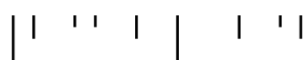


AS ESCOLHAS DAS CRIANÇAS E A  
(RE)CONFIGURAÇÃO DO GRUPO E DAS  
INTERAÇÕES SOCIAIS NUMA SALA DE  
JARDIM-DE-INFÂNCIA

Inês Alexandra Bandeira Mestre Cruz

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

2023-2024



# AS ESCOLHAS DAS CRIANÇAS E A (RE)CONFIGURAÇÃO DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NUMA SALA DE JARDIM-DE- INFÂNCIA

Inês Alexandra Bandeira Mestre Cruz

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

Orientador: Rita Friães

Júri

Presidente: Ana Caseiro  
Arguente: Leonor Toledo  
Orientador: Rita Friães

2023-2024

| ' ' ' | | ' ' |

## **AGRADECIMENTOS**

Ao fim dos quatro anos e meio mais intensos da minha vida, chegou o momento de agradecer a todos os que acreditaram em mim e que me deram forças para continuar motivando assim a minha caminhada para o sucesso. Obrigada a todos vós pelo apoio e carinho que me deram. Nunca pensei que fosse uma caminhada tão difícil, mas tinha a certeza que seria repleta de desafios, aventuras e muitas conquistas. Foi um processo que parecia não ter fim, mas aqui estou eu, a aproveitar este momento para agradecer a todos aqueles que estiveram sempre do meu lado e que nunca deixaram de acreditar em mim.

Em primeiro lugar, obrigada a minha mãe por me apoiar em tudo e ser tão compreensiva nos momentos mais difíceis, por limpar as minhas lágrimas e por ouvir todos os meus desabafos. Levarei eternamente comigo todos os seus conselhos, vivências e aprendizagens. Agradeço igualmente ao meu pai, por todos os ensinamentos e por todas as bases que fizeram de mim aquilo que sou hoje, obrigada pai, por todo o amor e carinho transmitido.

À minha restante família, especialmente ao meu irmão e tia por acreditarem nas minhas capacidades e me apoiarem de forma incondicional.

Ao meu marido Tiago, por toda a paciência e amor demonstrados, por ser um companheiro de vida que me apoiou sempre e se mostrou muito compreensivo, nunca duvidando das minhas capacidades. Serei eternamente grata!

Às minhas amigas de todas as horas e de todas as lutas, obrigada por terem sempre uma palavra amiga nos momentos de desespero e por me motivarem a continuar sempre que foi necessário.

À minha querida amiga Andreia, que a faculdade me deu. Obrigada por teres feito parte deste percurso porque sem ti e sem o teu apoio não seria igual. Foram tantos os momentos de risadas e desespero que passámos juntas. Obrigada por nunca nos faltarmos uma à outra.

À família Silveira Rosário por serem uma equipa fantástica e por me apoiarem ao máximo ao longo de todo percurso, por serem tão compreensivos comigo, por suportarem tantas vezes o meu cansaço e por alinharem nas minhas maiores loucuras. Irei levar-vos para sempre no meu coração.

À Escola Superior de Educação por todos os ensinamentos.

À professora Rita Friães e Leonor Toledo, por toda a transmissão de conhecimentos, pela disponibilidade e atenção que me deram, pela palavra amiga nos momentos mais desesperantes. Obrigada!

Às educadoras e auxiliares, Rita, Érica, Inês e Sónia, por me terem acolhido sempre da melhor maneira e por me motivarem e desafiarem a fazer mais e melhor.

Às crianças, por me transmitirem a maior força para continuar todo o processo e chegar até aqui, por me deixarem fazer parte das suas vidas e por todas as ligações que estabelecemos. Obrigada Dálias e Expressões, guardarei para sempre no meu coração todos os momentos e aprendizagens, porque sem vocês nada disto seria possível.

## RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), integrada no currículo do Mestrado em Educação Pré-Escolar, e tem como principal objetivo apresentar de uma forma reflexiva, fundamentada e sistemática, o meu percurso enquanto educadora estagiária em contexto de Jardim-de-Infância e os processos de intervenção educativa e de investigação adotados ao longo dos meses de prática, com um grupo de vinte cinco crianças, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos. Numa fase final, é apresentada igualmente uma reflexão crítica acerca do processo de construção da profissionalidade no decorrer de toda a minha formação no Mestrado.

A Organização socioeducativa onde decorreu a minha PPSII, assume um modelo pedagógico próprio, baseado na livre escolha, o que permite, que diariamente, durante a manhã as crianças decidam para que sala pretendem ir. A dinâmica descrita leva a uma configuração e reconfiguração sistemática do grupo, sendo que conseqüentemente, ao observar diariamente o contexto, considerei pertinente desenvolver uma investigação centrada nas escolhas das crianças e nas interações sociais estabelecidas, com os seguintes objetivos: (i) Conhecer a visão da equipa educativa sobre o modelo pedagógico, em particular sobre a participação das crianças na escolha das salas e das áreas; (ii) Desocultar as motivações da criança para a escolha da sala das Expressões e das áreas; (iii) Mapear as escolhas na sala das Expressões; (iv) Caracterizar o papel da equipa educativa no momento da(s) escolha(s); (v) Analisar como se (re) configura no quotidiano o grupo e as interações sociais na sala das Expressões.

Considerando os propósitos definidos, optou-se por seguir uma abordagem qualitativa e interpretativa, norteada pela metodologia de estudo de caso. A recolha de dados passou pelo recurso a diferentes técnicas e instrumentos, nomeadamente: observação direta, através do registo de notas de campo, entrevista semiestruturada à educadora cooperante e inquérito por questionário à coordenadora do Jardim-de-Infância, e ainda entrevistas/diálogos com as crianças. Os dados qualitativos reunidos por meio de diversas fontes, foram tratados através da técnica de análise de conteúdo categorial, tendo-se recorrido ainda à estatística descritiva, designadamente contagem de frequência, para tratar os dados quantitativos resultantes da observação sistemática.

Os resultados deste estudo sustentam as potencialidades da abordagem pedagógica adotada pela organização socioeducativa na promoção da participação,

autonomia e livre escolha das crianças. Os dados revelam que a principal motivação para as crianças escolherem a sala das Expressões está relacionada com a preferência pelas áreas disponíveis, sendo essa escolha também influenciada pelas escolhas dos seus pares, um fator igualmente influente na seleção das áreas. Os dados destacam ainda o papel desempenhado pela equipa educativa, tendo-se observado o recurso a diversas estratégias facilitadoras da promoção da autonomia e do desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão das crianças, destacando-se a organização do espaço e do tempo e o incentivo e desafio das crianças. A análise das interações sociais entre crianças de diferentes idades na sala de referência, permitiu identificar a relevância da formação de grupos heterogêneos para o desenvolvimento socio-afetivo das crianças.

**Palavras-Chave:** Educação de Infância, Criança, Participação, Interação.

## **ABSTRACT**

This report is part of the Supervised Professional Practice II (PPSII) course, which is part of the Master's in Pre-School Education curriculum, and its main objective is to present, in a reflective, reasoned and systematic way, my journey as a trainee educator in a kindergarten setting and the educational intervention and research processes adopted over the months of practice with a group of twenty-five children aged between three and four. In the final phase, a critical reflection on the process of building professionalism throughout my Master's training is also presented.

The socio-educational organisation where my PPSII took place has its own pedagogical model, based on free choice, which means that every morning the children decide which room they want to go to. The dynamics described lead to a systematic configuration and reconfiguration of the group, and consequently, by observing the context on a daily basis, I considered it pertinent to carry out an investigation centred on the children's choices and the social interactions established, with the following objectives: (i) To get to know the educational team's vision of the pedagogical model, in particular the children's participation in the choice of rooms and areas; (ii) To uncover the children's motivations for choosing the Expressions room and areas; (iii) To map the choices in the Expressions room; (iv) To characterise the role of the educational team at the time of the choice(s); (v) To analyse how the group and social interactions in the Expressions room are (re)configured on a daily basis.

Considering the purposes defined, we chose to follow a qualitative and interpretative approach, guided by the case study methodology. Data was collected using different techniques and instruments, namely: direct observation, by recording field notes, a semi-structured interview with the cooperating teacher and a questionnaire survey with the kindergarten coordinator, as well as interviews/dialogues with the children. The qualitative data gathered from various sources was processed using the categorical content analysis technique, and descriptive statistics were also used, specifically frequency counts, to process the quantitative data resulting from systematic observation.

The results of this study support the potential of the pedagogical approach adopted by the socio-educational organisation in promoting children's participation, autonomy and free choice. The data shows that the main motivation for the children to choose the Expressions room is related to their preference for the areas available, with this choice also being influenced by the choices of their peers, an equally influential factor

in the selection of areas. The data also highlights the role played by the educational team, who used various strategies to promote autonomy and the development of children's decision-making skills, including the organisation of space and time and encouraging and challenging children. Analysing the social interactions between children of different ages in the reference room made it possible to identify the importance of forming heterogeneous groups for children's socio-affective development.

**Key words:** Early Childhood Education, Child, Participation, Interaction.

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO .....	5
2.2. Contexto Socioeducativo.....	7
2.3. Equipa educativa.....	8
2.3.1. Equipa Educativa do Contexto Socioeducativo .....	8
2.3.2. Equipa Educativa da Sala das Expressões.....	8
2.4. Ambiente Educativo .....	9
2.4.1. O espaço e os materiais na Sala das Expressões .....	11
2.4.2. A rotina da Sala das Expressões .....	15
2.5. As crianças da Sala das Expressões.....	17
2.6. As famílias das crianças da Sala das Expressões.....	19
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	22
3.1.1. Intenções educativas com as crianças.....	23
3.1.2. Intenções educativas com as famílias.....	27
3.1.3. Intenções educativas com a equipa educativa .....	28
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA.....	33
4.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	34
4.2. Revisão da literatura.....	35
4.2.1. Visão de criança .....	35
4.2.2. Participação da criança.....	36
4.2.3. Pedagogia de Participação .....	38
4.2.4. Papel do adulto em modelos de participação.....	39
4.2.5. Interações Sociais.....	40
4.3. Roteiro Metodológico e Ético.....	42
4.4. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	47
4.4.1. Visão da equipa educativa acerca do modelo pedagógico, em particular sobre a participação das crianças na escolha das salas e das áreas .....	47
4.4.2. Motivações da criança para a escolha da sala e das áreas .....	49
4.4.2. Mapear a escolha das crianças na sala das Expressões.....	51
4.4.3. Papel da equipa educativa no momento da escolha.....	52
4.4.4. Análise da (re) configuração das interações sociais na sala das Expressões.....	56

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE.....	62
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	67
REFERÊNCIAS .....	71
ANEXOS.....	81
ANEXO A. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada .....	82
ANEXO B. Tabela de caracterização do grupo de crianças.....	84
ANEXO C. Tabela de caracterização das famílias das crianças.....	87
ANEXO D. Roteiro ético .....	90
ANEXO E. Consentimento informado às famílias sobre a investigação.....	99
ANEXO F. Guião de entrevista/inquérito por questionário realizado à Educadora Cooperante e à Coordenadora do JI.....	101
ANEXO G. Transcrição da entrevista realizada à Educadora Cooperante.....	106
ANEXO H. Transcrição do inquérito por questionário realizado à Coordenadora do JI .....	115
ANEXO I. Árvore Categorial da Entrevista realizada à educadora cooperante e do inquérito por questionário realizado à Coordenadora do JI .....	126
ANEXO J. Guião do diálogo realizado com as crianças.....	145
ANEXO K. Árvore categorial do diálogo realizado com as crianças.....	147
ANEXO L. Tabela de Observação Sistemática.....	151
ANEXO M. Análise de conteúdo dos registos de observação.....	155

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Planta da sala (elaboração própria). .....	14
--	----

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Rotina diária da Sala das Expressões.....	16
Tabela 2. Objetivos da investigação e métodos de recolha de dados utilizados.....	45
Tabela 3. Árvore Categorial sobre a visão da equipa educativa em relação ao modelo pedagógico.....	48
Tabela 4. Árvore Categorial sobre a visão da equipa educativa em relação ao modelo pedagógico.....	49
Tabela 5. Árvore categorial dos diálogos com as crianças sobre os motivos para a escolha da Sala das Expressões.....	50
Tabela 6. Árvore categorial dos diálogos com as crianças sobre as áreas de preferência na Sala das Expressões.....	50
Tabela 7. Árvore Categorial sobre as áreas de preferência das crianças.....	51
Tabela 8. Árvore Categorial sobre a intervenção do Educador no momento da escolha.....	53
Tabela 9. Árvore Categorial sobre as estratégias de regulação do educador no momento da escolha.....	54
Tabela 10. Árvore Categorial sobre o papel e atitudes da criança no momento da escolha.....	55
Tabela 11. Tabela de Observação Sistemática.....	57

## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

**Gráfico 1.** Análise da taxa de ocupação das áreas da Sala das Expressões. .... 52

## LISTA DE ABREVIATURAS

APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
CEB	Ciclo do Ensino Básico
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
OCEPE	Orientações Curriculares Educação Pré-Escolar
PEI	Projeto Educativo da Instituição
PES	Projeto Educativa da Sala
PPSII	Prática Profissional Supervisionada

# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular Práticas Profissional Supervisionada (PPSII), em contexto de Jardim de Infância e tem como objetivo principal abordar a prática pedagógica, durante o período de 9 de outubro de 2023, a 2 de fevereiro de 2024 e a investigação desenvolvida durante o decorrer da mesma. A minha prática pedagógica em Jardim de Infância, permitiu-me acompanhar um grupo constituído por vinte cinco crianças, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos, onde tive oportunidade de apoiar, brincar e cuidar, isto porque as crianças sempre foram o principal foco da minha ação e contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem sempre foi o meu principal objetivo. Importa salientar que o presente relatório tem um portefólio construído ao longo da PPS II como suporte (cf. Anexo A).

A Organização Socioeducativa onde decorreu o meu estágio, preconiza um modelo pedagógico próprio, baseado na livre escolha, o que permite, que diariamente, durante a manhã as crianças decidam para que sala pretendem ir. A dinâmica descrita leva a uma configuração e reconfiguração do grupo todos os dias, sendo que conseqüentemente, ao observar diariamente o contexto, considereei pertinente levar a cabo um processo investigativo centrado na(s) escolha(s) das crianças e nas interações sociais estabelecidas diariamente na sala, tendo os seguintes objetivos: (i) Conhecer a visão da equipa educativa sobre o modelo pedagógico, em particular sobre a participação das crianças na escolha das salas e das áreas; (ii) Desocultar as motivações da criança para a escolha da sala e das áreas; (iii) Mapear as escolhas das crianças na sala das Expressões; (iv) Caracterizar o papel da equipa educativa no momento da(s) escolha(s); (v) Analisar como se (re) configuram no quotidiano o grupo e as interações sociais na sala das Expressões.

Tomás (2007), assume que a participação das crianças depende de vários elementos, tais como: a partilha de poderes entre adultos e crianças; a introdução de métodos e técnicas que possibilitem a participação das crianças, na esteira da tradição de democracia participativa; a consideração de que a formulação de regras, direitos e deveres é feita por todos os participantes no processo; e por fim, o condicionamento efetivo dos meios, métodos e resultados do processo de participação (p.48). A mesma autora, defende que a participação requer partilha de poder entre crianças e educador e necessita de uma pedagogia assente nos princípios democráticos. Fernandes e Tomás (2013), referem que para que isso aconteça “implica que se mobilizem os interesses e competências dos actores-crianças, mas também, que se respeitem as

suas necessidades e dificuldades” (p. 209).

No que concerne à forma como o conceito de interações, desenvolvimento e aprendizagem se relacionam, Vygotsky (1991), afirma que as crianças se desenvolvem com o apoio dos seus pares, em interação e a partir do que recebem do meio social que as rodeia. Silva et al. (2016), afirmam também que “a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições” constituem bases sólidas para “uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária.” (p.33).

Considerando os objetivos da investigação, enveredou-se por uma investigação de natureza qualitativa e interpretativa, orientada pela metodologia de estudo do caso. A recolha de dados passou pelo recurso a diferentes técnicas e instrumentos, nomeadamente: observação direta, através do registo de notas de campo e através da observação sistemática, focada nas áreas de preferência das crianças e nas interações sociais que as mesmas estabelecem no seguimento das suas escolhas, partindo de uma grelha de observação previamente construída; entrevista semiestruturada à educadora cooperante; inquérito por questionário com perguntas de resposta aberta realizado à coordenadora do Jardim-de-Infância; e diálogos com as crianças com a finalidade de entender quais as preferências das mesmas na sala das Expressões.

Em relação ao tratamento de dados, resultantes de diferentes fontes, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo categorial dos dados qualitativos, bem como a análise estatística (contagem de frequências) dos dados resultantes da observação sistemática.

Com o intuito de orientar a leitura do relatório e explicitar a estrutura do mesmo, enuncia-se, de seguida, a organização dos diferentes capítulos. No segundo capítulo – **Caracterização do contexto educativo** – são destacadas as particularidades presentes neste contexto, nomeadamente o meio envolvente, a organização socioeducativa, o ambiente educativo, o grupo de crianças e as famílias das crianças. No terceiro capítulo – **Análise reflexiva da intervenção** – são apresentadas as intencionalidades pedagógicas que delinee para a minha ação para com todos os intervenientes, as crianças, a equipa educativa e as famílias. No quarto capítulo – **Introdução à investigação em Jardim de Infância** – apresenta-se e fundamenta-se a problemática emergente. Seguidamente é apresentada a revisão de literatura, o roteiro ético e metodológico e a análise e discussão dos dados obtidos para a investigação.

Relativamente ao quinto capítulo – **Construção da Profissionalidade** – é apresentada uma reflexão acerca do meu desempenho durante as duas práticas profissionais (I e II) e é identificado o contributo que as mesmas tiveram para a futura profissionalidade. Para terminar, no sexto e último capítulo – **Considerações finais** – onde abordo as aprendizagens que considero mais significativas ao longo de todo o processo de aprendizagem. Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas e os anexos.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

| | ' ' | | ' ' |

Neste primeiro capítulo é apresentada uma caracterização do contexto socioeducativo onde estive integrada no âmbito da PPSII. As caracterizações que se seguem foram elaboradas com base nos dados recolhidos através da observação direta e participante, designadamente dos registos de notas de campo, da análise e consulta do Projeto Educativo da sala (PES, 2023/2024), da análise da entrevista semiestruturada que foi realizada à educadora-cooperante e do inquérito por questionário realizado à coordenadora do Jardim-de-Infância e ainda, do Projeto Educativo da Instituição (PEI, 2019/2020). Segundo Silva et al. (2016), deve adaptar-se de forma dinâmica, a realidade do estabelecimento educativo, às necessidades das crianças e dos adultos, ajustando desse modo a sua intervenção às crianças e ao meio social. Assim, de modo que exista uma intencionalidade pedagógica, é fundamental que o educador conheça as especificidades do meio do estabelecimento educativo, da equipa, do ambiente educativo, do grupo de crianças e das suas famílias. Quanto à organização do capítulo, o mesmo subdivide-se em seis subcapítulos, os quais são: o meio envolvente, a equipa educativa do contexto e da sala em referência, o ambiente educativo que envolve o espaço e os materiais do contexto e da sala e a rotina da mesma, a caracterização do grupo e por fim, das suas famílias.

## **2.1. Meio envolvente**

Com o intuito de caracterizar o contexto socioeducativo, foi necessário realizar um levantamento de algumas especificidades do meio, em que está inserida a organização socioeducativa. Segundo Faria e Ramos (2011), para a prática do educador de infância importa conhecer o meio envolvente e estabelecer uma ligação com a comunidade, uma vez que isso poderá implicar no sucesso académico das crianças. A caracterização do meio onde as crianças estão inseridas, possibilita o conhecimento do contexto económico, social e cultural, sendo que este é de extrema importância para o envolvimento na sociedade.

A organização socioeducativa em foco situa-se na freguesia de São Domingos de Rana, pertencente ao concelho de Cascais, distrito de Lisboa. A freguesia em questão é habitada por cerca de 57.502 habitantes e trata-se de uma área predominantemente habitacional, que possui uma grande diversidade de infraestruturas culturais, desportivas e de lazer e vários serviços de restauração. É uma zona central,

onde existem bons acessos a transportes públicos, rodeada de comércio e serviços nas suas proximidades. Importa referir que, nos últimos anos, esta zona tem tido um acelerado desenvolvimento, apresentando uma vasta rede de equipamentos sociais. Tal como é mencionado no PEI (2019/2020) destacam-se inúmeras estruturas, que podem ser apreciadas como importantes para a definição da prática educativa, tais como: Biblioteca, Centro de Saúde, Escolas e várias Instituições de Solidariedade Social. Existem ainda nas suas imediações, um Pavilhão Desportivo, uma Quinta, um Parque, diversas farmácias, uma Academia de Música, um Mercado, algumas empresas de construção e um jardim.

## **2.2. Contexto Socioeducativo**

A organização socioeducativa em referência, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que foi fundada em 1991, mas apenas iniciou a sua atividade em 1994, com o principal objetivo de *Dar Expressão organizada à Ação Social Solidária*, tal como mencionado no PEI (2019/2020). Defendendo como principais pilares o respeito e a inclusão da diversidade, a mesma disponibiliza as seguintes ofertas educativas e sociais: Creche, jardim-de-infância, 1º ciclo do ensino básico, centro de atividades de tempos livres (CATL), atividades de enriquecimento curricular (AEC), atividades de animação e apoio à família (AAAF), gabinetes de apoio à família (GAF), Gabinetes de Psicologia, Terapia da Fala e Nutrição e ainda programa de apoio alimentar (PAA) (site institucional).

Segundo o PEI (2019/2020), a principal Missão da Instituição é corresponder às expectativas dos seus utentes, através de uma intervenção socioeducativa significativa, de modo a promover a melhoria de qualidade de vida e a sustentabilidade do território onde a mesma se insere. No que concerne à *Visão*, pretende dar centralidade à criança, à família e aos valores, e igualmente agir, procurando dar lugar a uma mudança das práticas educativas e sociais. Na mesma linha de pensamento, os *Valores* defendidos são: a integridade, a co-responsabilidade, a participação, a diversidade como riqueza, a autonomia, a valorização das diferenças individuais, a autonomia, a capacidade de decisão, a liberdade de escolha, a reciprocidade, a cooperação, a solidariedade, a flexibilidade e ainda a abertura à mudança (PEI 2019/2020). A Organização Socioeducativa tem igualmente como base um princípio filosófico que é “Acreditar que podemos construir um mundo melhor”, procurando ser uma escola inclusiva, curiosa, atenta e disponível.

Quanto ao equipamento de JI onde estive inserida, presentemente o mesmo dá resposta a cerca de 98 crianças, distribuídas por 4 salas de jardim-de-infância. Segundo o *site* institucional, esta resposta educativa assenta num modelo pedagógico próprio, que se baseia na livre escolha, defendendo os princípios da pedagogia em participação. Segundo a educadora cooperante, “Neste Jardim de Infância, também temos um modelo pedagógico próprio, de escolha livre e depois cada educadora tem a liberdade de estruturar a sua prática de acordo com aquilo que se sente mais à vontade e com base nos princípios da instituição.” (cf. Anexo G – Transcrição da entrevista à educadora cooperante).

## **2.3. Equipa educativa**

### **2.3.1. Equipa Educativa do Contexto Socioeducativo**

Na resposta educativa do Jardim-de-Infância onde realizei a minha PPSII, existem quatro auxiliares de ação educativa, duas auxiliares polivalentes e quatro educadoras de infância, sendo que uma delas assume o cargo de coordenadora pedagógica. Segundo menciona o PEI (2019/2020), integra igualmente o JI, um professor de Educação Física e um professor de Educação Musical. Importa referir que tendo em conta o mesmo documento as educadoras reúnem mensalmente com o objetivo de planificar, refletir, articular a equipa educativa, partilhar as suas práticas e investir na formação. Segundo Silva et al. (2016), as estratégias adotadas pela organização socioeducativa pretendem dar resposta aos objetivos propostos, referindo que a partilha, o debate e a reflexão conjunta entre os elementos da equipa de educadores do mesmo estabelecimento educativo, acerca do desenvolvimento do trabalho pedagógico e dos instrumentos de planeamento e avaliação em que se apoiam, representa um meio privilegiado de desenvolvimento profissional e na melhoria das práticas.

### **2.3.2. Equipa Educativa da Sala das Expressões**

A equipa educativa da sala das Expressões é constituída por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. De acordo com a entrevista realizada à educadora-cooperante, foi possível perceber que a mesma tem como formação base o mestrado em Educação Pré-Escolar e exerce funções de educadora há 11 anos, mantendo uma ligação com o estabelecimento socioeducativo desde que iniciou a sua

carreira como educadora. Já a auxiliar exerce funções como auxiliar de ação educativa há 24 anos, estando há 9 anos no estabelecimento em questão.

A equipa pedagógica reúne sempre que necessário, no entanto são os momentos informais e as conversas diárias que mais se destacam. O trabalho de equipa realizado com a auxiliar de ação educativa, tem como base diferentes dispositivos e dinâmicas, possibilitando a reflexão, planeamento, avaliação e discussão do que é realizado diariamente. A organização das tarefas acontece com naturalidade no momento do decorrer das mesmas, sendo que o planeamento é orientado pela educadora e a mesma inclui sempre a auxiliar em tudo o que é planificado com o grupo, ficando ao encargo da educadora todo o delineamento da componente pedagógica. A educadora de infância é igualmente responsável pelo grupo, pela realização do projeto de sala e ainda, pelo planeamento semanal, sendo o mesmo definido juntamente com as crianças, tendo sempre em conta as necessidades e os interesses das mesmas. Por outro lado, a auxiliar de ação educativa participa sempre nos registos diários, planificações e observações que aconteçam, bem como na rotina de cuidados e na organização e higiene dos materiais da sala.

Tendo em conta o referido anteriormente, é perceptível que a relação estabelecida entre a educadora e a auxiliar de ação educativa é uma relação cooperativa de qualidade, na qual está presente entreajuda e parceria, conforme dá conta um momento do dia que destaquei durante a prática: "(...) destaco um momento mais geral, que aconteceu no decorrer da atividade desenvolvida nesta manhã, que foi a entreajuda por parte da equipa educativa que existiu durante toda a atividade e que considerarei um ponto bastante positivo a favor da equipa presente no contexto em questão. (...) ". Hohmann e Weikart (2011), salientam como efeitos positivos de uma relação baseada em ajuda mútua, em paciência, em resolução de problemas em conjunto, em escuta e respeito pela palavra do outro e essencialmente em confiança, etc., a criação de um ambiente favorável, seguro e harmonioso de trabalho, de comunicação e de aprendizagens para o grupo de crianças em questão.

## **2.4. Ambiente Educativo**

Segundo Silva et al. (2016), o ambiente educativo pode-se caracterizar por ser "facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes

intervenientes” (p. 5). O ambiente educativo é basilar, pois a organização do mesmo tem influência no bem-estar, no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Referindo-se o mesmo, segundo Forneiro (1998), ao conjunto do espaço físico e às relações que nele se estabelecem, a sua organização representa, para a autora, um fator condicionante para o desenvolvimento da criança. Em concordância Vasconcelos (2011), assume que é “fundamental a criação de um ambiente educativo repousante e estimulante, esteticamente relevante, que recorra a materiais naturais que deem segurança e gratifiquem afetivamente as crianças” (p. 28) Deste ponto de vista, a organização do espaço deve de estar diretamente relacionada com as vontades e interesses das crianças, potenciando as brincadeiras e interações entre os pares, promovendo a autonomia e ainda possibilitando a ambientação das rotinas. Em conformidade, a Coordenadora do Jardim-de-Infância refere que: “(...) a organização do Ambiente Educativo é democrática e cooperativa, de partilha e respeito por cada um, permitindo caminhar na busca de conhecimento de forma organizada e com um fio condutor que ajuda a criança a pensar e a estruturar o pensamento.” (cf. Anexo H – Inquérito por questionário à Coordenadora do Jardim-de-Infância).

De acordo com Silva et al. (2016), a organização do ambiente educativo representa o suporte do desenvolvimento curricular, uma vez que as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo, são decisivas para as escolhas das crianças e para o que estas pretendem fazer e aprender. Ao oferecer um ambiente seguro, de partilha, de diálogo, concebe-se espaços e tempos de mediação para todos e de forma individual, colaborando deste modo, num ambiente inclusivo, democrático e participativo. Silva et al. (2016), referem que o ambiente educativo assenta em algumas dimensões que permitem a sua organização, de forma adequada e equilibrada, como a organização do estabelecimento de ensino, a organização do ambiente educativo em sala, no que diz respeito ao grupo, ao espaço e ao tempo e as relações entre os diferentes intervenientes.

Dentro da mesma perspetiva, importa frisar a teoria ecológica de Bronfenbrenner, que representa um modelo bioecológico, criado com o objetivo de investigar o desenvolvimento do indivíduo tendo em conta a relação deste com o ambiente. Neste modelo podemos considerar que a pessoa é tanto produtora como produto do desenvolvimento. Segundo as OCEPE (2016), esta abordagem parte do pressuposto de que o desenvolvimento humano se trata de um processo dinâmico de relações com

o meio, no qual o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio onde se insere. Outra das influências para o ambiente educativo é modelo adotado pela Organização Socioeducativa, que no caso do estabelecimento em análise, foca-se em promover a participação da criança, a sua autonomia, a responsabilidade e a livre escolha, tudo isto num sentido global do desenvolvimento. Importa frisar ainda, que a Organização Socioeducativa valoriza uma perspetiva socioconstrutivista, na qual a criança constrói o seu próprio conhecimento, através de situações que beneficiem o seu desenvolvimento, que provoquem a sua curiosidade e que ampliem a sua capacidade de pensar e agir (PEI, 2019/2020).

O modelo baseado na pedagogia de participação, é colocado em prática nas quatro salas de JI, a Sala de Transição, a Sala Intelectual, a Sala do Jogo Dramático e a Sala das Expressões, que funcionam com uma grande articulação entre si mesmas, mas por outro lado de forma autónoma, dividindo-se cada uma delas em diferentes áreas de atividade de acordo com os objetivos específicos da cada uma. Isto é, as salas funcionam autonomamente, mas articulam-se entre si, uma vez que as crianças uma vez por dia escolhem a sala onde querem passar a manhã. Após esta escolha acontecer, as crianças têm igualmente a liberdade de decidir qual a área onde querem brincar. Importa referir, que a Sala de Transição, onde se encontram as crianças mais novas do JI, com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos, funciona com as suas dinâmicas próprias, através das suas áreas de desenvolvimento, ou seja, é a única sala que não funciona com o projeto de escolha livre.

#### **2.4.1. O espaço e os materiais na Sala das Expressões**

No que concerne às instalações do equipamento onde desenvolvi a minha prática educativa, é possível afirmar que a mesma é estruturada em 2 pisos. No piso inferior estão dispostas as quatro salas de atividade da valência de JI, as casas de banho para adultos e crianças, uma sala polivalente, um refeitório, uma ludobiblioteca, pátios exteriores e a Valência de Creche. No piso superior onde decorrem as aulas do 1º CEB, existem alguns espaços como, uma sala multiusos, uma sala de reuniões/professores, um espaço polivalente, um refeitório, dois pátios exteriores e o ginásio que é utilizado pelas valências de JI e 1.º CEB nos tempos destinados à Educação Física (PEI, 2019/2020).

Em relação à sala de atividades Folque, Bettencourt e Ricardo (2015), defendem que é fundamental o espaço ser pensado em virtude dos interesses e das necessidades

das crianças e dos adultos. Na mesma linha de pensamento Serrão e Carvalho (2011), referem que é fulcral que a estrutura do contexto socioeducativo seja pensada e refletida pela equipa educativa, uma vez que essa mesma organização reflete intenções pedagógicas pensadas pela equipa.

Relativamente à sala onde decorreu a minha prática, para além da mesma se situar no piso inferior é a única sala que está nas traseiras do edifício, perto dos espaços exteriores das restantes salas. Trata-se de uma sala ampla, com várias janelas que permitem a entrada de bastante luz natural. No hall de entrada estão dispostos os cabides e os cacifos de todas as crianças. Situa-se também perto da entrada da sala uma casa de banho com duas sanitas, dois lavatórios, um espelho e um chuveiro. A sala possui ainda uma zona de copa, que dá acesso a um lava-louça e um mini-frigorífico. Existe ainda mais ao fundo da sala, um computador com acesso à Internet. Tal como é apresentado abaixo, na planta da sala, é possível distinguir as diferentes áreas de interesse em que a mesma está dividida e a sua disposição. A estrutura da organização da sala é definida por sete áreas, sendo estas: Jogos de Chão, Pintura, Modelagem, Desenho/Recorte e Colagem, Jogos de Mesa, Biblioteca e Lojinha. A disposição dos materiais e objetos permite a distinção clara das diferentes áreas. Estas estão identificadas com uma fotografia respetiva da área, bem como, com o número de crianças correspondente à lotação permitida por cada uma delas. Assim, todas as áreas têm uma lotação máxima, sendo que na área da modelagem, essa lotação é de seis crianças. Todas as semanas é feita massa de cor, por um dos elementos da equipa educativa. As crianças têm ainda à sua disposição nesta área, formas, rolos de massa e utensílios de cortar em plástico, de modo a poderem explorar a massa da maneira que entenderem. Já a área do desenho/recorte e colagem tem uma lotação máxima de seis crianças e as mesmas podem optar por fazer desenhos com vários materiais e/ou recorte e colagem. Na área da pintura, a lotação é de quatro crianças e podem realizar várias composições artísticas. Nos jogos de mesa onde estão disponíveis puzzles e outros jogos de tabuleiro e na área dos jogos de chão onde é possível brincar com legos, carros, pistas e peças de construção, a lotação é de até seis crianças em simultâneo. A sala ainda dispõe de uma área que se intitula de lojinha, a qual tem uma lotação máxima de três crianças e onde as mesmas têm oportunidade de explorar a criatividade e imaginação, recriando vivências do quotidiano. Importa referir que a escolha das áreas é efetuada através do instrumento “Mapa da Escolha” e dependentemente da lotação de cada área, as crianças podem frequentá-la no momento ou ter de esperar que surja

uma vaga na área que pretendem.

