as áreas que escolhem. Também temos o quadro das tarefas (chefe, dar a fruta, das os chapéus, limpar a sala e regar as plantas) e o das áreas que tento ao máximo que as crianças respeitem e façam cada tarefa de forma o mais autónoma possível. Sinto que é importante dar-lhes essa liberdade. Vou fazendo várias perguntas sobre o que querem fazer para que possam refletir e dar tempo ao tempo para que as crianças se apropriem da sala, tornando-se mais envolvidas no processo.</p> <p>E4. Como planifica a sua intervenção e como estrutura o tempo letivo?</p> <p>Tento intercalar momentos de calma com os momentos de maior agitação, como é o caso de, à tarde, depois de brincarem pelas áreas faço a leitura de uma história. Tento também não levar as crianças a “correr”, poder dar-lhes o tempo e a estimulação para realizar algo com calma.</p> <p>Em termos de tempo letivo, é estruturado adaptando ao horário da instituição, são fatores externos que devemos respeita.</p>	
--	--	--	--

O tempo é também organizado em funções dos tempos com professores especialistas (música, dança, inglês).

E5. Como é feita a avaliação das crianças? E a avaliação do ambiente educativo?

A avaliação das crianças é feita utilizando o COR adaptando o nível às orientações curriculares. Esta avaliação é sempre pela positiva, não tem “a criança não e capaz” apenas “a criança já faz”, de maneira a reconhecer que as crianças não estão todas ao mesmo nível, mas já atingiram certos marcos.

Utilizamos também os portfólios, sendo que vão para casa pelo menos duas vezes por ano, onde as famílias devem relatar o momento. Nos portfólios devemos deixar a criança autoavaliar os seus trabalhos.

Em breve, quero implementar na sala o Plano Semanal de Atividades com código de cores, para verificar qual a frequência a que criança vai para certa área, podendo depois chegar a acordo com ela para aumentar a sua responsabilidade em escolher novas áreas de exploração.

Para o ambiente educativo da sala utilizamos muito a Escala de ECERS-R para avaliar a sua adequação e ver possíveis melhorias. Já para o espaço exterior, utilizamos a escala de PIPERS.

E6. As crianças participam no planeamento das atividades e na avaliação? De que forma?

		<p>Sim participam, no planeamento sim, através do plano do dia, da escolha do ambiente, sempre que as posso envolver faço-o para o bem do grupo. A tomada de decisões sobre o dia a dia, por exemplo se vamos à rua ou não também as questiono sobre isso. Quando somos só nós (adultos) explico o que vamos fazer e o porquê de estarmos a fazer.</p> <p>Já na avaliação, participam com o portfólio, pedindo a sua autoavaliação, fazendo o plano semanal de atividades para saberem que têm coisas para fazer e podem fazer. O importante é estimular as escolhas e fazer vê-las que há muita coisa que podem fazer.</p> <p>E7. Como foram estabelecidas as normas da sala de atividades?</p> <p>Foi gradualmente, basicamente em conversa explicando a todos o que devíamos fazer, foi conforme as coisas iam acontecendo eu ia falando com. É preciso deixá-las vivenciar e experimentar e depois começar a estabelecer limites.</p>	
<p>F. Caracterização do grupo de crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer algumas características/comportamentos do grupo de crianças. 	<p>F1. Como caracteriza o grupo, em termos gerais, a nível de desenvolvimento?</p> <p>Este grupo tem, para a idade média, um bom desenvolvimento, são um grupo onde as crianças têm iniciativa, são interessados, curiosos e com potencial. Talvez tenha alguma preocupação a nível da linguagem, com alguns, não porque não sabem falar, mas pela articulação de sons, que por vezes ainda tem alguns aspetos por trabalhar.</p> <p>F2. Quais as suas maiores preocupações face ao desenvolvimento e aprendizagem do grupo?</p>	

	<p>Pronto é basicamente a linguagem, mais no que toca à articulação, eu vejo que eles sabem falar, mas a sua articulação ainda precisa de atenção, talvez por necessidade de mais estímulos.</p> <p>Também a necessidade de maior concentração durante um período de tempo alargado, às vezes despacham tudo muito rápido ou não querem fazer mal começam, tento que explorem mais, nota-se que eles têm curiosidade, mas não a exploram tanto como penso que deviam.</p> <p>F3. Como é que lida com essas preocupações?</p> <p>Tento planear. Faço um reforço diário, aproveitar todos os momentos para desenvolver aspetos que possam ser mais trabalhados. Tento não indo pelo emendar pela negativa, mas sim pela positiva, por exemplo não dizer “não é assim” mas “se calhar queres dizer ...” quando se enganam a dizer alguma coisa, como as “amarelas” que são as “aguarelas”.</p> <p>F4. Relativamente ao comportamento do grupo, de uma forma geral, como é que caracteriza o comportamento do seu grupo de crianças?</p> <p>De forma geral, portam-se bem. No cumprimento de regras, por vezes, ainda estão a testar limites com a intenção de ver até onde podem ir, mas não é um grupo que não tenha consciência e não cumpra regras.</p>	
--	---	--

	<p>F5. Relativamente ao nível cognitivo, como caracteriza este grupo de crianças? E a nível motor?</p> <p>A nível cognitivo, na média corresponde à idade, não há preocupações de maior. Já a nível motor, noto que algumas crianças estão mais maturadas e coordenadas, outras estão mais retraídas, o ambiente fora da escola por vezes influencia estes aspetos.</p> <p>F6. Como é o grupo nas expressões artísticas (música, artes visuais e teatro)?</p> <p>Atualmente já estão mais ambientados, começam a ter maior noção das suas capacidades, algumas expõem-se mais, outros nem tanto. Alguns ainda fazem por aprovação do adulto. Temos de ter em atenção às capacidades, por vezes estão escondidas ou são pouco usadas pelas crianças, não significa que eles não saibam ou não consigam, apenas não recorrem a essas capacidades muitas vezes. Por exemplo, a nível da pintura, ainda penso que estejam um bocadinho rudimentares, como a Cl. e a C.S. em comparação com o lápis e canetas. Estão em fase de experimentação, é normal.</p> <p>F7. Existe alguma área de maior interesse por parte das crianças?</p> <p>Adoram o faz de conta, as construções e histórias, se bem que nas histórias gostam de ver as imagens e tentar recontar o que já conhecem delas. Acho que o jogo simbólico é muito utilizado pois recria aquilo que está próximo das vivências deles dentro e fora da sala. Noto que os rapazes gostam de pintura o que nem sempre acontece, mas neste grupo não há grande separação de áreas onde estão mais meninas e áreas onde estão mais meninos.</p>	
--	---	--

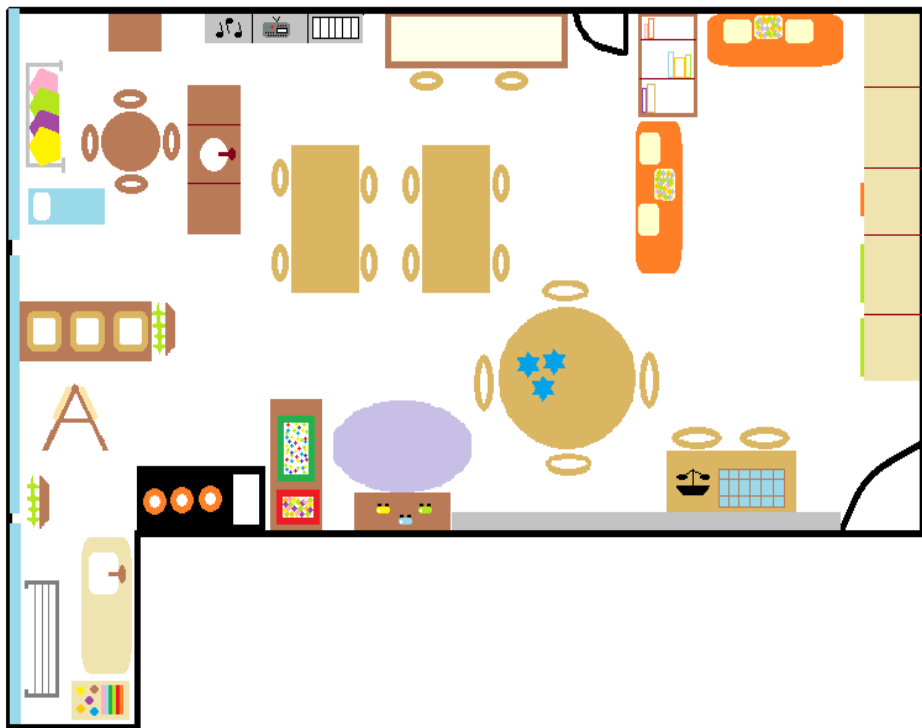
		<p>F8. Existem crianças com NEE na sua sala? Se sim, que tipo de NEE? Recebem algum tipo de apoio? Se sim, em que consiste esse apoio?</p> <p>Não, não temos ninguém diagnosticado, só a B. por questões de saúde, mas isso é um caso diferente.</p> <p>F9. Existem crianças assinaladas para a Intervenção Precoce (IP)?</p> <p>Não.</p>	
<p>G. Relação com a família</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer/Caracterizar a relação existente entre as famílias e a escola; • Conhecer o tipo de participação das famílias na vida 	<p>G1. Existe trabalho com as famílias e/ ou com a comunidade em que o jardim-de-infância está inserido? Como é feito esse trabalho?</p> <p>Temos projetos e atividades com o Lar aqui ao lado, como é o caso do projeto “avós adotivas” do lar onde cada sala recebe duas avós que depois têm relação mais estreitas, ou elas vêm cá ou nós vamos lá, é conforme.</p> <p>Nos dias festivos convidamos todos a que venham cá e participem.</p> <p>G2. Realiza reuniões com os familiares? Com que frequência? Qual é a adesão das famílias a essas reuniões?</p> <p>Sim. É um grupo é novo, contudo, com a exceção de três pais, já estive com todos, sendo que vai voltar a acontecer visto estar previsto reunir com todos, pelo menos, três vezes por ano.</p> <p>Depois, posso ou podem pedir reuniões quando necessário, sempre que possível tento comunicar com todos.</p>	

	<p>escolar das crianças;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber de que forma trabalha com as famílias e com a comunidade. 	<p>Em termos de troca de informação, temos a entrega das avaliações que ocorre pelo menos três vezes por ano (fichas de diagnóstico, fichas de final de ano, entre outras).</p> <p>Os pais também têm uma reunião temática com a psicóloga sobre temas vários durante os anos, como a disciplina, a alimentação, entre outros, os temas variam conforme as idades.</p> <p>G4. Tem outros processos de comunicação com as famílias sem ser em reuniões? Quais?</p> <p>Através do e-mail, ao longo dos dia-a-dias, mais informal, através da auxiliar, pedindo participação caso necessário. Deixo abertura para deixar que os pais participem, caso queiram.</p> <p>Até ao ano passado tínhamos um caderno de notícias, às sextas-feiras ia para casa e voltava às segundas-feiras com notícias do dia-a-dia das crianças em casa, para haver essa partilha de informação.</p> <p>G5. Os pais participam nos projetos dos seus filhos? Como?</p> <p>São pais participativos, a nível de materiais, dos projetos, por exemplo o projeto de leitura a pares está a correr bem e tentam participar, claro que há sempre uns que participam mais que outros, mas participam.</p>	
<p>H. Relação com a equipa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o contributo da equipa para 	<p>H1. Existe trabalho colaborativo entre as educadoras? Em que âmbito?</p>	

	<p>a organização e funcionamen to da organização socioeducati va</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a relação/coop eração entre os docentes 	<p>Sim existe, a nível do centro educativo é tudo decidido em equipa. Em termos de temas ou projetos, podemos juntar-nos em parceria, vamos tentando explorar em conjunto vias novas, não ficando fechadas na sala.</p> <p>H2. Existe trabalho colaborativo entre os restantes agentes educativos (ajudantes de ação educativa, psicóloga, diretora, professores de música, dança, inglês, entre outros)?</p> <p>Sim. As auxiliares participam, falam, existem relações, deixamos que deem a sua opinião. Já com os professores especialistas existe uma articulação a nível dos projetos que seja necessário e global com todos, por exemplo, caso haja uma peça de teatro, tentamos envolver todos. Todos convivem, estamos em sintonia e a comunicar.</p> <p>H3. Com que frequência existem reuniões entre educadoras? O que é discutido nessas reuniões?</p> <p>Entre educadoras, são semanais, salvo alguma exceção, caso seja preciso algo específico. No geral, discute-se o dia-a-dia, os dias festivos, por exemplo, já andamos a falar do Natal, mas é basicamente o que é necessário nesse momento.</p> <p>H4. Como descreve o trabalho em equipa na educação de infância?</p> <p>Deve ser um trabalho cooperativo e de sintonia.</p> <p>H5. Existe articulação entre salas? De que tipo?</p>	
--	---	--	--

		Sim existe, desde o ajudar em pequenas coisas, coisas mais informais, por exemplo quando faltam pessoas costumamos ajudarmo-nos umas às outras, como outras coisas mais formais, por exemplo parcerias entre salas, trocas, experimentações, entre outras.	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> Finalizar a entrevista 	<p>De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>Obrigada pela sua disponibilidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade

ANEXO C. PLANTA DA SALA
|' '' '| | ''



Legenda:

- | | | | |
|--|------------------------------|--|---|
| | Biblioteca | | Área do faz de conta |
| | Mesa de luz | | Área do mini faz de conta (no corredor) |
| | Mesa de jogos | | Armários de arrumação |
| | Área do projeto/das Ciências | | Lavatório e cordas para secar trabalhos |
| | Mesas de trabalho | | Plantas |
| | Área das construções | | |
| | Cavalete | | |

ANEXO D. DIA TIPO DA SALA
E ATIVIDADES CURRICULARES
OFERECIDAS PELA
INSTITUIÇÃO

| ' ' | | ' ' |

HORÁRIO	MOMENTO
8:00 – 9:00	Acolhimento
9:00 – 9:30	Reunião da manhã (plano do dia, definição das tarefas e áreas)
9:30 – 10:30	Atividades lúdico-pedagógicas/ Exploração livre das áreas
10:30 – 11:00	Recreio (exterior/praça)
11:00 – 11:15	Higiene
11:15 – 12:00	Almoço (refeitório)
12:00 – 12:15	Higiene
12:15 – 14:00	Sesta
14:00 – 14:30	Acordar e higiene
14:30 – 15:30	Atividades lúdico-pedagógicas/ Exploração livre das áreas
15:30 – 16:00	Reunião da tarde (história, verificação do plano do dia)
16:00 – 16:30	Lanche (refeitório)
16:30 – 18:30	Recreio (exterior/praça) / Sala de atividades

ATIVIDADES CURRICULARES					
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
10:00 – 11:00	Dança	Ginástica	Música		Inglês
14:30 – 15:30					

ANEXO E. CARTA DE
APRESENTAÇÃO

| " | | " |

Olá famílias,

O meu nome é Ana Catarina, sou aluna do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Comecei esta semana o meu estágio na sala 4 e conto com a vossa ajuda ao longo deste processo para proporcionar aos vossos meninos e meninas grandes momentos de aprendizagem e desenvolvimento e, também, para eu poder progredir a nível profissional na área de Educação de Infância.

