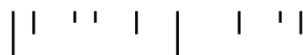




COMO O PLANO DO DIA POTENCIA A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

Mariana Milícias

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



COMO O PLANO DO DIA POTENCIA A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

Mariana Milícias

Relatório de Prática Profissional Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Professora Doutora Manuela Rosa

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Antes de mais, considero importante agradecer a quem me acompanhou ao longo deste percurso, a todos os que me ajudaram direta e indiretamente.

Em primeiro lugar quero agradecer à minha mãe, o meu grande pilar que, desde o início, me deu força e incentivou para continuar e chegar até aqui. Viu-me chorar muitas vezes, a querer desistir mais vezes ainda e nunca deixou que isso acontecesse. Fez-me sempre ver que tudo passa e que um dia vou perceber que tudo valeu a pena. E valeu mesmo! Obrigada mãe, um dia vou ser tão forte como tu!

Quero agradecer ao Vasco por todo o seu incentivo e por me fazer acreditar em mim quando eu menos acreditava. Sempre me disse que ia conseguir e, realmente, consegui!

E agora, um obrigada enorme, como o coração dela, à minha colega de mestrado e, principalmente, amiga Rita Pinto! Numa das fases mais difíceis da vida dela, ofereceu-me apoio porque me viu com dificuldades e dispensou tempo da sua vida para me ajudar, aconselhar. A Rita ajudou-me a avançar num momento crucial e mostrou ser uma excelente pessoa e uma verdadeira amiga. Obrigada Rita, do fundo do meu coração!

Agradeço ao meu irmão Gonçalo pela sua alegria contagiante, por me mostrar que é esta a profissão que quero ter e que o mundo é melhor com crianças. O Gonçalo, tem 3 anos e diz com toda a determinação que quer ser piloto e construtor quando crescer e, assim, mostrou-me a determinação que tenho de ter para ser educadora. Obrigada, becas!

Quero agradecer, também, a todas as educadoras que se cruzaram comigo no meu percurso, em especial à Xana que me deu muitas dicas, incentivou a continuar e que sempre me “prende” com sua forma de contar histórias; e à Marta com quem me cruzei duas vezes em duas instituições diferentes e que me recebeu sempre de braços abertos, com boa disposição e que tantas coisas me ensinou.

Quero agradecer a todos os professores da ESELx que fizeram parte do meu percurso, que tanto me ensinaram e contribuíram para ser uma profissional melhor.

Por fim, e não menos importante, um grande obrigada à professora orientadora Manuela Rosa pela ajuda e conselhos que me deu ao longo deste percurso. Obrigada, professora!

RESUMO

O presente relatório aborda, de uma forma crítica e reflexiva, a minha Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), realizada numa sala de pré-escolar durante 4 meses. Trata-se da reflexão das diversas experiências que vivenciei com um grupo de 25 crianças e da aquisição e fundamentação de conhecimentos teóricos e práticos em contexto de jardim de infância.

Será apresentada a caracterização do contexto educativo, as intenções pedagógicas que nortearam a minha prática bem como a sua avaliação. Posteriormente será apresentada a problemática desencadeadora da investigação levada a cabo ao longo da prática. Com o desenvolvimento deste relatório, foi notório o aprofundamento do meu conhecimento teórico associado à prática, o que promoveu a construção da minha identidade profissional.

Relativamente à investigação, a mesma desenvolveu-se a partir de um estudo de caso cujo tema é: Como o plano do dia potencia a participação das crianças e teve como objetivo perceber a influência deste instrumento de pilotagem, inserido no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), na participação das crianças na organização do seu dia. De modo a perceber esta influência na participação, foram recolhidos dados através de observações, registos escritos, entrevistas e conversas informais com a Educadora Cooperante (EC).

Os resultados obtidos confirmam a importância do plano do dia na participação das crianças do grupo e mostram a diferença entre o antes e o depois do uso do plano do dia. O estudo revela que, com o aumento da participação, deu-se também o aumento da capacidade de escuta das crianças, não só no momento do preenchimento do plano do dia, mas também noutros momentos da rotina em grande grupo.

É também possível perceber, através deste relatório, que os principais ganhos da identidade profissional, construída desde a PPS I, realizada em creche, até agora, se baseiam no trabalho de equipa, na troca de informações entre escola-famílias e ainda na importância da reflexividade profissional.

Palavras-chave: Jardim de Infância, MEM, Plano do dia, Participação, Escuta

ABSTRACT

The following report approaches, in a critical and reflexive way, my Supervised Professional Practice II (PPSII), that took place in a pre-school room during 4 months. The report is about the reflection of the various experiences that I lived with a group of 25 children and about the substantiation of theoretical and practical knowledge in a kindergarten context.

It will be present the characterization of the educational context, the pedagogical intentions that guide my practice and their evaluation as well. Subsequently, I'll present you the research problem of my study. With the development of this report, it was notorious the deepen of my theoretical knowledge associated with practice, which promoted the construction of my professional identity.