Todas as áreas estão identificadas com marcadores simbólicos que permitem a criança entender o tipo de atividades que pode desenvolver. Segundo o inquérito por questionário realizado à coordenadora do Jardim-de-Infância, “O ambiente educativo deve estar pensado, de modo que a criança se consiga organizar no espaço e no tempo, neste sentido os instrumentos de pilotagem são fundamentais e facilitadores, para que essa organização surja de forma natural e espontânea. Os instrumentos utilizados na sala, a sequência temporal bem definida, as rotinas estruturadas, permitem que a criança se organize de forma autónoma e dá-lhes segurança (mapa de escolha, plano do dia, calendário, agenda semanal), pois são capazes de antecipar os acontecimentos e a sua sucessão. Uma criança que entende o meio que a rodeia, que se sente à vontade no espaço, que antecipa o que vai acontecer, consegue com maior facilidade gerir as suas emoções perante estímulos externos, reagindo e adequando as suas atitudes de uma forma mais regulada e consciente.” (cf. Anexo H – Inquérito por questionário à Coordenadora do Jardim-de-Infância).

Quanto ao espaço físico, o mesmo está estruturado e organizado, mas em simultâneo é flexível, permitindo que as crianças transportem objetos e os explorem livremente. Ao definir esse espaço como um lugar de aprendizagens, ele terá de permitir a autonomia, a cooperação e a responsabilização, proporcionando interações tanto com as restantes crianças do grupo, como com os adultos da sala. Transmite igualmente às crianças um sentido de tempo e de continuidade, enquanto deixa margem para a resolução individual ou conjunta dos problemas que possam eventualmente surgir. Perante a ideia anteriormente exposta, surge como exemplo a seguinte nota de campo:

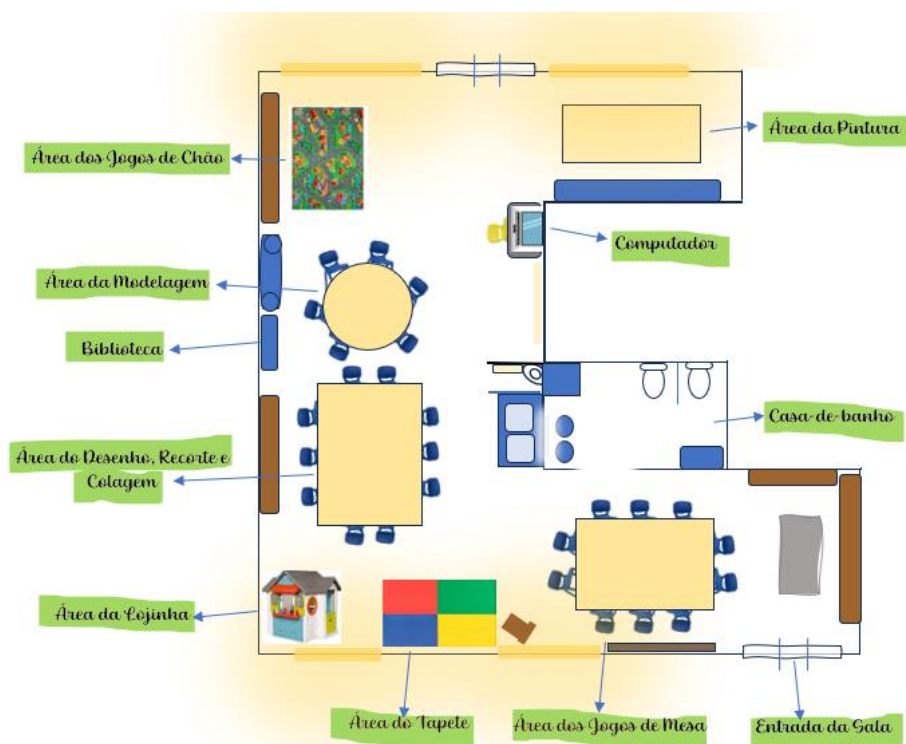
*“Neste dia de manhã, um dos meninos que chegava à sala acompanhado pela sua mãe, fazia se acompanhar de uma folha onde havia escrito o seu nome durante o fim de semana. O menino mostrou o registo da folha com uma expressão orgulhosa e fez questão de referir que tinha escrito sem o apoio do cartão. Enquanto a educadora conversava com a mãe do J., observei que o mesmo tinha ido buscar o seu portfólio e estava a abri-lo. Depois solicitou à educadora que colocasse lá o registo do seu nome. A mesma sugeriu completar o registo com um comentário.”* **(Nota de Campo nº72 - segunda-feira, 29 de janeiro de 2024).**

A sala apresenta ainda vários instrumentos dispostos pela mesma e que são utilizados diariamente pelo grupo e pela educadora, tais como: o mapa do amigo do dia, o mapa de presenças, o calendário mensal, o mapa de escolhas como já foi referido, o Plano do dia, o diário de grupo e os aniversários. O mobiliário é adequado à faixa etária, o que permite que as crianças tenham noção do que acontece ao seu redor e mantenham contacto visual com os adultos e os pares. Todos os materiais estão organizados e etiquetados, permitindo que as crianças prossigam os seus planos com sentido de competência e autonomia e são arrumados sempre no mesmo local “(...) de forma que as crianças possam localizá-los e devolvê-los e, conseqüentemente, desenvolvam o sentido de controlo sobre o seu próprio ambiente” (Hohmann & Weikart, 2011, p.162).

Por fim, importa referir que o espaço exterior da sala das Expressões, encontra-se à entrada da sala e fica separado dos restantes espaços exteriores que dão acesso às outras salas de JI. O mesmo dispõe de um escorrega, uma mesa com dois bancos, caixas com vários brinquedos, legos, carros e peças de tamanho médio para construções.

**Figura 1.**

*Planta da sala (elaboração própria).*



## 2.4.2. A rotina da Sala das Expressões

Segundo Folque e Bettencourt (2018), a rotina constitui um organizador básico, que nos permite reconhecer o motivo da atividade em que estamos envolvidos, sendo possível desse modo participarmos com autonomia e protagonismo. A regularidade presente na vida das crianças é o que lhes permite antecipar rituais típicos com uma pessoa que reconhecem, entrando assim num processo comunicativo em que ambos participam (Mantovani & Terzi, 1998). Abaixo apresento uma tabela representativa da rotina diária na sala das Expressões, onde é possível observar, que o dia se inicia com a dinâmica da escolha do “Amigo do dia”, a canção do “Bom dia” e seguidamente a escolha das salas. Relativamente a esta dinâmica diária, apresento como exemplo a seguinte nota de campo:

*“Todos os dias é tirado à sorte pelo anterior um “Amigo do dia”. A tarefa desta criança passa por auxiliar em algumas tarefas ao longo do dia, privilegiando-se desse modo a responsabilidade como um princípio educativo essencial. Uma das tarefas ocorre na hora de almoço, como o levantar os pratos e copos, e auxiliar os amigos a terminarem a refeição quando estão mais demorados. Neste dia o amigo do dia foi o D., e durante a hora de almoço proporcionou-se um momento simples e bonito, quando o menino auxiliava a B.T. a terminar a sua refeição, levando-lhe o comer à boca.” (Nota de Campo nº4 - terça-feira, 10 de outubro de 2023).*

Após as crianças escolherem para que sala pretendem ir são encaminhadas para as mesmas. Quando se forma um novo grupo na sala, cada criança escolhe para que área quer ir assinalando a mesma no Mapa de Escolhas com o seu cartão de identificação. Importa ressaltar, que durante este período as crianças têm oportunidade de trocar de área sempre que assim o quiserem, contudo é necessário respeitarem a lotação de cada área. Por volta das 11h é sugerido que as crianças comecem a arrumar as áreas onde estão, seguindo-se um momento de grande grupo no tapete, no qual as crianças comem a fruta entregue pelo “Amigo do dia” e/ou partilham comunicações de algo que tenham realizado durante essa manhã. Entre as 11h30 e as 11h45 o grupo segue para o refeitório para iniciar a refeição. Durante a mesma, o grupo almoça com o seu grupo de referência, ou seja, neste momento o grupo volta a reencontrar-se por completo e não se volta a separar mais, isto porque, o momento da escolha de salas só é realizado na parte da manhã. Uma vez terminada a refeição sucede-se o momento de higiene. Já de regresso à sala, quatro das crianças do grupo vão repousar nos seus respetivos catres que estão dispostos na sala, isto porque sentem essa necessidade,

as restantes vão brincar para o pátio ou ficam dentro da sala, dependendo das condições meteorológicas. Quando a educadora regressa do seu horário de almoço geralmente por volta das 14h (este horário pode ser flexível), o grupo volta a reunir em grande grupo na área do tapete. Neste momento acontecem leitura de histórias (muitas das vezes trazidas de casa pelas crianças), relaxamento/meditação, conversas em grupo e registos no Diário. Segue-se o lanche e após esse momento as crianças brincam igualmente no pátio ou dentro da sala, distribuídas pelas diferentes áreas. Às 3<sup>as</sup> e 5<sup>as</sup> feiras o grupo em questão tem Educação Física entre as 14h15 e as 15h10 e às 4<sup>as</sup> feiras assistem à Expressão Musical entre as 14h15 e as 15h00. De acordo com a educadora-cooperante pretende-se que a rotina diária possa responder às necessidades das crianças e aos seus interesses, respeitando ritmos e tempos de cada uma. A rotina educativa proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças e a sua motivação, mas pode haver dias em que seja necessário alterar a mesma, isto é, certas festividades ou ocorrências significativas para a vida do grupo.

**Tabela 1.**

*Rotina diária da Sala das Expressões.*

**Tabela de Rotina da Sala das Expressões**

<b>8h30</b>	Abertura da Sala
<b>9h10-9h30</b>	Bom dia/Sorteio do Amigo do Dia/Escolha das Salas
<b>9h30-11h00</b>	<b>Escolha das Áreas</b> – após o momento de escolha e depois de definidas as atividades, cada criança recebe o seu cartão, que coloca no mapa de escolha e organizam-se pequenos grupos ou individualmente iniciando a proposta a que se propôs.
<b>11h00-11h30</b>	Arrumar/Comunicações/Partilhas
<b>11h30-12h20</b>	Almoço
<b>12h20-13h30</b>	Momento em grupo – pátio/jogos
<b>13h30-14h00</b>	Hora do conto/Conversas em grupo/Registos no Diário
<b>14h00-14h45</b>	Planeamento com as crianças – Plano do Dia
<b>14h15-15h20</b>	Escolha das Áreas ou Momento em Grande grupo
<b>15h20-15h30</b>	Arrumar/Comunicações/Partilhas
<b>15h30-16h15</b>	Lanche
<b>16h15-18h30</b>	Atividades e brincadeiras no espaço exterior ou na sala

## **2.5. As crianças da Sala das Expressões**

Através das observações diretas e participantes posso afirmar que o grupo em questão é um grupo heterogêneo, constituído por vinte cinco crianças (catorze rapazes e onze raparigas), com uma faixa etária compreendida entre os três e os quatro anos de idade. No que refere à proveniência, tal como é possível analisar na tabela presente no anexo B, sete crianças transitaram da creche da instituição, dezassete da Sala de Transição e uma transitou de outra creche.

Segundo a entrevista realizada à educadora cooperante, “É um grupo interessado e participativo que adere bem às propostas de atividades e a novas experiências. No entanto, ainda têm pouca capacidade de concentração e por vezes dispersam-se bastante. São crianças muito alegres e extrovertidas. Gostam de partilhar novidades e são bastante conversadores, ainda revelando alguma dificuldade em respeitar a vez do outro.” (cf. Anexo G – Transcrição da entrevista à educadora cooperante).

O grupo encontra-se ainda em processo de adaptação e demonstra dificuldade na capacidade de concentração, dispersando-se o que também é adequado à faixa etária.

É um grupo curioso, sociável, interessado, dinâmico e com muita energia, o que por vezes provoca alguma dificuldade em momentos de atividades e/ou conversas em grande grupo. Segundo o PES (2023/2024), este grupo gosta de partilhar novidades e experiências, as crianças são bastante conversadoras, revelando ainda alguma dificuldade em respeitar a vez do outro.

A escolha das áreas é feita com autonomia, no entanto é necessário o reforço do adulto para que se mantenham algum tempo na mesma área, caso contrário estão sempre em movimento pela sala. De acordo com a educadora-cooperante, no geral o grupo já interiorizou a rotina diária e são capazes de se organizar no tempo e no espaço, percebendo a dinâmica da sala e aos poucos começando a utilizar os instrumentos que têm ao seu dispor. É um grupo que procura muito o adulto para partilhar sentimentos, emoções e necessidades que pretendem ver satisfeitas. No entanto, algumas crianças, por vezes, revelam não demonstrar sensibilidade às necessidades e emoções dos outros, acabando por desrespeitar as regras definidas pelo grupo. Importa destacar que algumas crianças revelam mais dificuldade em identificar e gerir emoções, que é algo bastante comum nesta faixa etária, pois ainda estão numa fase muito egocêntrica. É um grupo onde ainda predominam muito os conflitos, os quais as crianças têm dificuldade

em resolver, recorrendo ao adulto para que este interfira, como é exemplo a seguinte nota de campo:

*“Após a hora de almoço, ficámos com as crianças a brincar no pátio. Enquanto brincavam nesse espaço, pude observar um momento que me levou a este registo. O P. brincava no chão, construindo uma pista de comboio, e o D., outro menino do grupo que não se expressa verbalmente, começou a chorar e a olhar para mim, apontando na direção do outro menino. Rapidamente consegui identificar que alguma situação se passava. Chamei o P. e o D., junto a mim e pedi que o P. me explicasse o que se passava. Percebi que o D. queria participar na brincadeira, mas que o P. não estava a partilhar os brinquedos com o seu colega.” (Nota de Campo nº21 - segunda-feira, 30 de outubro de 2023).*

Em conformidade com o PES (2023/2024), as produções gráficas de algumas crianças do grupo são principalmente de carácter exploratório, sem qualquer intencionalidade ao desenhar, ainda assim outra parte das crianças já representa a figura humana como um girino e demonstram intencionalidade ao desenhar. Em relação à motricidade fina, verifica-se alguma dificuldade relativamente ao manuseamento dos pincéis, lápis e canetas. Quanto à área dos jogos de chão é muito procurada por todos, onde fazem construções com legos, peças de madeira e montam pistas para os carros. Outra área que demonstram também gostar bastante é a área dos jogos de mesa. Quanto à área da biblioteca esta é procurada por um pequeno grupo de crianças, que gosta de ver e contar as histórias. É perceptível um grande interesse por parte das crianças pela área da Lojinha, onde é possível desenvolverem a criatividade e a imaginação.

Segundo o PES (2023/2024), e relativamente à Expressão Musical o grupo demonstra gosto por cantar e explorar os vários instrumentos musicais. Perante a Expressão Motora, as crianças demonstram igualmente muito entusiasmo neste momento e quanto ao desenvolvimento motor, o grupo demonstra bastante destreza e coordenação nos movimentos.

No momento da refeição, o grupo revela-se autónomo, ainda que algumas crianças necessitem da intervenção do adulto nesse momento, maioritariamente para ajudar a comer a sopa, devido à resistência que apresentam na ingestão de legumes. Em relação à higiene, as crianças demonstram-se bastante autónomas quando necessitam de ir à casa de banho antes e após as refeições. Ao nível da linguagem, a maioria das crianças é comunicativa e expressiva, revelando ter uma linguagem

adequada à idade. Algumas crianças revelam dificuldades ao nível da linguagem expressiva com alterações ao nível da produção/omissão de sons. No geral, as crianças mantêm uma relação saudável entre si, o que é visível através de vários momentos de entreajuda e cumplicidade que decorrem ao longo do dia.

## **2.6. As famílias das crianças da Sala das Expressões**

A educação representa uma das componentes fundamentais no processo de socialização de qualquer indivíduo, tendo em vista a integração plena no seu ambiente. Assim sendo, o ambiente educativo e a família, são duas vertentes que deveriam ser indissociáveis, uma vez que dependem uma da outra. Deste modo, o trabalho realizado com as famílias a partir do ambiente educativo, deve ser de partilha e cooperação sendo desenvolvido numa perspetiva de complementaridade.

Quanto à organização socioeducativa em questão, a mesma procura estabelecer uma relação próxima com as famílias através de conversas informais, tanto no momento do acolhimento, como no momento de entrega das crianças no final do dia, ou em reuniões gerais e individualizadas. Folque et al. (2015), refere que a existência de um trabalho colaborativo entre os diferentes intervenientes – equipa educativa, crianças e famílias - possibilita a criação de uma comunidade de aprendizagem, que objetiva apoiar o processo de aprendizagem de cada um dos intervenientes e, “um diálogo que facilite relações de confiança mútua permite aos pais/ famílias expor as suas opiniões, expectativas e dúvidas e ser esclarecidos sobre as opções tomadas pelo/a educador/a” (Silva et al., 2016, p.19).

De modo a que se estabeleça uma ligação entre a instituição e a família, é fundamental que ambas as partes reconheçam a importância da outra e construam uma relação com base no respeito, e acima de tudo na comunicação, tendo em conta, que “a ligação constrói-se, desconstrói-se em espaços de diálogo, convergente e/ou divergente, partilhando preocupações educativas.” (Homem, 2002, p.37). Neste sentido, a relação entre as famílias e a instituição é de extrema importância e deve incidir sobre a colaboração entre si, para a concretização das intencionalidades educativas propostas. Esse papel é da responsabilidade do educador, procurando intervir e fomentar estratégias que promovam o envolvimento das famílias no ambiente educativo. Deste modo, importa frisar as palavras da educadora cooperante “Há famílias que valorizam bastante o Jardim de Infância e outras nem tanto. Procuramos sempre envolvê-las em todo o processo educativo, seja em projetos que surjam na sala ou

valência, recolher informações sobre um tema, construir algum material... quanto mais os pais se sentirem envolvidos na nossa dinâmica melhor.” (cf. Anexo G – Transcrição da entrevista à educadora cooperante). Segundo Mata e Pedro (2021), o “(...) envolvimento parental na motivação e nos resultados de aprendizagem dos filhos manifesta-se no apoio à construção de valores educativos e recursos motivacionais, no incentivo ao esforço realizado, pela criança, na partilha de expectativas sobre processos de aprendizagem.” (p.10).

A presente caracterização das famílias do grupo de crianças da Sala das Expressões tem por base informações recolhidas diretamente na instituição, fornecidas pela educadora, e/ou presentes no PES (2023/2024), apresentadas numa tabela disponível no Anexo C. Quanto à estrutura familiar, em vinte cinco famílias que existem na sala das Expressões, vinte tem uma estrutura nuclear, as restantes cinco são família monoparental. Do total de vinte cinco, vinte crianças têm um ou mais irmãos e apenas cinco crianças são filhos únicos. Quanto ao meio cultural, vinte e duas crianças têm nacionalidade portuguesa e três têm descendência africana, verificando-se deste modo a existência de uma diversidade cultural que deverá ser enriquecedora para o grupo.

Ao realizar uma breve análise da tabela de caracterização das famílias, presente no Anexo C, é possível identificar também que grande parte dos pais e mães das crianças, encontram-se ativas a nível profissional, sendo perceptível uma grande variedade de profissões, existindo apenas duas mães que se encontram desempregadas no atual momento. As áreas que mais se destacam ao nível das profissões, são a área da educação e a mecânica. Quanto à relação que a educadora e a auxiliar da sala mantêm com as famílias, pode observar que é uma relação de proximidade, recorrendo a diálogos informais durante o dia, e a partilhas de acontecimentos, atividades e projetos desenvolvidos através de registos na sala. O contacto que manteve com as famílias, centrou-se essencialmente no momento do acolhimento das crianças, uma vez que estava sempre presente na organização durante esse horário. Em suma, as famílias são um pilar muito importante na vida e no desenvolvimento das crianças e, como tal, devem fazer parte do processo educativo. Assim sendo, importa que “o/a educador/a estabeleça relações próximas com esse outro meio educativo, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento das crianças e o sucesso da sua aprendizagem” (Silva et al., 2016). Em concordância a coordenadora do JI afirma que “A educação pré-escolar complementa o papel da família, por isso é muito importante criar uma boa relação com cada uma, baseada no

respeito e na comunicação, de forma a existir uma continuidade educativa em casa. Desta forma é essencial o contacto diário com as famílias quando as crianças chegam à escola e quando se vão embora de forma a trocar informações acerca do seu dia, do que se está a desenvolver na sala e dos seus progressos, bem como, recados/informações/inquietações importantes acerca da criança em ambos os contextos. (cf. Anexo H – Inquérito por questionário à Coordenadora do Jardim-de-Infância)

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

### 3.1. Intenções educativas para a ação

É fundamental traçar um conjunto de intenções que orientem a prática do educador e nesse sentido, no presente capítulo irei refletir acerca das intencionalidades pedagógicas direcionadas às crianças, às famílias e à equipa educativa.

A intencionalidade educativa é a responsável por atribuir sentido à prática pedagógica do educador, a fim de promover aprendizagens e o desenvolvimento integral da criança. É importante que o educador tente adaptar as intenções pedagógicas ao seu grupo e consoante a evolução do mesmo.

Importa referir, que ao longo da PPSII, procurei sempre proceder em conformidade com os interesses e necessidades das crianças, tal como com os colaboradores que fazem parte da organização socioeducativa. De acordo com Silva et al. (2016), a intencionalidade do educador “caracteriza a sua intervenção profissional” (p. 13). Assim, os mesmos autores defendem que o educador deverá refletir relativamente às “concepções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem” (p. 13). Pois só desse modo o educador conseguirá “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva et al., 2016, p. 13).

#### 3.1.1. Intenções educativas com as crianças

Na minha prática tentei sempre ir ao encontro dos princípios da organização socioeducativa, nomeadamente na questão da organização do ambiente educativo. Procurei igualmente, ter sempre em conta as necessidades do grupo, fundando relações significativas com as crianças, fomentando a autonomia das mesmas, e a construção das suas identidades e tentando-lhes proporcionar várias oportunidades de aprendizagem. Desse modo, ao definir as minhas intenções para com o grupo. Respeitei e tive em conta as suas características (competências, os seus conhecimentos e os seus interesses), as quais foram explicitadas no ponto anterior. Como tal decidi formular as seguintes intenções: **i) Desenvolver relações afetivas positivas e fortes com o grupo e com as crianças de forma individual**, procurando sempre estar disponível para todas as crianças, de modo a desenvolver e fortalecer uma relação com base na confiança, no respeito e no afeto. Segundo Fuertes (2019), para procurar estabelecer uma relação afetiva com cada criança é essencial, que as mesmas se sintam importantes, protegidas e acarinhadas. Correia (2020), afirma que com o

“estabelecimento de relações de suporte, positivas, sensíveis e com níveis apropriados de autonomia, as crianças estarão mais confortáveis, confiantes e motivadas para se envolverem em atividades no Jardim de Infância” (p.5).

A segunda intenção definida passou por **ii) Promover a autonomia na resolução de conflitos, seguindo a linha de atuação da equipa educativa**. Esta intenção foca-se essencialmente no momento da escolha das áreas, uma vez que verifiquei que existiam alguns conflitos entre pares na sala e muitas das vezes as crianças dirigiam-se a mim, à educadora ou à auxiliar para tentarem resolver os mesmos. De modo a tentar atuar do mesmo modo que a equipa educativa, propunha que as crianças envolvidas mantivessem uma conversa, tentando resolver o conflito de forma autónoma. Tal facto é passível de ser verificado nas seguintes notas de campo:

*“Enquanto estava a fazer alguns registos referentes a uma atividade anteriormente desenvolvida, na mesa da sala e acompanhada da educadora que auxiliava algumas crianças que faziam igualmente registos de atividades que já tinham desenvolvido, uma menina, a B.(i), aproximou-se e perguntou se podia trocar de área porque não queria mais estar a pintar. Respondi-lhe que sim, mas que fosse alterar então o seu cartão de área, para onde fosse possível ir. Passados breves minutos, a B.(i), aproximou-se da educadora a chorar e a mesma questionou o que se passava, e a menina respondeu: “-Já não dá para ir para a área da massa de modelar porque está cheia.” A educadora explicou-lhe que não era necessário estar a chorar, que bastava pedir a um dos amigos que já estava nessa área há algum tempo, se seria possível ceder-lhe o seu lugar. A menina dirigiu-se novamente à área e pediu ao B.(i), se podia dar-lhe o lugar, o menino acenou que sim, levantou-se e foi trocar o seu cartão de área, mas de lágrimas nos olhos porque acabava de deixar nessa mesma área o seu amigo T.(i) com quem estava a brincar. O T.(i), observou o seu amigo e rapidamente tentou solucionar a situação, dizendo-me: “-Inês, também já estou cansado de fazer isto, posso trocar de área?”, ao qual respondi afirmativamente. O menino correu para junto do mapa da escolha das áreas onde estava o seu amigo B.(i), ainda a escolher a área e colocou-lhe o seu braço por cima como que o confortando. Os dois meninos escolheram outra área em conjunto e foram para lá brincar.” (Nota de campo nº 20, 27 de outubro de 2023)*

Assim sendo, considero que esta intenção se traduz numa mais-valia para o desenvolvimento da criança, promovendo igualmente o desenvolvimento de competências democráticas e de cidadania. A terceira intenção foi a de **iii) Promover a interação entre pares**, em vários momentos do dia. O principal objetivo desta intencionalidade é o de que, a partir destas interações as crianças construam os seus próprios saberes, as suas aprendizagens. Esta intenção vai ao encontro do ponto de

vista de Arezes e Colaço (2014), que referem que as interações entre as crianças são de extrema importância, uma vez que permitem o desenvolvimento de diversas competências, como: a autorregulação, a comunicação, a aprendizagem de regras e ainda a comunicação das suas necessidades e a influencia perante as atividades dos outros.

A quarta intencionalidade passou por **iv) Promover a apropriação dos instrumentos de pilotagem como base para a organização do quotidiano em sala** e esta intenção foi traçada após a observação da importância que estes mesmos instrumentos representavam para o grupo, ainda que em fase de apropriação dos mesmos. Na perspectiva de Folque e Bettencourt (2018), os instrumentos de pilotagem ajudam a criança “a integrar as suas experiências individuais no conjunto do grupo” (p.56). Assim, durante a minha ação pedagógica e no seguimento da observação realizada, foi possível interpretar que estes instrumentos apoiam a organização do grupo e das suas rotinas e promovem, ainda, a comunicação entre pares e com o adulto, reforçando mais uma vez de forma ativa a participação da criança, como é possível verificar na seguinte nota de campo:

*“Após o almoço, regressámos à sala e todas as crianças fizeram a sua higiene na casa de banho que complementa a sala. Depois, o grupo mostrou-se um pouco irrequieto quando sugeri que se sentassem no tapete. Quando todos terminaram a higiene, sentei-me no tapete, formando uma roda com todas as crianças e tentei perceber como queriam aproveitar aquele momento. Grande parte do grupo pediu que contasse uma história. Expliquei que poderia contar uma história, mas que para isso o grupo necessitava acalmar-se. Dei início à leitura da história e consegui terminar a mesma, sentido o grupo muito mais calmo. Quando terminei, questionei se tinham gostado do momento e fiz questão de frisar ao grupo que se tinham comportado muito bem durante esse momento, demonstrando-me feliz pelo comportamento das crianças e pelo respeito demonstrado pelas mesmas. Disse-lhes que tinha ficado muito feliz com aquele momento, e decidi registá-lo no diário, na coluna do “Gostámos”. (Nota de campo nº 24, 31 de outubro de 2023)*

A quinta intenção traçada foi **v) Estimular as escolhas das crianças tanto para as outras salas, como nas diferentes áreas dentro da sala das Expressões**. Defini esta intenção, tendo em conta o modelo pedagógico da Organização Socioeducativa, procurando estimular as crianças na escolha das salas e das áreas que frequentam com menos regularidade, uma vez que esta dinâmica se torna por vezes, difícil para algumas crianças, que sentem dificuldade em sair da sua sala de referência. Ainda que se deva

respeitar a livre escolha das crianças, é importante estimular a mesma e adotar estratégias que facilitem esse processo. Na mesma linha de pensamento, Hohmann e Weikart (1995), defendem que o adulto é considerado um apoiante do desenvolvimento das crianças, e o seu principal objetivo passa por encorajar as aprendizagens das mesmas, respeitando esse processo.

A sexta e última intenção foi **vi) Fomentar e respeitar a participação das crianças no processo ativo de aprendizagem**, e para que isso acontecesse tentei criar oportunidades para que as crianças pudessem participar sempre que possível, fazer partilhas dos seus interesses e do que pretendiam descobrir, tal como é perceptível na seguinte nota de campo:

*“Durante a manhã sugeri ao grupo construirmos um cartaz informativo direcionado às famílias, com o intuito de solicitar ajuda na recolha de elementos do outono, com o fim de realizarmos uma atividade à posteriori. Solicitei a ajuda de uma criança para a elaboração do mesmo e antes de eu escrever a mensagem que pretendíamos transmitir e que tínhamos decidido em grupo, a menina escreveu o título do cartaz com a minha ajuda. Eu escrevia as letras em separado numa folha e ela ia escrevendo letra a letra no local do título. Depois para finalizarmos o cartaz, a C. colou umas folhas de outono que já tínhamos na sala em redor do texto, e sugeriu fazermos uma moldura com canetas.” (Nota de campo nº 23, 31 de outubro de 2023)*

De acordo com Silva et. al. (2016), quando as crianças são consideradas no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento aprendem a defender as suas ideias e a respeitar a ideia dos outros, contribuindo simultaneamente para o desenvolvimento e para a aprendizagem de todos. De modo a alcançar esta intencionalidade e procurando também envolver a criança na sua avaliação, desenvolvi com a participação da criança, um portfólio de desenvolvimento e aprendizagem, prática já habitual no contexto socioeducativo. Silva e Craveiro (2014), advogam que o portefólio pode ser visto como “um arquivo de registos que evidencia as experiências, realizações únicas e progressos de uma criança ao longo do tempo” (p. 37). Importa ainda referir que segundo Silva e Carvoeiro (2014), a criação de um portfólio é uma estratégia que fomenta a participação da criança e em simultâneo capta e regista os progressos da mesma nos vários domínios de desenvolvimento, tendo como especificidade “conceder voz às crianças sobre as suas aprendizagens, permitindo-as participar na avaliação do seu próprio desempenho” (p. 36-37). Desta forma, é possível consultar o portfólio desenvolvido com uma das crianças do grupo, no anexo A, onde se encontram alguns dos registos realizados pela criança escolhida.

### 3.1.2. Intenções educativas com as famílias

Segundo Mata e Pedro (2021), a relação entre a instituição e a família pode sofrer algumas dificuldades que se devem a diferentes fatores, como “as diferenças de valores, objetivos e expectativas de educação dos pais e dos profissionais” (p.14). Os mesmos autores referem que em contrapartida, ao existir uma boa relação e boa comunicação são muitos os benefícios, afirmando que para que isso aconteça “são necessários bons canais de comunicação, com uma utilização adequada, que permitam uma troca de informação (positiva, clara, objetiva) frequente, mantendo todos os intervenientes em contacto, acompanhando o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças” (p.47). Foi nesta linha de pensamento que delineei as minhas intencionalidades perante a ação com as famílias, partindo da importância do papel das mesmas no que diz respeito à educação das crianças, uma vez que estas apresentam um papel crucial e fundamental nas vidas das mesmas (Matos, 2003).

A minha primeira intencionalidade foi, **i) Diligenciar o contato com as famílias, investindo numa relação baseada em simpatia e comunicação, respeito, confiança e diálogo, procurando promover uma relação positiva e de confiança, respeito e partilha com todas.** Perante esta intencionalidade considerei fundamental tentar criar uma relação de proximidade e diálogo sempre que possível com os familiares das crianças, permitindo-me conhecer e dar a conhecer, explicando o intuito da minha presença em sala e na instituição e explicando igualmente quais as minhas intencionalidades. Num momento inicial fui apresentada sempre que possível a todos os familiares, pela educadora cooperante e também por meio de uma carta de apresentação, que foi exposta na porta de acesso à sala. Neste sentido, evidencio a importância de “promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa” (Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância, 2011, p.2).