Estarei na sala até ao fim do mês de janeiro e espero poder contar convosco assim como vocês poderão contar comigo!

Desde já um grande obrigada, Ana Catarina Carmo



ANEXO F. CARTA DE
DESPEDIDA

| " | | | " |

Olá famílias,

Após quatro meses na sala 4, está a chegar ao fim esta minha jornada e, por esse motivo, quero agradecer-vos por me terem recebido tão bem desde o início e por toda a vossa ajuda e compreensão ao longo de todo o processo.

Aprendi muito com as vossas crianças e saio daqui com muito boas recordações na memória de todas elas, espero um dia cá voltar.

Que o vosso futuro seja muito feliz e que os vossos meninos e meninas tenham sempre o coração doce e cheio de alegria!

Um grande obrigada, Ana Catarina Carmo



ANEXO G. OBSERVAÇÕES
NATURALISTAS

| ' ' | | ' ' |

Data: 16.12.2019 (Reunião da Manhã)

Horas	Descrição do Momento
9h20	<p>Auxiliar pede a C.F. para ir buscar a ovelha branca para cantarem os bons dias, chama C.S. que ainda está a brincar no faz de conta, só depois pode começar a reunião da manhã.</p> <p>Cantam os bons dias, a auxiliar bate palmas e incentiva as crianças a cantarem também, com o indicador vai ajudando as crianças a passarem a ovelha, para que digam os nomes de cada criança.</p> <p>Auxiliar: “Vamos lá conversar sobre o que vamos fazer hoje então”</p> <p>Sa.: “Vamos fazer ballet”</p> <p>Mad.: “Não! Dança”</p> <p>Am.: “Eu quero ser chefe”</p> <p>Auxiliar: “Temos de ver se sai o teu cartão Am. ok?” Am. concorda. “Sa. vai buscar a caixa das tarefas por favor, consegues?”</p> <p>Sa. diz ser capaz e vai buscar a caixa, no entanto deixa cair pelo caminho e O. diz “quero ajudar!” a auxiliar deixa que O. vá ajudar Sa. a recolher os cartões caídos.</p> <p>Após Sa. e O. terem trazido a caixa até a auxiliar, esta diz “preparados? Deixa ver quem sai... Oh é a S., mas ela não está cá...” tirando os cartões sem ver a fotografia das crianças.</p> <p>G.R. diz “tira outro, tira outro!” a auxiliar tira e calha o seu cartão, ele vai escolher e diz “eu vou ser chefe hoje”</p> <p>Auxiliar: “agora... Mad. o que vais escolher hoje?”, Mad. diz “vou ser chefe com o G.R.!”</p> <p>Auxiliar tira dois cartões e chama “Cl. e C.S. o que querem ser?”, as duas crianças conversam entre si junto ao quadro das tarefas, colocando as duas ao mesmo tempo na tarefa de dar a fruta ao grupo.</p> <p>C.F. escolhe ser responsável por regar as plantas, Mad. diz “eu também quero ser das plantas com a C.F.” a auxiliar conversa com ela pois ela já tinha escolhido uma tarefa, mas deixa-a de seguida escolher a tarefa de regar as plantas.</p> <p>Am. pergunta “e os outros meninos?” S.F. diz “tens de esperar”</p> <p>Auxiliar tira da caixa o cartão de S.G. e chama-o “Olha S.G., querer que tarefa?”</p> <p>S.G. levanta-se e põe o seu cartão sem dizer nada a auxiliar questiona “limpar a sala é?” e ele abana a cabeça afirmativamente.</p> <p>G.F. diz “eu estou cá” e a auxiliar diz “eu sei, mas não podem ser todos os meninos hoje” e G.F. diz “pois é, pode ser que amanhã eu vá pois é?”</p> <p>Após escolhidas as crianças responsáveis para as tarefas, a auxiliar questiona “atenção, o que vamos fazer hoje na sala?”</p> <p>F.Co. diz “dança! Com a Sa.!”</p> <p>Am. “podemos brincar um bocadinho?” e a auxiliar responde “claro que sim! Vou escrever aqui (apontando para o plano do dia)”.</p>

9h40	<p>D. diz “temos de fazer as coisas do natal, para a festa” a auxiliar recorda-se que temos de dar início aos adereços para a festa de natal, agradecendo a D. por se lembrar.</p> <p>Cl. diz “sim! Temos as bolas, as fitas, as músicas para fazer e muitas coisas” A auxiliar recorda o grupo para informarem os familiares para virem à nossa festa, as crianças referem que já avisaram. F.Ca. diz “a mamã vem cá ver-me!”</p> <p>Auxiliar: “então e como é que eu escrevo aqui no plano?”</p> <p>F.Ca. “enfeites de natal!”</p> <p>V. “e vamos brincar nas áreas agora?” auxiliar “vocês agora escolhem as áreas e vão brincar pode ser?”</p> <p>Am. diz “eu ainda quero fazer a menina dos fósforos” auxiliar refere que ainda existem crianças que têm de terminar a sua menina para a lembrança de natal.</p> <p>G. diz “e a história? Falta-nos a história”</p> <p>Auxiliar diz “então e qual é a história?”</p> <p>S.G. diz “a grande birra, não acabámos ontem!”</p> <p>Durante a escolha das áreas, a auxiliar vai entregando os cartões dois a dois às crianças e vai aconselhando “pensem bem no que querem brincar e ponham o cartão ok?”</p>
------	--

Data: 16.12.2019 (reunião da tarde)	
Horas	Descrição do Momento
15h35	<p>Com todas as crianças já sentadas para a reunião da tarde, a auxiliar senta-se junto do grupo e pergunta: “Vamos lá conversar antes de ver o plano do dia e de ouvir a história, quem é que sabe o que é isto?” mostrando uma das lembranças feita por uma das crianças durante o dia.</p> <p>C.S., J., e F.Co.: “É a menina dos fósforos”.</p> <p>F.Ca. “vai ser para convidar os pais”</p> <p>C.S. discorda dizendo “nah nah” e A. diz “é para o Natal”.</p> <p>A auxiliar volta a questionar A. dizendo “é para quê mesmo?”</p> <p>A. responde “é para o natal, para darmos o miminho aos pais”.</p> <p>C.S.: “foi esse o que eu fiz?”</p> <p>Auxiliar: “hum...não este é o da O.” Chega a responsável por levar e entregar as meninas que participam no ballet, a auxiliar diz “meninas, já voltaram?”</p> <p>Mad. pergunta “posso sentar-me aqui?”</p> <p>G.F. diz logo “sim, senta ao pé de mim estamos a ver as prendas dos pais”</p> <p>Am., que chegou agora “olha, é as prendas do natal para levar para casa” a auxiliar diz “boa! Agora não podemos dizer nada, porque isto é...”</p> <p>C.S. “uma surpresa!” o grupo começa a rir-se dizendo “shh” uns aos outros.</p> <p>A auxiliar chama G.R. e Am., que são os chefes, para junto de si pedindo que G.R. vá buscar os lápis e Am. o plano do dia.</p> <p>G.R. pergunta “fizemos os enfeites para o natal?” o grupo responde “sim!” a auxiliar pergunta, “mas fizemos tudo?” e as crianças respondem “não...”</p> <p>F.Ca. “é pintar de amarelo, verde não!”. Mad. ajuda G.R. e diz “usa este olha” dando-lhe o lápis amarelo para a mão.</p> <p>G.R. pinta um pouco fora do círculo e G. diz “olha ele não consegue” e a auxiliar diz “claro que consegue! Ele é capaz”</p> <p>Mad. pergunta ao grupo “acabámos a formiga?”</p> <p>F.Co. diz “sim, fui eu!”</p> <p>G.R. pergunta “acham que acabamos hoje a história?” e o grupo responde “sim!”.</p> <p>A auxiliar aproveita e diz “O. consegues ir buscar o livro à sala 1?”</p>
15h47	<p>O. diz “sim, consigo” e vai buscar o livro sozinha.</p> <p>A auxiliar começa a contar a história.</p>

Data: 17.12.2019 (reunião da manhã)

Horas	Descrição do Momento
9h10	<p>V. pede à auxiliar para cantar a canção dos bons dias, “Ovelhinha Branca”, a auxiliar diz “como ontem faltaste e hoje voltaste à escola, vamos cantar a canção que queres, consegues ir buscar a ovelha?”</p> <p>V. levanta-se da roda e vai até ao cesto dos peluches trazendo a ovelha e dando-a à auxiliar.</p> <p>Auxiliar: “então, podemos começar?”</p> <p>Grupo: “sim!”</p> <p>Auxiliar: “mas temos todos de cantar, não posso cantar sozinha”</p> <p>T. diz “nós cantamos!”</p> <p>D., C.F., Man., Am., S.S. e T. são algumas das crianças que batem palmas e cantam com a auxiliar também a cantar.</p> <p>No final, F.Co. pede “eu quero ir guardar, deixas?”</p> <p>A auxiliar dá o peluche à F.Co., sendo que ela vai arrumá-lo e senta-se de novo junto de todos.</p> <p>C.F. diz “faltam as áreas...”</p> <p>Auxiliar: “tens toda a razão, mas primeiro falta o quê?”</p> <p>Sa.: “plano do dia! Falta escrever o plano do dia”</p> <p>Mad.: “e depois as tarefas”</p> <p>Auxiliar relembra o grupo: “não se esqueçam da festa” e B. diz “eu já pedi! Vêm todos”</p> <p>O grupo começa a falar um pouco alto e deixa de se compreender o que está a ser dito, a auxiliar diz “quem quer falar com o grande grupo já sabe...”</p> <p>S.S. diz: “temos de pôr o dedo no ar e esperar pela nossa vez, senão ninguém entende nada”</p> <p>S.G., G.R., F.Ca., C.F. e S.F. são algumas das crianças que põem o dedo no ar e a auxiliar permite que partilhem o que pediram ao Pai Natal, visto que esse foi o tema de conversa entre as crianças que levou ao momento anterior de todos a falarem ao mesmo tempo.</p> <p>A auxiliar aproveita o momento e informa o grupo dos recados sobre a roupa precisa para a festa de natal: “não se esqueçam, nos dias da festa de natal precisamos todos de uma roupa diferente, quem se lembra?”</p> <p>V. diz “preta, toda preta para levarmos os enfeites de natal perto de nós”</p> <p>Após esse momento, a auxiliar escreve num papel à parte quais as crianças que ainda não trouxeram a roupa precisam para a festa e informa uma a uma o que tem de pedir logo quando os familiares chegarem.</p> <p>Durante a definição do plano do dia, a auxiliar pergunta “qual é a história que vamos ler hoje?”</p> <p>G. diz “O livro de ontem!”</p> <p>Auxiliar: “como é que se chama?”</p> <p>C.F.: “a página....não....espera! Não mudes essa página”</p> <p>Já durante a definição das tarefas a auxiliar tira os cartões de forma aleatória sem ver quem é a criança que irá sair e pergunta uma a uma se a criança</p>

9h30	<p>quer participar nas tarefas ou passar a sua vez, Am. vê o seu cartão sair e diz “eu ontem fui chefe, tenho de escolher outra tarefa. Hum...fruta, vou dar a fruta ok?” a auxiliar concorda e dá o cartão a Am. para o colocar no quadro das tarefas.</p> <p>T. diz “eu também quero!” referindo que quer escolher uma tarefa, a auxiliar refere que tem de esperar pela sua vez e caso não calhe o seu cartão hoje, pode sempre calhar amanhã ou no dia seguinte.</p> <p>As crianças escolhem as áreas para onde querem ir brincar e acabam a reunião.</p>
------	---

Data: 18.12.2019

Horas	Descrição do Momento
9h12	<p>A auxiliar questiona o grupo: “que canção escolhemos hoje para dar os bons dias?”</p> <p>Sa. diz “a dos nomes”</p> <p>O grupo canta a canção escolhida, no entanto, no final G. pergunta “e a ovelhinha? Hoje não há?” visto que por norma é esta sempre a escolhida pelo grupo.</p> <p>A auxiliar pergunta: “querem cantar também a ovelhinha branca?”</p> <p>Grupo: “sim”</p> <p>Após cantarem as duas canções, a auxiliar pede a O. que vá buscar o plano do dia para poder escrever o que for decidido, enquanto isso a auxiliar vai buscar os materiais que trouxe para a sala para partilhar com o grupo sobre a atividade que ficou combinada na reunião da tarde de ontem.</p> <p>Após a auxiliar mostrar que trouxe barro, jornais e alguns palitos pergunta ao grupo: “quem se lembra o que combinámos ontem?”</p> <p>S.S. diz “as formiguinhas pequenas, como as da história”</p> <p>A auxiliar concorda e, de seguida, a J. diz “temos de pôr os cartões ali (apontando para o quadro do ‘desafio’), eu quero fazer”, sendo que a auxiliar escreve no plano do dia qual a atividade que vão fazer e quem vai fazer.</p> <p>Sem ser preciso perguntar, algumas crianças como Am., O., S.G. e J. colocam a mão no ar para pedir para participar na atividade.</p> <p>Começam depois a escolher as tarefas, a auxiliar opta por tirar os cartões e coloca-los no centro da roda para que as crianças estejam atentas para verem que sai.</p> <p>Sa. vai chamando as crianças “olha o teu cartão saiu, vai vai!”</p> <p>Para a escolha das áreas, pergunta primeiro quais são as crianças que querem ir para determinada tarefa e só depois entrega o cartão.</p> <p>G.F. quer ir para a área das construções, mas ao ver que já todos os lugares estão ocupados diz “vou para os jogos de mesa com o G. pode ser?” a auxiliar verifica que o quadro está com lugares vazios e entrega o cartão a G.F.</p>
9h30	

ANEXO H. OBSERVAÇÕES
SISTEMÁTICAS

| | ' | | ' |

Data da realização da observação: 07.01.2020 – Reunião da Manhã

Indicadores	Tipos de escolha	Verificação	Observações:
Participa na escolha das tarefas	O adulto questiona a criança e dá espaço para a criança se expressar	✓	Auxiliar pergunta se pode tirar os cartões sem ver quem sai e perguntar se a criança quer fazer uma tarefa, as crianças dizem “sim!”
	Criança escolhe o que quer fazer/dizer	✓	C.S. e Cl. dizem “também quero ir buscar”
	Criança faz sugestões	✓	F.Ca “a Sa. ainda pode escolher a fruta ou arrumar a sala, o resto fechou” G.F. pergunta “e eu?” auxiliar diz “tens de esperar pelo teu cartão”
	Ambos chegam a uma decisão em conjunto	✓	A auxiliar pergunta se amanhã poderão ir outras crianças, as crianças dizem “sim!” Auxiliar pergunta “S. o que queres fazer?” S. diz “plantas!”, auxiliar diz “podes ir, está livre”
	O adulto apresenta opções de escolha	✓	“Man. quer escolher uma tarefa ou prefere não fazer?” Man. escolhe ser chefe
	O adulto escolhe/fala pela criança	✓	Auxiliar pede a Sa., como é responsável, para ir buscar as caixas das tarefas e das áreas Durante a escolha das tarefas, auxiliar tira V. da roda após várias chamadas de atenção
Participa na escolha das áreas	O adulto questiona a criança e dá espaço para a criança se expressar	✓	S.F. demora a escolher, auxiliar pergunta “queres ir para onde?” S.F. aponta para a área que quer e auxiliar diz “então podes escolher” ele diz “boa!”