Regarding the investigation, it develops from a case study whose theme is: The Plan of the Day as a promoter of children's participation and aimed to understand the influence of this instrument, inserted in the pedagogical model of Modern School Movement (MEM), in children's participation to organize their day. In order to understand this influence on participation, I collected data from my observations, written records, interviews and informal conversations.

The obtained results confirm the importance of the Plan of the Day in the participation of the children in the group and show the difference between before and after using this plan. The study reveals that, with the increase in participation, there was also an increase in the children's listening capacity, not only when filling out the plan but also at other times of the routine in a large group. It's also possible to know more about the gains of my professional identity, built since PPS I until now. These gains are based on teamwork, the exchange of information between school-families and the importance of professional reflexivity.

Keywords: Kindergarten, MEM, Plan of the Day, Participation, Listening

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO	3
2.1. Meio	4
2.2. Socioeducativo	4
2.3. Equipa Educativa	5
2.4. Ambiente educativo	6
2.4.1. Espaços e Materiais	7
2.4.2. Tempo/Rotina	11
2.5. Grupo de crianças	13
2.6. Família das Crianças	16
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI	20
3.1. Intenções para a ação	21
3.1.1. Intenções para com as crianças	21
3.1.2. Intenções para com a equipa educativa	29
3.1.3. Intenções para com a família	30
4. INVESTIGAÇÃO EM JI	33
4.1. Identificação da Problemática	34
4.2. Revisão da Literatura	34
4.2.1. Participação	34
4.2.2. Escuta	37
4.2.3. O Plano do dia como potenciador da participação das crianças	38
4.3. Metodologia e Roteiro Ético	41
4.4. Análise e discussão de dados	42
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA	52
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60
ANEXOS	65
ANEXO A - Portefólio	66

ANEXO B - Roteiro Ético	67
ANEXO C - Categorização da entrevista às crianças	71
ANEXO D - Documento de consentimento para a recolha de registos áudio durante a entrevista.....	76

LISTA DE ABREVIATURAS

1ºCEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

EC – Educadora Cooperante

JI – Jardim de Infância

MEM – Movimento Escola Moderna

PPSII – Prática Profissional Supervisionada II

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório retrata a minha intervenção e Prática Profissional Supervisionada II (PPSII) realizada em Jardim de Infância (JI), com um grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, ao longo de quatro meses.

A base deste relatório é de cariz reflexivo sobre toda a prática desenvolvida, nomeadamente, as intenções ponderadas para toda a PPS II, a consolidação dos saberes teórico-práticos quando na sala com o grupo, a equipa e as famílias, a (re)construção constante da minha identidade profissional, a minha prática/trabalho desenvolvido com o grupo, entre outros.

Para além disto, foi realizada uma investigação, que surgiu de uma problemática vivida em sala, em torno da utilização do plano do dia e o impacto que o mesmo tem na participação das crianças a nível individual, de grupo e no decorrer do próprio dia a dia. Os portefólios realizados - da educadora estagiária e de uma criança do grupo - são de natureza complementar à prática investigativa, uma vez que albergam registos diários e reflexões semanais que espelham as minhas vivências, pensamentos e questões mais íntimas e profissionais que foram surgindo nestes 4 meses de PPS II.

De forma a facilitar a compreensão do presente documento, o mesmo encontra-se estruturado em 4 capítulos distintos: (i) a caracterização do contexto educativo; (ii) a análise reflexiva da intervenção; (iii) a introdução à investigação em JI; (iv) as considerações finais.

A caracterização do contexto educativo trata a descrição da instituição, do seu meio envolvente, da sua equipa, do grupo de crianças e respetivas famílias. O segundo capítulo enuncia as minhas intenções pedagógicas para com as crianças, as famílias das mesmas e para com a equipa educativa, mais especificamente a equipa de sala. Ao longo deste capítulo, é realizada uma avaliação através de um processo descritivo das vivências que levaram, ou não, à concretização das intenções planeadas. Já o terceiro capítulo, aborda a investigação realizada relativamente à importância do plano do dia, iniciando-se com a explicitação/surgimento da problemática, seguindo-se uma revisão de literatura baseada na participação, na escuta e no plano do dia, finalizando a investigação com o quadro metodológico utilizado e os resultados, positivos e/ou negativos, que consegui observar. Por último, o quarto capítulo, baseia-se na construção da minha identidade profissional desde a PPS em valência de creche até ao final da PPS em valência de JI e nas considerações finais onde realço os aspetos mais relevantes da intervenção realizada, as dificuldades sentidas, entre outros, sem nunca desvirtuar da ideia de que esta profissão revela ser uma aprendizagem constante.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

| ' ' | | ' ' |

2.1. Meio

A instituição onde realizei a PPSII situa-se no concelho de Oeiras numa zona habitacional com fácil acessibilidade. Devido a esta localização central, a grande parte da população que usufrui dos serviços desta escola vive na zona, pelo que muitas das crianças deslocam-se a pé com os seus familiares para a escola.

Relativamente ao meio envolvente, além de habitações é possível encontrar um pequeno centro comercial, escolas e um pequeno auditório para teatros e espetáculos que é utilizado como recurso do JI. O meio envolvente é bastante valorizado pela equipa educativa e aproveitado para o desenvolvimento das crianças, sendo este um recurso utilizado pela mesma em diversas saídas de campo e com o objetivo de abordar diversas áreas de conteúdo.