Em complemento à primeira intenção, defini a segunda **ii) Promover a participação das famílias no desenvolvimento de projetos, promovendo um envolvimento ativo das mesmas e contribuindo para dar continuidade ao trabalho desenvolvido.** Para concretizar esta intenção, procurei dar a conhecer, sempre que possível, as atividades pedagógicas que desenvolvi com o grupo, solicitando o envolvimento e a participação das famílias. No decorrer do projeto de investigação desenvolvido com o grupo, esta intenção foi destacada pela promoção da participação

das famílias, que foram sem dúvida um dos aliados nas respostas às questões das crianças, como podemos ver na seguinte nota de campo:

*“Neste dia quando cheguei à instituição, a Y., uma das meninas do grupo correu na minha direção, segurando uma cartolina na sua mão e disse: “Olha o que eu trouxe do projeto dos pintainhos. Fiz com a mãe.” Abri a cartolina e percebi que era pesquisa que a Y. tinha feito com a sua mãe acerca do tema. Sugeri que após o almoço a Y. e a M., que é outra menina da sala que está a desenvolver igualmente o projeto, partilhassem com os seus colegas as informações e livros que tinham trazido e que tinham recolhido com as suas famílias.” (Nota de campo nº35, 17 de novembro de 2023)*

Segundo Fuertes (2019), quando as famílias são incluídas ativamente nas atividades, contribuem para a inovação educativa e para a melhoria das relações entre os vários agentes da comunidade educativa.

### **3.1.3. Intenções educativas com a equipa educativa**

Conforme a Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011), o compromisso existente com a equipa educativa é indispensável a existência de respeito e colaboração para com todos os intervenientes, sem qualquer discriminação (p. 2). Em conformidade, Roldão (2007), refere que a colaboração entre agentes educativos é uma mais-valia, uma vez que potencia um “trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visado” (p.26). Tendo em conta o referido anteriormente, considero que o trabalho em equipa é fundamental para um ambiente harmonioso entre as crianças e nesse sentido tracei duas intenções com a equipa educativa que considero fundamentais: **i) Estabelecer uma boa relação com a equipa, baseado na comunicação, na entreaajuda, na partilha, na decisão em conjunto e no trabalho em equipa para dar resposta aos interesses e necessidades das crianças; ii) Colaborar com a equipa no desenvolvimento da rotina e atividades desenvolvidas, de forma a seguir as linhas de atuação da mesma.** Ao longo da prática procurei sempre estabelecer uma relação com base nestes princípios, uma vez que tal como defende Hohmann e Weikart (2011), ao existir respeito, apoio e cooperação entre mim e a equipa educativa, iria criar-se certamente um ambiente favorável à aprendizagem das crianças. Durante o decorrer da prática, desde uma fase inicial tentei permanentemente mostrar-me prestável, cooperante e participativa em todos os momentos de rotina das crianças e em todos os outros momentos propostos pela equipa educativa, acabando por suceder-se vários momentos de conversas informais, tanto

com a educadora como com a auxiliar, onde foi possível refletir em conjunto acerca da minha prática, de partilhas de conhecimentos e igualmente de diversos assuntos correspondentes às crianças. Durante toda a prática senti que existia um compromisso favorável entre a equipa educativa, que sempre me acolheu e fez questão de me fazer sentir um membro da sala e da equipa. Este foi um dos pontos que me fez entender o bom funcionamento da sala e alertou-me para a questão de traçar a intencionalidade referente ao trabalho em equipa, onde exista troca de opiniões e informações, um clima de respeito mútuo, entreajuda entre a equipa e acima de tudo companheirismo e dedicação de parte a parte. Considerando que este é um dos grandes pilares para o bom funcionamento da equipa, importa referenciar a seguinte nota de campo, onde é notório o trabalho colaborativo existente na sala:

*“Nesta manhã desenvolvemos uma atividade que foi previamente planeada pela equipa educativa e foi sugerida no seguimento do calendário do advento. Ainda no decorrer da atividade e já com algumas crianças que haviam terminado a sua participação sentadas no tapete da sala, observei uma das meninas do grupo, a O. que se encontrava rodeada de outras crianças. Tentei perceber ao que estavam a brincar sem que percebessem que as estava a observar e retive que essa mesma menina estava a imitar o papel da educadora no início da manhã quando canta a música do “Bom dia” e sugere que as crianças façam a escolha das salas.” (Nota de campo nº 53, 13 de dezembro de 2023)*

Quanto a isto, Planote e Hardy (2004), referem a importância de perceber que uma boa equipa se baseia nos contributos individuais, construindo-se tal como já referi, através do respeito mútuo e da partilha de ideias entre os elementos pertencentes da mesma.

### **3.2. Processos de Intervenção**

Seguidamente irei perspetivar as concretizações das Intenções que defini para a minha ação pedagógica, que foram norteadas por três grandes eixos: as crianças, as famílias e a equipa educativa da sala onde desenvolvi a minha prática pedagógica. De acordo com Silva et al. (2016), a intervenção profissional de um educador é caracterizada pela sua intencionalidade educativa, o que lhe permite “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (p. 13).

Num momento inicial da minha prática procurei focar-me essencialmente na observação do grupo de crianças, no registo, que me levou a tentar entender o trabalho da equipa educativa e como era orientada a sua prática, e seguidamente parti para a

planificação, implementação, avaliação e reflexão. Na mesma perspetiva, Carvalho e Portugal (2019), salientam que uma intervenção adequada pressupõe o envolvimento de “diferentes aspetos que se articulam num ciclo contínuo de observação, registo, reflexão e ação” (p. 24).

Na primeira fase, durante a observação e registo procurei conhecer e identificar as características de cada criança e do grupo, o que me permitiu mais tarde planificar com base nas necessidades e interesses de cada um. Segundo Portugal (2009), uma atividade planeada de acordo com as necessidades e os interesses das crianças, torna-se numa atividade com sentido e significado. Ainda na observação e registo, procurei igualmente perceber como é que a equipa educativa desempenhava o seu papel, como é que o ambiente educativo estava organizado e o que poderia ser desenvolvido em cada área da sala. Rapidamente senti que já me tinha ambientado ao grupo, à equipa educativa e às suas rotinas, o que me permitiu sentir-me integrada. Segundo Carvalho e Portugal (2019), “uma articulação lógica entre o planeamento contínuo, a observação, a identificação de necessidades, interesses e capacidades e a disponibilização de recurso” (p. 27), torna mais fácil planear as seguintes etapas de aprendizagem. Assim, procurei planear e realizar atividades, tal como já referi, preocupando-me em ir ao encontro dos interesses e curiosidades das crianças, tentando promover-lhes aprendizagens significativas.

No mesmo seguimento, surge a avaliação, que segundo Silva et al. (2016), é “uma forma de conhecimento direcionada para a ação” (p. 15). A mesma representa um papel fundamental no campo da educação, uma vez que é indissociável da vida humana, seja qual for o domínio. Noutra perspetiva, Cardona et al. (2021), assume que “a avaliação atém-se à missão primordial de ajudar a desenvolver o currículo de forma flexível e adequada e de ajudar o educando ou educanda a aprender e a desenvolver se” (p. 15). Assim, é importante frisar que antes de avaliar é necessário planear, pois permite antecipar o que é imprescindível desenvolver para a aprendizagem das crianças. Parente (2012), reforça a importância de observar e escutar a criança, uma vez que permite conhecê-la melhor e adequar a prática à mesma. Na sala das Expressões um dos instrumentos de avaliação é o portfólio individual da criança. De acordo com Silva e Craveiro (2014), este tipo de instrumento “permite ao educador repensar sobre as oportunidades educativas e as experiências de aprendizagem proporcionadas às crianças e refletir para tomar decisões acerca das mudanças” (p. 38). As mesmas autoras defendem que “é um recurso que permite captar de forma fácil

determinados momentos e envolver a criança na construção do portefólio por permitir-lhe a leitura das situações através da imagem” (p. 42).

Na sala em questão, cada criança possui um portefólio, que está organizado num dossier, identificado com o nome e fotografia da criança, correspondente a cada ano letivo, desde que está no JI. Este portefólio reúne todos os registos desenvolvidos pela criança durante o seu percurso no JI e está organizado de forma cronológica. No decorrer da PPSII, foi-nos proposta a elaboração de um portefólio da criança, o qual se encontra no Anexo A. Para desenvolver o mesmo, foi necessário escolher uma das crianças do grupo com que realizámos a prática. Escolhi a B.T. por ser uma das crianças mais novas do grupo, o que possivelmente me permitiria observar um maior desenvolvimento, num curto espaço de tempo. Senti também rapidamente uma relação de proximidade com a menina, o que facilitou esta interação. De acordo com Formosinho e Parente (2004), o instrumento em questão “abarca uma grande variedade de interpretações em função da diversidade de propósitos que os portefólios podem servir” (p. 59). Em concordância, Silva e Craveiro (2014), defendem que esta é uma metodologia de avaliação que permite dar voz às crianças, acerca das suas aprendizagens, e lhes permite participar no seu processo de avaliação. Importa salientar os principais objetivos de um portefólio, segundo Formosinho e Parente (2004): (i) determinar o estado e os progressos realizados pelas crianças; (ii) dar informação para a criação de estratégias de ensino; (iii) fornecer informação para relatar e comunicar a outras pessoas interessadas na educação da criança; (iv) identificar as crianças que precisem de ajuda especial; (v) motivar as crianças para a aprendizagem em avaliação; (vi) envolver os pais/ adultos cuidadores em todo o processo; (vii) identificar aprendizagens estabelecidas e a estabelecer.

Durante a organização do portefólio em sala, com a B.T. optei por seguir a lógica dos restantes e organizá-lo de forma cronológica. Quanto a isto, Silva e Craveiro (2014), defendem que é importante que todas as evidências e informações que se encontrem no portefólio estejam datadas procurando acompanhar “a evolução progressiva da criança”.(p.40) Para a construção do mesmo, durante a PPSII, procurei observar mais atentamente a B.T., procurando completar o seu portefólio com registos mais significativos. Grande parte dos registos escritos foram acompanhados de registos fotográficos, opção valorizada pelas mesmas autoras, uma vez que são “um elemento significativo no processo de documentação dos trabalhos e experiências da criança” (p. 42). Os registos fotográficos ajudam a criança a entender o que foi realizado e a

conseguir fazer um comentário ou relatar o que se sucedeu. Ao analisar o portfólio construído, o educador tem a oportunidade de realizar uma reflexão acerca das aprendizagens que proporcionou, isto porque os registos presentes no instrumento refletem as tomadas de decisão do educador, que de certa forma influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Assim, o portfólio também tem esta vertente, que permite ao educador refletir e questionar a sua prática. Na minha perspetiva e tendo em conta todas as vantagens do portfólio individual da criança, este será sem dúvida um instrumento a adotar na minha prática futura.

Quanto às reflexões semanais elaboradas, considero que foram essenciais na tomada de decisões, permitindo-me refletir de forma crítica em relação a temas e momentos que aconteciam diariamente. Tal como defende Carvalho e Portugal (2019), ao ocorrer “uma articulação lógica entre o planeamento contínuo, a observação, a identificação de necessidades, interesses e capacidades e a disponibilização de recurso” (p. 27) torna-se possível utilizar as informações obtidas de forma mais adequada e, logo, planear as seguintes etapas de aprendizagem.

Foram também vários os momentos de partilha com a educadora cooperante, que possibilitaram a troca de ideias e a minha reflexão quanto às intencionalidades que defini. Post e Hohmann (2011), assumem que esta cooperação é crucial e que os membros da equipa são mais eficientes se mantiveram diariamente, momentos de pensamento conjunto, acerca daquilo que observam nas crianças, de como devem apoiá-las e como devem resolver os problemas que acabam por surgir.

## 4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo aborda-se a investigação levada a cabo no âmbito da componente investigativa da intervenção, realizada durante a PPSII. Quanto à estrutura, o mesmo, está organizado em cinco subcapítulos: (i) identificação e fundamentação da problemática; (ii) revisão da literatura sobre a problemática identificada; (iii) roteiro metodológico e ético, pelo qual dirijo a minha prática e investigação; (iv) apresentação e discussão dos resultados; e por fim as (v) principais conclusões do estudo.

#### **4.1. Identificação e fundamentação da problemática**

Importa começar por explicitar como surgiu a problemática da investigação, que levei a cabo no âmbito da PPSII. Na Organização socioeducativa onde decorreu o estágio, tal como já mencionado, preconiza-se um modelo pedagógico próprio, onde a criança é ouvida e as suas ideias são valorizadas, sendo capazes de desempenhar um papel ativo no seu processo de aprendizagem, com base na livre escolha e defendendo os princípios da pedagogia em participação. De acordo com Silva et al. (2016), a criança deverá ser agente da sua própria ação, uma vez que poderá desenvolver diferentes capacidades, tais como: a autonomia, a autoestima, a tomada de decisões e a cooperação com os pares. Deste modo e em conformidade com os princípios da pedagogia defendidos, a criança sentirá que é um ser competente e em atividade, uma vez que a motivação para a aprendizagem é suportada pelas motivações das crianças e pelo interesse interior das atividades, ou seja, a criança colabora com o educador para a construção do seu dia a dia.

Neste seguimento, importa mencionar que a própria abordagem de escolha livre adotada pelo JI, foi o que captou a minha atenção, isto porque, diariamente as crianças, no período da manhã, têm a oportunidade de escolher para que sala querem ir podendo experienciar diferentes atividades de acordo com os objetivos de cada sala, permitindo, desse modo e, por conseguinte, estabelecer múltiplas interações, que em termos de desenvolvimento global acabam por enriquecer a atividade pedagógica.

Tal como referido, nesta dinâmica pedagógica própria, denota-se uma cultura de participação ativa da criança, que se centra, em centrar a criança no processo de aprendizagem, promovendo a sua autonomia, a responsabilidade e a livre escolha, tudo isto num sentido global do desenvolvimento e com a articulação das diferentes áreas curriculares. Assim sendo, todas as salas do JI, exceto a Sala de Transição, recebem diariamente, da parte da manhã um grupo distinto, sendo que setenta e cinco crianças têm a livre escolha da sala, o que leva a que o grupo acabe sempre por se configurar

de maneira diferente. A observação diária da dinâmica da Sala das Expressões, em particular do momento da escolha das salas e das áreas, suscitou-me progressiva curiosidade e atenção, tendo-me levado a um conjunto de interrogações, tais como: (i) Que visão tem a equipa educativa sobre o modelo pedagógico preconizado em Jardim de Infância, em particular sobre a participação da criança na escolha das salas? (ii) Quais as escolhas das crianças na Sala das Expressões? (iii) Que motivações levam as crianças a escolher a sala das Expressões e as diferentes áreas? (iv) Qual o papel da equipa educativa no momento da escolha das salas e das áreas dentro da sala das Expressões? (v) Como se configura e reconfigura diariamente o grupo e as interações entre pares na sala das Expressões?

Considerarei, por conseguinte, interessante e pertinente desenvolver uma investigação que tomasse como ponto de partida o processo de escolha(s) das crianças na sala de referência, visando: (i) Conhecer a visão da equipa educativa sobre o modelo pedagógico, em particular sobre a participação das crianças na escolha das salas e das áreas; (ii) Desocultar as motivações da criança para a escolha da sala e das áreas; (iii) Mapear as escolhas das crianças nas sala das Expressões; (iv) Caraterizar o papel da equipa educativa no momento da(s) escolha(s); (v) Analisar como se (re) configura no quotidiano o grupo e as interações sociais na sala das Expressões.

## **4.2. Revisão da literatura**

Na perspetiva de Ponte (2002), a investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento. O mesmo autor, refere ainda que o ato de refletir implica que seja considerado aquilo em que se acredita e se pratica. Bento (2012), advoga que, a revisão de literatura é uma forma de localizar, analisar, sintetizar e interpretar a informação recolhida, através de fontes fidedignas que se relacionam com a problemática a investigar.

A informação apresentada encontra-se organizada tendo em conta os objetivos definidos. Com efeito, começa-se por abordar a visão da criança, o conceito de participação e a pedagogia de participação, seguidamente o papel do adulto dentro da pedagogia de referência e por fim, as interações sociais.

### **4.2.1. Visão de criança**

Para dar início à temática, importa compreender que a criança é vista como um indivíduo singular, com a sua própria maneira de ser e estar no mundo que a rodeia. De acordo com Vasconcelos (2014), nos finais do século XVII, a criança era vista como “um

adulto em miniatura, não tinha identidade própria” (p.25). Atualmente, Lopes, Correia e Aguiar (2016), assumem que devemos ver as crianças como atores sociais, com direitos e com competências. Na mesma linha de pensamento, Freire dos Santos (2010), refere que o ponto de vista das crianças deve ser tido em conta, uma vez que tem acima de tudo uma implicação pragmática para o exercício efetivo dos seus direitos, isto porque a caracterização objetiva das suas condições de vida leva à definição de estratégias mais adequadas às suas necessidades e por isso leva a um exercício dos direitos à medida de cada criança. Segundo Folque e Bettencourt (2018), respeitar a criança como ser competente inclui garantir o seu direito de ter voz e protagonismo. Em consonância, Lino (2018), afirma que reconhecer as competências das crianças e colocá-las no papel de atores e construtores das suas aprendizagens e desenvolvimento, é exatamente atribuir-lhes o direito de participarem. Ferreira (2010) e Burg (2012), estão em concordância quando assumem que as crianças devem ser consideradas atores sociais que estão sujeitos à cultura adulta e reproduzem-na, reinterpretando os seus desejos, interesses e lógicas. Ferreira (2004), defende que tendo em conta as suas características, formas de participação e expressão, são seres individuais e em simultâneos coletivos, isto porque são capazes de criar a sua própria “ordem social infantil” (p.97). Direcionando a perspetiva na temática em questão, Ribeiro e Cabral (2015), assumem que a participação das crianças atualmente assume um lugar de maior importância, tanto a nível social, como cientificamente, uma vez que tal como refere Cardona (2011), a criança deixou de ser entendida como ser passivo e tornou-se num ser ativo e participativo, quer no seu quotidiano escolar, quer no seu meio familiar.

#### **4.2.2. Participação da criança**

Segundo Tomás (2007), o conceito de participação procurar perceber a criança como detentora de direitos, possuidora de capacidades e competências que são mais valias nos contextos sociais onde a mesma se insere. A mesma autora refere que para a participação ser efetiva, tem de existir a oportunidade de partilha entre as crianças e o educador, isto é, uma pedagogia que assente nos princípios democráticos. De acordo com Fernandes e Tomás (2013), para que isso aconteça “implica que se mobilizem os interesses e competências dos actores-crianças, mas também, que se respeitem as suas necessidades e dificuldades” (p. 209). Ainda que a autora acima referenciada assuma que existe uma grande variedade de conceitos acerca da participação, adota que a definição em causa é composta por vários elementos, a

partilha de poderes entre as crianças e os adultos, a inserção de diferentes métodos e técnicas que fomentem a participação da criança, a consideração da formulação de direitos, regras e deveres, implementadas por todos os intervenientes do processo e ainda por último, o condicionamento dos meios, dos métodos e dos resultados de todo o processo de participação. Deste modo, na perspetiva de Tomás (2007), “Participar significa influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido” (p. 48). Numa outra perspetiva, Horwath, Hodgkiss, Kalyva, e Spyrou (2011), (citado por Lopes et al. 2016), a participação das crianças é um direito que se proporciona na oportunidade dada à criança em ser ouvida, bem como na valorização das suas opiniões.

Lansdown (2005), citado por Tomás (2007), refere-se à participação como um direito que permite à criança desempenhar na sua vida um papel protagónico, isto é, permite-lhe ser protagonista das suas próprias ações, ao invés de ser apenas beneficiária passiva e dependente do adulto. Segundo Tomás (2007), a participação é a condição absoluta que possibilita tornar efetivo o discurso da promoção dos direitos, ou seja, a promoção dos direitos de participação é um imperativo para concretizar a criança como sujeito de direitos.

Importa referir que a questão de possibilitar e fomentar a participação ativa da criança no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, escutando e valorizando os seus interesses e opiniões, procura trazer benefícios nas mesmas e em diversos estudos realizados já se comprovou que efetivamente isso acontece. Vários autores, como Kirby e Bryson, (2002), e Eriksson, (2010), que são responsáveis por estudos da influência da participação das crianças, assumem que a motivação e a auto-estima ficam beneficiadas neste processo. Na mesma linha de pensamento Lopes et al. (2016), assume que quando as crianças se sentem valorizadas e envolvidas, através da participação, geralmente apresentam menos comportamentos de risco. Importa salientar que Lopes et al. (2016), afirmam que em termos conceptuais, a participação é um direito que está relacionado com as teorias construtivistas do desenvolvimento e da aprendizagem, uma vez que as crianças são co-construtoras do seu conhecimento e envolvem-se nos processos de aprendizagem. Em Portugal, o direito de participação das crianças, está contemplado nas OCEPE (2016) e na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 4/97), por meio da formulação de objetivos, que se relacionam com o

desenvolvimento pessoal e social da criança.

Sanches (2011), afirma que só se conseguirá alcançar a inclusão, através da participação e do envolvimento. Assim, é fundamental que se concebam estratégias, metodologias de trabalho, adaptem currículos, de maneira a chegar a todas as crianças independentemente das suas diferenças, garantindo desse modo acesso aos seus direitos, direito à educação e à igualdade de participação e oportunidades.

#### **4.2.3. Pedagogia de Participação**

A pedagogia de participação é uma perspetiva educativa que se enraíza na família de pedagogias participativas. De acordo com Formosinho e Oliveira-Formosinho (2008), este modelo pedagógico assenta na criação de ambientes pedagógicos, onde as interações e as relações possam sustentar atividades e projetos conjuntos, permitindo à criança construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações. É possível afirmar então, que nesta pedagogia a criança assume-se como um ser competente e em atividade, uma vez que a motivação para a aprendizagem é sustentada no interior das atividades e nas próprias motivações da criança e não do educador. Assim, a criança e o educador colaboram em conjunto para a construção do dia-a-dia. Segundo Freire (1996), "(...) ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar a acção pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem decência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende e quem aprende ensina ao aprender" (p.12). Na mesma linha de pensamento do autor, retêm-se que a criança é um ser competente, que deve ser motivada a aprender, partindo das suas experiências, numa colaboração com o educador e com os pares, nas diferentes dimensões. Carneiro (2016), refere que a pedagogia participativa, remete para uma natureza construtivista, colaborativa e interativa, que centra o seu método de aprendizagem no papel da criança, enquanto construtor do seu conhecimento e na interação entre pares e colaboração do educador. Esta interação deverá decorrer em todas as dimensões da pedagogia e mais especificamente, no âmbito da planificação, execução e reflexão de atividades e projetos. Assim, as crianças e os adultos que desenvolvem atividades e projetos, afirmam-se como coatores da aprendizagem, como uma base para a construção do saber.

A Pedagogia de Participação tem como objetivo, apoiar o envolvimento da

criança na construção da sua aprendizagem, através de uma experiência interativa e contínua, reconhecendo o direito de participação da criança. Conforme Wenger (1998), defende o desenvolvimento de uma metodologia construtivista, interativa e colaborativa, é um caminho sustentado na criação da comunidade de aprendizagem local. Assim, o método de ensino centrado no aprender foca-se em dar à criança, uma colaboração entre pares rica e igualmente a colaboração do educador que assume igualmente um papel importante. Na presente pedagogia, são de salientar alguns valores, como o respeito por todos, a igualdade e a democracia que é o valor base.

#### **4.2.4. Papel do adulto em modelos de participação**

Após abordar o conceito de participação e pedagogia de participação, importa entender qual o papel do adulto nestas abordagens. Segundo Rinaldi (2012), citada por Carvalho & Sâmia (2016), perante a promoção da participação da criança, o educador deverá manter uma escuta atenta aos interesses da mesma, criando à posteriori contextos que legitimem as suas curiosidades, a pesquisa e as suas teorias, estabelecendo sempre um contexto confortável, no qual a mesma se sinta confiante, motivada e segura no seu processo cognitivo e existencial. No mesmo ponto de vista, Vasconcelos (2007), assume que o educador deverá ser o responsável por definir espaços que proporcionem às crianças, diferentes experiências democráticas, influenciando desse modo as mesmas ao nível social e democrático, numa efetiva prática de cidadania, onde se sintam igualmente envolvidas, seguras e confiantes. Deste modo, para que isso aconteça e de modo a facilitar e respeitar a comunicação com as crianças, o educador deve assumir uma atitude crítica e reflexiva, quanto à sua prática, questionando-se com regularidade quanto à participação da mesma, pois só essa atitude irá permitir que reconheça o direito da participação e promova oportunidades que a possibilitem às crianças. Na mesma linha de pensamento, Malavasi e Zoccatelli (2013), referem que “é tarefa do educador criar e proporcionar um contexto propício para escutar e legitimar as curiosidades das crianças” (p.8). Stephenson et al, (2004), citados por Freire (2011), mencionam que é essencial criarem-se relações positivas e de confiança entre os adultos e as crianças, isto porque ao ser criada uma relação afetiva, na qual as crianças se sentem seguras, as mesmas irão ficar mais confiantes e conforme Berthelsen e Brownlee (2005), assumem, as mesmas poderão aprender muito mais através da sua contribuição. Dentro da mesma perspetiva, Freire (2011), refere que a escola deverá ser um espaço singular, onde seja garantida a participação da

criança, através da utilização de estratégias que assegurem a valorização da mesma. Segundo Trevisan (2011), é fundamental que os educadores valorizem as vozes das crianças e mantenham práticas pedagógicas baseadas na democracia e justiça social. Deste modo, é importante que o educador assuma o papel de organizar o ambiente, escutar, observar, documentar a criança, de modo a compreender e dar resposta aos interesses e conhecimentos das mesmas e do grupo. De acordo com Agostinho (2014), o educador deverá fomentar a voz ativa da criança em todos os momentos, “na interação, expressão de ideias, pensamentos, opiniões, sentimentos [e] escolhas” (p.1136).

Assim, conclui-se que é crucial, que uma das grandes intencionalidades educativas do educador, seja a promoção da participação da criança, permitindo que a mesma desempenhe um papel importante. Quanto ao modelo pedagógico em si, importa ainda frisar que as relações e as interações sociais são a base da pedagogia participativa.

#### **4.2.5. Interações Sociais**

Dando seguimento ao tópico anterior, importa definir interações sociais. Vygotsky (s.d.), citado por Silva e Arce (2010), define interações sociais como “(...) um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórica e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente.” (p. 122). Numa outra perspetiva, Warneken e Tomasello (2007), citados por Arezes e Colaço (2014), esclarecem o conceito de interação como um comportamento de um indivíduo perante a participação de outro. Assim sendo, nesta linha de pensamento, percebe-se que as interações sociais têm uma abrangência multidimensional, representando por esse motivo um papel importante para o desenvolvimento saudável humano.

Hohmann e Weikart (2011), defendem que é através das relações que as crianças constroem a compreensão do mundo que as rodeia, o que lhes possibilita entender as ações dos outros, e relacionar-se positivamente com eles. Borsa (2007), refere que as interações sociais acontecem desde cedo e que são muito importantes para as ligações e relações que as crianças constroem no estabelecimento educativo, uma vez que é neste contexto que se dá a consolidação da socialização. Assim sendo, Silva et al. (2016), afirma que a relação que o educador estabelece com as crianças é

muito significativa, uma vez que a mesma irá facilitar as relações e a cooperação entre elas. Em consonância, Hohmann e Weikart (2011), referem também que as interações sociais permitem as crianças compreenderem o mundo social à sua volta, construindo relações e interpretando as ações dos outros. Deste modo, conclui-se que a interação entre pares é fundamental para o desenvolvimento socio-efetivo e social da criança, uma vez que a confronta com diferentes pontos de vista e permite-lhe entender e aceitar diferentes formas de agir e pensar.

Para Teixeira e Volpini (2014), é essencial proporcionar à criança, logo desde os primeiros anos de vida, o contacto com ambientes onde a mesma possa interagir com outras crianças, através do brincar, uma vez que estes momentos proporcionam aprendizagens à criança e possibilitam a construção da sua identidade e autonomia, permitindo à criança analisar e pensar acerca do contexto onde está inserida. O mesmo autor citado anteriormente, Borsa (2007), refere que deste modo podemos interpretar as interações como um processo de socialização necessário para o desenvolvimento da criança, uma vez que a satisfação das suas necessidades depende e relaciona-se diretamente com outras pessoas. Dando continuidade ao mesmo pensamento, Rosa (2014), assume que é crucial que o adulto estimule a autonomia na resolução de problemas, através de interações sociais entre as crianças, potenciando a construção de relações de confiança entre os pares. Vygotsky s.d., citado por Rosa (2014), defende que o ciclo natural das interações sociais ocorre da seguinte forma, “(...) no princípio outras pessoas atuam sobre a criança, depois ela mesma entra em relação de interação com aqueles que a rodeiam, começando a atuar por sua vez sobre os outros” (p. 8). Oliveira (2002), refere que as crianças ao interagirem umas com as outras, estão a estabelecer relações de cooperação, procura de consenso e confrontação e por essa razão entende-se que as mesmas veem os seus pares como modelos, uma vez que estes vão ajudá-las no seu processo de socialização.

Assim, uma vez que o adulto serve de modelo de aprendizagem para a criança, este deve apoiá-la no decorrer das atividades e fomentar uma relação de segurança, através da confiança e motivação que lhe deverá transmitir, sendo que é nesta partilha que a criança se irá desenvolver. Em concordância, Hohmann e Weikart (2011), referem que é de extrema importância a forma como o adulto interage com as crianças e o reconhecimento positivo que lhes transmite, sendo essencial estimular a cooperação entre elas, e a resolução dos conflitos, provocando desse modo uma conversação natural, assumindo apenas o papel de mediador e ajudando assim as mesmas a

desenvolverem-se tanto a nível pessoal, como a nível social. Importa referir, que a confiança que o adulto deverá passar à criança, será mais tarde a responsável por uma base positiva perante a sua vida adulta e apenas desse modo, a mesma conseguirá ultrapassar obstáculos que serão dispostos ao longo do seu crescimento e desenvolvimento.

### **4.3. Roteiro Metodológico e Ético**

Este subcapítulo, referente ao roteiro metodológico, pretende explicitar a natureza da investigação levada a cabo, tal como os métodos e as técnicas utilizados para a realização da mesma.

Numa primeira fase, durante o planeamento, defini com o apoio da equipa educativa a problemática que iria investigar, foram delineados, os objetivos do estudo e o roteiro metodológico e ético. Na segunda fase, realizei a recolha de dados através do recurso a diferentes técnicas e instrumentos e por fim, realizei a análise dos dados reunidos. Relativamente às opções metodológicas, o estudo seguiu uma abordagem de natureza qualitativa. De acordo com Meirinhos e Osório (2010), numa abordagem qualitativa, o investigador encontra-se no trabalho de campo a observar e a analisar. Neste sentido, é importante que a capacidade interpretativa do investigador esteja sempre em contacto com o desenvolvimento do acontecimento. Segundo Carmo e Ferreira (2008), numa investigação qualitativa, “o investigador é o “instrumento” de recolha de dados; a validade e a fiabilidade dos dados depende muito da sua sensibilidade, conhecimento e experiência” (p. 198). Ainda de acordo com Bento (2012), o investigador deverá utilizar métodos de recolha de dados interativos e humanistas, existindo uma participação ativa do mesmo em observar os fenómenos holisticamente.

Considerando os objetivos da investigação, enveredou-se por seguir uma abordagem de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994) e interpretativa (Erickson, 1989), orientada pela metodologia de estudo do caso. Stake (1999), afirma que este método remete para um “estudo da particularidade e complexidade de um caso singular” (p.11). Noutra perspetiva, Yin (2003), caracteriza estudo de caso como “um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32). Em conformidade, Meirinhos e Osório (2010), referem que num estudo de caso “o interesse da investigação, recai sobre o caso particular (...), sem relação com outros casos ou outras problemáticas mais abrangentes” (p. 58). Tomando por referência a tipologia de

estado de caso de Yin (2003), o estudo de caso levado a cabo classifica-se como estudo de caso único.

No que diz respeito às técnicas e aos instrumentos de recolha de dados, com base nas opções metodológicas frisadas anteriormente, e tal como referem Ketele e Roegiers (1999), esta recolha trata-se de um processo que permite obter informações a partir de múltiplas fontes, com a finalidade de alcançar um novo nível de conhecimento.

Nesse sentido, para a recolha de dados recorreu-se às seguintes técnicas: (i) observação direta; (ii) entrevista semiestruturada à educadora cooperante (cf. Anexo G); (iii) inquérito por questionário à coordenadora do Jardim-de-Infância (cf. Anexo H); (iv) entrevistas/diálogos com as crianças (cf. Anexo J).