	Criança escolhe o que quer fazer/dizer	✓	Cada criança escolhe a área para onde quer ir, F.Ca avisa a auxiliar “eu vou para a areia mágica pode ser?” auxiliar diz “pode sim senhora!”
	Criança faz sugestões	✓	G.R. diz “eu vou para o faz-de-conta” C.S. diz “e eu vou para a pintura com a Cl.”
	Ambos chegam a uma decisão em conjunto	✓	T. espera por Con. para escolher a área, a auxiliar pede a T. que ajuda Con. a escolher, Con. não aceita ajuda e escolhe sozinha, auxiliar felicita-a
	O adulto apresenta opções de escolha		
	O adulto escolhe/fala pela criança	✓	Auxiliar tira três cartões de cada vez e vai chamando as crianças, S.F. e G.F. vão perguntando “e eu?” auxiliar refere que têm de esperar pelo seu cartão
Participa na tomada de decisões sobre assuntos da sala	O adulto questiona a criança e dá espaço para a criança se expressar	✓	Auxiliar pergunta “então e onde está a janela que estava no corredor com a árvore de natal?” Am. diz “está ali na parede para pôr tudo bonito” Ao entregar os trabalhos, vai perguntando “onde está este amigo?” e as crianças respondem apontando Com um desenho sem nome pergunta “de quem é este?” F.Co. diz “hum..não é meu” Am. diz “é dela!” – apontando para a Cl.
	Criança escolhe o que quer fazer/dizer	✓	Sa. e Am. dizem que “já arrumamos a árvore de natal, agora já não é natal agora vamos fazer outras coisas”
	Criança faz sugestões	✓	C.S. e C.F. dizem “eu quero fazer aquarela e depois arrumar na caixa”

	Ambos chegam a uma decisão em conjunto	✓	Auxiliar pergunta como vão arrumar os trabalhos soltos, F.Co. diz “ir pondo na caixa”, auxiliar pergunta se pode ir dando os trabalhos a cada menino e eles vão arrumar, S.S. diz “sim, vamos todos arrumar”
	O adulto apresenta opções de escolha	✓	Auxiliar refere que temos de colocar um pano no armário para segurar o quadro das tarefas e arranjar a ovelhinha Auxiliar diz precisar da ajuda das crianças para arrumar os desenhos, explica que cada menino tem a sua caixa e os desenhos “soltos” têm de ser postos nas caixas de cada menino.
	O adulto escolhe/fala pela criança		
Participa nos momentos de reunião, expressando a sua opinião	O adulto questiona a criança e dá espaço para a criança se expressar	✓	A auxiliar pergunta como se devem portar no refeitório, Am. diz “bem” porque ontem houve algumas birras durante o lanche, combinam que têm de definir regras para estar no refeitório. Auxiliar não termina frases da canção dos bons dias para que as crianças terminem a canção Auxiliar refere que O. trouxe, então, uma flor e pergunta se “as flores são para tirar da árvore?”
	Criança escolhe o que quer fazer/dizer	✓	S.F. diz “o S. tem um dente a nascer sabes?” Auxiliar diz que quando somos mais velhos os dentes caem e depois nascem novos Sa. diz “temos de pôr o dente na almofada para a fada dos dentes vir pôr uma moedinha” O. chega e diz “eu trouxe uma flor” O. diz “eu tenho poucos desenhos” após ter ficado apenas com dois desenhos na mão auxiliar mostra todos os desenhos já guardados por nome

	Criança faz sugestões	✓	C.S. diz “sentar bem nas cadeiras” F.Ca. diz “não chorar” C.F. diz “podemos ir buscar a ovelha?” Am. diz “só podemos apanhar flores quando elas caírem da árvore pois é?”
	Ambos chegam a uma decisão em conjunto	✓	Auxiliar concorda em ir buscar uma ovelha e pede a C.S. para ir buscá-la. C.S. diz “deixa-me arrumar Sa., não sejas assim” a auxiliar diz-lhe que como Sa. também se portou bem podem todos ajudar, C.S. diz “ok”
	O adulto apresenta opções de escolha	✓	Auxiliar diz “podem cantar e bater palmas” durante os bons dias Auxiliar pede a Sa. para ir arrumar a ovelhinha branca
	O adulto escolhe/fala pela criança	✓	Auxiliar escolher a canção do bom dia – “ovelhinha branca”

Grelha criada com base nos pressupostos designados por Lino (2014)

Data da realização da observação: 09.01.2020 – Reunião da Manhã			
Indicadores	Tipos de escolha	Verificação	Observações:
Participa na escolha das tarefas	O adulto questiona a criança e dá espaço para a criança se expressar		
	Criança escolhe o que quer fazer/dizer	✓	Cada criança escolhe a tarefa que quer fazer, noto que G.R. espera por Gus. para colocarem o cartão na mesma área fazendo uma escolha conjunta
	Criança faz sugestões	✓	Am., C.S. e O. vão pedindo para fazer uma tarefa, sugerem quais as tarefas para os amigos realizarem
	Ambos chegam a uma decisão em conjunto	✓	A auxiliar questiona ao grupo se pensam que vai ser necessário utilizar chapéus hoje, as crianças olham para a janela e dizem “não, está nuvens” e “vai cair chuva”
	O adulto apresenta opções de escolha	✓	A auxiliar retira os cartões de uma vez e vai chamando as crianças para que possam colocar os cartões na área que desejam
	O adulto escolhe/fala pela criança		
Participa na escolha das áreas	O adulto questiona a criança e dá espaço para a criança se expressar	✓	F.Co. e S.F. ficam junto dos quadros das áreas olhando para as diferentes áreas sem escolher, a auxiliar vai referindo quais as áreas que ainda têm lugares disponíveis, as crianças acabam por escolher a área que querem
	Criança escolhe o que quer fazer/dizer	✓	Conforme a auxiliar vai colocando quatro cartões de cada vez à frente das crianças, as quatro de cada vez vão escolhendo as áreas sem ser precisa a intervenção do adulto.
	Criança faz sugestões		

	Ambos chegam a uma decisão em conjunto	✓	A auxiliar pergunta ao grupo se querem ter a área da modelagem aberta com massa e barro ou apenas o barro para fazer a atividade do projeto das formigas, as crianças pedem para ser apenas a atividade do barro.
	O adulto apresenta opções de escolha		
	O adulto escolhe/fala pela criança		
Participa na tomada de decisões sobre assuntos da sala	O adulto questiona a criança e dá espaço para a criança se expressar	✓	Auxiliar pergunta quais são as crianças que querem participar nas atividades de hoje: retratos com a sala 5 e construir pequenas formigas Pergunta que projeto ficou parado durante as férias
	Criança escolhe o que quer fazer/dizer	✓	O. quer mostrar o galo que trouxe de casa, auxiliar deixa e O. mostra a todos os amigos dizendo “tem duas patas e faz cocorocó”
	Criança faz sugestões	✓	F.Co. diz que “ficamos com o projeto parado dos planetas” Mad. diz “o das formigas!”
	Ambos chegam a uma decisão em conjunto	✓	Decidem que vão fazer umas formigas em ponto pequeno e que serão 6 crianças à vez
	O adulto apresenta opções de escolha		
	O adulto escolhe/fala pela criança		
Participa nos momentos de reunião, expressando	O adulto questiona a criança e dá espaço para a criança se expressar	✓	Auxiliar vai buscar os materiais para mostrar a atividade que vai ser feita e explica/ vai perguntando o que as crianças pensam que vai ser feito Auxiliar pergunta ao grupo quem estragou um trabalho que estava no cavalete e espera que as crianças respondam/ pergunta quem estragou os brinquedos das construções

a sua opinião			Auxiliar pergunta como se brinca com os peluches e o que significa “como deve ser” Auxiliar chama Am. e pede que mostre como se brinca com os peluches
	Criança escolhe o que quer fazer/dizer	✓	Am. brinca com os peluches mostrando que não o atira nem estraga dizendo “é assim que se brinca” C.S. diz “a formiga tem 3 bocadinhos, como aquela fotografia”
	Criança faz sugestões	✓	D. “vamos trabalhar com essa caixa branca (barro) como com a Avó” Man. “alguém estragou o desenho, não sei quem foi” Am. “os meninos do faz-de-conta têm de ter cuidado lá ao lado” Am. “temos de brincar como deve ser” G. “não podemos partir os brinquedos depois não temos brinquedos” S.G. “brinca-se com juízo” e Am. “é como o brincar bem”
	Ambos chegam a uma decisão em conjunto	✓	Decidem qual a canção dos bons dias em conjunto: “ovelhinha branca”
	O adulto apresenta opções de escolha	✓	Pergunta se cantam “ovelhinha branca” ou o “comboio da alegria”
	O adulto escolhe/fala pela criança	✓	S.G. não canta e chama os amigos para conversar, a auxiliar senta-o junto de si

Grelha criada com base nos pressupostos designados por Lino (2014)

Data da realização da observação: 10.01.2020 – Reunião da Manhã

Indicadores	Tipos de escolha	Verificação	Observações:
Participa na escolha das tarefas	O adulto questiona a criança e dá espaço para a criança se expressar	✓	Auxiliar retira os cartões, dois a dois, e pergunta “G. e S.F. querem vir escolher?” as duas crianças levantam-se dizendo “sim!”.
	Criança escolhe o que quer fazer/dizer	✓	S.F. coloca primeiro o cartão na tarefa de regar as plantas, ficando a olhar para o quadro, retira o cartão e diz “não, vou ser chefe hoje”.
	Criança faz sugestões	✓	O. “Olha podes por ali, ainda há espaço vês?” apontando para a tarefa e ajudando G.F.
	Ambos chegam a uma decisão em conjunto	✓	Auxiliar pergunta “hoje precisamos de chapéus de sol?”, o grupo responde “não”, decidem que não vão escolher ninguém para a tarefa de dar os chapéus.
	O adulto apresenta opções de escolha		
	O adulto escolhe/fala pela criança		
Participa na escolha das áreas	O adulto questiona a criança e dá espaço para a criança se expressar	✓	Tal como nas tarefas, a auxiliar tira os cartões das crianças, dois a dois, e vai chamando-as para que escolham à sua vontade a área para onde querem ir.
	Criança escolhe o que quer fazer/dizer	✓	Cada criança vai levantando-se conforme é chamada e escolhe a área que quer.
	Criança faz sugestões	✓	Am. diz “hoje temos de ter o desafio pois é? Para as formigas”
	Ambos chegam a uma decisão em conjunto		

	O adulto apresenta opções de escolha		
	O adulto escolhe/fala pela criança	✓	Con. não escolhe a área, auxiliar refere que ainda há espaço na mesa de jogos, Con. abana a cabeça e a auxiliar põe o cartão na área.
Participa na tomada de decisões sobre assuntos da sala	O adulto questiona a criança e dá espaço para a criança se expressar	✓	Auxiliar pergunta para o grupo “hoje temos de fazer o quê?”
	Criança escolhe o que quer fazer/dizer	✓	Am. diz “ouvir a história”, G.R. “dar os livros”; C.S. “as formigas” e S.F. diz “eu não fiz nada ainda”
	Criança faz sugestões		
	Ambos chegam a uma decisão em conjunto		
	O adulto apresenta opções de escolha		
	O adulto escolhe/fala pela criança		
Participa nos momentos de reunião, expressando a sua opinião	O adulto questiona a criança e dá espaço para a criança se expressar	✓	A auxiliar canta os bons dias, incentiva as crianças a participar dizendo “todos”, aponta para as crianças conforme é a altura de cantar o seu nome e espera que as crianças digam o nome do/a amigo/a.
	Criança escolhe o que quer fazer/dizer		
	Criança faz sugestões	✓	G. diz “eu quero cantar, podemos cantar?”
	Ambos chegam a uma decisão em conjunto	✓	Auxiliar pergunta “cantar? Então e cantar o quê?”, G. diz “dona aranha”, F.Ca. diz “peixinho”, C.F. “tubarão e o leão” – escolhem qual a ordem pelo qual vão cantar

	O adulto apresenta opções de escolha		
	O adulto escolhe/fala pela criança		

Grelha criada com base nos pressupostos designados por Lino (2014)

Data da realização da observação: 14.01.2020 – Reunião da Manhã

Indicadores	Tipos de escolha	Verificação	Observações:
Participa na escolha das tarefas	O adulto questiona a criança e dá espaço para a criança se expressar	✓	Auxiliar escolhe os cartões dizendo que já retirou o cartão das crianças que foram ontem fazer tarefas para que todos possam fazer uma tarefa.
	Criança escolhe o que quer fazer/dizer	✓	V. diz que se vai portar bem hoje, escolhendo a sua tarefa de seguida
	Criança faz sugestões	✓	S.G. ao ver o seu cartão na mão da auxiliar diz “eu já fui ontem, pode ir outro menino?”
	Ambos chegam a uma decisão em conjunto	✓	A auxiliar questiona se S.G. não se importa de escolherem outro amigo para as tarefas, S.G. diz que não e que vai amanhã.
	O adulto apresenta opções de escolha		
	O adulto escolhe/fala pela criança		
Participa na escolha das áreas (não houve escolha devido à sessão de dança)	O adulto questiona a criança e dá espaço para a criança se expressar		_____
	Criança escolhe o que quer fazer/dizer		_____
	Criança faz sugestões		_____
	Ambos chegam a uma decisão em conjunto		_____
	O adulto apresenta opções de escolha		_____

	O adulto escolhe/fala pela criança		
Participa na tomada de decisões sobre assuntos da sala	O adulto questiona a criança e dá espaço para a criança se expressar	✓	Auxiliar pergunta “não temos a ovelhinha na sala, alguém sabe o porquê?”, V. responde “porque se partiu”, F.Co. diz “estava suja”, V. “a S. tirou porque... não sei”, C.S. “estava estragada!”. A auxiliar pergunta porque é que já não temos o cesto dos peluches na sala D. diz “porque não sabíamos brincar com eles”
	Criança escolhe o que quer fazer/dizer	✓	G. chega com um jogo e auxiliar deixa que ele o mostre ao grupo, G. explica o jogo
	Criança faz sugestões	✓	C.S. diz “não podemos atirar”, D. diz “nem rasgar”, G.F. diz “também não podemos morder pois”
	Ambos chegam a uma decisão em conjunto	✓	Auxiliar define regras com o grupo sobre como utilizar o cesto dos peluches.
	O adulto apresenta opções de escolha	✓	Quando G. se vai sentar a auxiliar diz que ele primeiro tem de ir por o jogo no baú, G. chora dizendo que não quer, auxiliar pergunta-lhe se prefere guardar o jogo ou dar à auxiliar para ela guardar, G. vai guardar o jogo no baú.
	O adulto escolhe/fala pela criança		
Participa nos momentos de reunião, expressando a sua opinião	O adulto questiona a criança e dá espaço para a criança se expressar	✓	“Que canção do bom dia vamos cantar hoje?” Mad. “a dos nomes!”, começam a cantar, S.S., Mad., T., G.F., G.R. e C.S. cantam também com a auxiliar dizendo os nomes dos amigos
	Criança escolhe o que quer fazer/dizer	✓	Durante a conversa sobre o projeto das formigas, a auxiliar deixa que as crianças reflitam e falem sobre o que aprenderam com o projeto. Man. tenta falar, crianças falam por cima e auxiliar pede que oiçam o amigo.
	Criança faz sugestões		

	Ambos chegam a uma decisão em conjunto	✓	Fazem o plano do dia, as crianças vão dizendo o que vão fazer hoje e a auxiliar vai apontando na folha do plano do dia.
	O adulto apresenta opções de escolha		
	O adulto escolhe/fala pela criança		

Grelha criada com base nos pressupostos designados por Lino (2014)

Data da realização da observação: 16.01.2020 – Reunião da Manhã

Indicadores	Tipos de escolha	Verificação	Observações:
Participa na escolha das tarefas	O adulto questiona a criança e dá espaço para a criança se expressar	✓	Auxiliar diz “não estou a ver”, colocando os cartões em cima do tapete para que as crianças reconheçam de quem são os cartões. Algumas crianças, como S.F. e G.R. identificam o seu cartão dizendo “sou eu!”, vão até ao quadro das tarefas e discutem entre si qual a tarefa que vão escolher.
	Criança escolhe o que quer fazer/dizer	✓	Am. diz “tira da caixa sem ver para nós irmos pôr”
	Criança faz sugestões		
	Ambos chegam a uma decisão em conjunto		
	O adulto apresenta opções de escolha	✓	B. fica junto do quadro a apontar para a tarefa de chefe, sendo que esta já tem as duas crianças precisas, a auxiliar lê o quadro em voz alta e ajuda B. a escolher uma tarefa com vaga.
	O adulto escolhe/fala pela criança		
Participa na escolha das áreas	O adulto questiona a criança e dá espaço para a criança se expressar	✓	Auxiliar explica que o professor de música está a chegar para dar a sessão de música, pergunta às crianças se preferem ficar sentadas à espera dele ou ir brincar.
	Criança escolhe o que quer fazer/dizer		
	Criança faz sugestões	✓	G.F. diz “podemos ir brincar um bocadinho?” e C.F. diz “sem os cartões?”
	Ambos chegam a uma decisão em conjunto	✓	Após ouvir as sugestões, a auxiliar concorda com o pedido do grupo e deixa-os ir brincar pelo espaço sem os cartões.
	O adulto apresenta opções de escolha		

	O adulto escolhe/fala pela criança		
Participa na tomada de decisões sobre assuntos da sala	O adulto questiona a criança e dá espaço para a criança se expressar	✓	Vai perguntado o que “vamos fazer hoje”, sendo que hoje vamos ter uma sessão de música para compensar que na terça feira não tivemos, Sa. diz “mas hoje não é dia de música”, a auxiliar explica o porquê. Mad. refere que gosta de ter música, já C.S. diz “tenho saudades do J. (professor de música)”
	Criança escolhe o que quer fazer/dizer		
	Criança faz sugestões	✓	O. chega à sala com um livro de casa, senta-se junto da auxiliar e diz “hoje podemos ler o meu livro depois de dormir?”
	Ambos chegam a uma decisão em conjunto	✓	A auxiliar pergunta ao grupo se concorda em ler o livro de O. ou se preferem outro, o grupo diz que pode ser o livro de O., ficando escrito no plano do dia.
	O adulto apresenta opções de escolha	✓	Auxiliar questiona se podem ler o livro de O. hoje e se vão brincar pelas áreas com ou sem cartões.
	O adulto escolhe/fala pela criança		
Participa nos momentos de reunião, expressando a sua opinião	O adulto questiona a criança e dá espaço para a criança se expressar	✓	Man. foi a única criança das que trouxeram brinquedos de casa que não coloca o seu no meio do tapete, como por norma é feito. A auxiliar fala com ele e pede que o faça, Man. recusa-se referindo que gosta muito do brinquedo, a auxiliar diz que compreende, no entanto não é justo para os restantes amigos.
	Criança escolhe o que quer fazer/dizer	✓	Man., após falar com a auxiliar, acaba por arrumar o seu brinquedo no baú do corredor.
	Criança faz sugestões	✓	S.S. diz “olha podes pôr aqui, ao pé dos nossos”, mostrando a Man. onde colocar o seu brinquedo.

	Ambos chegam a uma decisão em conjunto	✓	Auxiliar pergunta qual a canção que querem que se cantar, F.Co. diz "ovelhinha!", a auxiliar pede a C.S. que vá buscar o peluche para cantarem.
	O adulto apresenta opções de escolha		
	O adulto escolhe/fala pela criança		

Grelha criada com base nos pressupostos designados por Lino (2014)

ANEXO I. QUESTIONÁRIO À
COORDENADORA DA
INSTITUIÇÃO

| " | | | " |

A. Dados de Caracterização do questionado

1. Qual a sua formação nesta área profissional de educação?

Tenho um Bacharelato em Educação de Infância, frequentei o CESE em Investigação em Educação, um Mestrado em Educação Artística, uma pós-graduação em Ilustração e uma pós-graduação em animação de histórias.

Atualmente estou a realizar o doutoramento em Educação Artística.

2. Quais são as funções profissionais que desempenha atualmente?

Sou responsável por uma sala de Jardim de Infância, sou Diretora Pedagógica e faço parte da equipa de Inovação Pedagógica no Centro Educativo.

3. Quais são os encargos inerentes a essas funções?

Educadora de Infância: planificar, dinamizar e orientar atividades com o grupo de educação pré-escolar.

Diretora Pedagógica: coordenar a prática pedagógica das salas da Creche e Jardim de Infância e fazer formação.

Equipa de Inovação Pedagógica: dinamizar a oficina da participação das crianças (no âmbito do projeto de Inovação Pedagógica que está a ser desenvolvido na instituição).

4. Há quanto tempo exerce este tipo de funções?

Sou educadora de infância há 25 anos, enquanto diretora é o 5º ano e da equipa é 2º ano.

A. Participação ativa da criança

5. Como encara/qual a sua visão sobre a participação ativa das crianças dentro de sala?

Encarando a criança como agente ativo da sua aprendizagem e centro da prática pedagógica que se desenvolve diariamente na sala de atividades, a participação das crianças não poderia deixar de ser vista como fundamental para essa mesma prática. As crianças têm de ser observadas como seres com inúmeras competências e imensos saberes que devem ser integrados naquilo que se passa na sala e no centro. Envolvê-

las nas decisões, na organização da sala e tarefas, na participação faz todo o sentido e é o caminho a seguir. Não há outro. É desta forma que se vive a consciência democrática e que se contribui para o desenvolvimento de cidadãos capazes de intervir na vida comum.

6. Quais as estratégias recorrentes que podem ser utilizadas para fomentar a participação ativa por parte das crianças?

A forma como se trabalha (a atitude/postura do educador), as bases da nossa prática, a organização da sala, do tempo, tudo isso contribui para que a participação se torne efetiva. Os instrumentos que se colocam na sala e que ajudam a gerir a vida do grupo também contribuem para isso. A título de exemplo, posso mencionar o plano do dia, no qual as crianças inscrevem aquilo que querem desenvolver diariamente; o diário de turma onde as crianças registam as suas propostas e ideias de trabalho futuras; o plano de atividades onde é registado as atividades que as crianças realizam, permitindo-lhes tomar consciência das suas escolhas e necessidades.

Todos os encontros diários com as crianças onde temas da sala e do grupo são debatidos; as Assembleias de Centro para onde as crianças levam as suas propostas para os momentos comuns ou reestruturação dos espaços, tudo isso são estratégias para fomentar a participação das crianças na sala e na comunidade educativa.

Para além disso, temos ainda a documentação pedagógica, através da qual se procura dar voz às crianças, àquilo que elas são capazes de fazer; às suas conceções sobre a sua ação livre. Esta é igualmente uma forma de tornar viva a sua participação no centro – aquilo que as paredes dizem está diretamente ligado à ação diária das crianças. Nesta dimensão, existe ainda uma galeria por sala, criada a partir das ideias das crianças, totalmente gerida por elas (são elas que colocam, expõem, tiram aquilo que querem, sem qualquer intervenção do adulto).

7. De que forma implementa essas estratégias dentro de sala?

Recorrendo aos instrumentos que já referi; através das conversas diárias que se tem diariamente com as crianças, em que em vez de se apresentarem soluções se apresentam sobretudo questões, provocações e desafios. Igualmente através da escuta ativa e da observação das brincadeiras/ação livre das crianças que deixa perceber quais os seus desejos, necessidades e interesses.

8. Existem formas de participação ativa por parte das crianças nas tomadas de decisões referentes ao contexto socioeducativo? Se sim, especifique.

Nas Assembleias de Centro. No âmbito do nosso projeto de inovação Pedagógica, que começou no ano letivo anterior, tivemos a ideia de propor Assembleias de Centro, nas quais as crianças pudessem participar, sendo o objetivo abrir mais espaço para a participação das crianças. O ano passado estas assembleias focaram-se um pouco naquilo que as crianças desejavam para o Centro, tendo muitas dessas ideias o seu foco no apetrechamento dos jardins e do ginásio. As crianças propuseram fazer uma venda de bolos, os pais colaboraram trazendo os bolos para vender, as crianças venderam e com essa verba compraram-se novos materiais. Depois de avaliarmos em equipa todo o processo das assembleias, acabamos por refletir que era preciso desconstruir a ideia de que uma assembleia serve apenas para pedir coisas e mudamos um pouco o foco – envolver as crianças nas decisões do Centro, mas de uma forma diferente – as crianças iam ajudar a planificar os momentos comuns, sugerindo propostas de dinâmicas a realizar (ex. festa de Natal) e propor igualmente alteração de espaços onde diariamente brincam.

Neste momento, a acrescentar à dinâmica anterior, vamos envolver as crianças nos próprios tópicos a discutir na assembleia (preocupações/queixas, etc. que surjam nos grupos e que as crianças queiram ver discutidas).

Resta referir que assembleias de grupo antecedem estas assembleias de centro. Nessas assembleias, o grupo discute e faz propostas. Essas propostas são registadas, muitas vezes recorrendo ao desenho. Dos elementos da turma são eleitos, pelo próprio grupo, dois representantes, que são as crianças que vão estar na Assembleia de Centro (de referir, que antes de serem escolhidas, todas as crianças manifestam vontade ou não de participar – sendo respeitada a vontade das crianças).

9. Em que consiste a oficina de “Participação”?

É uma equipa de trabalho, cujo objetivo é refletir sobre essa temática e desenhar/propor dinâmicas que favoreçam a participação ativa das crianças. É uma oficina que pode ser frequentada por toda a equipa que pertence à organização do centro educativo, a nível nacional.

10. Há quanto tempo existe essa oficina?

Estamos no segundo ano letivo.

11. Reconhece mudanças na sua forma de trabalhar a participação ativa das crianças após a frequência na oficina? Se sim, de que forma?

Na minha prática a participação das crianças sempre foi um credo, mas o facto de participar na oficina, de discutir/conversar/refletir com pares leva a que haja uma maior tomada de consciência daquilo que se faz, daquilo que ainda é possível fazer, daquilo que outros pensam sobre o assunto. Essa tomada de consciência cria compromissos e isso inevitavelmente muda a nossa prática.

12. Considera que a participação ativa em sala leva a mudanças de comportamentos ou melhorias de aprendizagem/desenvolvimento por parte das crianças? Se sim, que tipo de mudanças?

Claro que sim, é óbvio!

Numa prática em que se valoriza e dá espaço para a voz das crianças, o adulto passa a ser parceiro e não detentor de toda a sabedoria. As crianças sentem-se valorizadas, escutadas, respeitadas. Sentem que aquilo que dizem e fazem é muito importante para os adultos que estão com elas, para a vida da sala e para a própria comunidade educativa. As crianças são muito mais autónomas, têm iniciativa, propõem ideias, têm sentido crítico, são capazes de argumentar. A vida da sala é riquíssima.