Com efeito, segundo Towns e Serpell (2004), citado por Zappellini & Feuerschütte (2015), é essencial a utilização de diversas técnicas e instrumentos, efetivando o processo de triangulação de dados, de maneira a aumentar a credibilidade da informação recolhida, tal como a profundidade da investigação realizada. Flick (2005), defende que para que seja feita a triangulação sistemática, é necessário que haja uma combinação de perspetivas e de métodos de pesquisa adequados, que sejam apropriados para levar em conta o máximo possível de aspetos de um determinado problema. Afonso (2014), declara igualmente que a utilização de várias técnicas de recolha de dados, é uma mais-valia para que, recorrendo a conhecimentos empíricos, se consiga interrelacionar ideias que facilitem a interpretação do fenómeno em questão.

A observação direta participante permitiu-me ir registando vários momentos que mostravam a participação das crianças (notas de campo). Segundo Quivy e Compenhoudt (1992), a observação participante consiste na recolha de informação, através de um método interativo, participando ativamente no processo investigativo, uma vez que todos participam no mesmo. De acordo com Rodriguez et al. (1999), a técnica de observação direta, trata-se de um método interativo de recolha de informação que precisa da implicação do investigador nos acontecimentos que está a observar. Em concordância Estrela (2008), assume que a “observação de situações educativas continua a ser um pilar da formação de professores” (p. 57).

Quanto à entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante com o intuito de conhecer e a sua compreender a perspetiva sobre a sua prática e sobre o modelo pedagógico e de escolha livre praticado pela organização socioeducativa, importa frisar que a mesma foi orientada a partir de um guião previamente construído para o efeito (cf. Anexo F), tendo sido gravada em formato de áudio e, posteriormente,

transcrita. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2017), a entrevista semiestruturada caracteriza-se por não ser totalmente aberta, nem conduzida por um grande número de perguntas específicas, embora o entrevistador se siga por um conjunto de perguntas guias com alguma abertura. A realização destas entrevistas, possibilita a recolha de informações cruciais acerca das opiniões pessoais relativamente ao tema em estudo. Amado (2013), assume que na entrevista semiestruturada, as “questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador” (p.208). Por constrangimentos de tempo, a auscultação à coordenadora do JI sobre a sua conceção acerca da abordagem do modelo pedagógico e a prática pedagógica, foi realizada através de inquérito por questionário e não através de entrevista, como estava inicialmente previsto. Com efeito, segundo Quivy e Campenhoudt (2019), o inquérito por questionário se destina, maioritariamente à pessoa interrogada, uma vez que é lido e preenchido pela mesma, assim os autores referem que “é, pois, importante que as perguntas sejam claras e precisas, isto é, formuladas de tal forma que todas as pessoas interrogadas as interpretem da mesma maneira” (Quivy & Campenhoudt, 2019, p. 181). Importa referir que o formulário do questionário foi enviado por email para a coordenadora (cf. Anexo H), tendo sido devolvido pelo mesmo meio.

Em relação às entrevistas/ diálogos estabelecidos com as crianças, procedeu-se à elaboração de um pequeno guião (cf. Anexo J), composto por três questões que orientaram esses momentos. Segundo Folque (2010), as entrevistas realizadas a crianças, num contexto sociocultural são vistas como atividades educativas, que têm o objetivo de recolher de dados, e permitem desse modo uma visão da atividade educacional. Neste sentido, realizei entrevistas a oito crianças, quatro delas pertencentes ao grupo da Sala Intelectual e as restantes quatro do grupo da Sala do Jogo Dramático, com o intuito de compreender o motivo pelo qual gostavam de ir para a Sala das Expressões e as suas áreas de preferência dentro da sala de referência. Importa referir que foram entrevistadas apenas oito crianças, uma vez que foram as que se mostraram disponíveis nos dias que estipulei para a realização dos diálogos. Os mesmos decorreram de forma individual, durante a parte da manhã, na sala das Expressões.

É importante ressaltar que antes de realizar as questões às crianças, questioneiras sobre a sua disponibilidade, sendo que todas se mostraram disponíveis para colaborar de forma positiva, tendo obtido o seu consentimento e autorização, tal como recomendado por Marchão e Henriques (2018).

Quanto à observação direta sistemática Reuchlin (1969), citado por Estrela (1986) assume que a mesma “coloca em relevo a coerência dos processos e dos resultados obtidos, utilizando técnicas rigorosas, em condições bem definidas e com possibilidade de validação e repetição” (p.42). Nesta linha de pensamento e tendo em consideração o estudo, foi necessário construir previamente uma grelha para o efeito, partindo da informação constante nos registos de observação diários que fui realizando. Essa observação decorreu durante quinze dias e consistiu em registar a frequência com que as crianças escolhiam cada uma das áreas da sala, designando igualmente as suas idades e a sala a que pertenciam.

Considerando Amado (2013), a análise de dados adota um papel central numa investigação, uma vez que “não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los” (p. 299). No seguimento, foi feita uma análise de conteúdo dos registos de observação relacionados com o estudo (notas de campo), da transcrição da entrevista e do inquérito realizados e ainda dos diálogos realizados às crianças.

Segundo o mesmo autor, Amado (2013), ao falarmos de análise de conteúdo podemos assumir que se trata de “uma técnica flexível e adaptável” passível de ser organizada em categorias (p. 300). Numa outra perspetiva, Vala (1986), refere que ao realizar a análise de conteúdo, é possível fazer descrições objetivas e inferências, isto é, passando de uma fase de descrição para uma fase de interpretação dos dados recolhidos. Ainda num outro ponto de vista, Bardin (2011), refere que a análise de conteúdo está integrada na análise categorial e que a mesma “pretende tomar em consideração a totalidade de um «texto», passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido” (pp. 36-37). Importa ainda referir que relativamente aos dados recolhidos através da observação sistemática, os mesmos foram tratados através de análise estatística, nomeadamente contagem de frequências (Marôco, 2018).

Após concluída a análise dos dados foi essencial proceder ao seu cruzamento visando-se dar resposta aos objetivos do estudo. Vasconcelos (2016), defende que é “através da triangulação da informação, [que] a investigadora procura clarificar o significado da informação recolhida, sublinhando-a ou questionando-a” (p. 85). Abaixo

são indicadas as fontes utilizadas para recolha dos dados, que permitiram reunir informação relativa a cada um dos objetivos delineados.

**Tabela 2.**

*Objetivos do estudo e roteiro metodológico.*

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Técnicas e instrumentos de recolha de dados</b>	<b>Técnicas de análise de dados</b>
a) Conhecer a visão da equipa educativa sobre o modelo pedagógico, em particular sobre a participação das crianças na escolha das salas e das áreas	- Entrevista semiestruturada; - Questionário por inquérito.	- Análise de conteúdo categorial.
b) Desocultar as motivações da criança para a escolha da sala das Expressões e das áreas	- Questionário às crianças.	- Análise de conteúdo categorial.
c) Mapear as escolhas na sala das Expressões	- Observação direta sistemática (grelha de observação sistemática).	- Estatística descritiva (contagem de frequências).
d) Caraterizar o papel da equipa educativa no momento da(s) escolha(s).	- Observação direta participante (notas de campo); - Entrevista semiestruturada.	- Análise de conteúdo categorial.
e) Analisar como se (re) configura no quotidiano o grupo e as interações sociais na sala das Expressões.	- Observação direta participante (notas de campo); - Observação direta sistemática (grelha de observação sistemática).	- Análise de conteúdo categorial.

Em suma, a minha prática profissional supervisionada foi norteada por princípios éticos e deontológicos que considereei indispensáveis para a minha intervenção pedagógica, com o objetivo de realizar uma prática integra, competente, responsável e promotora do respeito por todos os elementos participantes da mesma. Assim sendo, com base no conjunto de princípios éticos e deontológicos para o trabalho de

investigação com crianças determinados por Tomás (2011), e na Carta de Princípios dos Associados da APEI para a Tomada de Decisão Eticamente Situada (APEI, 2011), elaborei um roteiro ético com os princípios pelos quais guiei a minha prática (cf. Anexo D). Mantive sempre a comunicação com a equipa educativa, relativamente ao tema e aos objetivos da investigação. Quanto às crianças, às famílias e ao nome da instituição, procurei sempre manter o anonimato, identificando-as quando necessário apenas com as iniciais do seu nome. Em relação aos dados recolhidos nas entrevistas, importa frisar que foram utilizados apenas para efeitos de investigação.

#### **4.4. Apresentação e Discussão dos Resultados**

A apresentação e análise dos dados recolhidos encontra-se organizada em seis tópicos, que dão resposta aos objetivos definidos para a investigação: (i) Conhecer a visão da equipa educativa sobre o modelo pedagógico, em particular sobre a participação das crianças na escolha das salas e das áreas; (ii) Desocultar as motivações da criança para a escolha da sala das Expressões e das áreas; (iii) Mapear as escolhas na sala das Expressões; (iv) Caracterizar o papel da equipa educativa no momento da(s) escolha(s); (v) Analisar como se (re) configura no quotidiano o grupo e as interações sociais na sala das Expressões. Tal como referido anteriormente, foi levado a cabo um processo de triangulação de dados, que permitiram reunir informação relativa a cada um dos objetivos delineados.

##### **4.4.1. Visão da equipa educativa acerca do modelo pedagógico, em particular sobre a participação das crianças na escolha das salas e das áreas**

O inquérito por questionário realizado à Coordenadora do JI (cf. Anexo H) e a entrevista realizada à Educadora Cooperante (cf. Anexo G), permitiram compreender as conceções da equipa educativa acerca do modelo pedagógico e em concreto sobre a participação das crianças na escolha das salas e das áreas.

Do discurso da educadora e da coordenadora do JI (cf. Tabela 3) emergem algumas potencialidades/pontes fortes do modelo, tais como, a valorização da Metodologia de Trabalho por Projeto, o fomentar aprendizagens significativas, o respeito pela individualidade da criança, o fomentar a participação das crianças, a dinâmica diária que o mesmo promove e ainda, o situar a criança como principal interveniente na ação.

Tendo em conta a livre escolha da sala e das áreas no modelo pedagógico em

questão e salientando a participação das crianças perante essa escolha, a coordenadora assume que “É fundamental que a criança esteja envolvida em tudo o que a rodeia, pois quando a criança participa e se envolve na construção dos instrumentos ela apropria-se dos mesmos dando-lhes significado, sendo, posteriormente capaz de os manipular e utilizar de forma adequada e com sentido. Uma pedagogia de participação implica que a criança seja ouvida, que os seus interesses e motivações sejam valorizados.”. A coordenadora do JI refere ainda que a participação da criança permite-lhe assumir um papel de principal interveniente na ação, o que possibilitará “(...) que as suas próprias vivências e experiências sejam valorizadas e respeitadas contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem.” Nesta ótica, apraz-me igualmente a afirmar a pertinência da pedagogia em questão em contexto de JI, uma vez que de acordo com Oliveira-Formosinho (2011), a mesma consubstancia um conjunto de princípios que reconhecem e valorizam os direitos das crianças, sobretudo os direitos de participação, incorporando-os na vida e nas relações quotidianas e permitindo que as crianças sejam co-construtoras das suas próprias aprendizagens.

**Tabela 3.**

*Árvore Categórica sobre a visão da equipa educativa em relação ao modelo pedagógico.*

Categories	Subcategorias	Indicadores	Frequência	UE
<b>Modelo Pedagógico</b>	Pontes Fortes/ Potencialidades	Valorizar a Metodologia de Trabalho por projeto	1	1
		Fomentar Aprendizagens significativas	1	1
		Respeito pela individualidade da criança	1	1
		As crianças como principais intervenientes na ação	1	1
		Fomentar a Participação da criança	1	1
		Dinâmica Diária	1	1

*Nota.* Dados recolhidos através da entrevista realizada à Educadora Cooperante e do inquérito por questionário realizado à Coordenadora do JI.

Para além disso, foi possível identificar na análise da entrevista que a educadora cooperante reconhece que privilegia sempre a participação das crianças em vários momentos, favorecendo-lhes uma participação ativa e cooperada na dinâmica da sala, tal como é perceptível na seguinte afirmação da mesma, “Como podes ver, nós privilegiamos sempre a participação das crianças nos planeamentos diários, nos projetos que decorrem na sala, nas avaliações que elas fazem das suas próprias produções e ainda que as crianças possam participar ativamente e de forma cooperada na dinâmica da sala.”

A coordenadora refere ainda, que são os instrumentos utilizados em sala, que permitem à criança participar na elaboração do plano do dia, nas atividades que vão decorrer e ainda na escolha da área para onde querem ir. Tais factos estão presentes na tabela 4, apresentada abaixo e que foi resultante da análise categorial da entrevista e do inquérito realizados.

**Tabela 4.**

*Árvore Categorical sobre a visão da equipa educativa em relação ao modelo pedagógico.*

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência	UE
<b>Modelo Pedagógico</b>	Potencial dos instrumentos	Participação ativa e cooperada na dinâmica da sala	2	1
		Participação na elaboração do plano do dia	1	1
		Organização do espaço e tempo	2	1

*Nota.* Dados recolhidos através da entrevista realizada à Educadora Cooperante e do inquérito por questionário realizado à Coordenadora do JI.

#### **4.4.2. Motivações da criança para a escolha da sala e das áreas**

Com o intuito de compreender quais as motivações que levam as crianças a escolher a sala das Expressões, foi realizada uma entrevista a oito crianças correspondentes a outras salas e construída uma tabela de análise categorial (cf. Anexo K).

Como ilustra a tabela 5, foi possível constatar que a maior motivação para a escolha da respetiva sala, passa pelas áreas que a mesma disponibiliza. Sendo que uma das crianças destaca ainda a existência de jogos novos nesta sala e outro sujeito

refere que a sua escolha se deve a uma razão de natureza familiar que tem a ver com a existência da sua irmã na sala das Expressões. A título de exemplo, a LP refere, “Eu gosto de brincar nesta sala com a minha irmã.”.

**Tabela 5.**

*Árvore categorial dos diálogos com as crianças sobre os motivos para a escolha da Sala das Expressões.*

Categories	Subcategoria	Indicadores	Unidades de enumeração
<b>Razões de escolha da Sala das expressões</b>	<b>As Áreas e recursos existentes na sala</b>	Jogos novos	1
		Gosto pelas áreas	1
		Jogos de Mesa	1
		Lojinha	2
		Desenho, recorte e colagem	1
		Modelagem	1
	<b>Proximidade familiar</b>	Irmãos	1

*Nota.* Dados recolhidos através da entrevista realizada às crianças.

A entrevista realizada às crianças permitiu também obter respostas quanto às preferências das áreas, de modo a realizar uma análise de conteúdo mais profunda. Quando questionadas quanto à preferência de área, dentro da Sala das Expressões, as unidades de enumeração foram, cinco nos Jogos de Chão, três na Lojinha e uma unidade na Modelagem e outra no Desenho, recorte e colagem. Dois dos sujeitos não conseguiram optar apenas por uma área, frisando primeiro a área de preferência e seguidamente a segunda área preferida, como é possível constatar nas seguintes afirmações, “Depois da lojinha é os jogos de chão”, citado pelo BC, e “Jogos de chão e da massinha.”, citado pelo FS. Sendo que as restantes áreas, como, a área dos Jogos de Mesa, a área da Pintura e a área da Biblioteca não foram mencionadas por nenhuma das crianças.

**Tabela 6.**

*Árvore categorial dos diálogos com as crianças sobre as áreas de preferência na Sala das Expressões.*

Categories	Subcategoria	Indicadores	Unidades de enumeração
		Desenho, recorte e colagem	1

Escolha das áreas	Áreas de preferência	Jogos de chão	5
		Modelagem	2
		Lojinha	3

Nota. Dados recolhidos através da entrevista realizada às crianças.

Importa também salientar que a análise dos dados da entrevista realizada à Educadora Cooperante (cf. Anexo G) e do inquérito por questionário realizado à Coordenadora do JI, permitiram compreender que as áreas de preferência das crianças dos grupos da Sala das Expressões e da Sala do Jogo Dramático, são a Área da Lojinha, onde a criança pode brincar, experimentando o real e reinterpretando-o criativamente e a Área dos Jogos de Chão, que permite à criança brincar e realizar diferentes produções. Permiteu ainda compreender, segundo a educadora cooperante, que o grupo da Sala das Expressões, "(...) também demonstra interesse pelas sessões de Expressão Musical, gostam de cantar, dançar, fazer ritmos e explorar instrumentos musicais."

**Tabela 7.**

*Árvore Categórica sobre as áreas de preferência das crianças.*

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência	UE
<b>Áreas de Preferência das crianças</b>	Sala das Expressões	Lojinha, jogos e modelagem	1	1
		Expressão Musical	1	1
	Sala do Jogo Dramático	Casinha, Lojinha, Teatro, jogos, construções	1	1

Nota. Dados recolhidos através da entrevista realizada à Educadora Cooperante e do inquérito por questionário realizado à Coordenadora do JI.

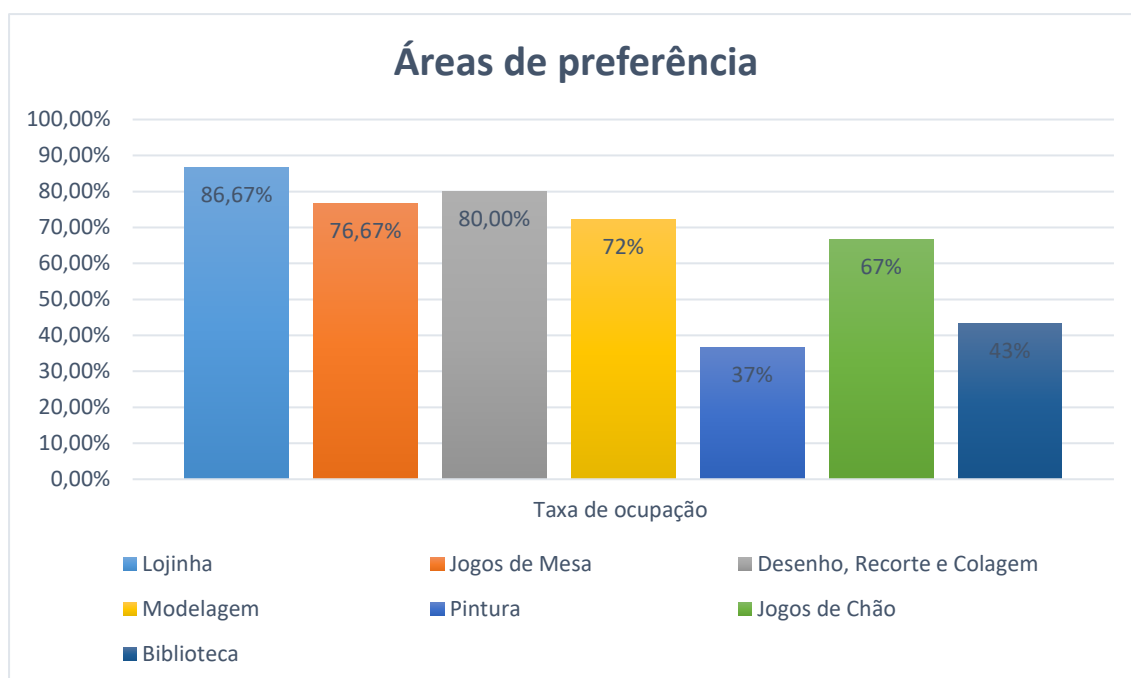
#### 4.4.2. Mapear a escolha das crianças na sala das Expressões

De modo a mapear as escolhas das crianças na sala das Expressões, foi elaborada uma tabela de observação sistemática (cf. Anexo L), que permitiu uma análise da taxa de ocupação das áreas dentro da sala, durante quinze dias. A partir dos registos efetuados, foi elaborado um gráfico de barras (cf. gráfico 1), que coloca em evidência: que, tendo em conta o número máximo possível de crianças definido por cada área e o

número total de crianças que escolheu a área durante os quinze dias do estudo, a área com maior taxa de ocupação é a Lojinha com 86,6%. Sucedendo-se a Área do Desenho, recorte e colagem, com 80%, a Área dos Jogos de Mesa com 76,6%, a Área da Modelagem com 72% de taxa de ocupação, a Área dos Jogos de Chão com 67%. As áreas da Biblioteca e da Pintura registam taxas de ocupação abaixo dos 50%, com 43% e 37%, respetivamente.

### Gráfico 1.

*Análise da taxa de ocupação das áreas da Sala das Expressões.*



*Nota.* Dados recolhidos através da Tabela de Observação Sistemática.

#### 4.4.3. Papel da equipa educativa no momento da escolha

Com o intuito de compreender o papel da equipa educativa no momento da escolha, procurei analisar a árvore categorial da entrevista e do inquérito realizados à educadora cooperante e à coordenadora do JI. Retive igualmente alguma informação através dos registos de observação registados na prática.

Tal como está ilustrado na tabela 8, resultante da análise da entrevista e do inquérito, a educadora cooperante refere que é importante atribuir autonomia e capacidade de decisão à criança e que cabe ao educador incentivar e desafiar a criança, na escolha de outros contextos e aprendizagens, uma vez que na Organização

Socioeducativa em causa, cada sala de JI dispõe de áreas diferentes e objetivos específicos. De acordo com Oliveira-Formosinho (2011), o educador pode fazer a diferença no trabalho pedagógico, pretendendo transformar as estruturas, os sistemas, os processos, as interações que constituem constrangimento e ainda promovendo uma aprendizagem experiencial participativa. Refere igualmente que é dever do educador, manter uma observação atenta sob cada criança, de modo a facilitar a necessidade de intervir, tentando desafiá-las a diversificar as brincadeiras e promovendo-lhes aprendizagens mais significativas e o desenvolvimento de outras competências. A título de exemplo, segue-se a sua citação, “É nosso dever observar cada criança e perceber se esta precisa ou não de outro tipo de experiências e de que forma podemos intervir e promover uma aprendizagem significativa. A educadora cooperante menciona também que por vezes é necessário o reforço do adulto para que a criança diversifique atividades e se mantenha na mesma área durante algum tempo, tal como cita no seguinte exemplo “Apesar da maioria escolher as áreas com autonomia, é necessário o reforço do adulto para que diversifiquem as atividades e ainda que se mantenham algum tempo na mesma área. “

**Tabela 8.**

*Árvore Categórica sobre a intervenção do Educador no momento da escolha.*

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência	UE
<b>Modelo Pedagógico</b>	Intervenção do Educador na escolha	Dar autonomia e capacidade de decisão à criança	1	1
		Incentivar a criança	1	1
		Reforço do adulto	1	1
		Desafiar as crianças	1	1
		Observar a criança	1	1

*Nota.* Dados recolhidos através da entrevista realizada à Educadora Cooperante e do inquérito por questionário realizado à Coordenadora do JI.

A educadora refere ainda que as educadoras do Jardim-de-Infância utilizam como recurso, uma folha de verificação, que lhes permite identificar diariamente, as escolhas diárias das salas efetuadas pelas crianças. A mesma, explicita que no caso da Sala das Expressões, utiliza um sistema de cores, tal como menciona na seguinte citação, “(...) utilizamos um sistema de cores (cada dia da semana tem uma cor diferente) e assim é possível sabermos em que dia da semana esteve cada criança.”

Ainda referente ao papel da equipa educativa no momento da escolha de outra sala, a educadora cooperante alude para a importância da utilização de estratégias, nos momentos que a criança apresenta alguma relutância na escolha de outra sala, tal como, escolher um amigo para acompanhá-la. Do ponto de vista de Hohmann e Weikart (2004), o adulto, ao partilhar o controle com a criança, está a passar para a mesma o seu encorajamento, envolvendo-a desse modo, na resolução autónoma dos problemas.

Na tabela 9, referente à análise de conteúdo, é possível identificar igualmente que a educadora cooperante frisa também várias estratégias que devem ser colocadas em prática, para quando a criança opta por escolher sempre a mesma área ou até quando a área para onde pretende ir se encontra lotada. Importa também salientar que algumas vezes, as crianças não escolhem algumas áreas, porque não estão familiarizados com os materiais que a mesma tem presentes e tal como a educadora cooperante refere, é importante que lhes sejam apresentadas várias opções do que podem desenvolver nessas áreas, e ajudar a criança a organizar-se e a brincar. A título de exemplo, a educadora refere que é sua função deve apresentar à criança “(...) várias opções daquilo que ela pode fazer nessas áreas que estamos a sugerir, indo com a criança para a área que ela escolheu, ajudando-a a organizar-se e a brincar com ela (...)”.

**Tabela 9.**

*Árvore Categorial sobre as estratégias de regulação do educador no momento da escolha.*

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência	UE
Modelo Pedagógico	Estratégia de regulação da escolha	Recurso a uma folha de verificação	1	1
		Utilização de um sistema de cores	1	1
		Estratégias – Escolher um amigo	1	1
		Estratégias – escolher sempre a mesma área	1	1
		Estratégias – apresentar várias opções do que pode fazer na área	1	1
		Estratégias – área lotada	1	1

*Nota.* Dados recolhidos através da entrevista realizada à Educadora Cooperante e do inquérito por questionário realizado à Coordenadora do JI.

Referente ao papel e atitude das crianças, tal como ilustra a tabela 10, é ainda perceptível, que no mesmo grupo de crianças, algumas delas mostram preferência em ficar na sala de referência e outras demonstram vontade em ir para outras salas. Tal como menciona a educadora, “(...) por um lado temos crianças que têm preferência por ficar sempre na sua sala de referência e por outro, crianças que estão sempre a querer sair e com tendência a escolher as mesmas salas.”

Ainda perante a questão da predisposição da criança para fazer a escolha de outra sala e de acordo com a análise realizada aos registos de observação, importa referir a presente nota de campo:

*“Neste dia, durante a escolha das salas, quando foi proposto à Y. e à O. irem brincar um pouco para outra sala, as meninas referiram que não queriam ir, inclusive começaram a chorar. A educadora explicou como geralmente costuma fazer nestes momentos, que todos os meninos têm de sair da sala e que hoje era o dia delas uma vez que já não saíam há muito tempo (de acordo com o registo que é feito pela mesma). As meninas foram para outra sala, ainda que continuassem a demonstrar desagrado.” (Nota de campo nº56, dia 5 de janeiro de 2024)*

**Tabela 10.**

*Árvore Categorial sobre o papel e atitudes da criança no momento da escolha.*

Categories	Subcategorias	Indicadores	Frequência	UE
Modelo Pedagógico	Papel e atitudes da criança na escolha	Preferências da criança	1	1
		Frustração da criança	1	1

*Nota. Dados recolhidos através da entrevista realizada à Educadora Cooperante e do inquérito por questionário realizado à Coordenadora do JI.*

No caso da escolha das áreas dentro da sala das Expressões, segundo a educadora cooperante, “(...) acontece muitas vezes a criança querer ir para uma área que já está lotada e frustrar-se porque não a pode escolher.”, mencionando que muitas das vezes, é fundamental o reforço do adulto para que as crianças diversifiquem as atividades, dado que, por vezes, se mantêm muito tempo na sua área de preferência. Neste caso, a educadora salienta outra estratégia utilizada, que passa por pedir à criança que explique as suas intenções e seguidamente a educadora apresenta-lhe algumas soluções, como por exemplo: “Já tentaste ir perguntar aos amigos que lá estão,

se alguém quer trocar contigo?” ou “O que achas de escolheres outra área para brincar e, entretanto, se alguém sair tu trocas?”. Tal facto é possível constatar na seguinte nota de campo:

*“Encontrava-me na área do desenho, recorte/colagem e o S.C.(i), aproximou-se de mim e disse: “Oh Inês já estão quatro meninos naquela área, mas eu queria ir para lá com os meus amigos.” Questionei o menino sobre o que ele poderia fazer quanto a essa situação, ao qual ele me respondeu: “Posso esperar ou ir para outra área, mas eu queria ir para ali com os meus amigos”: Expliquei que aquela área estava cheia e que a única hipótese dele era mesmo ir para outra área e esperar. O S.C.(i), seguiu com os amigos para a área dos jogos de mesa, enquanto as crianças que estavam na área da modelagem decidiram que queriam sair de lá.” (Nota de campo nº57, dia 8 de janeiro de 2024)*

Machado e Simões (2015), advogam que o educador deve também “pensar em intenções, em atividades desafiantes, em estratégias de operacionalização, na gestão e na organização do espaço e do tempo, na avaliação e, naturalmente, nas próprias crianças” (p. 190).

#### **4.4.4. Análise da (re) configuração das interações sociais na sala das Expressões**

Todos os dias, na parte da manhã, o grupo que se configura na sala de referência e nas outras salas de JI, é sempre um grupo diferente, uma vez que as crianças têm a possibilidade de escolher diariamente para que sala pretendem ir. Deste modo, o grupo que se acaba por formar é sempre diversificado e heterogéneo, possibilitando inúmeras interações sociais entre os pares.

Com efeito, os dados resultantes da análise da tabela de observação sistemática (cf. Anexo L) permitem verificar que os grupos que se configuram diariamente em cada uma das áreas da sala é quase sempre diferente, mas também é visível a influência de alguns fatores perante essas (re)configurações. Da análise realizada, opto por apresentar como exemplo os resultados de dois dos dias observados. A título de exemplo, convocam-se os dados referentes aos dias 8 e 9, onde é possível analisar o que era pretendido, sem que fosse necessário referir todos os dias do estudo.

**Tabela 11.**

*Tabela de Observação Sistemática.*

TABELA DE OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA							
	Lojinha (3)	Jogos de Mesa (6)	Desenho, Recorte e Colagem (6)	Modelagem (6)	Pintura (4)	Jogos de Chão (6)	Biblioteca (2)
<b>DIA 8</b>	OM(4e); BO(3e).	MC(4e); GP(4e); GA(4e); LP(4e); BT(4e); EG(4e).	LC(5i); BG(5i); SC(5i); JD(4e); AS(4e); GR(4e).	ME(5i); ID(5i); RV(5i); FD(5jd); KG(5jd); IG(5jd).		SA(4jd); DO(3e); LC(4e).	VF(4jd).
<b>DIA 9</b>	CS(5jd); BC(5jd); MO(4jd).	BL(3e); BT(4e); AA(5i); VM(3e); RP(6i); LF(5i);	MM(5i); ME(5i); CR(4jd); FB(5jd).	JP(4e); DM(4e); LP(4e); MA(4e); PA(4e); LC(4e).	RD(4e).	DR(4e); AH(4e).	
<b>Legenda:</b> Siglas (correspondentes às iniciais dos nomes das crianças) Numeração (idade da criança)				<i>jd (Sala Jogo Dramático)</i> <i>i (Sala Intelectual)</i> <i>e (Sala das Expressões)</i>			

A tabela dispõe na linha superior, as áreas presentes na Sala das Expressões e o número de lotação das mesmas. Na coluna lateral, identifica o dia do estudo a que corresponde, e quanto à identificação da criança, a mesma apresenta-se pelas siglas das iniciais dos seus nomes. É ainda mencionada a idade da criança e a sala a que a mesma corresponde.

*Nota. Dados recolhidos através da observação em contexto.*

Ao analisar a tabela 11, é possível interpretar que um dos fatores que influencia a criança a escolher da área, é o par, ou seja, por exemplo no dia 8, na área do desenho, recorte e colagem, é possível observar dois grupos distintos, dentro da mesma área, sendo que a mesma foi composta por três crianças da Sala das Expressões e três crianças da Sala Intelectual. Tal facto volta a suceder-se no mesmo dia, na área da modelagem, que fica composta por três crianças da sala intelectual e três crianças da sala do jogo dramático. Sendo que, através desta análise também é possível interpretar que muitas das vezes os grupos que se formam na mesma área são constituídos apenas por crianças da mesma sala, como é possível constatar no dia 9, na área da Modelagem por exemplo, ou na área da Lojinha. Estes resultados apontam para que as crianças

não só escolham a área que correspondem à sua preferência, como também pela influência do par ou pelas afinidades estabelecidas. Ou seja, as interações sociais que se estabelecem acabam por ser influenciadas por estes fatores. A seguinte nota de campo permite constatar tal facto:

*“Durante o decorrer da manhã, enquanto as crianças estavam distribuídas pelas diferentes áreas na sala, inclusive as crianças das outras salas do jardim-de-infância da instituição, pude reter o registo de uma conversa que escutei enquanto estava pela sala, entre duas crianças que são de um grupo externo ao da sala onde me encontro. Os dois meninos, o D.(i) e o I.(i), haviam terminado uma atividade numa área que tinham escolhido anteriormente e um deles, o I.(i), nesse mesmo instante questionava a outra criança: “- Oh D.(i) para que área é que vais agora? É para eu também escolher para onde vou.”*

**(Nota de campo nº12, dia 17 de outubro de 2023)**

Quanto às idades, pelo que foi possível entender, não existe grande influência por parte da escolha da criança, uma vez que o que mais se destaca é o par escolhido pertencer à mesma sala.