ANEXO J. ANÁLISE
CATEGORIAL DAS NOTAS DE
CAMPO

| " | | " |

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				Absoluta
Momentos de participação da criança	Na escolha das tarefas	Autónoma	<p>“C.S e G. limpam a sala, visto terem sido os que se voluntariaram para essa tarefa do dia, limpando as mesas dos desenhos e massa e varrendo o chão” (Nota de Campo Nº 1.8)</p> <p>“S.F., S.G. e G. estão a realizar uma pintura de aguarelas, quando terminam a educadora diz-lhes que podem colocar os seus desenhos a secar no estendal... Os três arrumam também a mesa onde pintaram, levando o pote de água para lavar e arrumando as caixas das aguarelas num local junto à janela para secar as tintas” (Nota de Campo Nº 2.14)</p> <p>“S.F. espalha os legos pelo espaço, peço que arrume tudo, Con. e T. ajudam-no sem eu pedir, agradeço-lhes o gesto” (Nota de Campo Nº 10.12)</p> <p>“Mad. começa a pedir aos amigos para arrumarem e se sentarem” (Nota de Campo Nº 13.13)</p> <p>“S.S. diz “eu quero arrumar a sala” ” (Nota de Campo Nº 18.3)</p> <p>“Após as crianças arrumarem a sala e as áreas onde estiveram a brincar” (Nota de Campo Nº 25.15)</p> <p>“irão escolher entre si quem serão as crianças das tarefas por hoje” (Nota de Campo Nº 12.3)</p> <p>“Am. queria ser chefe, contudo os dois lugares já estão ocupados ela questiona se poderá ser ela amanhã, a educadora diz-lhe que tem de estar atenta e pedir para o ser amanhã, ela diz que vai ser a primeira a levantar a sua mão” (Nota de Campo Nº 16.3)</p> <p>“G.F. pede-me para ser chefe e diz “ainda não fui esta semana” ” (Nota de Campo Nº 35.2)</p> <p>“As crianças definem o plano do dia e escolhem tarefas sendo que hoje não escolherão para já as áreas” (Nota de Campo Nº 52.2)</p>	25

		<p>“S.F. e Mad. distribuem as bananas que foram buscar ao refeitório” (Nota de Campo Nº 1.8)</p> <p>“C.S. pede para ser uma das crianças responsáveis por ir buscar a fruta” (Nota de Campo Nº 17.3)</p> <p>“chega B. e Gus. começando a distribuir a fruta” (Nota de Campo Nº 17.5)</p> <p>“As duas crianças responsáveis pela fruta vão busca-la ao refeitório e trazem” (Nota de Campo Nº 55.4)</p> <p>“S.F. diz-me “eu vou regar as plantas hoje!” mostrando alguma alegria por fazê-lo” (Nota de Campo Nº 9.4)</p> <p>“G.F. e C.F. distribuem os chapéus a cada uma das crianças” (Nota de Campo Nº 1.8)</p> <p>“G.F. e O. vão buscar o saco dos chapéus sozinhos ao corredor sabendo qual o local onde costumam ser guardados” (Nota de Campo Nº 4.8)</p> <p>“Cl. e S.F. são os responsáveis por distribuir os chapéus aos amigos, sendo que Cl. já reconhece os chapéus de cada um, não sendo necessária a minha ajuda para ler as etiquetas de identificação” (Nota de Campo Nº 12.8)</p> <p>“T., que foi um dos chefes do dia, consegue indicar se as tarefas foram ou não realizadas, questionando o grupo sobre as mesmas” (Nota de Campo Nº 3.14)</p> <p>“V. é o chefe e vai buscar o mesmo e os lápis para fazer a verificação. V. pergunta aos amigos se as atividades foram ou não realizadas” (Nota de Campo Nº 8.17)</p> <p>“peço aos dois chefes do dia para me irem buscar o plano do dia e os lápis, sendo que cada um deles pergunta ao grupo se as atividades foram ou não realizadas” (Nota de Campo Nº 10.12)</p> <p>“tanto B. como Sa. conseguem questionar o grupo num tom adequado e fazer sozinhas esta mesma verificação” (Nota de Campo Nº 12.16)</p> <p>“S.G., com uma voz audível, questiona todas as vezes corretamente e o plano do dia fica totalmente completo” (Nota de Campo Nº 13.14)</p> <p>“G. diz “quero ser chefe” ” (Nota de Campo Nº 18.3)</p> <p>“G., o serra-filas, fica para último na sala verificando se ninguém fica para trás” (Nota de Campo Nº 24.5)</p>	
	Guiada	<p>“fico junto do quadro das tarefas para ajudar as crianças a colocar os seus cartões no local correto” (Nota de Campo Nº 12.3)</p>	

		<p>“Am. e Cl. começam depois a arrumar e limpar a sala com a auxiliar” (Nota de Campo Nº 21.15)</p> <p>“Após a educadora ir com as duas crianças responsáveis pela fruta de hoje ao refeitório” (Nota de Campo Nº 11.7)</p> <p>“peço às duas crianças responsáveis pela fruta para irem até ao refeitório e que tragam para a sala os cestos” (Nota de Campo Nº 42.4)</p> <p>“a educadora pede a A. que vá buscar as folhas do “Plano do dia” para fazerem a verificação das tarefas que foram realizadas, não realizadas e que se iniciaram no dia de hoje, sendo que S.G. foi a criança encarregue de ir buscar três marcadores com cores diferentes (vermelho, amarelo e verde)” (Nota de Campo Nº 1.19)</p> <p>“S.G. que vá para junto da porta da sala e será ele o chefe de fila hoje e o A. Será o cerra fila” (Nota de Campo Nº 1.20)</p> <p>“Am. e Cl. são as chefes do dia, assim sendo, a educadora pede que Am. vá buscar três lápis (vermelho, verde, amarelo) e Cl. vá buscar a placa com a folha do plano do dia” (Nota de Campo Nº 4.16)</p> <p>“Con. e B. que vão buscar o plano do dia e os lápis, sendo que Con. fica a olhar para os lápis sem tirar as três cores precisas, ajudando-a mostrando-lhe apenas três cores de cada vez e questionando “onde está o vermelho?/ o verde? E o amarelo?” e Con. retira as cores corretas” (Nota de Campo Nº 14.12)</p> <p>“ Durante a verificação do plano do dia, Con. fala bastante baixo e precisa de maior auxílio por parte da educadora” (Nota de Campo Nº 14.12)</p> <p>“educadora pede a S. que vá ter com E. e lhe pergunte se a sopa já está na mesa, S. vai até ao refeitório e regressa dizendo “já está, mas está quente!” ” (Nota de Campo Nº 15.6)</p> <p>“peço aos chefes, Cl. e S.S. para perguntarem aos amigos se as atividades foram ou não realizadas” (Nota de Campo Nº 21.16)</p> <p>“A educadora pede a G.F. que vá buscar os lápis precisos e, de forma alternada, vão perguntando ao grupo, G.F. e D., se as atividades foram ou não realizadas” (Nota de Campo Nº 22.14)</p>	12
--	--	--	----

		Combinada	“Distribuem as tarefas, sendo que noto que as crianças vão colocando aos pares, quando uma escolhe a limpeza, a criança seguinte também escolhe” (Nota de Campo Nº 25.2)	1
	Na escolha das áreas	Autónoma	“Mad. e Sa. quando lhes questiono qual a área que querem escolher ... ambas escolhem a biblioteca” (Nota de Campo ° 5.5) “auxiliar vai chamando as crianças e pedindo que escolham uma área... para colocar o seu cartão nessa mesma área” (Nota de Campo Nº 7.5) “Após as crianças escolherem a área para a qual queriam ir” (Nota de Campo Nº 9.14) “Mad., C.S. e F.Co. optaram por ir para a área “desafio” ” (Nota de Campo Nº 10.2) “as crianças escolham as áreas para onde querem ir” (Nota de Campo Nº 11.5) “S.F., S.G., Sa., D. e A. são as crianças que hoje escolheram realizar comigo a atividade dos vitrais” (Nota de Campo Nº 11.5) “as crianças escolhem para onde desejam ir” (Nota de Campo Nº 15.4) “Após as crianças escolherem as áreas, cada uma vai para a sua área” (Nota de Campo Nº 15.14) “C.S. B., S. e Cl., sendo que as quatro escolheram vir para o desafio” (Nota de Campo Nº 22.12) “As crianças definem as áreas que querem explorar” (Nota de Campo Nº 25.13)	10
		Guiada	“B. aparente não conseguir escolher uma área sozinha, assim sendo digo-lhe quais as áreas ainda disponíveis para receber crianças, B. escolhe a área do desenho” (Nota de Campo Nº 4.4) “vêm ter comigo e pedem para ir para uma área, deixo-os escolher dentro das áreas que ainda têm vagas” (Nota de Campo Nº 10.10) “a educadora conversa com as crianças para que possam escolher as áreas que desejam” (Nota de Campo Nº 14.10) “Digo-lhes que podem ir escolher outra área” (Nota de Campo Nº17.13)	4
	Tomadas de decisão	Sugestão	“Algumas crianças, como S.F., G. e Am. pedem para realizar algumas das tarefas do dia” (Nota de Campo Nº 2.3)	7

			<p>“ as restantes crianças, uma a uma, foram colocando o seu cartão por baixo daquela criança que pensa que deverá ir em representação da nossa sala” (Nota de Campo Nº 6.14)</p> <p>“Durante a seleção nas tarefas, algumas crianças tentam ser elas a ser as responsáveis pelas tarefas” (Nota de Campo Nº 7.4)</p> <p>“as respostas passaram por “fazer desenhos das famílias” e “fazer jogos de mesa com os crescidos” ” (Nota de Campo Nº 15.16)</p> <p>“F.Ca., visto ser o seu primeiro dia em que vai dormir na instituição, a educadora questiona-a se deseja ser uma das chefes do dia de hoje” (Nota de Campo Nº 24.1)</p> <p>“hoje, como está bom tempo, as crianças pedem para ir até ao jardim, atendo ao seu pedido” (Nota de Campo Nº 32.2)</p> <p>“O. diz-me “temos de acabar a história de ontem!” e C.S. diz “é a S. (auxiliar) que conta, pois é?” ... então as crianças pedem para que a conclua” (Nota de Campo Nº 35.13)</p>	
		Questionamento	<p>“para a assembleia de amanhã, perguntando ao grupo “quem é que pensa ser capaz de amanhã ir falar com os responsáveis pela nossa escola e com os representantes das outras salas sobre o que nós queremos ter e fazer?” sendo que C.F., C.S., G., A., S.S. e S.G. são as seis crianças que se voluntariam para ser os representantes” (Nota de Campo Nº 6.14)</p> <p>“a educadora conversa com as crianças para tentarem chegar a um acordo: ficar na sala ou ir até ao recreio. As crianças optam por ir até ao recreio” (Nota de Campo Nº 17.6)</p>	2
		Sobre a disposição da sala	<p>“algumas crianças começam a dizer “podíamos por isto (área das construções) ali” apontando para junto das janelas” (Nota de Campo Nº 13.2)</p> <p>“a educadora refere que hoje será o dia em que vamos mudar a nossa sala, sendo que a planta foi feita ontem com as crianças” (Nota de Campo Nº 23.3)</p>	2
		Plano do dia	<p>“S.G. que questione ao restante grupo “fizemos massa colorida?” mas S.G. aparenta estar envergonhado e não pergunta, já Af. questiona prontamente aos amigos, obtendo respostas positivas e pintado a bola de cor verde” (Nota de Campo Nº 1.19)</p>	

			<p>“G. e G.R. são os chefes, G. vai buscar os três lápis necessários para a verificação do plano do dia e ambos fazem perguntas ao grupo para ver se as tarefas foram realizadas” (Nota de Campo Nº 5.13)</p> <p>“verificação do plano do dia, sendo que V. é o chefe e vai buscar o mesmo e os lápis para fazer a verificação. V. pergunta aos amigos se as atividades foram ou não realizadas” (Nota de Campo Nº 8.17)</p> <p>“Durante a verificação do plano do dia, Con. fala bastante baixo e precisa de maior auxílio por parte da educadora” (Nota de Campo Nº 14.12)</p> <p>“fazem a verificação do plano do dia, sendo que G. e D. são os dois chefes, G. ao perguntar aos amigos se as atividades foram ou não feitas” (Nota de Campo Nº 18.14)</p> <p>“segue-se a verificação do plano do dia, sendo que Am. e G.F. são os chefes de hoje, Am. vai buscar os lápis para fazer a verificação” (Nota de Campo Nº 19.15)</p> <p>“realizamos a verificação do plano do dia, peço aos chefes, Cl. e S.S. para perguntarem aos amigos se as atividades foram ou não realizadas” (Nota de Campo Nº 21.16)</p> <p>“F.Co. consegue perguntar tudo aos amigos, num tom audível e arruma tanto os lápis como o plano do dia no sítio correto” (Nota de Campo Nº 29.12)</p> <p>“Realizam a verificação do plano do dia com D. e Sa.” (Nota de Campo Nº 30.13)</p> <p>“peço ajuda a C.F. e F.Co. para fazerem a verificação do plano do dia” (Nota de Campo Nº 36.12)</p> <p>“a verificação do plano do dia com D. e O., ambos perguntam todas as atividades feitas com uma boa projeção de voz” (Nota de Campo Nº 53.9)</p> <p>“Sa. que faz todas as questões com um tom audível e de forma coerente” (Nota de Campo Nº 55.9)</p>	12
		Partilha de ideias	<p>“C.S. e A. possam na reunião da tarde partilhar o que foi dito na assembleia de manhã ... fala dizendo “falámos de muitas coisas e vai haver uma festa!”” (Nota de Campo Nº 7.14)</p> <p>“estamos a contar as novidades da manhã e a ver quantos meninos já estão na nossa sala, Sa. diz que viu um camião do lixo ao pé de casa” (Nota de Campo Nº 29.2)</p>	4

			<p>“a educadora começa a cantar para o grupo uma canção nova sobre o inverno, as crianças parecem gostar e pedem para que a educadora a ensine” (Nota de Campo Nº 30.10)</p> <p>“C.F. mostra o cartaz que fez com o seu avô que já foi cantoneiro” (Nota de Campo Nº 33.11)</p>	
Estratégias do adulto para fomentar a participação ativa	Questionamento	Sobre a rotina do dia	<p>“educadora realiza o plano do dia com as crianças e pergunta se elas sabem quem vem hoje à sala, algumas respondem “o P.!” referindo-se ao professor de inglês” (Nota de Campo Nº 4.2)</p> <p>“a educadora conversa com as crianças para tentarem chegar a um acordo: ficar na sala ou ir até ao recreio. As crianças optam por ir até ao recreio” (Nota de Campo Nº 17.6)</p> <p>“a educadora vai pedindo a pequenos grupos de crianças para irem mudando os brinquedos para o nosso local onde irão ficar na sala” (Nota de Campo Nº 23.13)</p> <p>“A professora vai pedindo opiniões e sugestões ao grupo, O. intervém durante a história, ajudando, dando algumas ideias sobre como dar seguimento à história” (Nota de Campo Nº 26.4)</p>	4
		Sobre os materiais	<p>“a educadora pede a S. que escolha entre os dois livros que trouxe: “O Grufalão” ou “A filha do Grufalão”, S. escolhe o segundo livro indo colocar o outro no corredor onde por norma as crianças colocam os livros já lidos para os pais levarem de novo para casa” (Nota de Campo Nº 4.15)</p>	1
		Sobre o plano do dia	<p>“educadora pede às duas que questionem os amigos se as tarefas propostas foram ou não realizadas, algumas crianças respondem e as chefes pintam as bolas de verde correspondendo à realização da tarefa” (Nota de Campo Nº 4.16)</p> <p>“a educadora pede a Am. que vá buscar o plano do dia para definirem o que fazer no dia de hoje ... definem que vão ter sessão com P., o professor de inglês, que vão continuar a atividade comigo, que vão escolher os livros para levar para casa do projeto e, por último que vão ouvir a história em espanhol que Am. trouxe de casa” (Nota de Campo Nº 12.2)</p> <p>“Durante a mesma, falamos das atividades a fazer no dia de hoje, sendo que pergunto com quem irei fazer ... todas escolhem as atividades que querem fazer” (Nota de Campo Nº 37.2)</p>	3

		Sobre assuntos da instituição	<p>“a educadora questiona o grupo sobre o que falar na assembleia amanhã sendo o primeiro tópico o “dia do São Martinho/ dia dos avós” e as crianças responderam “fazer castanhas”, “dançar”, “fazer bolinhos” e “escrever uma carta” para os avós que estão longe, entre outras.</p> <p>De seguida falam sobre o segundo tópico são “os nossos jardins” da instituição, ao que as crianças respondem “baloços”, “lago com patos”, “mais árvores”, “mais triciclos pequeninos”, “balançês” e “bebedouros”, entre outras. Para o último tópico, “celebração do aniversário da instituição” as crianças responderam “convidar os manos e pais”, “dançar”, “comer pãozinho chinês” e “um almoço especial”, entre outras” (Nota de Campo Nº 6.15)</p>	1
	Materiais didáticos	Plano do dia	<p>“a educadora revela novamente ao grupo o “plano do dia” onde escreve as atividades que as crianças desejam realizar hoje e quem são essas crianças” (Nota de Campo Nº 1.4)</p>	1
		Quadro das tarefas	<p>“a educadora revela novamente ao grupo o “plano do dia” onde escreve as atividades que as crianças desejam realizar hoje e quem são essas crianças” (Nota de Campo Nº 1.4)</p> <p>“A educadora acrescenta uma quinta tarefa, visto que agora o grupo está mais velho as crianças responsáveis por esta tarefa, ao longo do dia estão encarregues de entregar/fazer recados às outras salas caso seja preciso” (Nota de Campo Nº 1.4)</p> <p>“Durante a definição das tarefas, a educadora hoje recorre a uma tabela onde irá apontar as tarefas já realizadas por cada criança, de modo a saber se existe uma distribuição equilibrada das tarefas entre o grupo” (Nota de Campo Nº 27.3)</p> <p>“tal como tem sido esta semana, são definidas com o meu auxílio para verificar se todas as crianças estão a participar de forma equitativa” (Nota de Campo Nº31.2)</p>	4
		Quadro das áreas	<p>“os quadros das áreas já se encontram com imagens, facilitando o reconhecimento por parte das crianças” (Nota de Campo Nº 20.11)</p>	1
		Quadro das presenças	<p>“a educadora apresenta ao grupo o mapa de presenças, explicando que este vai ficar à porta da sala e todos os dias as crianças deverão, com uma caneta verde, marcar juntamente com quem os trouxer à instituição, a sua presença no dia correto” (Nota de Campo Nº 2.3)</p>	1

	Tomadas de decisão	Sugestão	<p>“Pergunto se as crianças gostariam de saber para onde vai o lixo e o que lhe acontece, algumas crianças respondem que sim e eu informo o grupo que poderei trazer novas ideias e irei pedir a participação do grupo, eles aceitam” (Nota de Campo Nº 9.17)</p> <p>“Durante a reunião da manhã, a educadora opta por pedir ao grupo que tragas as almofadas para perto dos quadros de tarefas e áreas, perguntando de seguida ao grupo se acha que assim vemos melhor os quadros, as crianças respondem que sim” (Nota de Campo Nº 13.2)</p>	2
		Votação	<p>“C.S. e A. são os dois os escolhidos pelo grupo, sendo que a educadora escreveu num papel o número de votos e representou em círculos quantas crianças votaram neles para que todos possam compreender o peso dos votos” (Nota de Campo Nº 6.14)</p> <p>“votamos a sala a quem vamos então fazer a divulgação e definimos quem são as crianças que vão falar e explicar o processo feito durante o projeto” (Nota de Campo Nº 38.11)</p>	2
		Decisão individual	<p>“a educadora, de forma a garantir que todas as crianças participam nas tarefas, retira os cartões das crianças que ainda não fizeram tarefas esta semana” (Nota de Campo Nº 23.4)</p> <p>“a educadora informa que a escolha de quem serão as crianças responsáveis pelas várias tarefas será diferente... gostaria que todas as crianças tivessem a oportunidade de participar igualmente nas tarefas” (Nota de Campo Nº 28.3)</p>	2
		Decisão conjunta	<p>“definir o plano do dia com as crianças, sendo que fica definido realizarmos a atividade do “desafio” ... e realizar uma conversa inicial sobre o “camião do lixo” ” (Nota de Campo Nº 10.2)</p> <p>“a educadora, em conjunto com as crianças, define quais as atividades que vão realizar hoje” (Nota de Campo Nº 18.2)</p> <p>“a educadora pergunta quem são as crianças interessadas em ir falar na assembleia sendo que D. e Am. levantam o braço e S.S. e O. também, a educadora cria duas equipas: D. e Am. ou S.S. e O. ... de seguida vai chamando as crianças perguntando “quem é que queres que vá falar pela nossa sala na assembleia?” e as crianças vão-se dirigindo até ao lado que gostariam de ver na assembleia ” (Nota de Campo Nº 23.6)</p>	5

			<p>“Definem que vão fazer um momento deste género por dia, para praticar o hábito da espera” (Nota de Campo Nº 29.9)</p> <p>“coordenadora apresenta a lista de possíveis papeis para o teatro e cada criança escolhe o papel que vai desempenhar para a festa ” (Nota de Campo Nº 37.12)</p>	
Possíveis desenvolvimentos	Linguísticos	Expressam-se verbalmente	<p>“educadora pergunta se ele quer ser o chefe daí levantar já o seu braço, S.G. diz que sim. Já S.F. diz “eu quero! Eu quero!” (Nota de Campo 13.3)</p> <p>“sendo que no final, ao mostrarem o plano, C.S. diz “o dia foi espetacular!” vendo todas as atividades a verde” (Nota de Campo Nº 15.16)</p> <p>“F.Co., S.S. e S.G. aparentam participar mais, já G.R. e G.F. falam pouco pedindo depois para mudar de área” (Nota de Campo Nº 16.5)</p> <p>“D. não fala muito alto não se ouvindo por completo as suas questões, já S.S. pergunta a todos os amigos, obtendo respostas por parte de quase todos” (Nota de Campo Nº 16.13)</p> <p>“D. ao ver o seu cartão diz “eu quero a fruta” dirigindo-se para o quadro das tarefas e colocando o seu cartão no sítio correto” (Nota de Campo Nº 19.4)</p> <p>“F.Ca. e G. conseguem perguntar aos amigos todas as atividades feitas ou não” (Nota de Campo Nº 24.12)</p> <p>“J. diz várias vezes “hoje é a minha história, eu trouxe com o papá!” ” (Nota de Campo Nº 28.10)</p> <p>“G.R. fala mais alto quando lhe peço, conseguindo fazer as perguntas, ainda que com algumas falhas ou trocas de palavras” (Nota de Campo Nº 28.11)</p> <p>“F.Co. consegue perguntar tudo aos amigos, num tom audível e arruma tanto os lápis como o plano do dia no sítio correto” (Nota de Campo Nº 29.12)</p> <p>“D. parece ter alguma dificuldade em articular as palavras, já Sa. articula de uma forma correta” (Nota de Campo Nº 30.13)</p> <p>“T. diz só os finais das palavras, sendo que é preciso que lhe vá dizendo palavra a palavra para que ele diga de seguida” (Nota de Campo Nº 34.11)</p> <p>“Man. diz “temos de deixar os outros meninos fazerem, mas eu gostava” ” (Nota de Campo Nº 36.3)</p> <p>“tenho de dividir as frases para que T. as consiga dizer aos amigos” (Nota de Campo Nº 49.10)</p>	13

		Recorrem aos gestos	<p>“Gus. e S.S. são algumas das crianças que ainda optam por apontar para os cartazes sem referir verbalmente qual a área que querem” (Nota de Campo Nº 11.5)</p> <p>“Con., Gus. e B. ainda utilizam muito o método de apontar para as áreas sem as referir verbalmente” (Nota de Campo Nº 18.5)</p> <p>“As crianças escolhem a área que desejam ir, sendo que algumas crianças ainda parecem ter alguma dificuldade tanto em referir verbalmente o que querem escolhe” (Nota de Campo Nº 19.5)</p>	2
	Cognitivo	Pondera a escolha	<p>“B., pediu para ser uma das chefes no dia de hoje no entanto coloca o seu cartão no lugar da tarefa de limpar a sala, quando lhe questiono qual é a sua tarefa, ela aponta para o sítio dos chefes e apercebe-se que colocou o cartão no sítio errado e emenda a situação” (Nota de Campo Nº 12.3)</p> <p>“F.Ca. fica a pensar e diz “posso dar a fruta, é de manhã!” sendo que ao chegar perto de mim “eu sou da fruta hoje, vou ser das tarefas hoje” (Nota de Campo Nº 12.3)</p>	2
	Sociais	Comunicam com o par	<p>“Mad. e Sa. quando lhes questiono qual a área que querem escolher ... ambas escolhem a biblioteca” (Nota de Campo Nº 5.5)</p> <p>“B. fala mais alto e torna-se audível para o grupo todo” (Nota de Campo Nº 14.12)</p> <p>“ele [G.] vai colocar o seu cartão, ao sentar-se diz a V. “olha eu sou chefe viste? Olha ali!” apontando para o quadro das tarefas e sorrindo” (Nota de Campo Nº 18.3)</p> <p>“Mad. é uma delas, sendo que vai colocar o seu cartão na área do faz de conta, S.G. diz a Mad. “não é aí no faz-de-conta, aqui olha”, ajudando-a a colocar o seu cartão no sítio correto” (Nota de Campo Nº 18.5)</p> <p>“G.F. vai arrumar a caixa dos cartões das tarefas e diz “eu sou chefe vês” ” (Nota de Campo Nº 19.4)</p> <p>“O. assume o comando do momento chamando os amigos e ajudando-os a escolher as áreas dizendo “tens o faz-de-conta, as contruções...” apontando para os quadros de cada um ” (Nota de Campo Nº 20.11)</p> <p>“J. pergunta “fizemos o camião do lixo?” C.S. diz “sim!” ” (Nota de Campo Nº 27.12)</p>	9

			<p>“Man. diz “quero ser chefe!”, no entanto ontem ele já realizou uma tarefa, Am. diz “pois é, os meninos outros também querem” ” (Nota de Campo Nº 33.2)</p> <p>“Mad. faz as questões e G.R. pinta as atividades do dia de acordo com a sua concepção” (Nota de Campo Nº 42.10)</p> <p>“Man. pinta no local errado quando lhe peço, O. diz “não é aí” corrigindo a sua pintura” (Nota de Campo Nº 47.10)</p>	
		Autonomia	<p>“Mad. e Sa. são chamadas, as duas não escolhem a mesma tarefa, sendo que o costumam fazer no que diz respeito à escolha das áreas” (Nota de campo Nº 18.3)</p>	1
TOTAL				133

ANEXO K. ANÁLISE
CATEGORIAL DA ENTREVISTA À
EDUCADORA COOPERANTE

| ' ' | ' ' |

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				Absoluta
Momentos de participação da criança	Na escolha das tarefas	Autónoma	“deixo-as poder escolher, decidir e apropriar-se”	1
	Na escolha das áreas	Autónoma	“deixo-as poder escolher, decidir e apropriar-se”	1
		Combinada	“vão, combinando as áreas que escolhem”	1
	Tomadas de decisão	Sugestão	“sempre que as posso envolver faço-o”	1
		Questionamento	“sempre que as posso envolver faço-o ” “fazendo várias perguntas sobre o que querem fazer para que possam refletir”	2
		Sobre a disposição da sala	“vendo se é preciso fazer alguma alteração, por mais pequena que seja, nesse momento pedimos até a opinião ao grupo” “da escolha do ambiente”	2
		Planeamento	“através do plano do dia” “fazendo o plano semanal de atividades para saberem que têm coisas para fazer e podem fazer”	2
	Portfólios	Autoavaliação	“Nos portfólios devemos deixar a criança autoavaliar os seus trabalhos” “Participam com o portfólio, pedindo a sua autoavaliação”	2
Estratégias do adulto para fomentar a participação ativa	Questionamento	Sobre a rotina do dia	“Vou fazendo várias perguntas” “questiono sobre isso” ”eu privilegio a autonomia da criança, deixo-as poder escolher, decidir e apropriar-se do espaço”	3
		Sobre os materiais	“vendo se é preciso fazer alguma alteração, por mais pequena que seja, nesse momento pedimos até a opinião ao grupo” “deixo-as poder escolher, decidir e apropriar-se”	2

		Sobre o plano do dia	“deixo-as poder escolher, decidir e apropriar-se”	1
		Sobre assuntos da instituição	“deixo-as poder escolher, decidir e apropriar-se”	1
	Materiais didáticos	Plano do dia	“Sim participam, no planeamento sim, através do plano do dia... sempre que as posso envolver faço-o”	1
		Quadro das tarefas	“temos o quadro das tarefas (chefe, dar a fruta, das os chapéus, limpar a sala e regar as plantas)”	1
		Quadro das áreas	“e o das áreas”	1
	Tomadas de decisão	Sugestão	“Sinto que é importante dar-lhes essa liberdade”	1
		Decisão individual	“Quando somos só nós (adultos) explico o que vamos fazer e o porquê de estarmos a fazer”	1
		Decisão conjunta	“podendo depois chegar a acordo com ela para aumentar a sua responsabilidade em escolher” “É preciso deixá-las vivenciar e experimentar e depois começar a estabelecer limites entre todos”	2
	Possíveis desenvolvimentos	Linguísticos	Expressam-se verbalmente	“eu vejo que eles sabem falar”
Sociais		Comunicam com o par	“algumas crianças agora decidem em conjunto para onde vão, combinando as áreas que escolhem”	1
		Autonomia	“ainda precisa de atenção”	1
TOTAL				29

ANEXO L. ANÁLISE
CATEGORIAL DO QUESTIONÁRIO
À COORDENADORA DA
INSTITUIÇÃO

|' '' | | ''

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				Absoluta
Momentos de participação da criança	Na escolha das tarefas	Autónoma	“Encarando a criança como agente ativo da sua aprendizagem e centro da prática pedagógica” “O plano de atividades onde é registado as atividades que as crianças realizam, permitindo-lhes tomar consciência das suas escolhas e necessidades”	2
		Combinada	“Envolvê-las ... na organização da sala e tarefas ... faz todo o sentido e é o caminho a seguir”	1
	Na escolha das áreas	Autónoma	“O plano de atividades onde é registado as atividades que as crianças realizam, permitindo-lhes tomar consciência das suas escolhas e necessidades”	1
	Assembleias de Grupo e de Centro	Autónoma	“Onde as crianças levam as suas propostas para os momentos comuns ou reestruturação dos espaços” “Abrir mais espaço para a participação das crianças” “As suas propostas para os momentos comuns ou reestruturação dos espaços” “As crianças iam ajudar a planificar os momentos comuns, sugerindo propostas de dinâmicas a realizar (ex. festa de Natal) e propor igualmente alteração de espaços onde diariamente brincam” “Assembleias de grupo antecedem estas assembleias de centro... o grupo discute e faz propostas”	5
			Portfólios	Autoavaliação
	Tomadas de decisão	Sobre a disposição da sala	“Aquilo que as paredes dizem está diretamente ligado à ação diária das crianças” “Uma galeria por sala, criada a partir das ideias das crianças totalmente gerida por elas”	2
		Partilha de ideias	“Envolvê-las nas decisões ... faz todo o sentido e é o caminho a seguir”	1