Ainda assim, e tendo em conta as idades verificou-se que são várias as interações que decorrem nas mesmas áreas entre crianças de diferentes idades, tal como é possível constatar no dia 9, na área dos Jogos de Mesa, onde estavam presentes duas crianças com três anos, duas com quatro anos, uma com cinco anos e outra com seis anos. Na perspetiva de Costa (2015), a existência de grupos heterogéneos fomenta “a cooperação, pois as crianças mais novas procurarão a liderança, apoio e empatia nas mais velhas, e estas verão nas mais novas uma necessidade de orientação e ajuda” (p.24). Importa salientar ainda, que ao analisar as observações realizadas e relativamente à forma como as crianças interagem entre si, tendo em conta a diferença de idades, foi possível entender que em vários casos, algumas delas já reconheciam o facto de deterem saberes e capacidades distintas, o que facilitava essas interações e o que em muitos casos, levava a própria criança a pedir ajuda ao par. Segundo Katz (1995), as crianças mais velhas ao brincarem com as mais novas, adotam geralmente o papel de direcionar e organizar as brincadeiras, tendo a oportunidade de desenvolver as suas capacidades de liderança, e desse modo as crianças mais novas têm a possibilidade de experimentar e participar em atividades mais complexas, difíceis e possivelmente perigosas que não realizariam com pares da sua idade. As seguintes notas de campo permitem identificar tal facto:

*“Encontrava-me ao redor da mesa com duas crianças, a desenvolver exatamente a mesma atividade que está descrita na nota de campo anterior, e enquanto uma criança estava a terminar o seu desenho, outra ia iniciar e antes disso sugeri que escrevesse o seu nome na folha, ao qual me respondeu: “-Eu não consigo encontrar o cartão do meu nome”, e o J. o outro menino, rapidamente disse: “Deixa, eu ajudo-te.”” (Nota de campo nº11, dia 16 de outubro de 2023)*

*“A menina escreveu então os nomes com a minha ajuda (escrevi e ela copiou) e quando chegou o momento de escrever o nome da irmã, outra criança que tinha o mesmo nome que a sua irmã e que estava exatamente ao lado da M.C. (j.d.) disse: “A tua irmã tem o meu nome. Queres que eu te ajude? Eu sei como é.”. Deixei que a menina ajudasse sem interferir no momento.” (Nota de campo nº69, dia 23 de janeiro de 2024)*

Importa frisar ainda, que tal como defende Gray (2011), as crianças mais velhas ao ajudarem e cooperarem com os pares têm oportunidade de partilhar os seus conhecimentos, e as mais novas têm oportunidade de aprender através da observação e imitação, sendo deste modo perceptíveis os vários benefícios dessas interações para ambas as faixas etárias.

#### **4.5. Principais conclusões do estudo**

Relativamente ao primeiro objetivo - *Conhecer a visão da equipa educativa sobre o modelo pedagógico, em particular sobre a participação das crianças na escolha das salas e das áreas* - através da triangulação de dados foi possível concluir que o modelo pedagógico colocado em prática na Organização Socioeducativa é um modelo com potencialidades, que defende essencialmente a participação, o respeito pela individualidade e a livre escolha da criança, situando-a como principal interveniente da ação. Folque e Bettencourt (2018), assumem que é importante respeitar a criança como ser competente garantindo o seu direito de ter voz e protagonismo. Em consonância, Lino (2018), refere que é necessário reconhecer as competências das crianças e colocá-las no papel de atores e construtores das suas aprendizagens e desenvolvimento, pois dessa forma estaremos a atribuir-lhes o direito de participarem.

Relativamente ao segundo objetivo - *Desocultar as motivações da criança para a escolha da sala das Expressões e das áreas* – foi possível constatar que a maior motivação que leva as crianças a escolher a Sala das Expressões, passa pelas áreas que a mesma disponibiliza. Quanto à escolha das mesmas, algumas áreas como a Lojinha e os Jogos de chão são as mais escolhidas pelas crianças.

No terceiro objetivo - *Mapear as escolhas na sala das Expressões* – foi possível

concluir que apesar de existirem sempre algumas limitações para a escolha das áreas, como por exemplo a lotação, as crianças sempre que possível optam por escolher a sua área de preferência.

No que concerne ao quarto objetivo - *Caraterizar o papel da equipa educativa no momento da(s) escolha(s)* – conclui que é fundamental atribuir autonomia e capacidade de decisão à criança, sendo do encargo do educador, manter uma observação atenta e desafiar diariamente as crianças na escolha dos contextos. Malavasi e Zoccatelli (2013), assumem que “é tarefa do educador criar e proporcionar um contexto propício para escutar e legitimar as curiosidades das crianças” (p.8). É essencial que sejam aplicadas algumas estratégias perante certas atitudes da criança durante o momento da escolha da sala e/ou da(s) áreas. Segundo Freire (2011), a escola deverá ser um espaço singular, na qual a participação da criança esteja garantida, através da utilização de estratégias que assegurem a valorização da mesma.

Quanto ao quinto e último objetivo - *Analisar como se (re) configura no quotidiano as interações sociais na sala das Expressões* – foi perceptível que os grupos que se configuram diariamente são quase sempre diferentes e que existem alguns fatores que influenciam a escolha das áreas e à posteriori as interações sociais que se estabelecem. Hohmann e Weikart (2011), afirmam que é através das relações que as crianças constroem a compreensão do mundo que as rodeia, o que lhes possibilita entender as ações dos outros, e relacionar-se positivamente com eles. Na ótica de Hohmann e Weikart (2004), o educador ao investir de forma sincera nas interações, modelando relações interpessoais positivas, permite que as crianças desenvolvam a sua capacidade de acreditar e de confiar no próximo, tornando-se autónomas e autoconfiantes.

Decorrente da triangulação de dados, é possível ainda depreender que as crianças quando escolhem a área procuram ir acompanhadas de um par da mesma sala, grande parte das vezes com quem tenham afinidades estabelecidas. Hohmann e Weikart (2011), referem que as interações sociais permitem as crianças compreenderem o mundo social à sua volta, construindo relações e interpretando as ações dos outros. Deste modo, conclui-se que a interação entre pares é fundamental para o desenvolvimento socio-efetivo e social da criança, uma vez que a confronta com diferentes pontos de vista e permite-lhe entender e aceitar diferentes formas de agir e pensar. Foi perceptível também que quanto a esta questão a idade não representa um fator de influência. Ainda assim, conclui-se que as interações que se estabelecem na

mesma área, entre crianças de diferentes idades, potencia uma relação favorável de entreajuda, tendo em conta que algumas crianças mais velhas, já reconhecem o facto de deterem saberes e capacidades distintas e demonstram-se prestáveis em ajudar outros pares. Segundo Costa (2015), a existência de grupos heterogéneos favorece “a cooperação, pois as crianças mais novas procurarão a liderança, apoio e empatia nas mais velhas, e estas verão nas mais novas uma necessidade de orientação e ajuda” (p.24). Para terminar, Borsa (2007), defende que devemos interpretar as interações como um processo de socialização necessário para o desenvolvimento da criança, uma vez que a satisfação das suas necessidades depende e relaciona-se diretamente com outras pessoas.

## 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| | " | | " |

Chegou finalmente ao fim a etapa mais desejada da minha formação. Na presente reflexão pretendo analisar todo o percurso traçado ao longo da minha prática profissional supervisionada, bem como refletir acerca do impacto e dos contributos de toda esta experiência, na construção da minha identidade profissional, enquanto futura educadora de infância e visando todos os progressos, dificuldades e aprendizagens.

Começo por frisar que as práticas em contexto foram sem dúvida fundamentais para o meu crescimento e aprendizagem, tanto ao nível pessoal como profissional. Foram meses de muito esforço que acabaram por se reproduzir em experiências fantásticas, onde tive oportunidade de construir a minha própria prática, adaptando-me a cada contexto e assumindo um papel de educadora estagiária. Importa salientar que considero a minha identidade profissional indissociável da minha identidade pessoal, uma vez que os valores que rejeito a minha vida pessoal contribuem para orientar a minha ação pedagógica. Em consonância, Sarmiento (2009), defende que a identidade profissional se desenvolve com base nos contextos onde nos inserimos e consoante as interações e experiências que se estabelecem e nos intervenientes presentes. Ainda que as valências e os grupos com que me deparei tenham sido totalmente diferentes, proporcionaram-me momentos desafiantes que contribuíram para o meu desenvolvimento, conduzindo-me a uma constante reflexão sobre a minha ação e sobre a prática que pretendo realizar quando assumir o papel de educadora de infância. Assim, refiro que ambas as práticas profissionais foram imprescindíveis, uma vez que me permitiram alcançar uma convergência entre os saberes teóricos adquiridos e a prática. Senti que aprendi e evolui muito, sentindo-me mais segura e autónoma ao longo do tempo. As experiências vividas proporcionaram-me a oportunidade de superar algumas inseguranças e perceber o quão desafiadora é esta prática, permitindo-me uma visão mais globalizante e transformadora da prática pedagógica. Desta forma, na minha perspetiva, acredito que atualmente já não sou a educadora estagiária que um dia já fui. Ao longo de toda a PPSII, existiram pontos positivos e pontos negativos, uma vez que estive em constante evolução. Algumas das dificuldades sentidas foram ultrapassadas e acabaram tornando-se aprendizagens significativas.

Sinto que existiu uma evolução ao longo do meu percurso, devido às aprendizagens que fui adquirindo e aos conselhos que me foram passados. Tentei tirar partido de todas as situações e coloquei em prática as aprendizagens realizadas. Ao longo do tempo também fui adaptando diferentes estratégias e sentindo-me mais à vontade quando as utilizava. Saliento também, a importância da reflexão constante que

procurei manter, revelando-se algo imprescindível neste processo. Assim, destaco as reflexões semanais que foram realizadas ao longo das práticas nas duas valências. Para que isso acontecesse, foi fundamental analisar, refletir, manter sempre um olhar atento a tudo o que me rodeava e procurar a fundamentação adequada para complementar o meu pensamento. Em todo este processo, foi fulcral também o sentido crítico que fui desenvolvendo sobre a minha ação e que me permitiu melhorar cada vez mais. O apoio das equipas educativas em qualquer dos contextos também foi necessário e imprescindível para que eu fosse aperfeiçoando cada vez mais a minha prática e conseguisse dar resposta às necessidades e interesses das crianças. Perante a PPSII, confesso que o que mais me assustou inicialmente foi o modelo pedagógico próprio, adotado pela organização socioeducativa, uma vez que quando me foi explicado pareceu-me muito confuso, tendo em conta que os grupos de crianças presentes na sala da parte da manhã seriam sempre diferentes e heterógenos, formando-se através da livre escolha das salas de Jardim de Infância. Contudo, sinto que rapidamente adaptei-me ao modelo e interiorizei-me facilmente ainda que sentisse sempre que o mesmo era um grande desafio diariamente. Ainda assim, é fulcral salientar todo o apoio que a equipa educativa ofereceu e essencialmente a educadora cooperante que se mostrou sempre muito disponível para ajudar, dar respostas às minhas dúvidas e acompanhar semanalmente os meus registos. Pretendo frisar também, que em qualquer das valências senti que havia um trabalho de equipa incrível. Desde o primeiro instante, a equipa educativa integrou-me no grupo e deixou-me à vontade para partilhar as minhas ideias, opiniões e intencionalidades. Este foi sem dúvida um dos pontos que foi fundamental no meu crescimento e amadurecimento profissional, a relação de respeito, empatia e partilha estabelecida com qualquer das equipas. De acordo com Bassedas, Huguet e Solé (1999), é fundamental que exista um trabalho de equipa onde todos os profissionais são responsáveis pela tarefa educativa, e onde exista uma busca pela melhoria da qualidade de atuação, procurando atuar da maneira mais coerente e coordenada. Em conjunto procurámos sempre o bem-estar das crianças, e por esse motivo, o trabalho de cooperação constante foi fundamental. Quanto às educadoras cooperantes, tanto numa valência como na outra, existiu sempre uma palavra de conforto e motivação ensinando-me a intervir em diversos momentos, dando-me de certa forma alguma autonomia, confiança e espaço para encontrar respostas. Acredito que o apoio das duas foi fundamental em todo o percurso, sendo que desde o início inculcaram-me noções extremamente importantes, que espero levar para a vida.

Qualquer das duas, deram-me sempre espaço e à vontade para explorar o que sentisse necessidade, refletindo sempre comigo e dando-me sempre a suas opiniões e conselhos. Esta partilha de ideias e opiniões foi extremamente importante no processo e ajudaram-me a fazer mais e a adequar a minha prática, sempre que foi necessário.

Considero que levo uma grande bagagem a nível de prática profissional graças às educadoras que tive o privilégio de poder acompanhar. Quanto às crianças, tornei-me mais consciente sobre a importância das minhas ações e intervenções, ao assumirem uma intencionalidade pedagógica. Segundo Silva et al. (2016), “a ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação.” (p.5). Aprendi também, a valorizar cada criança individualmente, fazendo-a sentir-se competente e parte integrante do seu grupo. A improvisação foi outro aspeto que considero ter conseguido desenvolver, uma vez que em certos momentos foi necessário improvisar, seguindo por outro caminho que não era o definido inicialmente. Compreendi que a flexibilidade é indispensável e que por vezes é necessária uma grande dose de criatividade e espontaneidade para manter as crianças do grupo interessadas e motivadas. Percebi que o saber observar para além de intervir é também muito importante. Procurei criar relações baseadas no afeto, respeito, confiança, tendo sempre por base e em consideração as potencialidades, necessidades, curiosidades e interesses dos grupos e de cada criança como já referi anteriormente.

A minha prática baseou-se numa ação direcionada ao educar e cuidar, dois conceitos que são na minha opinião indissociáveis, tal como afirma Caldwell (2005), “não se pode educar sem prestar cuidados e proteção, e não se pode prestar cuidados correctos e proteção durante os importantíssimos primeiros anos de vida – ou mesmo durante todos os anos – sem, ao mesmo tempo educar” (pp. 271-272).

Como futura educadora, e através do que levo das duas experiências pelo qual passei, considero que todas as aprendizagens foram importantes para mim, e fazendo deste modo uma retrospectiva de toda a prática desenvolvida no Mestrado, sinto que aprendi e evolui bastante. De todos os momentos vividos, consigo retirar tanto para o meu futuro como educadora, pensando sempre primeiro nas crianças, no que elas precisam e como posso intervir para proporcionar o desenvolvimento das mesmas. Tal como afirma Post e Hohmann (2011), as interações com as crianças podem ser variadas e diversas como as próprias crianças, e os educadores devem procurar adaptar o estilo

de interação com cada criança individualmente. As rotinas são outro ponto importante a referir, sendo que sinto que foi para mim o mais fácil de adaptar-me, e como educadora é importante perceber também a importância das mesmas, devendo estar dentro desta dinâmica e adequar-me aos ritmos e personalidades de cada criança, pois todas são diferentes e devem ser valorizadas como são, permitindo e ajudando que as mesmas se conheçam e se afirmem. Nesta linha de pensamento, o educador deve também conhecer os interesses de todas as crianças do grupo, facilitando assim a criação de situações de aprendizagem. Post e Hohmann (2011), referem que o educador à medida que o tempo vai passando, começa a ver o dia através dos olhos da criança.

Aprendi que para ser educadora, não basta só ter a teoria aliada à prática, é muito mais do que isso, é desenvolver a capacidade de refletir sobre a minha prática no sentido de traçar caminhos que conduzam à construção da minha identidade profissional. As minhas inseguranças antes de intervir dissipavam-se assim que eram colocadas em prática, ou seja, a ação para mim funcionou tal e qual um catalisador.

Em suma, e tendo em consideração tudo o que já foi referido, reconheço que a minha prática estará em constante mudança e perante as experiências vividas, tenho a certeza que irei evoluir muito mais, procurando sempre melhorar a cada dia. Dando como terminados estes dois anos de mestrado, sinto que cresci e transformei-me numa pessoa e profissional muito melhor. Agradeço a todos os profissionais, crianças e famílias que se envolveram neste meu caminho, foram sem dúvida muito significantes porque sem o apoio de todos eles certamente não conseguiria chegar até onde cheguei. Viver estas duas práticas da maneira que vivi, foi uma experiência especial e marcante para mim e que me proporcionaram momentos muito felizes e de grandes aprendizagens significativas. Nunca esquecerei estas experiências, nem todos os momentos difíceis que ultrapassei para chegar até aqui e que me fizeram evoluir e sentir-me mais segura como futura profissional. Concluo este percurso com a certeza de que dei tudo o que tinha para dar e estou muito orgulhosa de mim, por ter chegado até aqui.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

|| '' | | ''

Ao chegar até aqui, o fim do meu percurso acadêmico, importa refletir acerca das aprendizagens, experiências e vivências que adquiri enquanto educadora estagiária e a importância que tiveram para o meu percurso profissional. Ao destacar as maiores aprendizagens que adquiri neste caso ao nível teórico, importa falar inicialmente na elaboração do portfólio de estágio (cf. Anexo A), onde estão presentes todos os registos de observação (notas de campo), as reflexões semanais e as planificações das atividades que fui desenvolvendo. De acordo com Rodrigues (2009), este portfólio representa uma estratégia formativa, reflexiva e avaliativa, que neste caso desempenhou um papel fundamental na minha prática, uma vez que a utilização deste instrumento, possibilitou a melhoria do meu desempenho ao longo da PPSII, possibilitando-me uma reflexão constante, tanto individualmente, como partilhada com a educadora cooperante.

Relativamente à presente investigação, tal como a da PPSI, revelaram-se também ferramentas essenciais no meu percurso acadêmico, permitindo-me manter uma observação mais atenta e rigorosa, e desenvolver competências e hábitos investigativos. Importa referir que a mesma, contribuiu igualmente no meu processo de aprendizagem, permitindo-me aprofundar e reconhecer quais as áreas de interesse das crianças e como decorrem as interações entre si. Em concordância com Hohmann e Weikart (2011), as interações sociais permitem as crianças compreenderem o mundo social à sua volta, construindo relações e interpretando as ações dos outros.

É importante também destacar, a importância das minhas intencionalidades educativas, tendo em conta os interesses, as potencialidades e as fragilidades das crianças. Este foi sem dúvida uma das aprendizagens mais significativas no decorrer das duas práticas, uma vez que para definir as minhas intencionalidades, procurei ser mais observadora e atenta a todas as crianças e aos seus hábitos e interesses. De acordo com Parente (2012), é importante proporcionar experiências que atendam aos interesses do grupo ou das crianças, proporcionando-lhes aprendizagens significativas. Deste modo, o meu foco inicial foi sem dúvida conhecer o grupo de crianças no geral, e cada criança individualmente, proporcionando-lhes oportunidades, dando-lhes voz e escutando-as atentamente. Segundo Silva et al. (2016), de modo a proporcionar-se um ambiente estimulante que promova aprendizagens significativas e diversificadas, com igualdade de oportunidades para todas as crianças, é crucial a importância de observar, registar, documentar, planear, agir e avaliar de forma a poder adequar a minha prática pedagógica sempre que necessário e, desse modo, promover práticas pedagógicas de

qualidade (Portugal, 2012). Em conformidade, pretendo levar para o meu futuro profissional, a compreensão da criança como um ser único, tal como assume Portugal (2008), uma criança com características e capacidades individualizadas, e que não é a sua idade que define o que a mesma está preparada ou não para fazer, mas também as experiências e as vivências passadas.

Ao terminar esta etapa, importa igualmente frisar a importância de planejar e refletir diariamente acerca das minhas intencionalidades, perante a intervenção pedagógica, procurando sempre proporcionar oportunidades e experiências que fomentem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Em relação à investigação que realizei, foi sem dúvida essencial na minha formação enquanto futura educadora de infância, uma vez que a mesma permitiu-me desenvolver e adquirir novos conhecimentos relacionados com a temática em questão. Deste modo, considero que a prática investigativa é algo essencial na vida do educador, possibilitando a aquisição de diversos conhecimentos e aprendizagens ao longo da sua vida profissional. Tal como refere Nóvoa (2002), “É preciso ir além dos “discursos de superfície” e procurar uma compreensão mais profunda dos fenómenos educativos. Estudar. Conhecer. Investigar. Avaliar. Caso contrário, continuaremos reféns da demagogia e da ignorância. As mudanças nas escolas estão, por vezes, tão próximas que provocam um efeito de cegueira. Só conseguiremos sair da penumbra através de uma reflexão colectiva, informada e crítica. (p. 29) Na mesma linha de pensamento, Ponte (2002), defende que “a investigação sobre a sua prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma actividade de grande valor para o desenvolvimento profissional” (p. 3).

Diante do presente estudo, é pertinente ressaltar que o mesmo pode apresentar algumas limitações, nomeadamente no que concerne à recolha de dados, onde poderia ter sido interessante a realização de uma investigação mais detalhada acerca das interações das crianças nas demais salas da organização socioeducativa. Em investigação futura, afigura-se-me ainda interessante analisar o impacto que cada área poderá ter nas interações que decorrem entre os pares.

Tendo em conta a PPSII, importa reforçar que o contexto socioeducativo se rege por um modelo pedagógico próprio, que é baseado na livre escolha e que defende os princípios da pedagogia de participação. De acordo com Formosinho e Oliveira-Formosinho (2008), a pedagogia de participação assenta na criação de ambientes pedagógicos, onde as interações e as relações possam sustentar atividades e projetos

conjuntos, permitindo à criança construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações. Confesso que o primeiro impacto com este contexto, foi um pouco assustador quanto à dinâmica das escolhas, mas após esse primeiro período identifiquei-me de imediato com os princípios das perspetivas participativas, e nos quais eu me revejo e privilegio enquanto futura profissional. Deste modo, posso afirmar que as práticas que vivi nos dois contextos, contribuíram para me definir enquanto futura educadora de infância.

Em suma, considero que o percurso traçado até aqui, foi repleto de vivências e experiências que me permitiram absorver imensos conhecimentos fundamentais para o meu crescimento a nível pessoal e profissional e que me prepararam para o longo caminho que ainda vou percorrer. Foi um percurso desafiante, onde me propus sempre a fazer mais e melhor, sempre com muita dedicação, respeito e ambição, tanto para as crianças como para as equipas educativas.

## REFERÊNCIAS

| " | | " |

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão, V.N. Gaia.
- Agostinho, K. A. (2014). A complexidade da participação das crianças na educação infantil. *Perspetiva*, 32(3), 1127-1143.  
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n3p1127>
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*.  
<https://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interações*, 30, 110-137.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bassedas, E. Huguet, T. & Solé, I. (1999). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Artmed.
- Bento, A. (2012). *Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade*. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, 65, 42-44.
- Berthelsen, D. & Brownlee, J. (2005). *Respecting Children's Agency for Learning and Rights to Participation in Child Care Programs*. *International Journal of Early Childhood*.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Borsa, J. C. (2007). *O papel da escola no processo de socialização infantil*. On-line:  
<http://www.psicologia.com.pt>
- Burg, L. C. (2012) *Rotina e espaço: uma organização para o acolhimento diário das crianças*. In *Práticas pedagógicas na educação infantil: Diálogos possíveis a partir da formação profissional*. Editora Nova Harmonia.

- Caldwell, B. (2005). O educare das crianças no século XXI. In J. G. Pedro, J. K. Nugent, J. G. Young & T. B. Brazelton (Eds.), *A criança e a família no século XXI* (pp. 267- 281). Dinalivro.
- Cardona, M. (2011). *Educação Pré-Escolar ou Pedagogia da Educação de Infância? Fundamentos e concepções subjacentes. Nuances: estudos sobre educação. 20* (21), p. 141-159.  
<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1102>
- Cardona, M. J. (coord.), Silva, I. L., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para a Auto aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carneiro, H.I.S. (2016). *Maneiras de fazer pedagogia: a transmissão e a participação em dois contextos de estágio* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2019). *Avaliação em creche: CRECHEndo com qualidade*. Porto Editora.
- Carvalho, M. & Sâmia, M. (2016). *Aprender a escutar as crianças: Um dispositivo de formação*. Saber & Educar 21/2016: Estudos da Criança.
- Correia, N. (2020). A par com a gestão de comportamentos: o apoio emocional. Primeiro Anos. <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/02/05/a-par-com-agestaode-comportamentos-o-apoio-emocional/>
- Costa, M. (2015). A Construção do Sentido de Grupo em Grupos Heterogéneos de Idades [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa]. <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5183>
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In Wittrock, M.C. (Ed). *La investigación de la enseñanza, II*. (pp. 195-299).
- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores*. Instituto Nacional de Investigação Científica.

- Estrela, A. (2008). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.
- Faria, Á., & Ramos, A. (2011). *Redes sociais no jardim de infância para aprender e partilhar com a família e a comunidade*. Universidad de A Coruña.
- Ferreira, D. (2010). *O direito a brincar*. Cadernos de Educação de Infância, pp. 12-13.
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou ... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!”. Relações sociais entre crianças num jardim de infância. (pp. 62-102). Porto: Edições Afrontamento.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na Investigação Científica*. Ed. Monitor.
- Folque, M. A. (2010). Interviewing young children. In G. M. Naughton, S. A. Rolfe, & I. Siraj-Blatchford (Eds.), *Doing early childhood research: International perspectives on theory & practice* (2nd ed., pp. 239-260). Crows Nest: Allen & Unwin.
- Folque, M. A. Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3 (6ª série), 13-34.
- Folque, M., & Bettencourt, M. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Parente, M. C. (2004). *Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade*. In Parente (Ed.), *Portfólios: uma estratégia de avaliação alternativa* (pp. 49-77). Universidade do Minho.
- Formosinho, J., e Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Fundação Aga Khan Foundation, Lisboa.
- Forneiro, L. (1998). *A organização dos espaços na Educação Infantil. Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

- Freire dos Santos, C. (2010). *Crianças e Direitos de Participação: a construção de um percurso*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.
- Freire, I. (2011). *Cidadania da criança: escola e sociedade como palcos de participação*. EDUSER: revista de educação, 3, 17-26. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Brasil: Paz e Terra
- Fuertes, M. (2018). "Queridos, mudei a relação famílias-educadores/as!" Pistas para a parceria e relação positiva entre famílias e educadores/as. Primeiros Anos. Consultado em <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2018/11/14/queridos-mudei-a-relacao-familia-educadores-as-pistas-para-a-parceria-e-relacao-positiva-entre-familias-e-educadores-as/>
- Fuertes, M. (2019). *Salvos pelo amor! Relações de vinculação e desenvolvimento*. Primeiros Anos. Consultado em <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2019/01/16/salvos-pelo-amor-relacoes-de-vinculacao-e-desenvolvimento/>
- Gray, P. (2011). *The Special Value of Children's Age-Mixed Play*. *American Journal of Play*, 3(4), 500-522. <https://www.psychologytoday.com/files/attachments/1195/ajp-agemixingpublished.pdf>
- Hohmann, M. & Weikart, D., P. (2011). *Educar a Criança*. (5ª Ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1995). *Education Young Children: Active Learning Practices for Preschool and Child Care Programs*.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2004). *Educar Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 3ª Edição.
- Homem, L. (2002). *O jardim de infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Katz, L. (1995). *The Benefits of Mixed Age Grouping*. *Champaign: Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. Consultado em <http://www.ericdigests.org/1996-1/mixed.htm>

- Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados – Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos* (C. Brito, Trad.). Instituto Piaget.
- Kirby, P., & Bryson, S. (2002). *Measuring the magic? Evaluating and researching young people's participation in public decision-making*. London: Carnegie Young People Initiative.
- Lino, D. (2018). *A abordagem pedagógica de Reggio Emilia para a creche*. In J. Formosinho, & S. Araújo (Ed.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em creche* (pp. 93-112). Porto Editora.
- Lopes, L., Correia, N. & Aguiar, C. (2016). *Implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância: As perceções dos educadores*. *Revista portuguesa de educação*, 29 (2), 81-108.
- Machado, S., & Simões, A. (2015). *A Educação de Infância e a gestão do grupo de crianças: relato de um percurso*. Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa (pp. 186-193). CIED.
- Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. APEI.
- Mantovani, S. & Terzi, N. (1998). *A inserção*. In: A. Bondioli & S. Mantovani, (orgs.), *Manual de educação infantil: 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre: Artmed.
- Marchão, A. & Henriques, H. (2018). *Investigação com crianças: reflexão sobre a escuta das vozes das crianças através de processos de entrevista*. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (24), 135-144.
- Marôco, J. (2018). *Análise Estatística com o SPSS Statistics (7ª ed.)*. ReportNumber.
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias - construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação, Direcção-Geral da Educação
- Matos, M. (2003). *Relação Escola-Família-Comunidade*. Seminário da FERSAP Municipalização da Educação.

- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. EDUSER, Vol 2(2), 49-65.
- Nóvoa, A. (2002). *Os professores e o “novo” espaço público da educação*. In A. Nóvoa (Ed.), *Formação de professores e trabalho pedagógico* (pp. 9-29). Lisboa: Educa.
- Oliveira, Z. (2002). *Educação Infantil: Fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2011). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em Participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS.
- Planote, F. & Hardy, N. (2004). *Ninguém ensina sozinho – responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio*. Artmed (pp. 89-91).
- Ponte, J. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. Refletir e investigar sobre a prática profissional.
- Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância*. In Isabel Alarcão (coord.) *Relatório do Estudo “A educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos”* (2008). Lisboa: CNE.
- Portugal, G. (2009). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância*. In *Conselho Nacional de Educação* (Ed.), *Relatório do estudo. A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Projeto Educativo da Instituição (2019/2020)
- Projeto Educativo da Sala das Expressões (2023/2024)
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2017). *Manual de Investigação em Ciências Sociais: Trajectos*. Lisboa: Gradiva.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2019). Manual de Investigação em Ciências Sociais: Trajectos. Lisboa: Gradiva
- Quivy, R., & Compenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Ribeiro, A., & Cabral, S. (2015). “*Aqui nós participamos!*”: *A participação das crianças na Educação de Infância*. Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa. Consultado em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/4580>
- Rodrigues, M. (2009). Portfolio: estratégia formativa e de reflexão na formação inicial em educação de infância [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação], Repositório da Universidade de Lisboa.
- Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Roldão, M. C. (2007) Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 25-30. Edições DGIDC
- Rosa, A. (2014). *Interações sociais entre pares em creche e jardim-de-infância*. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum.
- Sanches I. (2011). *Do “aprender para fazer” ao “aprender fazendo”: as práticas de educação inclusiva na escola*. *Revista Lusófona de Educação*, nº19, (p.135 156)
- Sandberg, A., & Eriksson, A. (2010). Children's participation in preschool: On the conditions of adults? Preschool staffs concepts of children's participation in preschool everyday life. *Early Child Development and Care*, 280(5), 619-631. doi:10.1080/03004430802181759
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *LocusSoci@l*, 2, 46-64.
- Serrão, M. & Carvalho, C. (2011). O que dizem os educadores de infância sobre o jogo. *Revista Ibero-americana de Educação*, 55(5), 1-15.

- Silva, B., & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Zero-a-Seis/Zero a seis*, 33-53.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direcção-Geral da Educação.
- Silva, J., & Arce, A. (2010). *Infância, conhecimento e função docente nos documentos dos MEC destinados a educação infantil: Uma análise à luz da psicologia histórico-cultural*. *Revista HISTEDBR On-line*, 39, 119-135.
- Stake, R. E. (1999). *Investigação em estudos de casos (2.ª ed.)*. Edições Morata.
- Teixeira, H., & Volpini, M. (2014). *A importância do brincar no contexto da educação infantil: Creche e pré-escola*. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 1(1), 76-88.
- 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). *Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças*. *Educativa*, 16 (2), pp. 201-216. Consultado em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/32674>
- Trevisan, G. (2011). *Cidadania e participação: uma proposta de análise das competências de tomada de decisão das crianças na escola*. Comunicação apresentada no V encontro do CIED, Lisboa, Portugal. Consultado em: [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/10000/609/2/Atas\\_V\\_Encontro\\_CiedTrevisan.df](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/10000/609/2/Atas_V_Encontro_CiedTrevisan.df)
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2007). *A importância da educação na construção da cidadania*. *Revista Saber & Educar*, 12, 109-117.

- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como “pedagogia de fronteira”. Da Investigação às Práticas, I(3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (2014). Tecendo tempos e andamentos na educação de infância (última lição). Editora media XXI.
- Vasconcelos, T. (2016) *Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto: Porto Editora
- Vygotsky, L.S. (1991) A formação social da mente (Neto, J.C., Barreto, L.S.M., Afeche, S.C., Trad.). São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Lda.
- Wenger, E. (1998). *Comunidades de prática: Aprendizagem, significado e identidade*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Yin, R. K. (2003). Estudos de caso – Planejamento e Métodos (2ª ed.) Bookman.
- Zappellini, M. B., & Feuerschütte, S. G. (2015). *O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração*. *Administração: ensino e pesquisa*, 16(2), 241-273.

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

## ANEXO A.

Portefólio da Prática Profissional  
Supervisionada

| ' ' | | ' ' |

Por uma questão de confidencialidade, o Portefólio da Prática Profissional Supervisionada consta num documento PDF à parte, denominado por Portfólio PPS II - Inês Cruz 2022310-MEPEA.

## ANEXO B.

Tabela de caracterização do grupo de crianças

| ' ' | ' ' |

Nome	Género	Data de nascimento	Idade no início da PPSII (setembro)	Idade no fim da PPSII (janeiro)	Percurso Institucional
<b>AA</b>	Feminino	12-11-2019	3 anos e 10 meses	4 anos e 2 meses	Transitou de outra sala de pré-escolar (sala T.)
<b>AH</b>	Masculino	25-06-2019	4 anos e 3 meses	4 anos e 7 meses	Transitou de outra sala de pré-escolar (sala T.)
<b>AS</b>	Feminino	26-12-2019	3 anos e 9 meses	4 anos e 1 mês	Transitou de outra sala de pré-escolar (sala T.)
<b>BL</b>	Feminino	24-01-2020	3 anos e 8 meses	4 anos	Transitou do Berçário (sala XL)
<b>BT</b>	Feminino	14-01-2020	3 anos e 8 meses	4 anos	Transitou do Berçário (sala XL)
<b>BO</b>	Feminino	19-01-2020	3 anos e 8 meses	4 anos	Transitou do Berçário (sala XL)
<b>CS</b>	Feminino	10-09-2019	4 anos	4 anos e 4 meses	Transitou de outra sala de pré-escolar (sala T.)
<b>DO</b>	Masculino	19-03-2020	3 anos e 6 meses	3 anos e 10 meses	Transitou do Berçário (sala XL)
<b>DM</b>	Masculino	10-06-2019	4 anos e 3 meses	4 anos e 7 meses	Transitou de outra sala de pré-escolar (sala T.)
<b>DR</b>	Masculino	17-04-2019	4 anos e 5 meses	4 anos e 9 meses	Transitou de outra sala de pré-escolar (sala T.)
<b>EG</b>	Masculino	07-12-2019	3 anos e 9 meses	4 anos e 1 mês	Transitou de outra sala de pré-escolar (sala T.)
<b>GR</b>	Masculino	11-11-2019	3 anos e 10 meses	4 anos e 2 meses	Transitou de outra sala de pré-escolar (sala T.)
<b>GA</b>	Masculino	02-10-2019	3 anos e 11 meses	4 anos e 3 meses	Transitou de outra sala de pré-escolar (sala T.)
<b>GP</b>	Masculino	17-09-2019	4 anos	4 anos e 4 meses	Transitou de outra sala de pré-escolar (sala T.)
<b>HG</b>	Masculino	19-04-2019	4 anos e 5 meses	4 anos e 9 meses	Transitou de outra sala de pré-escolar (sala T.)
<b>JD</b>	Masculino	21-06-2019	4 anos e 3 meses	4 anos e 7 meses	Transitou de outra sala de pré-escolar (sala T.)
<b>JP</b>	Masculino	06-01-2020	3 anos e 8 meses	4 anos	Transitou do Berçário (sala XL)

<b>LP</b>	Feminino	15-06-2019	4 anos e 3 meses	4 anos e 7 meses	Transitou de outra sala de pré-escolar (sala T.)
<b>LC</b>	Masculino	27-10-2019	3 anos e 11 meses	4 anos e 3 meses	Entrou no presente ano letivo na Instituição
<b>MC</b>	Feminino	04-03-2020	3 anos e 6 meses	3 anos e 10 meses	Transitou do Berçário (sala XL)
<b>MA</b>	Feminino	12-11-2019	3 anos e 10 meses	4 anos e 2 meses	Transitou de outra sala de pré-escolar (sala T.)
<b>OM</b>	Feminino	08-11-2019	3 anos e 10 meses	4 anos e 2 meses	Transitou de outra sala de pré-escolar (sala T.)
<b>PA</b>	Masculino	19-09-2019	4 anos	4 anos e 4 meses	Transitou de outra sala de pré-escolar (sala T.)
<b>VM</b>	Masculino	18-02-2020	3 anos e 7 meses	3 anos e 11 meses	Transitou do Berçário (sala XL)
<b>YL</b>	Feminino	26-08-2019	4 anos e 1 mês	4 anos e 5 meses	Transitou de outra sala de pré-escolar (sala T.)

## ANEXO C.

Tabela de caracterização das famílias das  
crianças

| | ' ' | | ' ' |

<b>Criança</b>	<b>Profissão Mãe</b>	<b>Profissão Pai</b>	<b>Nº irmãos</b>
<b>AA</b>	Enfermeira	Enfermeiro	2 (uma frequenta a mesma sala)
<b>AH</b>	Responsável Logística	Técnico Secretariado	1 (frequenta 1ºCEB na instituição)
<b>AS</b>	Sócia-Gerente Spa de Bebés	Administrativo	-
<b>BL</b>	Desempregada	Eletricista Auto	1
<b>BT</b>	Profª 1 ciclo	Auxiliar de Ação Educativa	-
<b>BO</b>	Assistente Social	Assistente Social	1 (frequenta o 1ºCEB na instituição)
<b>CS</b>	Ajudante de Armazém	Bombeiro	-
<b>DO</b>	Bancária	Eng. Químico	1 (já frequentou o nosso JI)
<b>DM</b>	Esteticista	Motorista	2
<b>DR</b>	Empregada Balcão	-	1 (frequenta o berçário na nossa instituição)
<b>EG</b>	Empregada Limpeza	Op. Fabril	1
<b>GR</b>	Desempregada	Técnico de Turismo Náutico	2
<b>GA</b>	Assistente de Loja	Mecânico	1
<b>GP</b>	Esteticista	Operador de Loja	1 (frequenta o berçário na nossa instituição)
<b>HG</b>	Assistente Ação Médica	-	1
<b>JD</b>	Técnica Contabilidade	Administrativo de Telecomunicações	1 (frequenta a creche na nossa instituição)
<b>JP</b>	Governanta de Hotel	Chefe Cozinha	-
<b>LP</b>	Técnica de Limpeza	Op. Supermercado	1 (frequenta a sala Intelectual na instituição)
<b>LC</b>	Ajudante de Ação Direta	Ajudante de Mecânico	2 (um já frequentou o JI na instituição)

<b>MC</b>	Cabeleireira	Op. Vendas	1
<b>MA</b>	Enfermeira	Enfermeiro	2 (uma frequenta a mesma sala)
<b>OM</b>	Professora 1ºciclo	Professor (PT)	-
<b>PA</b>	Educadora de Infância (ensino especial)	Montador de pneus	1
<b>VM</b>	Profª 1º ciclo	Engenheiro	1 (frequenta o 1ºciclo na instituição)
<b>YL</b>	Aux. Saúde	-	-

## ANEXO D.

Roteiro ético

| ' ' | | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II (PPS II)	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
<p><b>1. Objetivos do trabalho</b></p>	<p>Segundo Tomás (2011), a explicação dos objetivos do trabalho, devem de ser explicados a todos os intervenientes, estabelecendo-se desse modo uma ética democrática. Ao iniciar a minha Prática Profissional Supervisionada II senti a necessidade de me apresentar a toda a equipa pedagógica e à respetiva organização socioeducativa, tal como às crianças do grupo onde fui inserida. Esta apresentação e várias conversas informais permitiram-me explicar quem era eu e em que consistia ali a minha presença durante todo o período da prática. Relativamente às crianças, a educadora apresentou-me e também facilitou esta primeira interação com o grupo. Quanto à equipa educativa, dispus de conversas diárias informais com todos os elementos, expondo as minhas dúvidas e ideias, solicitando a sua colaboração. Diariamente discuti ideias com a educadora, sobre a minha intervenção pedagógica, dúvidas e planificações pensadas, refletindo em conjunto de modo a melhorar e a aperfeiçoar a minha prática. Em relação às famílias, elaborei uma carta de apresentação que a educadora,</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p.1).</li> </ul> <p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p. 2).</li> </ul> <p><u>Compromissos com a equipa de educativa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p. 2).</li> </ul>

	<p>posteriormente, permitiu expor na porta de acesso à sala. Esta carta de apresentação fez-me chegar às famílias, com o intuito de me dar a conhecer e de explicitar os objetivos a cumprir durante a minha presença na prática. Para além disto, sempre que possível, durante o momento do acolhimento das crianças cumprimentei os pais pessoalmente e privilegiei de conversas informais com os mesmos.</p>	<p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>
<p><b>2. Custos e benefícios</b></p>	<p>Em qualquer que seja a investigação, é essencial ter em consideração eventuais custos para as crianças, tais como possíveis benefícios (Tomás, 2011). Considero que a investigação em causa não apresenta nenhum custo ao grupo de crianças, às famílias, ou até mesmo à equipa educativa, tendo sempre em conta o respeito e o bem-estar de toda a comunidade em todas as ações e atividades realizadas. Em relação aos benefícios, houve sempre uma preocupação na planificação de atividades que fossem ao encontro dos interesses e necessidades do grupo, promovendo aprendizagens mais significativas.</p>	<p><u>Compromissos com as crianças:</u></p> <p>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).</p> <p>- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</p> <p><u>Compromisso com a equipa educativa:</u></p> <p>- “Contribuir para o debate, na busca de alcançar práticas de qualidade que ressalvem os interesses das crianças” (p. 2).</p>

<p><b>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</b></p>	<p>Perante a privacidade e a confidencialidade, Tomás (2011), defende que “estas questões deverão ser sujeitas a negociação, considerando sempre a posição dos autores quando são retiradas citações de entrevistas e se pretende torná-las públicas” (p. 161). O reconhecimento da organização socioeducativa onde decorreu a PPS II, tal como os dados fornecidos pelas famílias nunca foram identificados no trabalho escrito, respeitando a privacidade e confidencialidade. Garanti sempre a privacidade de todos os elementos, nunca identificando o nome das crianças, equipa educativa ou famílias, adotando o sistema de siglas para a identificação dos seus nomes quando presentes em registos escritos. Quanto aos registos fotográficos, disponibilizei às famílias um consentimento informado sobre a captação de fotografias, garantindo que iria sempre ocultar os dados de identificação da criança e salvaguardar o seu rosto. Os registos fotográficos obtidos, foram sempre que possível registados em ângulos onde não fossem captados os rostos e quando não foi possível, os mesmos foram desfocados para manter a confidencialidade. Em relação aos restantes consentimentos, nomeadamente o correspondente ao portfólio da criança é importante referir que, neste foi pedida a autorização à família para a participação da criança na</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1).</li> </ul> <p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2).</li> </ul> <p><u>Compromisso com a equipa educativa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</li> </ul>
--	--	--

	elaboração do portfólio, tal como foi apresentada a finalidade do mesmo, garantindo o anonimato da criança.	
<b>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</b>	Considerando o tema da investigação, optei por incluir todas as crianças, tendo sempre em consideração, o respeito e o interesse pela vontade de participação ou não das crianças, nas atividades propostas.	<p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma” (p. 1).</li> <li>- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo” (p.2).</li> </ul>
<b>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</b>	Tomás (2011), refere que, tanto as crianças, como os adultos envolvidos na investigação “devem ser informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação” (p. 163). Deste modo a problemática identificada, requereu um trabalho colaborativo com a equipa educativa, partilhando quais seriam os objetivos e métodos que havia estabelecido para a investigação. Tive em conta os meus interesses pessoais, de modo a nunca me sobrepor às necessidades e interesses das crianças.	<p><u>Compromissos com a equipa educativa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis” (p. 2).</li> <li>- “Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva” (p. 2).</li> <li>- “Contribuir para o debate, na busca de alcançar práticas de qualidade que</li> </ul>

		ressalvem os interesses das crianças” (p. 2).
<p><b>6. Consentimento informado</b></p>	<p>Quanto ao consentimento informado entregue às famílias, e após manter uma conversa com a educadora acerca do mesmo, decidimos que o melhor seria eu entregá-los num momento do acolhimento das crianças, falando diretamente com os familiares e explicando que a proteção da identidade da criança nos registos fotográficos estaria garantida e ainda, informando acerca do direito de querer revogar o consentimento a qualquer altura, sem quais quer impedimentos. Em relação à entrevista e ao inquérito por questionário realizados, elaborei uma autorização para a concretização dos mesmos.</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u> - “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1).</p> <p><u>Compromisso com as famílias:</u> - “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).” (p. 2)</p> <p><u>Princípios:</u> “<u>O Respeito</u> – enquanto exigência subjetiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa humana” (p. 1).</p> <p>“<u>A Responsabilidade</u> – enquanto atitude dinâmica que permite “dar resposta” o mais correta possível, no sentido do bem do(s) outro(s), e que exige uma mobilização pessoal atenta e solícita” (p. 1).</p>

<p><b>7. Uso e relato das conclusões</b></p>	<p>No que diz respeito à investigação, após terminada, pretendo partilhar com a equipa educativa, e com as famílias um exemplar do relatório, de modo que possam ter acesso a todos os resultados obtidos com a investigação implementada.</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</li> </ul> <p><u>Compromisso com a equipa educativa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</li> </ul> <p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Fornecer às famílias informações (...) Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excecionais” (p. 2).</li> </ul>
<p><b>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</b></p>	<p>Segundo Tomás (2011), “é fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação”, mas também nas respetivas famílias e na equipa educativa (p. 166). Penso que existirá um impacto positivo para as crianças, uma vez que no decorrer da</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).</li> </ul>

	<p>investigação, irei procurar entender como se estabelecem as interações sociais.</p> <p>De um modo global, penso que no decorrer da PPSII, proporcionei oportunidades enriquecedoras às crianças e relativamente às famílias estabeleci relações positivas, procurando mostrar-se sempre disponível.</p>	<p><u>Compromisso com a equipa educativa:</u></p> <p>- “Contribuir para o debate, na busca de alcançar práticas de qualidade que ressalvem os interesses das crianças” (p. 2).</p> <p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <p>- “Fornecer às famílias informações (...) Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excecionais” (p. 2).</p>
<p><b>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</b></p>	<p>Tendo em conta que todo o processo investigativo deve assumir a transparência e as metodologias participativas (Tomás, 2011), pretendo partilhar todas as informações, dentro da confidencialidade, com a equipa educativa, as crianças e as famílias, através de conversas informais, explicitando os objetivos da minha intervenção e da minha investigação.</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <p>- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade.” (p. 1).</p> <p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <p>- “Fornecer às famílias informações sobre o desenvolvimento concreto da criança e informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excecionais” (p.2).</p>

		<p><u>Compromisso com a equipa educativa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</li> </ul>
<p><b>10. Tratamento dos dados</b></p>	<p>Após a entrega final do relatório da minha Prática Profissional Supervisionada II comprometo-me a eliminar todos os registos relacionados com as crianças e com a instituição socioeducativa.</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1).</li> </ul> <p><u>Compromisso com a equipa educativa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</li> </ul> <p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2).</li> </ul>

## ANEXO E.

Consentimento informado às famílias sobre a  
investigação

| ' ' | | ' ' |

## CONSENTIMENTO INFORMADO

O presente consentimento serve para informar que irei realizar uma investigação com as crianças do grupo da Sala das Expressões. O objetivo desta investigação passa por entender quais as escolhas das crianças e como se processa a (re)configuração das interações sociais numa sala de jardim-de-infância. Deste modo, venho por este meio solicitar autorização para a participação do seu educando nesta investigação. Importa mencionar que, durante a investigação, os interesses das crianças serão tidos em conta através do uso de uma pluralidade de metodologias centradas na criança e adequadas às idades e características das mesmas. Qualquer informação sobre o seu educando(a) será identificada apenas com as iniciais do nome do seu educando, não permitindo que seja identificado. Os dados recolhidos não serão partilhados com ninguém, exceto para fins de investigação científica e comunicação científica. Peço, então, que assinale o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização para a participação do seu educando na investigação:

Declaro que autorizo / não autorizo (riscar a opção que **não se aplica**) que o meu filho/educando participe na elaboração deste portfólio.

Assinatura do Encarregado de Educação: \_\_\_\_\_

Assinatura da Educadora Cooperante: \_\_\_\_\_

Assinatura da Estagiária: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## ANEXO F.

Guião de entrevista/inquérito por  
questionário realizado à Educadora Cooperante  
e à Coordenadora do JI

| ' ' | | ' ' |

## Guião de Entrevista e Inquérito por questionário

**Destinatárias:** Educadora de Infância e Coordenadora do Jardim-de-Infância

**Objetivos:**

- Caracterizar as conceções acerca das abordagens e modelos pedagógicos em Jardim-de-Infância;
- Analisar a relação entre as conceções dos/as educadores/as acerca das abordagens e modelos pedagógicos em Creche e a prática pedagógica;
- Caracterizar as famílias e o seu papel na organização do ambiente educativo.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<b>A.</b> Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar o entrevistado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta entrevista tem como principal objetivo a obtenção de informação necessária à realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” referente ao relatório da PPS II.</li> <li>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</li> <li>- Autoriza que grave a entrevista?</li> <li>- Assim que tiver a devida transcrição envio-lhe para validação</li> </ul>	
<b>B.</b> Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o percurso profissional do/a educador/a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>B1. Qual a sua formação?</li> <li>B2. Há quanto tempo exerce funções de educador/a de infância?</li> <li>B3. O que significa, para si, ser educador/a de infância?</li> <li>B4. Fale-me do seu percurso profissional.</li> </ul>	

		<p>B4. Já trabalhou segundo determinado modelo pedagógico? Qual? Porquê?</p> <p>B4.1. Em Creche ou JI?</p> <p>B5. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.</p>	
<p><b>C.</b> Perspetivas sobre a educação de infância e contextos educativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Importância da educação dos 0 aos 3 anos;</li> <li>• Importância socioeducativa do Jardim-de-Infância</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o grau de importância que a educadora atribui ao Jardim-de-Infância</li> <li>• Identificar o papel do Jardim-de-Infância para as crianças dos 3 aos 6 anos</li> </ul>	<p>C1. O que significa para si a educação dos 3 aos 6 anos?</p> <p>C2. Qual a importância do Jardim-de-Infância para a(s) criança(s)? E para as famílias(s)?</p> <p>C3. Enquanto educadora de infância, costuma promover a participação dos pais e/famílias em contexto Jardim-de-Infância? De que modo?</p>	
<p><b>D.</b> Conceção e lugar da(s) criança(s) no Jardim-de-Infância</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar concepções de criança e infância</li> <li>• Compreender e situar o(s) lugar(es) das crianças no Jardim-de-Infância</li> </ul>	<p>D1. Como define criança?</p> <p>D2. Considera que a criança é considerada da mesma forma em Creche e em Jardim de Infância? Porquê?</p> <p>D3. Como caracteriza o grupo de crianças com o qual trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?</p> <p>D4. Quais as áreas/espacos e as atividades preferidas do grupo?</p>	

<p><b>E. Modelos pedagógicos (concepções e práticas)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os princípios pedagógicos seguidos pelo/a educador/a.</li> <li>• Identificar o modelo pedagógico implementado pelo/a educador/a.</li> </ul>	<p>E1. A organização socioeducativa adotou algum modelo pedagógico?</p> <p>E2. A sua prática é norteada por algum modelo pedagógico?</p> <p>E2.1. Se sim, qual(is) o(s) princípio(s) subjacente(s)? Como o(s) implementa? A implementação do modelo em questão provocou alterações no modo como percebe a criança?</p> <p>E2.2. Se não, porquê? Qual(is) o(s) princípio(s) que orientam a sua prática pedagógica? Como os definiu?</p> <p>E3. Que outros modelos pedagógicos conhece? De entre eles, com quais já trabalhou?</p> <p>E4. Qual a sua opinião acerca da adoção de modelos pedagógicos em Jardim-de-Infância? Que vantagens e/ou desvantagens para os adultos? E para as crianças?</p>	
<p><b>F. Organização do ambiente educativo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender como o profissional de educação organiza e gere o ambiente educativo.</li> </ul>	<p>F1. Como organiza o ambiente educativo? Como é organizado o tempo, o grupo e o espaço/materiais?</p> <p>F1.1 Quem é o responsável pela organização do ambiente educativo da sala?</p> <p>F2. Quais são as suas prioridades relativamente à organização do ambiente educativo? Como as define?</p> <p>F2.1 As famílias participam na organização do ambiente educativa? Se sim, como?</p>	

<p>G. Papel do educador perante o modelo pedagógico</p>	<p>Compreender qual a influência do educador perante o modelo pedagógico da Instituição</p>	<p>G1. Qual a intervenção do educador no momento da escolha das salas?  G2. Qual é o papel da equipa educativa no processo de escolha das salas e das áreas? Que papel pode ter o adulto na mediação/regulação da escolha? Que estratégias podem ser utilizadas?</p>	
<p>H. Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>	<p>Chegámos ao fim da entrevista, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos mencionados ao longo da entrevista?  Obrigada pela sua disponibilidade</p>	

## ANEXO G.

Transcrição da entrevista realizada à  
Educadora Cooperante

| ' ' | | ' ' |

**Destinatária:** Educadora Cooperante de Infância

**Objetivos:**

- Caracterizar as concepções acerca das abordagens e modelos pedagógicos em Jardim-de-Infância;
- Analisar a relação entre as concepções dos/as educadores/as acerca das abordagens e modelos pedagógicos em JI e a prática pedagógica;
- Caracterizar as famílias e o seu papel na organização do ambiente educativo.

**A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a**

**A1.** Esta entrevista tem como principal objetivo a obtenção de informação necessária à realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” referente ao relatório da PPS II.

**A2.** O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.

**A3.** Autoriza que grave a entrevista?

**A4.** Assim que tiver a devida transcrição envio-lhe para validação

**B. Definição do perfil do/a entrevistado/a**

**B1.** Qual a sua formação?

“Fiz licenciatura em Educação Básica e Mestrado em Educação Pré-Escolar.”

**B2.** Há quanto tempo exerce funções de educador/a de infância?

“Há 11 anos.”

**B3.** O que significa, para si, ser educador/a de infância?

“Ser educadora significa poder proporcionar experiências, respeitar a individualidade de cada criança, procurar valorizar as suas opiniões, apoiar conquistas, a sua participação e autonomia...é aprender também com elas que nos ajudam a crescer pessoalmente e profissionalmente todos os dias. É envolvermo-nos em mil atividades, histórias e brincadeiras sem fim, tendo em conta os seus interesses e necessidades e estarmos presentes para cada um. É também recebermos abraços, beijinhos e termos sempre 25 sorrisos à nossa espera e que nos fazem ter a certeza de termos escolhido a profissão

certa. Ser educadora de infância é a melhor profissão do mundo e a mais gratificante! Sou mesmo apaixonada por aquilo que faço.”

**B4. Fale-me do seu percurso profissional. Já trabalhou segundo determinado modelo pedagógico? Qual? Porquê?**

“Ao longo da licenciatura e do mestrado, fui tendo contacto com os modelos High/Scope e o Movimento da Escola Moderna (através dos estágios) com que me identifiquei bastante. Também fiz alguns workshops do modelo Waldorf e sábados pedagógicos do MEM. Não acho que haja um modelo pedagógico ideal e que seja perfeito, mas sim absorver e tirar partido do melhor que cada um tem. Na minha prática é isso que tento fazer, tirar um bocadinho do MEM, do High/Scope, Waldorf, das teorias de Piaget e Vigotsky, da pedagogia Montessori e Reggio Emilia... Neste Jardim de Infância, também temos um modelo pedagógico próprio, de escolha livre e depois cada educadora tem a liberdade de estruturar a sua prática de acordo com aquilo que se sente mais à vontade e com base nos princípios da instituição.”

**B4.1. Em Creche ou JI?**

“Sempre em Jardim de Infância.”

**B5. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.**

“Iniciei o meu percurso com Estágio Profissional na Componente de Animação Sócio-educativa onde estive com crianças dos 3 aos 6 anos e no segundo ano fui responsável nas AAAF's também com a mesma faixa etária e ainda responsável da Ludobiblioteca onde em conjunto com outra colega dinamizávamos atividades para as turmas de 1ºciclo. Posteriormente fui para a valência de Jardim de Infância onde me mantenho até hoje.”

### **C. Perspetivas sobre a educação de infância e contextos educativos:**

**C1. O que significa para si a educação dos 3 aos 6 anos?**

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

contexto e realidade, ao grupo que temos e envolver sempre as famílias em todo o processo.”

**C2.** Qual a importância do Jardim-de-Infância para a(s) criança(s)? E para as famílias(s)?

“Para as crianças tem uma importância significativa, principalmente ao nível da socialização entre pares, na relação com os outros e na formação pessoal e social. De estimular as crianças e prepará-las para o futuro. Há famílias que valorizam bastante o Jardim de Infância e outras nem tanto. Procuramos sempre envolvê-las em todo o processo educativo, seja em projetos que surjam na sala ou valência, recolher informações sobre um tema, construir algum material... quanto mais os pais se sentirem envolvidos na nossa dinâmica melhor. Claro que depois a participação de cada família varia de acordo com as suas vivências e a sua realidade e temos que ter sempre isso em conta para não nos sentirmos frustrados por determinada família não participar tanto, por exemplo.”

**C3.** Enquanto educadora de infância, costuma promover a participação dos pais e/famílias em contexto Jardim-de-Infância? De que modo?

“Sim... em projetos que surjam na sala, na sua participação em várias atividades, virem à sala falar sobre a sua profissão, contar uma história, construir algum material, levarem o portfólio do filho para casa para verem a sua evolução... também convidamos os pais várias vezes à escola para participarem em iniciativas como por exemplo o aniversário da instituição, assistirem a apresentações dos filhos ou para entregarmos os registos de observação e relatórios pedagógicos. A nossa sala está sempre de portas abertas para receber as famílias. As paredes da nossa valência (corredor e salas) também comunicam muito daquilo que vamos fazendo ao longo do ano para que as famílias possam ver.”

#### **D. Conceção e lugar da(s) criança(s) no Jardim-de-Infância**

**D1.** Como define criança?

**D2.** Considera que a criança é considerada da mesma forma em Creche e em Jardim de Infância? Porquê?

**D3.** Como caracteriza o grupo de crianças com o qual trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?

“São um grupo heterogêneo constituído por 14 rapazes e 11 raparigas com idades entre os 3 e os 4 anos. É um grupo interessado e participativo que adere bem às propostas de atividades e a novas experiências. No entanto, ainda têm pouca capacidade de concentração e por vezes dispersam-se bastante. São crianças muito alegres e extrovertidas. Gostam de partilhar novidades e são bastante conversadores, ainda revelando alguma dificuldade em respeitar a vez do outro. Este diagnóstico foi feito com base na observação direta, em conversas informais com a colega de sala e equipa, nos processos individuais das crianças.”

**D4.** Quais as áreas/espços e as atividades preferidas do grupo?

“As áreas preferidas são os jogos de chão e de mesa, a lojinha e a modelagem. O grupo também demonstra interesse pelas sessões de Expressão Musical, gostam de cantar, dançar, fazer ritmos e explorar instrumentos musicais.”

#### **E. Modelos pedagógicos (concepções e práticas)**

**E1.** A organização socioeducativa adotou algum modelo pedagógico?

“Sim. “

**E2.** A sua prática é norteada por algum modelo pedagógico?

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

**E2.1.** Se sim, qual(is) o(s) princípio(s) subjacente(s)? Como o(s) implementa? A implementação do modelo em questão provocou alterações no modo como percebe a criança?

“Um dos princípios é que a criança só aprende se partirmos do seu meio próximo, sendo nosso dever estimular e apoiar as intenções das crianças. Assim as crianças estarão a realizar aprendizagens significativas e tornam-se mais ativas na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem. Outros dos princípios é valorizar a opinião, a participação, a autonomia e criatividade de todas as crianças do grupo, mas sempre respeitando a individualidade de cada uma e assentar as aprendizagens em experiências do dia-a-dia. Os modelos com que me identifico têm como princípios

basear a nossa prática no desenvolvimento natural da criança, a importância da rotina diária, a observação das crianças, o processo planejar-fazer-rever e que me fizeram refletir no modo como olho para o grupo e para cada criança na sua individualidade.”

**E3.** Que outros modelos pedagógicos conhece? De entre eles, com quais já trabalhou?

“O Movimento da Escola Moderna, Waldorf, High/Scope e Montessori. Já trabalhei com o modelo High/Scope no estágio de pré-escolar.”

**E4.** Qual a sua opinião acerca da adoção de modelos pedagógicos em Jardim-de-Infância? Que vantagens e/ou desvantagens para os adultos? E para as crianças?

“São importantes, pois, são a partir deles que regemos toda a nossa prática pedagógica.”

#### **F. Organização do ambiente educativo**

**F1.** Como organiza o ambiente educativo? Como é organizado o tempo, o grupo e o espaço/materiais?

“A sala está organizada em sete áreas distintas, Jogos de Mesa, Jogos de Chão, Lojinha, Desenho/Recorte e Colagem, Pintura, Modelagem e Biblioteca. Estão identificadas com a fotografia, bem como o número de meninos que pode estar em cada área, contudo não quer dizer que não possa ser negociado e possam estar mais meninos que o que ficou combinado. A sala é um lugar que permite a autonomia, a cooperação e a responsabilização, e que transmite às crianças um sentido de tempo e de continuidade. Toda a organização da sala tem como suporte alguns instrumentos de trabalho que ajudam na planificação e avaliação e que regulam o dia-a-dia do grupo. Estes instrumentos vão sendo construídos desde o início do ano, juntamente com as crianças, para que estas participem ativamente e de forma cooperada na dinâmica da sala e à medida que os vamos implementando em grupo, definimos qual a sua função, fazendo o registo e a ilustração. Temos também uma rotina diária que lhes proporciona segurança e sentido de pertença. Como podes ver, nós privilegiamos sempre a participação das crianças nos planeamentos diários, nos projetos que decorrem na sala, nas avaliações que elas fazem das suas próprias produções e ainda que as crianças possam participar ativamente e de forma cooperada na dinâmica da sala.”

**F1.1** Quem é o responsável pela organização do ambiente educativo da sala?

“A Educadora, auxiliar e crianças.”

**F2.** Quais são as suas prioridades relativamente à organização do ambiente educativo?  
Como as define?

“O bem-estar, segurança, motivação e independência das crianças.”

**F2.1** As famílias participam na organização do ambiente educativa? Se sim, como?

“Sim. Este ano pedimos por exemplo às famílias que trouxessem revistas para podermos utilizar nos retratos do “Quem Somos?”.”

### **G. Papel do educador perante o modelo pedagógico**

**G1.** Qual a intervenção do educador no momento da escolha das salas?

“Na minha perspetiva é importante dar sempre autonomia e capacidade de decisão à criança, para que seja capaz de escolher a sala em que quer ficar durante a manhã. Tento por isso que a minha intervenção seja o mínimo possível e que esta escolha parta de cada criança. Claro que nem sempre isto acontece, pois por um lado temos crianças que têm preferência por ficar sempre na sua sala de referência e por outro, crianças que estão sempre a querer sair e com tendência a escolher as mesmas salas. Cabe a nós, educadores, incentivar as crianças a escolherem outros contextos de aprendizagem, uma vez que cada sala tem outras áreas com objetivos específicos diferentes da nossa sala de referência. De forma a conseguirmos perceber as salas escolhidas por cada criança, as educadoras têm uma folha de verificação com as 3 salas e os nomes de cada criança e onde registamos as escolhas do grupo. No caso da sala das E., utilizamos um sistema de cores (cada dia da semana tem uma cor diferente) e assim é possível sabermos em que dia da semana esteve cada criança. Uma das estratégias a que recorremos quando há uma criança que está mais relutante em escolher uma sala, é pedir-lhe que escolha um amigo para ir com ela, o que normalmente resulta bem.”

**G2.** Qual é o papel da equipa educativa no processo de escolha das salas e das áreas? Que papel pode ter o adulto na mediação/regulação da escolha? Que estratégias podem ser utilizadas?

“Em todas as salas existe o Mapa de Escolha das Áreas, que é um mapa de pregas organizado pelas áreas da sala, onde cada criança marca com o seu cartão a atividade que escolheram fazer. Este mapa permite que as crianças possam autonomamente

escolher a área para onde querem ir, sem intervenção do adulto, e se esta estiver cheia negociar com os pares uma forma de solucionar o problema. Responsabiliza-os ainda pela sua escolha da atividade. Apesar da maioria escolher as áreas com autonomia, é necessário o reforço do adulto para que diversifiquem as atividades e ainda que se mantenham algum tempo na mesma área. Como disse anteriormente, tentamos não condicionar as suas escolhas, no entanto na prática, isso nem sempre é possível e por isso temos de utilizar algumas estratégias... Por exemplo, se a criança estiver sistematicamente a escolher a mesma área, conversamos com a criança e incentivamos a que esta escolha outra área, para que possa diversificar as brincadeiras/atividades que desenvolve. Podemos apresentar-lhe várias opções daquilo que ela pode fazer nessas áreas que estamos a sugerir, indo com a criança para a área que ela escolheu, ajudando-a a organizar-se e a brincar com ela (por vezes não escolhem essa área porque não estão familiarizados com os materiais que lá estão, sendo por isso importante o adulto proporcionar modelos de jogo).

Também acontece muitas vezes a criança querer ir para uma área que já está lotada e frustrar-se porque não a pode escolher. Neste caso, o que fazemos é ir ter com a criança, pedir que nos explique as suas intenções e apresentar-lhe algumas soluções: “Já tentaste ir perguntar aos amigos que lá estão, se alguém quer trocar contigo?” ou “O que achas de escolheres outra área para brincar e, entretanto, se alguém sair tu trocas?”. Considero que também é importante refletirmos sobre esta questão da criança estar sempre a escolher a mesma área...Porque é que o faz? Porque estão lá os seus amigos? Porque se sente mais segura e confiante? Ou porque o amigo lhe disse para irem juntos? É essencial percebermos os motivos e observarmos de que forma podemos desafiar as crianças a diversificar as brincadeiras e a desenvolverem outras competências que não adquirem por estarem sempre em determinadas áreas. É nosso dever observar cada criança e perceber se esta precisa ou não de outro tipo de experiências e de que forma podemos intervir e promover uma aprendizagem significativa.”