Estratégias do adulto para fomentar a participação ativa	Questionamento	Sobre a rotina do dia	“Em que em vez de se apresentarem soluções se apresentam sobretudo questões, provocações e desafios”	1
		Sobre o plano do dia	“Todos os encontros diários com as crianças onde temas da sala e do grupo são debatidos”	1
		Sobre assuntos da instituição	“Suas propostas para os momentos comuns ou reestruturação dos espaços, tudo isso são estratégias para fomentar a participação das crianças na sala e na comunidade educativa”	1
	Escuta ativa	Vontade da criança	“Através da escuta ativa e da observação das brincadeiras/ação livre das crianças que deixa perceber quais os seus desejos, necessidades e interesses”	1
	Materiais didáticos	Plano do dia	“Os instrumentos que se colocam na sala e que ajudam a gerir a vida do grupo” “Posso mencionar o plano do dia, no qual as crianças inscrevem aquilo que querem desenvolver diariamente” “O plano de atividades onde é registado as atividades que as crianças realizam” “Recorrendo aos instrumentos que já referi”	4
		Quadro das tarefas	“Os instrumentos que se colocam na sala e que ajudam a gerir a vida do grupo” “Recorrendo aos instrumentos que já referi”	2
		Quadro das áreas	“Os instrumentos que se colocam na sala e que ajudam a gerir a vida do grupo” “Recorrendo aos instrumentos que já referi”	2
		Quadro das presenças	“Os instrumentos que se colocam na sala e que ajudam a gerir a vida do grupo” “Recorrendo aos instrumentos que já referi”	2
	Tomadas de decisão	Decisão conjunta	“Através das conversas diárias que se tem diariamente com as crianças” “O adulto passa a ser parceiro e não detentor de toda a sabedoria”	2
	Possíveis desenvolvimentos	Linguísticos	Expressam-se verbalmente	“São capazes de argumentar”
Cognitivo		Pondera a escolha	“Propõem ideias, têm sentido crítico”	1
Sociais		Autonomia	“As crianças sentem-se valorizadas, escutadas, respeitadas” “Sentem que aquilo que dizem e fazem é muito importante” “As crianças são muito mais autónomas, têm iniciativa”	3
TOTAL				34

ANEXO M. ANÁLISE
CATEGORIAL DAS
OBSERVAÇÕES NATURALISTAS

| " | | | " |

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				Absoluta
Momentos de participação da criança	Na escolha das tarefas	Autónoma	“Am: “Eu quero ser chefe” “C.F. escolhe ser responsável por regar as plantas “T. diz “eu também quero!” referindo que quer escolher uma tarefa”	3
		Combinada	“...as duas crianças conversam entre si junto ao quadro das tarefas, colocando as duas ao mesmo tempo na tarefa de dar a fruta ao grupo” “G.F. diz “eu estou cá” e a auxiliar diz “eu sei, mas não podem ser todos os meninos hoje” e G.F. diz “pois é, pode ser que amanhã eu vá pois é?””	2
	Na escolha das áreas	Autónoma	“ As crianças escolhem as áreas para onde querem ir brincar e acabam a reunião” “J. diz “temos de pôr os cartões ali (apontando para o quadro do ‘desafio’), eu quero fazer” “Sem ser preciso perguntar, algumas crianças como Am., O., S.G. e J. colocam a mão no ar para pedir para participar na atividade.”	3
		Combinada	“V. “e vamos brincar nas áreas agora?” auxiliar “vocês agora escolhem as áreas e vão brincar pode ser?”” “G.F. quer ir para a área das construções, mas ao ver que já todos os lugares estão ocupados diz “vou para os jogos de mesa com o G. pode ser?” a auxiliar verifica que o quadro está com lugares vazios e entrega o cartão a G.F.”	2
	Tomadas de decisão	Sugestão	“Am. “podemos brincar um bocadinho?” “Am. diz “eu ainda quero fazer a menina dos fósforos” “V. pede à auxiliar para cantar a canção dos bons dias” “V. diz “preta, toda preta para levarmos os enfeites de natal perto de nós””	4

		Questionamento	<p>“G. diz “e a história? Falta-nos a história”</p> <p>“F.Co. pede “eu quero ir guardar, deixas?””</p>	2
		Planeamento	<p>“D. diz “temos de fazer as coisas do natal, para a festa”</p> <p>Cl. diz “sim! Temos as bolas, as fitas, as músicas para fazer e muitas coisas”</p> <p>“F.Ca. “enfeites de natal!””</p> <p>“S.G. diz “a grande birra, não acabámos ontem!””</p> <p>“S.S. diz “as formiguinhas pequenas, como as da história””</p>	4
Estratégias do adulto para fomentar a participação ativa	Questionamento	Sobre a rotina do dia	<p>“Vamos lá conversar sobre o que vamos fazer hoje então”</p> <p>a auxiliar questiona “atenção, o que vamos fazer hoje na sala?”</p> <p>“Pergunta uma a uma se a criança quer participar nas tarefas ou passar a sua vez”</p> <p>“A auxiliar questiona o grupo: “que canção escolhemos hoje para dar os bons dias?””</p> <p>“Como ontem faltaste e hoje voltaste à escola, vamos cantar a canção que queres, consegues ir buscar a ovelha?”</p>	4
		Sobre os materiais	<p>“Sa. vai buscar a caixa das tarefas por favor, consegues?”</p> <p>“Agora... Mad. o que vais escolher hoje?”</p> <p>“Vamos lá conversar antes de ver o plano do dia e de ouvir a história, quem é que sabe o que é isto?”</p> <p>“não se esqueçam, nos dias da festa de natal precisamos todos de uma roupa diferente, quem se lembra?””</p>	4
		Sobre o plano do dia	<p>“Auxiliar: “então e como é que eu escrevo aqui no plano?”</p> <p>“A auxiliar chama G.R. e Am., que são os chefes”</p> <p>“C.F. diz “faltam as áreas...” Auxiliar: “tens toda a razão, mas primeiro falta o quê?” Sa.: “plano do dia! Falta escrever o plano do dia””</p> <p>“Durante a definição do plano do dia, a auxiliar pergunta “qual é a história que vamos ler hoje?””</p> <p>“Quem se lembra o que combinámos ontem?””</p>	5
	Materiais didáticos	Plano do dia	<p>“A auxiliar pede a O. que vá buscar o plano do dia para poder escrever o que for decidido”</p>	2

			“ a auxiliar responde “claro que sim! Vou escrever aqui (apontando para o plano do dia)”	
		Quadro das tarefas	“Auxiliar: “Temos de ver se sai o teu cartão Am. ok?” Am. concorda” “Auxiliar tira dois cartões e chama” “Já durante a definição das tarefas a auxiliar tira os cartões de forma aleatória sem ver quem é a criança” “A auxiliar opta por tirar os cartões e colocá-los no centro da roda para que as crianças estejam atentas para vem que sai”	4
		Quadro das áreas	“Durante a escolha das áreas, a auxiliar vai entregando os cartões dois a dois” “Pensem bem no que querem brincar e ponham o cartão ok?”	2
	Tomadas de decisão	Sugestão	“V. “e vamos brincar nas áreas agora?” auxiliar “vocês agora escolhem as áreas e vão brincar pode ser?” “A auxiliar aproveita e diz “O. consegues ir buscar o livro à sala 1?””	2
		Decisão individual	“A auxiliar vai buscar os materiais que trouxe para a sala para partilhar com o grupo sobre a atividade que ficou combinada na reunião da tarde de ontem”	1
		Decisão conjunta	“Am. “podemos brincar um bocadinho?” e a auxiliar responde “claro que sim! Vou escrever aqui (apontando para o plano do dia)” “G. diz “O livro de ontem!” Auxiliar: “como é que se chama?” C.F.: “a página...não...espera! Não mudes essa página”	2
Possíveis desenvolvimentos	Linguísticos	Expressam-se verbalmente	“O. diz “quero ajudar!” “Mad. diz “vou ser chefe com o G.R.!” “C.S., J., e F.Co.: “É a menina dos fósforos”.; F.Ca. “vai ser para convidar os pais”; C.S. discorda dizendo “nah nah” e A. diz “é para o Natal”.“ “Mad. pergunta “posso sentar-me aqui?” G.F. diz logo “sim, senta ao pé de mim estamos a ver as prendas dos pais””	4
		Recorrem aos gestos	“S.G. levanta-se e põe o seu cartão sem dizer nada a auxiliar questiona “limpar a sala é?” e ele abana a cabeça afirmativamente.”	1
	Cognitivo	Pondera a escolha	“Am. vê o seu cartão sair e diz “eu ontem fui chefe, tenho de escolher outra tarefa. Hum...fruta, vou dar a fruta ok?” a auxiliar concorda”	1

	Sociais	Comunicam com o par	<p>“... as duas crianças conversam entre si junto ao quadro das tarefas, colocando as duas ao mesmo tempo na tarefa de dar a fruta ao grupo”</p> <p>“G.R. pergunta “fizemos os enfeites para o natal?” o grupo responde “sim!”</p> <p>“Mad. pergunta ao grupo “acabámos a formiga?” F.Co. diz “sim, fui eu!”</p> <p>“G.R. pergunta “acham que acabamos hoje a história?” e o grupo responde “sim!”.”</p> <p>“Sa. vai chamando as crianças “olha o teu cartão saiu, vai vai!”</p>	5
		Autonomia	“Sa. diz ser capaz e vai buscar a caixa”	1
TOTAL				58

ANEXO N. ANÁLISE
CATEGORIAL DAS
OBSERVAÇÕES SISTEMÁTICAS

| " | | | " |

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				Absoluta
Momentos de participação da criança	Na escolha das tarefas	Autónoma	<p>“S.S. diz “sim, vamos todos arrumar” ”</p> <p>“Cada criança escolhe a tarefa que quer fazer”</p> <p>“S.F. coloca primeiro o cartão na tarefa de regar as plantas, ficando a olhar para o quadro, retira o cartão e diz “não, vou ser chefe hoje” ”</p> <p>“V. diz que se vai portar bem hoje, escolhendo a sua tarefa de seguida”</p>	4
		Sugestão	<p>“F.Ca “a Sa. ainda pode escolher a fruta ou arrumar a sala, o resto fechou” ”</p> <p>“Am., C.S. e O. vão pedindo para fazer uma tarefa, sugerem quais as tarefas para os amigos realizarem”</p> <p>“S.G. ao ver o seu cartão na mão da auxiliar diz “eu já fui ontem, pode ir outro menino?” ”</p> <p>“Am. diz “tira da caixa sem ver para nós irmos pôr” ”</p>	4
		Guiada	<p>“A auxiliar lê o quadro em voz alta e ajuda B. a escolher uma tarefa com vaga”</p>	1
		Combinada	<p>“Auxiliar pergunta “S. o que queres fazer?” S. diz “plantas!”, auxiliar diz “podes ir, está livre” ”</p> <p>“ “Man. quer escolher uma tarefa ou prefere não fazer?” Man. escolhe ser chefe”</p> <p>“S.F. e G.R. identificam o seu cartão dizendo “sou eu!”, vão até ao quadro das tarefas e discutem entre si qual a tarefa que vão escolher”</p>	3
	Na escolha das áreas	Autónoma	<p>“Cada criança escolhe a área para onde quer ir”</p> <p>“F.Ca avisa a auxiliar “eu vou para a areia mágica pode ser?””</p> <p>“G.R. diz “eu vou para o faz-de-conta” C.S. diz “e eu vou para a pintura com a Cl.””</p> <p>“C.S. e C.F. dizem “eu quero fazer aquarela e depois arrumar na caixa”</p>	5

			as quatro de cada vez vão escolhendo as áreas sem ser precisa a intervenção do adulto” “Cada criança vai levantando-se conforme é chamada e escolhe a área que quer”	
		Guiada	“S.F. demora a escolher, auxiliar pergunta “queres ir para onde?” S.F. aponta para a área que quer e auxiliar diz “então podes escolher” ele diz “boa!” ” “F.Co. e S.F. ficam junto dos quadros das áreas olhando para as diferentes áreas sem escolher, a auxiliar vai referindo quais as áreas que ainda têm lugares disponíveis, as crianças acabam por escolher a área que querem” “Con. não escolhe a área, auxiliar refere que ainda há espaço na mesa de jogos, Con. abana a cabeça e a auxiliar põe o cartão na área”	3
		Combinada	“G.R. espera por Gus. para colocarem o cartão na mesma área”	1
	Tomadas de decisão	Sugestão	“C.S. e Cl. dizem “também quero ir buscar” ” “F.Co. diz “ir pondo na caixa” ” “D. “vamos trabalhar com essa caixa branca (barro) como com a Avó” “Man. “alguém estragou o desenho, não sei quem foi” “Am. “os meninos do faz-de-conta têm de ter cuidado lá ao lado”, Am. “temos de brincar como deve ser”, G. “não podemos partir os brinquedos depois não temos brinquedos”, S.G. “brinca-se com juízo” e Am. “é como o brincar bem” ” “Mad. “a dos nomes!” ”	6
		Questionamento	“G. diz “eu quero cantar, podemos cantar?” ” “G.F. diz “podemos ir brincar um bocadinho?” e C.F. diz “sem os cartões?” ” “O. chega à sala com um livro de casa, senta-se junto da auxiliar e diz “hoje podemos ler o meu livro depois de dormir?” ”	3
		Sobre a disposição da sala	“Am. diz “está ali na parede para pôr tudo bonito” ” “Sa. e Am. dizem que “já arrumamos a árvore de natal, agora já não é natal agora vamos fazer outras coisas” ”	2
		Plano do dia	“Am. diz “hoje temos de ter o desafio pois é? Para as formigas” ” “Am. diz “ouvir a história”, G.R. “dar os livros”; C.S. “as formigas” e S.F. diz “eu não fiz nada ainda” ”	3

			<p>“Fazem o plano do dia, as crianças vão dizendo o que vão fazer hoje e a auxiliar vai apontando na folha do plano do dia”</p>	
		Partilha de ideias	<p>“S.F. diz “o S. tem um dente a nascer sabes?” Sa. diz “temos de pôr o dente na almofada para a fada dos dentes vir pôr uma moedinha” ”</p> <p>“C.F. diz “podemos ir buscar a ovelha?” ”</p> <p>“O. quer mostrar o galo que trouxe de casa”</p> <p>“F.Co. diz que “ficamos com o projeto parado dos planetas” e Mad. diz “o das formigas!” ”</p> <p>“G. chega com um jogo e auxiliar deixa que ele o mostre ao grupo”</p> <p>“Sa. diz “mas hoje não é dia de música”, a auxiliar explica o porquê. Mad. refere que gosta de ter música, já C.S. diz “tenho saudades do J. (professor de música)” ”</p>	6
Estratégias do adulto para fomentar a participação ativa	Questionamento	Sobre a rotina do dia	<p>“Auxiliar pergunta se pode tirar os cartões sem ver quem sai e perguntar se a criança quer fazer uma tarefa, as crianças dizem “sim!”</p> <p>“A auxiliar pergunta se amanhã poderão ir outras crianças, as crianças dizem “sim!” ”</p> <p>“Auxiliar concorda em ir buscar uma ovelha e pede a C.S. para ir buscá-la”</p> <p>“A auxiliar questiona ao grupo se pensam que vai ser necessário utilizar chapéus hoje”</p> <p>“Pergunta se cantam “ovelhinha branca” ou o “comboio da alegria” ”</p> <p>“Auxiliar retira os cartões, dois a dois, e pergunta “G. e S.F. querem vir escolher?” ”</p> <p>“A auxiliar canta os bons dias, incentiva as crianças a participar dizendo “todos”, aponta para as crianças conforme é a altura de cantar o seu nome e espera que as crianças digam o nome do/a amigo/a”</p> <p>“ “Que canção do bom dia vamos cantar hoje?” ”</p> <p>“Auxiliar pergunta qual a canção que querem que se canta”</p>	9
		Sobre os materiais	<p>“Auxiliar pede a Sa., como é responsável, para ir buscar as caixas das tarefas e das áreas”</p>	6