#### **H. Conclusão da entrevista**

Chegámos ao fim da entrevista, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos mencionados ao longo da entrevista?

“Queria dizer-te que tem sido uma enorme mais-valia para todos ter-te aqui connosco e que tem sido uma riqueza tanto para mim que te recebe como para as crianças. A cada

semana que passa tem sido muito gratificante observar a evolução no grupo e isso tem sido notório por exemplo, no envolvimento das crianças no projeto dos pintainhos, nas produções que vão fazendo, nas descobertas, nas partilhas e na autonomia do grupo.”

Obrigada pela disponibilidade

## ANEXO H.

Transcrição do inquérito por questionário  
realizado à Coordenadora do JI

|' '' | | ''

**Destinatária:** Coordenadora do Jardim-de-Infância

**Objetivos:**

- Caracterizar as concepções acerca das abordagens e modelos pedagógicos em Jardim-de-Infância;
- Analisar a relação entre as concepções dos/as educadores/as acerca das abordagens e modelos pedagógicos em JI e a prática pedagógica;
- Caracterizar as famílias e o seu papel na organização do ambiente educativo.

**A. Legitimação do inquérito e motivação do/a inquirido/a.**

**A1.** Este inquérito tem como principal objetivo a obtenção de informação necessária à realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” referente ao relatório da PPS II.

**A2.** O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.

**B. Definição do perfil do/a inquirido/a**

**B1.** Qual a sua formação?

“Mestrado em Educação de Infância.”

**B2.** Há quanto tempo exerce funções de educador/a de infância?

“Como educadora exerço há 14 anos.”

**B3.** O que significa, para si, ser educador/a de infância?

“Há quem diga que ser educador é um trabalho fácil. Posso dizer que é acima de tudo um trabalho muito gratificante, cada dia é único, cheio de especificidades, de conquistas e histórias mirabolantes que me ajudariam a escrever um livro. É também um trabalho que implica uma reflexão diária, um conhecimento profundo de cada criança na sua individualidade. É sermos capazes de chegar a cada uma delas e irmos ao encontro das suas necessidades. É um desafio constante, é ter um olhar sempre atento e disponível para ouvir e ler os sinais, quer para poder fazer o despiste de situações que possam pôr em causa o seu desenvolvimento, quer para lhes reconhecer competências, valorizá-las e desenvolver -las. É então um trabalho que implica uma grande entrega, dedicação e responsabilidade.”

**B4. Fale-me do seu percurso profissional.**

“O meu início profissional foi como ama em casa com idades entre os 3 meses e os 7 anos. Depois fui trabalhar para uma Instituição de crianças com Necessidades de Saúde Especiais e de Aprendizagem, que existia em Carcavelos - A.C.M, como ajudante e mais tarde como monitora, durante 8 anos. Depois estive 4 anos como monitora dentro de um bairro social com atividades muito diversificadas assim como em relação às idades que variavam entre os 3 anos e os 15 anos. Fiz o curso de auxiliar de educação e depois de monitora. Essa instituição encerrou e no meu caminho apareceu a instituição I.. Iniciei o meu percurso na I., como monitora de ATL e passados dois anos de ter entrado fiquei como coordenadora dessa mesma valência e assim estive durante longos anos. Já nem lembro quantos!!!! Em 2006 resolvi entrar para a faculdade e tirar o curso de educadora que me ajudaram a fundamentar toda a minha prática e experiência, incentivada por várias pessoas. Depois de terminar o curso fiquei sempre até aos dias de hoje no Jardim de Infância como educadora dois anos na sala de Transição e a seguir na sala do Jogo Dramático. Anos mais tarde assumi a Direção Pedagógica do jardim de infância, onde ainda hoje estou, sempre com sala e grupo de referência.”

**B4. Já trabalhou segundo determinado modelo pedagógico? Qual? Porquê?**

“Apesar de me identificar com alguns modelos, nunca trabalhei com nenhum modelo na sua íntegra. Tento tirar partido do melhor de cada um deles, tendo como base o modelo construtivista e orientando-me pelos princípios da pedagogia em participação. Assim sendo, utilizo alguns instrumentos de pilotagem do MEM e faço uma abordagem ao trabalho de projeto e modelo High/ Scope.”

**B4.1. Em Creche ou JI?**

“Em Jardim de Infância”

**B5. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.**

“Já expliquei na pergunta B4.”

**C. Perspetivas sobre a educação de infância e contextos educativos:**

**C1. O que significa para si a educação dos 3 aos 6 anos?**

“A Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar estabelece como princípio geral que “a Educação Pré- Escolar que é a primeira etapa de educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar à ação educativa da família, estabelecendo estreita relação e favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”. Assim, torna-se importante: **Promover a autonomia**, facultando instrumentos que permitam que as crianças sejam capazes de organizar a sua rotina e as suas decisões nas salas; **Promover a livre-escolha** responsabilizando as crianças pelas suas decisões; **Desenvolver a resolução de problemas** de forma autónoma, levando as crianças a pensar nos conflitos e nas possíveis resoluções; **Promover a criatividade** através da exploração das áreas do jogo dramático, dos materiais para a expressão plástica e das histórias; **Promover o sentido crítico** incentivando a pesquisa e a curiosidade pelo meio envolvente; **Desenvolver a linguagem** incentivando o diálogo, a discussão e o contacto permanente com histórias; **Promover o desenvolvimento físico**. Neste sentido e complementando com as Orientações na Educação Pré-Escolar pretende-se que se criem oportunidades e condições necessárias para que as crianças aprendam a aprender, de modo a encarar a etapa seguinte com sucesso e se perspectiva ao longo da vida.”

**C2.** Qual a importância do Jardim-de-Infância para a(s) criança(s)? E para as famílias(s)?

**C3.** Enquanto educadora de infância, costuma promover a participação dos pais e/famílias em contexto Jardim-de-Infância? De que modo?

“A educação pré-escolar complementa o papel da família, por isso é muito importante criar uma boa relação com cada uma, baseada no respeito e na comunicação, de forma a existir uma continuidade educativa em casa. Desta forma é essencial o contacto diário com as famílias quando as crianças chegam à escola e quando se vão embora de forma a trocar informações acerca do seu dia, do que se está a desenvolver na sala e dos seus progressos, bem como, recados/informações/inquietações importantes acerca da criança em ambos os contextos. Pretende-se que os pais tenham uma presença ativa na sala e tentar-se-á que eles participem e se envolvam em situações educativas planeadas, tais como, o dia aberto aos pais, no aniversário da ideia; a caminhada dos

sonhos no aniversário do nosso sonho, o festival da família e outros que possam surgir ao longo do ano. Será realizada uma reunião de pais no início do ano letivo, de forma a explicar as dinâmicas e objetivos da sala e outra no final do ano letivo, para avaliar o percurso realizado durante o ano. Também será realizado um encontro com os pais a meio do ano letivo, com o objetivo de visualizar o portefólio individual das crianças, que retrata o percurso e a evolução de cada um.”

#### **D. Conceção e lugar da(s) criança(s) no Jardim-de-Infância**

##### **D1. Como define criança?**

“É um SER! Como definição é o período de tempo até à idade da puberdade, mas no meu ponto de vista, pode ser questionável. Penso que a infância é uma das fases mais marcantes da vida. Criança é um SER que já traz consigo uma história e uma genética familiar, únicas que depois com o meio, as experiências, as vivências e o contato com as pessoas que estão próximas, quer em casa, quer na escola ou comunidade as vão tornar únicas. É em criança que começam a receber o primeiro contato com os sentimentos e emoções, que aprendem a lidar e a socializar com as outras pessoas, moldando assim com as experiências quer positivas, quer negativas o seu «U».”

##### **D2. Considera que a criança é considerada da mesma forma em Creche e em Jardim de Infância? Porquê?**

“Criança é sempre criança, no entanto com etapas e níveis de desenvolvimento únicos. A entidade que as regula é diferente e em relação ao Jardim de Infância existem as orientações reguladas pelo Ministério da Educação e na creche, não.”

##### **D3. Como caracteriza o grupo de crianças com o qual trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?**

“O grupo de crianças no geral é muito autónomo, quer ao nível da higiene, quer ao nível da alimentação. O grupo tem alguns elementos que ainda têm muita dificuldade em gerir emoções e muito egocêntricos o que gera alguns conflitos entre os pares e mesmo em constante desafio com os adultos, exigindo muita disponibilidade e muito tempo para resolver. Esta dinâmica exige muitas conversas e estratégias para que os dias sejam mais tranquilos e se consiga também estar disponível para os outros. A adaptação à sala com as novas áreas e dinâmicas foi muito tranquila. Facilitou

bastante o facto de as crianças transitarem da sala Transição e Sala das Expressões. A criança que veio de O. foi muito bem aceite e integrou o grupo com facilidade. Algumas crianças revelam alguma dificuldade ao nível da linguagem expressiva com alterações ao nível da produção/omissão de sons, mas sem problemas relevantes. Pretendemos conversar com as famílias destas crianças de forma a perceber se existe alguma perda auditiva ou não, para depois serem encaminhados para uma avaliação em Terapia da Fala. No grupo existe uma criança com atraso no desenvolvimento e é acompanhado pela Educadora da Intervenção Precoce.

De uma maneira geral são participativos, curiosos, comunicadores e extrovertidos, mostrando vontade e disponibilidade, em participar e fazerem parte do processo de aprendizagens. São muito curiosos e ávidos por novos desafios. Existem algumas crianças mais introvertidas e tímidas, que não gostam de se expor. Mas isso não sentimos que seja um problema, mas sim uma forma de estar. Claro que vamos incentivando a participarem, mas sempre respeitando a sua individualidade e o seu tempo. São crianças muito bem-dispostas, meigas e sensíveis. Brincam nas áreas com tranquilidade, conseguem manter-se lá algum tempo, arrumam e utilizam os materiais, mapas e jogos de forma responsável. Adoram ouvir contar histórias, de as reinventar e de as dramatizar. Gostam de cantar e de jogos de grupo. Nas dinâmicas de grupo a maior parte gosta de comunicar as suas ideias, vivências e participar, envolvendo aos poucos quem participa menos, mas nem todas conseguem estar atentas ao outro. No desenho, a evolução de todos começa a ser significativa, têm mais cores, mais pormenores e com, mas intencionalidade do que querem desenhar. Acompanham o ritmo facilmente e conseguem com o seu corpo ou mesmo com palmas produzir sons. Facilmente aprendem novas canções e as reproduzem, adoram cantar e participam com entusiasmo nas aulas de Expressão Musical, com o Pedro. Revelam um bom jogo simbólico, nas brincadeiras na casinha e lojinha, brincam espalhando tudo no chão, mas no final conseguem arrumar no lugar certo. Fazem dramatizações espontâneas com suporte do livro, histórias que conhecem ou inventam, sem precisarem do apoio do adulto. Utilizam roupas e adereços autonomamente. Também contam histórias com o suporte de fantoches que estão disponíveis. Gostam muito de ir às aulas de Educação Física, com o professor Ricardo. Utilizam os jogos de forma muito criativa, fazendo construções que mostram ao grupo, e comunicam com grande alegria. Procuram muita área da biblioteca para «lerem» as imagens ou verem livros sobre a vida e habitat de animais. Fazem comunicações ao

grupo do que fazem e explicam todo o processo criativo ou de aprendizagem que fazem, estimulando o restante grupo a querer também.”

**D4. Quais as áreas/espacos e as atividades preferidas do grupo?**

“A casinha e a lojinha, a área do teatro, os jogos e as construções e a Área polivalente onde podem fazer diferentes produções. “

**E. Modelos pedagógicos (concepções e práticas)**

**E1. A organização socioeducativa adotou algum modelo pedagógico?**

“O contexto socioeducativo segue um modelo muito próprio, com instrumentos de monitorização muito específicos (ex. mapa de escolha). Defende uma abordagem humanista, em que privilegia a cooperação, a participação, a livre escolha, a autonomia, a responsabilidade como princípios educativos essenciais. Valoriza-se a metodologia de trabalho de projeto, adaptando-a às necessidades e motivações do grupo e à faixa etária em questão. Este ano já foi possível regressar à dinâmica de escolha das três salas na sua plenitude, que funcionam de forma autónoma, com objetivos específicos, mas com grande articulação entre si, o que é uma mais-valia para os grupos pois têm a oportunidade de estar em diferentes espaços físicos durante o dia, com grupos heterogéneos, onde partilham brincadeiras e projetos. É um modelo que me apropriei com facilidade, que me identifico muito que, tal como já referi, faz todo o sentido quando trabalhamos de pessoas para pessoas. Este modelo/ abordagem permite que as crianças sejam os principais intervenientes na ação, que as suas próprias vivências e experiências sejam valorizadas e respeitadas contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem. É fundamental que a criança esteja envolvida em tudo o que a rodeia, pois quando a criança participa e se envolve na construção dos instrumentos ela apropria-se dos mesmos dando-lhes significado, sendo, posteriormente capaz de os manipular e utilizar de forma adequada e com sentido. Uma pedagogia de participação implica que a criança seja ouvida, que os seus interesses e motivações sejam valorizados. Na nossa dinâmica diária, a criança participa de forma ativa na organização da rotina, fazendo parte da sua planificação. Os instrumentos que utilizamos na sala permitem que as crianças se organizem no espaço, no tempo, que tenham oportunidade de escolher e que o consigam fazer de forma autónoma e responsável. Neste sentido, pretende-se que a criança participe na elaboração do plano do dia, que nos indica o que

vai acontecer ao longo da manhã, as atividades que vão decorrer e as áreas que querem escolher. Este plano do dia será avaliado no final de cada manhã de atividade, num momento de grande grupo, em que a criança que é o amigo do dia, preside esse momento. Esta avaliação é feita com três critérios identificados por três cores: verde significa que fez/concluiu/foi capaz de realizar as atividades a que se propôs com êxito; laranja que tentou, mas não conseguiu concluir; azul significa que não cumpriu o que se propôs fazer, que algo não correu como era esperado. No final da avaliação, o amigo do dia assina o plano que será afixado. Esta dinâmica é muito valorizada pelo grupo, que participa com entusiasmo interiorizando ao mesmo tempo regras de convivência, partilha de responsabilidades, capacidade de decisão, de reflexão, resolução de problemas...”

**E2.** A sua prática é norteadada por algum modelo pedagógico?

**E2.1.** Se sim, qual(is) o(s) princípio(s) subjacente(s)? Como o(s) implementa? A implementação do modelo em questão provocou alterações no modo como percebe a criança?

“Respondido na pergunta anterior”

**E2.2.** Se não, porquê? Qual(is) o(s) princípio(s) que orientam a sua prática pedagógica? Como os definiu?

**E3.** Que outros modelos pedagógicos conhece? De entre eles, com quais já trabalhou?

“Como educadora só trabalhei na Ideia, com os princípios da Instituição e os que já referi com os quais me identifico.”

**E4.** Qual a sua opinião acerca da adoção de modelos pedagógicos em Jardim-de-Infância? Que vantagens e/ou desvantagens para os adultos? E para as crianças?

“O que pretendo todos os dias é ser fiel aos princípios Pedagógicos da Instituição, alicerçados nos princípios, que se baseiam na promoção da criança e no seu desenvolvimento pessoal e social, com base em experiências de vida democrática, e estabelecendo um conjunto de objetivos que contemplem, momentos de grande grupo e individuais e de experimentação. Os Princípios Institucionais com os quais me identifico e acredito são a chave que abre a «porta» para o caminho de aprendizagens, mas durante o percurso encontro e reforço esse caminho em modelos e autores com

os quais me vou identificando, a par com a especificidade do grupo de crianças. É importante utilizar vários registos e instrumentos de trabalho, que ajudam as crianças a organizarem-se e a sentirem-se envolvidos em todo o processo de aprendizagem.”

## **F. Organização do ambiente educativo**

**F1. Como organiza o ambiente educativo? Como é organizado o tempo, o grupo e o espaço/materiais?**

“O acolhimento começa logo às 7:30, mas só às 9:10 é que começamos com o grupo. Neste momento nascem conversas, contam-se histórias, criam-se cumplicidades, e reforçam-se conquistas. Lembramos o dia da semana cantando a canção do «bom dia», escolhe -se o amigo do dia, canta -se a canção da escolha e em seguida, quem escolhe ir para as outras salas, sai acompanhado pelo seu cartão e pelos amigos do dia. Chegam os grupos das outras salas e fazemos o plano do dia. Em seguida escolhem-se as áreas da sala, que têm um número limite de crianças, que foi pensado e estruturado, tendo em conta as especificidades e os objetivos pretendidos.

As crianças distribuem-se pelas áreas com autonomia. O grupo que escolheu a área do teatro apresenta para o restante grupo (dança, dramatização, fantoches) e no final avalia-se a manhã. Depois do almoço e do momento de pátio o grande grupo torna a encontrar-se, cria-se um novo momento de partilha e magia e volta-se a fazer a escolha. Neste momento tentamos que mostrem algum trabalho, valorizando que tenham terminado, que terminem algum registo, que continuem algum projeto ou promovem-se atividades que vão ao encontro das áreas de conteúdo que seja necessário. Às 15:45 arruma-se e é o lanche. À sexta -feira o grupo reúne-se em conselho. Avalia-se a semana (o que fizemos) reforçam-se comportamentos, lêem-se as notícias, observa-se alguma produção mais significativa e pensamos no que queremos fazer na próxima semana. Nesse dia fica um grupo de crianças responsável por ajudar a fazer o registo do conselho, de o ilustrar, para que se possa afixar na sala. No final de cada mês avalia-se o mapa de presenças, o mapa das áreas e o mapa da escolha. Ilustra-se o registo de tudo o que fizemos e o que mais gostaram de fazer.

Os instrumentos de organização (instrumentos de pilotagem), registo e avaliação que são utilizados diariamente na sala ajudam a planificar, a gerir e a avaliar a atividade educativa participada pelas crianças e adultos. Funcionam como base, estímulo e de estudo para o desenvolvimento lógico-matemático, linguístico e social que é

simultaneamente o criador e agente dos factos registados. Vão sendo introduzidos na dinâmica consoante o desenvolvimento do grupo e a necessidade de cada grupo.”

**F1.1 Quem é o responsável pela organização do ambiente educativo da sala?**

“No início de cada ano, eu e a auxiliar organizamos a sala em áreas de interesse específico correspondente à sala do Jogo Dramático. Depois com o grupo e em conjunto definimos quantas crianças ficam em cada área. Fazemos o mapa da escolha, conversamos sobre as regras, as tarefas do amigo do dia, o mapa das presenças entre outros que vão surgindo. Depois todos planeiam, realizam e avaliam as produções efetuadas na sala. Desta forma, a organização do Ambiente Educativo é democrática e cooperativa, de partilha e respeito por cada um, permitindo caminhar na busca de conhecimento de forma organizada e com um fio condutor que ajuda a criança a pensar e a estruturar o pensamento. As crianças têm a oportunidade de realizar escolhas e tomar as suas próprias decisões. Deste modo, o adulto divide o espaço de brincadeira em áreas de interesse específicos, proporcionando diferentes atividades faz de conta, dramatização, canção, dança, desenho, atividades/projetos, jogos, entre outras. E assim perceber os sinais das crianças e as diferentes formas de linguagem que expressam ao interpretarem o mundo que as rodeia, encontrando a “chave” do sucesso estabelecendo relações verdadeiras, apoiando as suas brincadeiras, adotando uma abordagem de resolução de problemas e dificuldades, colaborando e cooperando de, e, para o grupo. A «meta» é ajudar o grupo e cada criança individualmente a avançar na construção e Co-Construção do conhecimento. Em resumo acredito que independentemente dos valores que cada uma de nós defende, tem de prevalecer a ética a par com o respeito pela excelência de cada um, são estes dois elementos que fazem a diferença entre o estar e o saber estar com o outro!”

**F2. Quais são as suas prioridades relativamente à organização do ambiente educativo? Como as define?**

“O ambiente educativo deve estar pensado, de modo que a criança se consiga organizar no espaço e no tempo, neste sentido os instrumentos de pilotagem são fundamentais e facilitadores, para que essa organização surja de forma natural e espontânea. Os instrumentos utilizados na sala, a sequência temporal bem definida, as rotinas estruturadas, permitem que a criança se organize de forma autónoma e dá-lhes

segurança (mapa de escolha, plano do dia, calendário, agenda semanal), pois são capazes de antecipar os acontecimentos e a sua sucessão. Uma criança que entende o meio que a rodeia, que se sente à vontade no espaço, que antecipa o que vai acontecer, consegue com maior facilidade gerir as suas emoções perante estímulos externos, reagindo e adequando as suas atitudes de uma forma mais regulada e consciente. O contexto em que exerço a prática pedagógica é de extrema importância, promover relações positivas, tanto entre pares como entre adulto e criança e fomentar a aprendizagem de competências sociais e emocionais, essenciais para que a criança enquanto ser social se desenvolva de forma harmoniosa. É fundamental dar-lhe ferramentas, para que seja capaz de agir ajustadamente perante a diversidade de situações com que se vai confrontar ao longo da vida, educar para o otimismo e para os valores, promover ambientes positivos e calorosos, são imprescindíveis para que a criança cresça. O que pretendo todos os dias é ser fiel aos princípios Pedagógicos da Instituição, alicerçados nos princípios, que se baseiam na promoção da criança e no seu desenvolvimento pessoal e social, com base em experiências de vida democrática, e estabelecendo um conjunto de objetivos que contemplem, momentos de grande grupo e individuais e de experimentação. Os Princípios Institucionais com os quais me identifico e acredito são a chave que abre a «porta» para o caminho de aprendizagens, mas durante o percurso encontro e reforço esse caminho em modelos e autores com os quais me vou identificando, a par com a especificidade do grupo de crianças. É importante utilizar vários registos e instrumentos de trabalho, que ajudam as crianças a organizarem-se e a sentirem-se envolvidos em todo o processo de aprendizagem.”

#### **F2.1 As famílias participam na organização do ambiente educativa? Se sim, como?**

“Não! O ambiente educativo é organizado pelos adultos e pelas crianças no início de cada ano letivo, mas que pode ser alterado dependendo de cada grupo e se considerarmos que a forma com o foi organizada não corresponde totalmente ao grupo de crianças.”

#### **G. Conclusão da entrevista**

Chegámos ao fim da entrevista, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos mencionados ao longo da entrevista?

Obrigada pela disponibilidade

## ANEXO I.

Árvore Categorial da Entrevista realizada à educadora cooperante e do inquérito por questionário realizado à Coordenadora do JI

| ' ' | | ' ' |

Categories	Subcategories	Indicators	Units of record	Frequency	UE
<b>Percurso Académico e Profissional</b>	Formação Académica	Licenciatura	“Fiz licenciatura em Educação Básica e Mestrado em Educação Pré-Escolar.” – IA	1	1
		Mestrado	“Mestrado em Educação de Infância.” - EV	1	1
	Tempo de Serviço	11 anos	“Há 11 anos.” - IA	1	1
		14 anos	“Como educadora exerço há 14 anos.” - EV	1	1
	Valências	Jardim-de-Infância	“Sempre em Jardim de Infância.” – IA	2	2
			“Em Jardim de Infância” - EV		
Funções na Organização Socioeducativa	Direção Pedagógica	“(…) assumi a Direção Pedagógica do jardim de infância, onde ainda hoje estou, sempre com sala e grupo de referência.” - EV	1	1	
<b>Criança</b>	Conceção sobre “ser criança”	SER	“Criança é um SER que já traz consigo uma história e uma genética familiar, únicas que depois com o meio, as experiências, as vivências e o contato com as pessoas que estão próximas, quer em casa, quer na escola ou comunidade as vão tornar únicas.” – EV	1	1
		Primeiros contactos com sentimentos e emoções	“É em criança que começam a receber o primeiro contato com os sentimentos e emoções (...)”. – EV	1	1

		Fases de início da socialização	“[É em criança] que aprendem a lidar e a socializar com as outras pessoas, moldando assim com as experiências quer positivas, quer negativas o seu «U».” - EV	1	1
Características dos grupos	Sala Expressões	Heterogéneo	“São um grupo heterogéneo constituído por 14 rapazes e 11 raparigas com idades entre os 3 e os 4 anos.” - IA	1	1
		Interessado e Participativo	“É um grupo interessado e participativo que adere bem às propostas de atividades e a novas experiências.” - IA	1	1
		Pouca capacidade concentração	“No entanto, ainda têm pouca capacidade de concentração e por vezes dispersam-se bastante.” - IA	1	1
		Alegres e extrovertidas	“São crianças muito alegres e extrovertidas.” - IA	1	1
		Conversadores	“Gostam de partilhar novidades e são bastante conversadores, ainda revelando alguma dificuldade em respeitar a vez do outro.” - IA	1	1
		Sala Jogo Dramático	Autónomo	“O grupo de crianças no geral é muito autónomo, quer ao nível da higiene, quer ao nível da alimentação.” - EV	1
	Participativos		“De uma maneira geral são participativos, curiosos, comunicadores e extrovertidos (...) mostrando vontade e	1	1

		disponibilidade, em participar e fazerem parte do processo de aprendizagens.” - EV			
		Curiosos	“São muito curiosos e ávidos por novos desafios.” - EV	1	1
		Bem-dispostos, meigos e sensíveis	“São crianças muito bem-dispostas, meigas e sensíveis.” - EV	1	1
		Tranquilidade	“Brincam nas áreas com tranquilidade, conseguem manter-se lá algum tempo (...)” - EV	1	1
		Responsáveis	“(…) arrumam e utilizam os materiais, mapas e jogos de forma responsável.” -EV	1	1
		Ouvir e contar histórias	“Adoram ouvir contar histórias, de as reinventar e de as dramatizar.” - EV	1	1
		Cantar e jogos de grupo	“Gostam de cantar e de jogos de grupo.” - EV	1	1
		Dinâmicas de Grupo	“Nas dinâmicas de grupo a maior parte gosta de comunicar as suas ideias, vivências e participar, envolvendo aos poucos quem participa menos, mas nem todas conseguem estar atentas ao outro.” - EV	1	1
		Lojinha, jogos e modelagem	“As áreas preferidas são os jogos de chão e de mesa, a lojinha e a modelagem.” - IA	1	1

<b>Áreas de Preferência das crianças</b>	Sala das Expressões	Expressão Musical	“O grupo também demonstra interesse pelas sessões de Expressão Musical, gostam de cantar, dançar, fazer ritmos e explorar instrumentos musicais.” - IA	1	1
	Sala do Jogo Dramático	Casinha, Lojinha, Teatro, jogos, construções	“A casinha e a lojinha, a área do teatro, os jogos e as construções e a Área polivalente onde podem fazer diferentes produções.” - EV	1	1
<b>Modelo Pedagógico</b>	Características do Modelo	Modelo Próprio	“O contexto socioeducativo segue um modelo muito próprio, com instrumentos de monitorização muito específicos (ex. mapa de escolha).” - EV	1	1
		Escolha livre	“Neste Jardim de Infância, também temos um modelo pedagógico próprio, de escolha livre (...)” – IA	1	1
		Liberdade de estruturar	“ (...) cada educadora tem a liberdade de estruturar a sua prática de acordo com aquilo que se sente mais à vontade e com base nos princípios da instituição.” - IA	1	1
		Abordagem Humanista	“Defende uma abordagem humanista, em que privilegia a cooperação, a participação, a livre escolha, a autonomia, a responsabilidade como	1	1

			princípios educativos essenciais.” – EV		
	Pontes Fortes/ Potencialidades	Valorizar a Metodologia de Trabalho por projeto	“Valoriza-se a metodologia de trabalho de projeto, adaptando-a às necessidades e motivações do grupo e à faixa etária em questão.” - EV	1	1
		Fomentar Aprendizagens significativas	“(…) a criança só aprende se partirmos do seu meio próximo, sendo nosso dever estimular e apoiar as intenções das crianças. Assim as crianças estarão a realizar aprendizagens significativas e tornam-se mais ativas na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem.” - IA	1	1
		Respeito pela individualidade e da criança	“(…) valorizar a opinião, a participação, a autonomia e criatividade de todas as crianças do grupo, mas sempre respeitando a individualidade de cada uma e assentar as aprendizagens em experiências do dia-a-dia.” - IA	1	1
		As crianças como principais intervenientes na ação	“Este modelo/ abordagem permite que as crianças sejam os principais intervenientes na ação, que as suas próprias vivências e experiências sejam valorizadas e respeitadas contribuindo para o processo	1	1

			de ensino-aprendizagem.” – EV		
		Fomentar a Participação da criança	“É fundamental que a criança esteja envolvida em tudo o que a rodeia, pois quando a criança participa e se envolve na construção dos instrumentos ela apropria-se dos mesmos dando-lhes significado, sendo, posteriormente capaz de os manipular e utilizar de forma adequada e com sentido. Uma pedagogia de participação implica que a criança seja ouvida, que os seus interesses e motivações sejam valorizados.” - EV	1	1
		Dinâmica Diária	“Na nossa dinâmica diária, a criança participa de forma ativa na organização da rotina, fazendo parte da sua planificação.” -EV	1	1
	Rotina de escolha das salas	Acolhimento	“O acolhimento começa logo às 7:30, mas só às 9:10 é que começamos com o grupo. Neste momento nascem conversas, contam-se histórias, criam-se cumplicidades, e reforçam-se conquistas.” – EV	1	1
		Canção da escolha	“Lembramos o dia da semana cantando a canção do «bom dia», escolhe -se o amigo do	1	1

			dia, canta -se a canção da escolha e em seguida, quem escolhe ir para as outras salas, sai acompanhado pelo seu cartão e pelos amigos do dia.” - EV		
	Organização dos espaços e materiais	Planificação e avaliação	“Toda a organização da sala tem como suporte alguns instrumentos de trabalho que ajudam na planificação e avaliação e que regulam o dia-a-dia do grupo.” - IA	1	1
		Rotina diária	“Temos também uma rotina diária que lhes proporciona segurança e sentido de pertença.” - IA	1	1
		Instrumentos utilizados	“Os instrumentos utilizados na sala, a sequência temporal bem definida, as rotinas estruturadas, permitem que a criança se organize de forma autónoma e dá-lhes segurança (mapa de escolha, plano do dia, calendário, agenda semanal), pois são capazes de antecipar os acontecimentos e a sua sucessão.” - EV	1	1
		Gerir as emoções	“Uma criança que entende o meio que a rodeia, que se sente à vontade no espaço, que antecipa o que vai acontecer, consegue com maior facilidade gerir as suas	1	1

			emoções perante estímulos externos, reagindo e adequando as suas atitudes de uma forma mais regulada e consciente.” - EV		
		Mapa de Escolha das Áreas	“Em todas as salas existe o Mapa de Escolha das Áreas, que é um mapa de pregas organizado pelas áreas da sala, onde cada criança marca com o seu cartão a atividade que escolheram fazer.” - IA	1	1
		Negociar com os pares e responsabilidades	“Este mapa permite que as crianças possam autonomamente escolher a área para onde querem ir, sem intervenção do adulto, e se esta estiver cheia negociar com os pares uma forma de solucionar o problema. Responsabiliza-os ainda pela sua escolha da atividade.” - IA	1	1
		Participação ativa e cooperada	“Estes instrumentos vão sendo construídos desde o início do ano, juntamente com as crianças, para que estas participem ativamente e de forma cooperada na dinâmica da sala e à medida que os vamos implementando em grupo, definimos qual a sua função, fazendo o registo e a ilustração.” – IA	2	1

	Potencial dos instrumentos	na dinâmica da sala	“Como podes ver, nós privilegiamos sempre a participação das crianças nos planeamentos diários, nos projetos que decorrem na sala, nas avaliações que elas fazem das suas próprias produções e ainda que as crianças possam participar ativamente e de forma cooperada na dinâmica da sala.” – IA		
		Participação na elaboração do plano do dia	“Neste sentido, pretende-se que a criança participe na elaboração do plano do dia, que nos indica o que vai acontecer ao longo da manhã, as atividades que vão decorrer e as áreas que querem escolher. (...)” – EV	1	1
		Organização do espaço e tempo	“Os instrumentos que utilizamos na sala permitem que as crianças se organizem no espaço, no tempo, que tenham oportunidade de escolher e que o consigam fazer de forma autónoma e responsável.” – EV  “O ambiente educativo deve estar pensado, de modo que a criança se consiga organizar no espaço e no tempo, neste sentido os instrumentos de	2	1

			pilotagem são fundamentais e facilitadores, para que essa organização surja de forma natural e espontânea.” - EV		
	Papel e atitudes da criança na escolha	Preferências da criança	“Claro que nem sempre isto acontece, pois por um lado temos crianças que têm preferência por ficar sempre na sua sala de referência e por outro, crianças que estão sempre a querer sair e com tendência a escolher as mesmas salas.” - IA	1	1
		Frustração da criança	“Também acontece muitas vezes a criança querer ir para uma área que já está lotada e frustrar-se porque não a pode escolher.” - IA	1	1
	Intervenção do Educador na escolha	Dar autonomia e capacidade de decisão à criança	“Na minha perspetiva é importante dar sempre autonomia e capacidade de decisão à criança, para que seja capaz de escolher a sala em que quer ficar durante a manhã. Tento por isso que a minha intervenção seja o mínimo possível e que esta escolha parta de cada criança.” - IA	1	1
		Incentivar a criança	“Cabe a nós, educadores, incentivar as crianças a escolherem outros contextos de aprendizagem, uma vez que	1	1

			cada sala tem outras áreas com objetivos específicos diferentes da nossa sala de referência.” - IA		
		Reforço do adulto	“Apesar da maioria escolher as áreas com autonomia, é necessário o reforço do adulto para que diversifiquem as atividades e ainda que se mantenham algum tempo na mesma área.” – IA	1	1
		Desafiar as crianças	“É essencial percebermos os motivos e observarmos de que forma podemos desafiar as crianças a diversificar as brincadeiras e a desenvolverem outras competências que não adquirem por estarem sempre em determinadas áreas.” - IA	1	1
		Observar a criança	“É nosso dever observar cada criança e perceber se esta precisa ou não de outro tipo de experiências e de que forma podemos intervir e promover uma aprendizagem significativa.” - IA	1	1
		Recurso a uma folha de verificação	“De forma a conseguirmos perceber as salas escolhidas por cada criança, as educadoras têm uma folha de verificação com as 3 salas e os nomes de cada criança e onde	1	1