			<p>“Ao entregar os trabalhos, vai perguntando “onde está este amigo?” e as crianças respondem apontando”</p> <p>“Auxiliar pergunta como vão arrumar os trabalhos soltos”</p> <p>“Auxiliar diz precisar da ajuda das crianças para arrumar os desenhos, explica que cada menino tem a sua caixa e os desenhos “soltos” têm de ser postos nas caixas de cada menino”</p> <p>“A auxiliar pergunta ao grupo se querem ter a área da modelagem aberta com massa e barro”</p>	
		Sobre o plano do dia	<p>“Auxiliar pergunta quais são as crianças que querem participar nas atividades de hoje”</p> <p>“Auxiliar vai buscar os materiais para mostrar a atividade que vai ser feita e explica/vai perguntando”</p> <p>“Auxiliar pergunta para o grupo “hoje temos de fazer o quê?” ”</p> <p>“Pergunta às crianças se preferem ficar sentadas à espera dele ou ir brincar”</p> <p>“Vai perguntado o que “vamos fazer hoje” ”</p> <p>“A auxiliar pergunta ao grupo se concorda em ler o livro de O. ou se preferem outro”</p>	6
	Materiais didáticos	Plano do dia	“Fazem o plano do dia, as crianças vão dizendo o que vão fazer hoje e a auxiliar vai apontando na folha do plano do dia”	1
		Quadro das tarefas	<p>“Tal como nas tarefas, a auxiliar tira os cartões das crianças, dois a dois, e vai chamando-as”</p> <p>“Auxiliar diz “não estou a ver”, colocando os cartões em cima do tapete para que as crianças reconheçam de quem são os cartões”</p>	2
		Quadro das áreas	<p>“Auxiliar tira três cartões de cada vez e vai chamando as crianças”</p> <p>“A auxiliar retira os cartões de uma vez e vai chamando as crianças”</p>	2
	Tomadas de decisão	Sugestão	“Auxiliar diz “podem cantar e bater palmas” durante os bons dias”	1
		Decisão individual	“Auxiliar escolhe os cartões dizendo que já retirou o cartão das crianças que foram ontem fazer tarefas para que todos possam fazer uma tarefa”	1
		Decisão conjunta	<p>“Auxiliar pergunta “então e onde está a janela que estava no corredor com a árvore de natal?” Am. diz “está ali na parede para pôr tudo bonito” ”</p> <p>“Combinam que têm de definir regras para estar no refeitório”</p>	7

			<p>“Auxiliar questiona ao grupo se pensam que vai ser necessário utilizar chapéus hoje, as crianças ... dizem “não, está nuvens” e “vai cair chuva”</p> <p>“Decidem que vão fazer umas formigas em ponto pequeno”</p> <p>“Decidem qual a canção dos bons dias em conjunto: “ovelhinha branca”</p> <p>“Decidem que não vão escolher ninguém para a tarefa de dar os chapéus”</p> <p>“Auxiliar define regras com o grupo sobre como utilizar o cesto dos peluches”</p>	
Possíveis desenvolvimentos	Linguísticos	Expressam-se verbalmente	<p>“Auxiliar não termina frases da canção dos bons dias para que as crianças terminem a canção”</p> <p>“A auxiliar deixa que as crianças reflitam e falem sobre o que aprenderam com o projeto”</p>	2
		Recorrem aos gestos	<p>“S.F. aponta para a área que quer”</p> <p>“B. fica junto do quadro a apontar para a tarefa de chefe”</p>	2
	Cognitivo	Pondera a escolha	<p>“S.F. coloca primeiro o cartão na tarefa de regar as plantas, ficando a olhar para o quadro, retira o cartão e diz “não, vou ser chefe hoje”.</p>	1
	Sociais	Comunicam com o par	<p>“G.R. diz “eu vou para o faz-de-conta” C.S. diz “e eu vou para a pintura com a Cl.””</p> <p>“T. espera por Con. para escolher a área”</p> <p>“ C.S. diz “deixa-me arrumar Sa., não sejas assim””</p> <p>“G.R. espera por Gus. para colocarem o cartão na mesma área”</p> <p>“O. “Olha podes por ali, ainda há espaço vês?” apontando para a tarefa e ajudando G.F.”</p> <p>“S.F. e G.R. identificam o seu cartão dizendo “sou eu!”, vão até ao quadro das tarefas e discutem entre si qual a tarefa que vão escolher”</p> <p>“S.S. diz “olha podes pôr aqui, ao pé dos nossos”, mostrando a Man. onde colocar o seu brinquedo”</p>	7
			Autonomia	<p>“Auxiliar pede a T. que ajuda Con. a escolher, Con. não aceita ajuda e escolhe sozinha”</p>
TOTAL				89

ANEXO 0. ANÁLISE
QUANTITATIVA DAS
OBSERVAÇÕES SISTEMÁTICAS
| ' ' | ' ' |

		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	Frequência	
		Observação	Observação	Observação	Observação	Observação	Absoluta	Relativa
		Verificação						
Participa na escolha das tarefas	O adulto questiona a criança e dá espaço para a criança se expressar	✓	—	✓	✓	✓	4	19,05%
	Criança escolhe o que quer fazer/dizer	✓	✓	✓	✓	✓	5	23,81%
	Criança faz sugestões	✓	✓	✓	✓	—	4	19,05%
	Ambos chegam a uma decisão em conjunto	✓	✓	✓	✓	—	4	19,05%
	O adulto apresenta opções de escolha	✓	✓	—	—	✓	3	14,29%
	O adulto escolhe/fala pela criança	✓	—	—	—	—	1	4,76%
TOTAL							21	100%

		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	Frequência	
		Observação	Observação	Observação	Observação	Observação	Absoluta	Relativa
		Verificação						
Participa na	O adulto questiona a criança e dá espaço para a criança se expressar	✓	✓	✓		✓	4	22,22%

escolha das áreas	Criança escolhe o que quer fazer/dizer	✓	✓	✓	—	3	16,67%
	Criança faz sugestões	✓	—	✓	✓	3	16,67%
	Ambos chegam a uma decisão em conjunto	✓	✓	—	✓	3	16,67%
	O adulto apresenta opções de escolha	—	—	—	—	0	0%
	O adulto escolhe/fala pela criança	✓	—	✓	—	2	11,11%
TOTAL						18	100%

		1 ^a Observação	2 ^a Observação	3 ^a Observação	4 ^a Observação	5 ^a Observação	Frequência	
		Verificação					Absoluta	Relativa
Participa na tomada de decisões sobre assuntos da sala	O adulto questiona a criança e dá espaço para a criança se expressar	✓	✓	✓	✓	✓	5	25%
	Criança escolhe o que quer fazer/dizer	✓	✓	✓	✓	—	4	20%
	Criança faz sugestões	✓	✓	—	✓	✓	4	20%
	Ambos chegam a uma decisão em conjunto	✓	✓	—	✓	✓	4	20%
	O adulto apresenta opções de escolha	✓	—	—	✓	✓	3	15%
	O adulto escolhe/fala pela criança	—	—	—	—	—	0	0%
TOTAL						20	100%	

		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	Frequência	
		Observação	Observação	Observação	Observação	Observação	Absoluta	Relativa
		Verificação						
Participa nos momentos de reunião, expressando a sua opinião	O adulto questiona a criança e dá espaço para a criança se expressar	✓	✓	✓	✓	✓	5	22,73%
	Criança escolhe o que quer fazer/dizer	✓	✓	—	✓	✓	4	18,18%
	Criança faz sugestões	✓	✓	✓	—	✓	4	18,18%
	Ambos chegam a uma decisão em conjunto	✓	✓	✓	✓	✓	5	22,73%
	O adulto apresenta opções de escolha	✓	✓	—	—	—	3	13,64%
	O adulto escolhe/fala pela criança	—	✓	—	—	—	1	4,55%
TOTAL							22	100%

ANEXO P. ROTEIRO ÉTICO

| ' ' | | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)	Evidências na prática profissional supervisionada II	Carta de princípios para uma ética profissional (APEI, 2012)
<p>1. Objetivos do trabalho</p>	<p>Para a definição de objetivos para o meu trabalho e investigação no contexto, procurei de forma recorrente partilhar e trocar ideias e opiniões com a equipa educativa, tendo depois em conta essas mesmas opiniões como forma de melhoria de trabalho.</p> <p>Com as crianças, procurei sempre informá-las do que estava a ser feito e o porquê de estar a ser feito, quer fosse uma recolha de informação para a investigação, uma atividade ou tirava registos fotográficos.</p> <p>Já com as famílias, coloquei inicialmente uma carta de apresentação à porta da sala de atividades para me dar a conhecer e apresentar os meus objetivos de trabalho, bem como, procurei colocar à porta de entrada pedidos de participação em momentos ou atividades, sempre que possível.</p>	<p>“Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e uma prática examinada.”</p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa.”</p>

<p>2. Custos e benefícios</p>	<p>Aquele que considero ter sido o maior benefício retirado deste processo investigativo, foi o facto de poder contactar, aprender e adquirir novos conhecimentos e práticas, bem como, reconhecer estratégias de trabalhar a participação ativa com as crianças, visto ser esse o meu foco de investigação.</p> <p>No que diz respeito aos custos que a investigação possa ter trazido, foi a necessidade de me afastar do grupo sempre que era preciso realizar uma observação ou recolha de dados para a investigação, assim como, o curto período de tempo possível para a recolha de dados, o que limitou a mesma.</p>	<p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.”</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>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>Após realizar com as restantes colegas de estágio um consentimento informado de acordo com as regras da organização socioeducativa e as normas académicas, foram impressos exemplares individuais para que cada encarregado de educação de cada uma das crianças pudesse assinar.</p> <p>Nesse mesmo consentimento, encontrava-se explícita a confidencialidade de dados e identidade de cada criança e respetivos familiares, bem como, os objetivos da minha investigação, cujo propósito principal seria a obtenção do grau de Mestre.</p>	<p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.”</p> <p>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança”</p>

	<p>Após debater ideias com a educadora cooperante e com a supervisora de estágio, ficou acordado que iria utilizar um código de nomes para identificar cada uma das crianças utilizando a letra inicial dos seus nomes.</p> <p>Quanto à proteção de dados referente à instituição e toda a equipa educativa da mesma, durante a realização do relatório procurei utilizar termos como “contexto socioeducativo”, “instituição” ou “sala de atividades” e “equipa educativa”, “educadora cooperante” ou “auxiliar de ação educativa”, sem nunca referir os nomes e dados que pudessem revelar a identidade de ambos.</p>	
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Para a investigação realizada, optei por incluir todas as crianças do grupo onde decorreu a prática, pois todas as crianças intervieram pelo menos uma vez ao longo da recolha de dados e por isso, penso que não seria correto ignorar os seus contributos para o possível enriquecimento da investigação.</p>	<p>“Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.”</p> <p>“Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades,</p>

		promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.”
5. Fundamentos	Ao longo da minha prática e da investigação, procurei informar-me teoricamente de informações referentes ao tema da investigação, mantendo sempre o foco da minha investigação respeitando a teoria previamente já realizada e ainda, procurei respeitar todos os envolvidos no processo, ou seja, as crianças e equipa. Desta forma, questioneei a todos se queriam participar na minha investigação, avançando apenas quando obtive essa mesma confirmação.	<p>“Enquanto saber integrado, cientificamente suportado e em permanente reconstrução.”</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.”</p>
6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação	Tendo em conta a abordagem escolhida para a investigação, os objetivos foram definidos por mim e, de seguida, analisados pela educadora cooperante e a supervisora do estágio como forma de complementar e melhorar os mesmos, estando estes em conformidade e pensados da melhor forma possível, havendo sempre espaço para novas ideias e alterações ao longo de todo o processo.	<p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”</p> <p>“Ser solidário nas decisões tomadas em conjunto e em situações problemáticas.”</p>
7. Assentimento/ Consentimento informado	Tal como já foi mencionado anteriormente, foi criado por mim e pelas minhas colegas de estágio, um consentimento informado para todos	“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”;

	<p>os encarregados de educação de cada uma das crianças do grupo com que foi realizada a prática e a investigação.</p> <p>Note-se que aquando da escolha da criança para a realização do portfólio, falei diretamente com ambos os responsáveis (pai e mãe) e pedi que assinassem um consentimento a dar a sua autorização para prosseguir com a realização do mesmo.</p> <p>Em caso de fotografias ou outro tipo de registos das atividades ou momentos com as crianças, informava-as e questionava se o poderia fazer, esperando pela sua resposta antes de realizar algum registo.</p>	<p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.”</p> <p>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.”</p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.”</p>
<p>8. Uso e relato das conclusões</p>	<p>Com o culminar da investigação, tenciono entregar um exemplar à educadora cooperante, como forma de divulgar a informação obtida com a recolha dos dados para a investigação.</p> <p>Visto ser o último ano de mestrado e ser essencial o relatório ser apresentado a provas públicas, irei entregar um exemplar à faculdade, bem como, à supervisora do estágio.</p>	<p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.”</p> <p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.”</p>
<p>9. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p>Tendo em conta o tópico da investigação, sinto que o possível impacto nas crianças, será o facto de ter procurado ver e analisar o</p>	<p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para</p>

	<p>quão possível é uma criança participar ativamente na sala de atividades e reconhecer como o deverá fazê-lo.</p> <p>Já para a equipa educativa, sinto que o possível impacto será o facto de ter existido uma constante troca de informação e partilha de ideias que me ajudaram não só a mim a melhorar e alterar futuras práticas, bem como, ajudaram a equipa a reconhecer novas formas e estratégias a implementar com um grupo de crianças referente ao tópico da investigação.</p>	<p>isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.”</p>
<p>10. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</p>	<p>Devido ao facto de a minha investigação ainda não estar terminada, este princípio ainda não foi possível de garantir, contudo tenciono que, após concluído, a equipa educativa seja informada de todas as conclusões retiradas.</p> <p>Já o portfólio da criança, será entregue pela própria educadora cooperante no final do ano letivo aos encarregados de educação da criança, onde encontrar-se-á os registos por mim realizados durante a prática.</p>	<p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.”</p> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.”</p>