	Estratégia de regulação da escolha		registamos as escolhas do grupo.” - IA		
		Utilização de um sistema de cores	“No caso da sala das E., utilizamos um sistema de cores (cada dia da semana tem uma cor diferente) e assim é possível sabermos em que dia da semana esteve cada criança.” - IA	1	1
		Estratégias – Escolher um amigo	“Uma das estratégias a que recorremos quando há uma criança que está mais relutante em escolher uma sala, é pedir-lhe que escolha um amigo para ir com ela, o que normalmente resulta bem.” – IA	1	1
		Estratégias – escolher sempre a mesma área	“Por exemplo, se a criança estiver sistematicamente a escolher a mesma área, conversamos com a criança e incentivamos a que esta escolha outra área, para que possa diversificar as brincadeiras/atividades que desenvolve.” – IA	1	1
		Estratégias – apresentar várias opções do que pode fazer na área	“Podemos apresentar-lhe várias opções daquilo que ela pode fazer nessas áreas que estamos a sugerir, indo com a criança para a área que ela escolheu, ajudando-a a organizar-se e a brincar com ela (por vezes não escolhem	1	1

			essa área porque não estão familiarizados com os materiais que lá estão, sendo por isso importante o adulto proporcionar modelos de jogo).” – IA		
		Estratégias – área lotada	“ [(...)uma área que já está lotada] Neste caso, o que fazemos é ir ter com a criança, pedir que nos explique as suas intenções e apresentar-lhe algumas soluções: “Já tentaste ir perguntar aos amigos que lá estão, se alguém quer trocar contigo?” ou “O que achas de escolheres outra área para brincar e entretanto se alguém sair tu trocas?”. - IA	1	1
	Organização das Áreas	Sete áreas distintas	“A sala está organizada em sete áreas distintas, Jogos de Mesa, Jogos de Chão, Lojinha, Desenho/Recorte e Colagem, Pintura, Modelagem e Biblioteca.” - IA	1	1
		Identificação das áreas	“Estão identificadas com a fotografia, bem como o número de meninos que pode estar em cada área, contudo não quer dizer que não possa ser negociado e possam estar mais meninos que o que ficou combinado.” - IA	1	1

		Lotação das áreas	“Em seguida escolhem-se as áreas da sala, que têm um número limite de crianças, que foi pensado e estruturado, tendo em conta as especificidades e os objetivos pretendidos. As crianças distribuem-se pelas áreas com autonomia.” - EV	1	1
		Envolver as famílias	“(…) Procuramos sempre envolvê-las em todo o processo educativo, seja em projetos que surjam na sala ou valência, recolher informações sobre um tema, construir algum material... quanto mais os pais se sentirem envolvidos na nossa dinâmica melhor.” - IA	1	1
	Participação das Famílias	Participação da família	“Claro que depois a participação de cada família varia de acordo com as suas vivências e a sua realidade e temos que ter sempre isso em conta para não nos sentirmos frustrados por determinada família não participar tanto, por exemplo.” -IA  “(…) também convidamos os pais várias vezes à escola para participarem em iniciativas como por exemplo o aniversário da instituição,	2	2

			assistirem a apresentações dos filhos ou para entregarmos os registos de observação e relatórios pedagógicos.” - EV		
		Receber as famílias	“A nossa sala está sempre de portas abertas para receber as famílias.” - IA	1	1
		Criar uma boa relação	“A educação pré-escolar complementa o papel da família, por isso é muito importante criar uma boa relação com cada uma, baseada no respeito e na comunicação, de forma a existir uma continuidade educativa em casa.” – EV	1	1
		Presença Ativa	“(…) Pretende-se que os pais tenham uma presença ativa na sala e tentar-se-á que eles participem e se envolvam em situações educativas planeadas, tais como, o dia aberto aos pais, no aniversário da ideia; a caminhada dos sonhos no aniversário do nosso sonho, o festival da família e outros que possam surgir ao longo do ano.” - EV	1	1
		Respeitar a individualidade e	“Ser educadora significa poder proporcionar experiências, respeitar a individualidade de cada criança, procurar valorizar as suas opiniões, apoiar	1	1

<b>Educador de infância</b>	<b>Ser Educador de Infância</b>		conquistas, a sua participação e autonomia...é aprender também com elas que nos ajudam a crescer pessoalmente e profissionalmente todos os dias.” - IA		
		Mil Atividades	“É envolvermo-nos em mil atividades, histórias e brincadeiras sem fim, tendo em conta os seus interesses e necessidades e estarmos presentes para cada um. É também recebermos abraços, beijinhos e termos sempre 25 sorrisos à nossa espera e que nos fazem ter a certeza de termos escolhido a profissão certa.” – IA	1	1
		Gratificante	“Há quem diga que ser educador é um trabalho fácil. Posso dizer que é acima de tudo um trabalho muito gratificante, cada dia é único, cheio de especificidades, de conquistas e histórias mirabolantes que me ajudariam a escrever um livro.” - EV	1	1
		Reflexão Diária	“É também um trabalho que implica uma reflexão diária, um conhecimento profundo de cada criança na sua individualidade.” – EV	1	1

		Desafio constante	“É um desafio constante, é ter um olhar sempre atento e disponível para ouvir e ler os sinais, quer para poder fazer o despiste de situações que possam pôr em causa o seu desenvolvimento, quer para lhes reconhecer competências, valorizá-las e desenvolve-las.” - EV	1	1
		Entrega, dedicação e responsabilidade	“É então um trabalho que implica uma grande entrega, dedicação e responsabilidade.” - EV	1	1
	Papel do educador	Potenciar aprendizagens	“Cabe a nós potenciar essas aprendizagens com base nas teorias que defendemos, tendo o cuidado de adaptar sempre ao nosso contexto e realidade, ao grupo que temos e envolver sempre as famílias em todo o processo.” – IA	1	1
		Promover relações positivas	“(…) O contexto em que exerço a prática pedagógica é de extrema importância, promover relações positivas, tanto entre pares como entre adulto e criança e fomentar a aprendizagem de competências sociais e emocionais, essenciais para que a criança enquanto ser	1	1

		social se desenvolva de forma harmoniosa.” – EV			
		Fomentar ambientes positivos e calorosos	“É fundamental dar-lhe ferramentas, para que seja capaz de agir ajustadamente perante a diversidade de situações com que se vai confrontar ao longo da vida, educar para o otimismo e para os valores, promover ambientes positivos e calorosos, são imprescindíveis para que a criança cresça.” - EV	1	1
		Seguir/Respeitar os Princípios Pedagógicos da Instituição	“O que pretendo todos os dias é ser fiel aos princípios Pedagógicos da Instituição, alicerçados nos princípios, que se baseiam na promoção da criança e no seu desenvolvimento pessoal e social, com base em experiências de vida democrática, e estabelecendo um conjunto de objetivos que contemplem, momentos de grande grupo e individuais e de experimentação.” - EV	1	1

## ANEXO J.

Guião do diálogo realizado com as crianças

| ' ' | | ' ' |

### **Diálogo com as crianças**

1. Porque gostas de vir para esta sala?
2. Qual a área que mais gostas?
3. Quando não há lugar na área para onde queres ir o que fazes?

## ANEXO K.

Árvore categorial do diálogo realizado com as  
crianças

| ' ' | | ' ' |

categorias	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Unidades de enumeração
<b>Razões de escolha da Sala das expressões</b>	<b>As Áreas e recursos existentes na sala</b>	Jogos novos	“Esta sala tem jogos novos.” – DM (4jd)	1
		Gosto pelas áreas	“Porque tem áreas que eu gosto.” – AA(5i)	1
		Jogos de Mesa	“Porque tem jogos de mesa.” – CS(5jd)	1
		Lojinha	“Porque tem lojinha com coisas novas.” – BC(5jd)	2
			“Porque tem lojinha e a minha sala não tem.” – FS(5i)	
		Desenho, recorte e colagem	“Gosto de vir fazer desenhos para a minha mana.” – IB(4jd)	1
	Modelagem	“Porque eu gosto de brincar nesta sala. Esta sala tem massinha.” – LF(5i)	1	
	<b>Proximidade familiar</b>	Irmãos	“Eu gosto de brincar nesta sala com a minha irmã.” – LP(6i)	1

<b>Escolha das áreas</b>	<b>Áreas de preferência</b>	Desenho, recorte e colagem	“É o desenho.” – IB(4jd)	1
		Jogos de chão	“Jogos de chão.” – AA(5i)	5
			“É os jogos de chão” – DM(4jd)	
			“Jogos de chão.” – CS(4jd)	
			“Jogos de chão (...)” – FS (4i)	
		“(…) é os jogos de chão” – BC (5jd)		
	Modelagem	“(…) e da massinha.” – FS(4i)“	1	
Lojinha	“É a lojinha.” – LP(6i)	3		
	“Da lojinha.” – LF(5i)			
	“Depois da lojinha (...)” – BC (5jd)			
<b>Estratégias para a escolha das áreas (quando não é possível a</b>	Escolher outra área	“Vou para a massinha.” – IB(4jd) “Eu vou para a massa de cor se não houver lugar na lojinha.” – LP(6i)	6	

	<b>área de preferência)</b>		<p>“Tenho de ir para outra área.” – CS(5jd)</p> <p>“Eu vou para a pintura.” -FS(5i)</p> <p>“Tenho de ir para outra área porque a lojinha está cheia.” – BC(5jd)</p> <p>“Vou para outra área que é a lojinha.” – AA(5i)</p>	
		Aguardar pela sua vez	<p>“Espero que outro amigo saia.” – DM(4jd)</p> <p>“Tenho de ir para outra e esperar que tenha lugar.” – LF(5i)</p>	2

## ANEXO L.

Tabela de Observação Sistemática

| ' ' | | ' ' |

**Tabela de observação sistemática**

	<b>Área da Lojinha (3)</b>	<b>Área dos Jogos de Mesa (6)</b>	<b>Área do Desenho, Recorte e Colagem (6)</b>	<b>Área da Modelagem (6)</b>	<b>Área da Pintura (4)</b>	<b>Área dos Jogos de Chão</b>	<b>Biblioteca (2)</b>
<b>DIA 1</b>	LP(6i); MM(5i); SC(5i).		IS (5i); SL(5i); GP(4e); JP(3e); OP(4e); BP(6i).	DO(3e); MC(3e); BO(3e); YS(4e); LP(4e); MA(4e).	LP(6i); BS(6i); CS(4e).	HG (4e).	BT(3e); BL(3e).
<b>DIA 2</b>	MM(5i); BA(5i); MP(5i).	DM(4e); GP(4e); JP(3e).	IF(5i); CS(4e); BO(4e).	CA(4jd); LP(6i); BS(6i); GA(4e).	DO(3e); AS(4e).	JB(5jd); DE(5jd); FR(5jd); MP(4jd).	YS(4e); MA(4e).
<b>DIA 3</b>	LS(4jd).	GA(4e); MA(4e); CG(5jd); VF(4jd); VM(3e).	SA(4e); DM(4e);BT(3e); AS(4e).	TB(5i); VF(5i); RV(5i); RB(5i); LC(5i); LF(5i).		HG(4e); JQ(5jd); KG(4jd); SS(4jd).	CM(4e).
<b>DIA 4</b>	BL(3e); JP(4e).	EG(4e); SO(4jd); FB(5jd); DF(5jd).	IB(4jd).	LP(6i); FS(5i); ID(5i); BG(5i); RV(5i); SC(5i).		GA(4e); VM(3e); DM(4e); JS(5jd).	YS(4e); MA(4e).
<b>DIA 5</b>	LF(5i); LP(6i); AF(5jd).	OM(4e); SA(4e); BT(4e); YS(4e); CR(4jd); CA(4jd).	MC(3e); MA(4e); BS(6i); BL(3e).	JP(4e); TB(5i); MO(4jd); TR(5jd); CC(5i); MV(5i).		CS(4e); DM(4e); PA(4e); AH(4e).	
<b>DIA 6</b>	MA(5i); SC(5i); MM(5i).	DO(3e); MC(3e); EG(4e).	BS(6i); CS(4e); AF(5jd); CR(4jd); LC(4e); CA(4jd).	RS(5i); LS(4jd); DF(5jd); MM(4jd).		JD(4e); DM(4e); GP(4e); GA(4e).	

<b>DIA 7</b>	CS(5jd); FS(5i); BS(6i).	DP(5i); PM(5i); BG(5i); SL(5i); JD(4e).	PA(4e); BL(3e); GP(4e); GA(4e); BT(4e); YS(4e).	JS(5jd); AH(4e).	LC(5i); GR(4e); HG(4e).	FB(5jd); CA(4jd); MM(4jd).	
<b>DIA 8</b>	OM(4e); BO(3e).	MC(4e); GP(4e); GA(4e); LP(4e); BT(4e); EG(4e).	LC(5i); BG(5i); SC(5i); JD(4e); AS(4e); GR(4e).	ME(5i); ID(5i); RV(5i); FD(5jd); KG(5jd); IG(5jd).		SA(4jd); DO(3e); LC(4e).	VF(4jd).
<b>DIA 9</b>	CS(5jd); BC(5jd); MO(4jd).	BL(3e); BT(4e); AA(5i); VM(3e); RP(6i); LF(5i);	MM(5i); ME(5i); CR(4jd); FB(5jd).	JP(4e); DM(4e); LP(4e); MA(4e); PA(4e); LC(4e).	RD(4e).	DR(4e); AH(4e).	
<b>DIA 10</b>	JB(5jd); DS(5i); LP(6i).	HG(4e); DR(4e); EG(4e); GR(4e); GP(4e).	IB(4jd); BG(5i); RM(5i); SS(4jd); AF(5jd); DP(5i).	AA(5i); LC(5i).	AS(4e); SA(4e); YS(4e); OM(4e).	CS(4e); BT(4e).	
<b>DIA 11</b>	CR(5i); BS(6i); LP(6i).	JP(4e); PA(4e); GA(4e); RV(5i); LF(5i).	CS(4e); BL(3e).	DE(5jd); CA(4jd); MC(5jd); BC(5jd).	BT(4e); BO(4e).	GP(4e); AH(4e); EG(4e); MV(5jd); JQ(5jd).	JD(4e).
<b>DIA 12</b>	IB(4jd); CR(4jd); BC(5jd).	JD(4e); MO(4jd); SS(4jd).	AF(5jd); DS(5i); CR(5i); BG(5i); BL(4e); OM(4e).	IG(5i); DP(5i); BG(5i); EG(4e); LC(4e).	MA(4e); BO(4e).	JP(4e); GP(4e); PA(4e).	
<b>DIA 13</b>	SS(4jd); IG(5jd).	MA(4e); LP(4e); AH(4e); GA(4e); VM(3e); BT(4e).	BS(6i); CS(4e); BG(5i); CR(5i); FB(5jd); MG(5jd).	MM(5i); LF(5i); JQ(5jd).	LP(6i); LC(4e); MC(3e).	HG(4e); DO(3e); KG(5jd).	
<b>DIA 14</b>	EG(4e); SO(4jd).	OM(4e); SA(4e); MC(3e); MA(4e); CA(4jd); CR(4jd).	IS(5i); SL(5i); SA(4e); DM(4e); BS(6i); BL(3e).		DO(3e); SA(4jd).	HG(4e); CS(4e); JQ(5jd); DM(4e).	SA(4e); YS(4e).

<b>DIA 15</b>	BC(5jd); LF(5i); MM(5i).	DM(4e); JP(3e); TB(5i); BP(6i); RB(5i); LC(5i).	DO(3e); BO(3e); JP(4e); GP(4e); IC(4jd); CR(5i).	LC(4e); MM(5i); DP(5i); AA(5i).		GA(4e); AH(4e); PA(4e); KG(5jd).	EG(4e); MA(4e).
-------------------	--------------------------------	--	--	--	--	---	--------------------

## ANEXO M.

Análise de conteúdo dos registos de  
observação

| ' ' | | ' ' |

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência
Áreas de interesse e domínio	Livre escolha	<p>“Esta instituição privilegia a livre escolha das crianças, o que acontece diariamente, com a oportunidade de escolha da sala para onde querem ir todas as manhãs. Ou seja, em quatro salas do pré-escolar, onde uma delas é a sala das crianças mais novas e não entra ainda nesta rotatividade, as outras três salas são compostas por grupos que todos os dias de manhã fazem a escolha da sala para onde querem ir explorar/trabalhar/brincar. Esta escolha é feita com o grupo correspondente a cada sala, e com a ajuda da educadora. São questionadas para que sala querem ir, ao qual as crianças respondem e estas escolhas são assinaladas não só por cada sala, como por cada educadora para que exista um controle da rotatividade de cada criança pelas diferentes áreas. É importante frisar que cada sala corresponde a uma área diferentes, onde cada criança tem a possibilidade de desenvolver um domínio diferente. Os pais também têm acesso à listagem de crianças que ficou em cada sala, logo à entrada do pré-escolar, de modo que fiquem informados de qual foi a escolha da sala do seu filho.” (Nota de campo nº 2, dia 9 de outubro de 2023)</p>	7
		<p>“Após o momento de escolha das salas, e as crianças das outras salas virem para a nossa sala, foi o momento de escolha das áreas.” (Nota de campo nº 3, dia 9 de outubro de 2023)</p>	
		<p>“Em certo momento, quando completámos a proposta a que nos propusemos, uma das meninas do grupo olhou para mim e disse: “Agora que já acabámos posso mudar de área?”” (Nota de campo nº 36, dia 20 de novembro de 2023)</p>	
		<p>“Após terminarmos este momento a B.T. trocou o seu cartão de área e foi brincar.” (Nota de campo nº 38, dia 21 de novembro de 2023)</p>	
		<p>“Durante a manhã após as crianças escolherem a área para onde queriam ir, o grupo de crianças (i) que estava na área da modelagem chamou-me para lhes dar a massa de modelar e repartir pelos três. Enquanto amassava a massa para repartir, questionei os meninos se gostavam muito daquela área, uma vez que tenho observado, que habitualmente quando lá vão para a sala optam sempre por escolher essa área. Dois dos meninos responderam que era a área que mais gostavam daquela sala. Uma menina que por ali passava no momento em direção a outra área e ouviu esta conversa, interferiu</p>	

		<p>na conversa dizendo: “Sabes eu também gosto muito de brincar com a massa, mas agora vou fazer uma pintura”. “(Nota de campo nº 40, dia 24 de novembro de 2023)</p>	
		<p>“Após o momento da escolha as crianças seguiram para a sala que escolheram e, entretanto, chegaram as que vieram das outras salas. A B.(i) que foi uma dessas meninas, entrou na sala e dirigiu-se a mim dizendo: -“Olá Inês, sabes para onde vou? Vou para ali e depois vou fazer um desenho.” – apontando para a área da modelagem.” (Nota de campo nº 46, dia 4 de dezembro de 2023)</p>	
Relações Sociais Entreajuda		<p>“Encontrava-me ao redor da mesa com duas crianças, a desenvolver exatamente a mesma atividade que está descrita na nota de campo anterior, e enquanto uma criança estava a terminar o seu desenho, outra ia iniciar e antes disso sugeri que escrevesse o seu nome na folha, ao qual me respondeu: “-Eu não consigo encontrar o cartão do meu nome”, e o J. o outro menino, rapidamente disse: “Deixa, eu ajudo-te.”” (Nota de campo nº11, dia 16 de outubro de 2023)</p>	6
		<p>“Aproximaram-se de mim duas outras meninas da sala E., a S. e a L. pediram-me para fazer um registo igual ao que haviam visto desenvolver com a B.T., disse às meninas que fossem buscar uma folha para o fazerem. Enquanto isso eu havia iniciado outra tarefa e por esse motivo não me foi possível disponibilizar tanta atenção às meninas que mostravam alguma dificuldade a encontrarem as letras dos seus nomes nas formas. Outra criança que se encontrava na mesma mesa a fazer um desenho, a I.(i) ofereceu-se rapidamente para ajudar as meninas a encontrarem as letras, levantando-se e aproximando-se das mesmas com a intenção de ajudar as outras meninas.” (Nota de campo nº31, dia 21 de novembro de 2023)</p>	
		<p>“A C. (j.d.), estava a fazer um registo de recorte e colagem de imagens retiradas de revistas e em simultâneo outra menina, a A. estava na mesma área fazendo exatamente o mesmo. A segunda demonstrou alguma dificuldade quanto ao recorte de uma das imagens e a C.(j.d.) que se apercebia da situação sem que alguém lhe dissesse algo, citou: “Eu consigo! Eu posso-te ajudar A.”” (Nota de campo nº63, dia 16 de janeiro de 2024)</p>	
		<p>“Nesse momento eu passava junto a essa área e observava a interação que decorria entre as crianças. A O. explicava ao E. onde devia encaixar as argolas do jogo que ele estava a jogar. A O.</p>	

		<p>quando percebe que o menino faz exatamente o que ela está a dizer, aproxima-se de mim e diz: “Inês Cruz, o E. está a entender o que eu lhe estou a dizer”.” (Nota de campo nº68, dia 22 de janeiro de 2024)</p>	
		<p>“A menina escreveu então os nomes com a minha ajuda (escrevi e ela copiou) e quando chegou o momento de escrever o nome da irmã, outra criança que tinha o mesmo nome que a sua irmã e que estava exatamente ao lado da M.C. (j.d.) disse: “A tua irmã tem o meu nome. Queres que eu te ajude? Eu sei como é.”. Deixei que a menina ajudasse sem interferir no momento.” (Nota de campo nº69, dia 23 de janeiro de 2024)</p>	
		<p>“Estava na área da modelagem a brincar com duas crianças, a M. e o D.. A certo momento, o D. diz que quer ir para outra área. Depois de lhe perguntar para que área queria ir, referi que fosse trocar o cartão no Mapa de Escolhas. O menino pareceu não entender o que lhe estava a dizer e a M. rapidamente levantou-se e disse: “Anda D., eu vou lá e ajudo-te a trocar o cartão.”” (Nota de campo nº70, dia 24 de janeiro de 2024)</p>	
Influências dos pares		<p>“Durante o decorrer da manhã, enquanto as crianças estavam distribuídas pelas diferentes áreas na sala, inclusive as crianças das outras salas do jardim-de-infância da instituição, pude reter o registo de uma conversa que escutei enquanto estava pela sala, entre duas crianças que são de um grupo externo ao da sala onde me encontro. Os dois meninos, o D.(i) e o I.(i), haviam terminado uma atividade numa área que tinham escolhido anteriormente e um deles, o I.(i), nesse mesmo instante questionava a outra criança: “-Oh D.(i) para que área é que vais agora? É para eu também escolher para onde vou.”” (Nota de campo nº12, dia 17 de outubro de 2023)</p>	3
		<p>“A menina dirigiu-se novamente à área e pediu ao B.(i), se podia dar-lhe o lugar, o menino acenou que sim, levantou-se e foi trocar o seu cartão de área, mas de lágrimas nos olhos porque acabava de deixar nessa mesma área o seu amigo T.(i) com quem estava a brincar. O T.(i), observou o seu amigo e rapidamente tentou solucionar a situação, dizendo-me: “-Inês, também já estou cansado de fazer isto, posso trocar de área?”, ao qual respondi afirmativamente. O menino correu para junto do mapa da escolha das áreas onde estava o seu amigo B.(i), ainda a escolher a área e colocou-lhe o seu braço por cima como que o confortando. Os dois meninos escolheram outra</p>	

		<p>área em conjunto e foram para lá brincar.” (Nota de campo nº20, dia 27 de outubro de 2023)</p>	
		<p>“Após o amigo do dia, ter distribuído os respectivos cartões, a educadora sugeriu às crianças irem escolher as áreas para onde queriam ir. A M.C. (j.d.) levantou-se da roda e dirigindo-se para o mapa de escolhas questionou a I.G. (j.d): “I. para que área é que tu vais?”” (Nota de campo nº71, dia 26 de janeiro de 2024)</p>	
	Comunicação com os pares	<p>“O H. tentou falar com os outros meninos ao qual eles negaram-se todos a sair daquela área.” (Nota de campo nº54, dia 15 de dezembro de 2023)</p>	2
		<p>“Ele aproximou-se dos seus amigos e foi falar com eles. Ao longe, continuei a observar e percebi claramente que os outros meninos optaram por não trocar com o R.(i).” (Nota de campo nº61, dia 12 de janeiro de 2024)</p>	
	Regras/Responsabilidade	<p>“Encontrava-me na área dos jogos de mesa em interação com as crianças que lá estavam a brincar e reparei que duas crianças começaram a arrumar os legos que tinham estado a utilizar. Questionei uma delas: “-G., já estão a arrumar?”, ao qual o menino me respondeu: “- Não Inês! Eu e o G. é que vamos mudar de área e para isso temos de arrumar isto.”” (Nota de campo nº13, dia 17 de outubro de 2023)</p>	3
		<p>“Após o momento da escolha das áreas, o R. (i) e o M. (i), estavam na área da modelagem a brincar com a massa de cor e o R. (i) disse: “Anda, vamos para outra área.”, ao qual o M.(i) responde: “Nós não podemos ir, ainda agora viemos para aqui. Temos de ficar aqui mais tempo.”” (Nota de campo nº66, dia 18 de janeiro de 2024)</p>	
<p>“Após as crianças distribuírem-se pelas áreas, chamei uma das meninas, a M. para terminar um registo que estava por acabar. A menina que já tinha colocado o seu cartão na área da Lojinha, olhou para mim e disse: “Inês, mas eu não posso sair porque depois vem um amigo e põe lá o cartão dele.”” (Nota de campo nº73, dia 30 de janeiro de 2024)</p>			

	Comunicações	<p>“Neste exato momento, enquanto estávamos em roda e pelo que percebi ser algo comum na prática do contexto, as duas crianças que tinham elaborado a construção de legos, sugeriram fazer uma comunicação dessa mesma construção ao restante grupo. Assim foi, as duas crianças fizeram a comunicação, referindo que tinham construído um jardim zoológico.” (Nota de campo nº17, dia 23 de outubro de 2023)</p>	1
	Papel do educador	<p>“Uma das meninas do grupo, a M. dirigiu-se a mim e disse-me: “-Inês, eu não quero estar mais na área da lojinha, quero vir jogar esse jogo.” Referi à menina que aquela área estava cheia naquele momento e que teria de esperar que algum outro menino quisesse sair daquela área, para que ela pudesse alterar o seu cartão para aquela área.” (Nota de campo nº14, dia 18 de outubro de 2023)</p>	9
		<p>“A B.(i), aproximou-se e perguntou se podia trocar de área porque não queria mais estar a pintar. Respondi-lhe que sim, mas que fosse alterar então o seu cartão de área, para onde fosse possível ir. Passados breves minutos, a B.(i), aproximou-se da educadora a chorar e a mesma questionou o que se passava, e a menina respondeu: “-Já não dá para ir para a área da massa de modelar porque está cheia.” A educadora explicou-lhe que não era necessário estar a chorar, que bastava pedir a um dos amigos que já estava nessa área há algum tempo, se seria possível ceder-lhe o seu lugar. A menina dirigiu-se novamente à área e pediu ao B.(i), se podia dar-lhe o lugar, o menino acenou que sim, levantou-se e foi trocar o seu cartão de área, mas de lágrimas nos olhos porque acabava de deixar nessa mesma área o seu amigo T.(i) com quem estava a brincar.” (Nota de campo nº20, dia 27 de outubro de 2023)</p> <p>“Após o momento de escolha das salas e já no momento de escolha das áreas, o T.(i), que se encontrava junto ao mapa de escolhas das áreas e que tinha deixado um desenho por terminar dirigiu-se até mim e disse: “Eu não tenho lugar na área para acabar o meu desenho.” Fui com ele até ao mapa e tentei perceber se realmente não haveria lugar na área do desenho, recorte e colagem. Percebi que ainda havia lugares e disse ao T. que podia colocar lá o seu cartão.” (Nota de campo nº47, dia 5 de dezembro de 2023)</p>	

“No decorrer da manhã, enquanto acompanhava algumas crianças que terminavam registros, o D.(i), dirigiu-se a mim e diz: “Inês já terminei o meu registro, posso escolher outra área?”, respondi que sim e observei-o a deslocar-se até ao mapa de escolha para alterar o seu cartão para outra área.” (Nota de campo nº48, dia 5 de dezembro de 2023)

“Durante a manhã no momento da escolha das áreas, reparei que o H. tinha colocado o seu cartão à frente do cartão de outro menino porque já não tinha espaço para colocar o seu. Neste momento o H. já estava na área onde tinha colocado o cartão, a área dos jogos de chão e eu chamei-o até mim, que me encontrava junto do mapa de escolha das áreas. O H. aproximou-se e eu questionei porque tinha colocado o seu cartão sobre o cartão do outro menino, ao qual o H. respondeu que queria ir para aquela área. Expliquei que a área estava cheia e que ele não podia sobrepor o seu cartão. O H. começou a chorar e a dizer que queria ir para aquela área. Aproximei-me do menino e expliquei que não havia espaço na área e que ele tinha de escolher outra área para brincar, enquanto não houvesse espaço nos jogos de chão. A criança continuou a chorar e eu sugeri que fosse para os jogos de mesa onde estava um menino que é uma referência para ele, o J. O H. parou imediatamente de chorar, alterou o seu cartão no mapa para a área dos jogos de mesa e deslocou-se até essa zona.” (Nota de campo nº50, dia 11 de dezembro de 2023)

“No momento da escolha da área, aproximei-me junto do mapa de escolhas e percebi que o H. tinha colocado o seu cartão por cima do cartão de outra criança, isto porque estava numa área que já estava lotada, neste caso a “Área da Lojinha”. Chamei o menino e disse-lhe que teria de escolher outra área ou então negociar com um dos seus colegas. (...) Convidei o H. a vir comigo para a “Área da Modelagem” e o menino parou de chorar e acompanhou-me.” (Nota de campo nº54, dia 15 de dezembro de 2023)

“Neste dia, durante a escolha das salas, quando foi proposto à Y. e à O. irem brincar um pouco para outra sala, as meninas referiram que não queriam ir, inclusive começaram a chorar. A educadora explicou como geralmente costuma fazer nestes momentos, que todos os meninos têm de sair da sala e que hoje era o dia delas uma

		<p>vez que já não saiam há muito tempo (de acordo com o registo que é feito pela mesma). As meninas foram para outra sala, ainda que continuassem a demonstrar desagrado.” (Nota de campo nº56, dia 5 de janeiro de 2024)</p>	
		<p>“Encontrava-me na área do desenho, recorte/colagem e o S.C.(i), aproximou-se de mim e disse: “Oh Inês já estão quatro meninos naquela área, mas eu queria ir para lá com os meus amigos.” Questionei o menino sobre o que ele poderia fazer quanto a essa situação, ao qual ele me respondeu: “Posso esperar ou ir para outra área, mas eu queria ir para ali com os meus amigos”: Expliquei que aquela área estava cheia e que a única hipótese dele era mesmo ir para outra área e esperar. O S.C.(i), seguiu com os amigos para a área dos jogos de mesa, enquanto as crianças que estavam na área da modelagem decidiram que queriam sair de lá.” (Nota de campo nº57, dia 8 de janeiro de 2024)</p>	
		<p>“Estávamos na sala e o R. (i), com as lágrimas nos olhos, aproximou-se de mim e disse: “Eu queria ir para ali (área da Lojinha) brincar com eles, mas já não tenho espaço”. Expliquei que aquela área já não tinha espaço para mais crianças, mas ele podia sempre ir tentar negociar com um dos seus amigos para ver se queriam trocar de área com ele. (...)O menino regressou até mim e começou a chorar, dizendo que não queriam trocar com ele. Abracei-o e sugeri: “Porque não vais por exemplo para a área da modelagem brincar com a massa de cor um bocadinho e esperas até que tenhas lugar na Área da Lojinha?”. O R.(i) que ainda se demonstrava um pouco abatido, seguiu para a área que eu tinha sugerido e foi brincar com outros meninos.” (Nota de campo nº61, dia 12 de janeiro de 2024)</p>	