2.2. Socioeducativo

Este estabelecimento insere-se na rede pública e é integrado num agrupamento de escolas cuja gestão se rege pela legislação vigente.

Após a leitura do projeto educativo (2016/2018), foi possível saber mais acerca dos princípios e valores privilegiados pelo agrupamento, os mesmos são: a valorização das crianças; o direito à participação, ao respeito, à inclusão; e a promoção dos direitos humanos.

O edifício é tipo P3, sendo que o mesmo já sofreu algumas alterações, nomeadamente o fecho dos espaços entre salas. Conta, agora, com 3 salas de pré-escolar e 8 salas de primeiro Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB) e o seu horário de funcionamento é das 8h00 às 18h30.

O presente estabelecimento conta com diversos espaços comuns que servem a comunidade escolar. Nomeadamente, o parque exterior, as casas de banho, o ginásio e o refeitório.

O parque exterior é delimitado de um lado por uma cerca e um portão e do outro por relva, de forma a garantir a segurança das crianças do JI. Este espaço contém inúmeras estruturas que potenciam o desenvolvimento motor das crianças através de diversas *affordances* (caminhar, saltar, correr, trepar, entre outros). Para além destas oportunidades, no recreio, o grupo está em contacto com alguns elementos naturais, o que lhes permite ganhar uma maior consciência e sensibilidade no que toca às ciências

naturais. O restante espaço exterior destina-se aos alunos do 1ºCEB e é composto por vários bancos e mesas, um campo de futebol e um espaço com relva.

As casas de banho são um espaço comum a todas as salas de JI, sendo que são divididas por género. Todos os materiais de higiene estão ao alcance das crianças, de modo a serem utilizados de forma autónoma por cada criança. Para além de desenvolverem o sentido de autonomia, desenvolvem o sentido de responsabilidade, pois existe sempre um “chefe” por casa de banho que controla as filas e as crianças que se encontram no interior do espaço. As casas de banho para os alunos do 1ºCEB encontram-se no lado oposto do pavilhão e têm os mesmos materiais e condições que as que servem o JI.

O ginásio é um espaço amplo com ligação direta ao refeitório. Aqui as crianças podem correr livremente e usar o espaço para os intervalos em dias de chuva. É um local provido de uma pequena despensa com materiais para as sessões de educação física o que permite às crianças explorar o seu corpo (motricidade grossa e fina), diferentes movimentos, conhecer novos jogos e relacionar o seu corpo com objetos.

O refeitório é localizado mesmo ao lado do ginásio e, por isso, quando decorrem aulas/sessões de educação física de outras salas ou turmas é necessário dar uma volta pelo exterior até chegar ao refeitório, o que em dias de frio se torna desconfortável. O refeitório é um local amplo com mesas colocadas lado a lado de modo a formar uma grande mesa. As refeições são servidas pelas auxiliares de cozinha em pratos, copos e tigelas de inox. Neste espaço as crianças têm a oportunidade de comunicar umas com as outras desenvolvendo assim as suas capacidades sociais e o seu sentido crítico dando opinião dos seus gostos. Têm também a oportunidade de descobrir novas texturas e alimentos.

2.3. Equipa Educativa

O trabalho em equipa é um aspeto cada vez mais imprescindível para o bom funcionamento das instituições educativas. As relações cooperativas e seguras, criam uma maior possibilidade de resposta adequada às necessidades das crianças. O trabalho em equipa e a cooperação são aspetos indissociáveis que dão origem ao processo ativo da interação que envolve a partilha de objetivos e ideias comuns a todos os intervenientes da equipa (Jaleco, 2015).

A equipa educativa deste estabelecimento é composta por uma coordenadora pedagógica que representa o diretor do agrupamento, três educadoras de infância, 8

professores do 1ºCEB, 8 auxiliares de educação e 5 auxiliares de cozinha. As salas de pré-escolar contam com uma educadora e uma auxiliar cada.

No início de cada ano letivo, é realizada uma reunião com a equipa de educadoras de todo o agrupamento escolar para delinear o plano anual e o mesmo acontece com a equipa de professores do 1ºCEB do agrupamento. Nesta mesma fase, há também uma reunião entre os professores e as educadoras do estabelecimento acerca das crianças que transitaram do JI para o 1º ano do 1ºCEB. Esta reunião serve para os professores transmitirem às educadoras, as maiores dificuldades que as crianças apresentaram ao chegar ao primeiro ano do 1ºCEB, de modo a que as educadoras possam desenvolver de forma mais aprofundada essas mesmas áreas no novo ano letivo. Este contacto entre os professores e educadores é “fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional” (Nóvoa, 1992).

Com a aproximação do final do ano letivo, as educadoras do estabelecimento, reúnem-se de novo com os professores do 1ºCEB que receberão as crianças que transitarão para o novo ciclo. Este é o momento de distribuir as crianças por turmas e para as educadoras entregarem aos professores as avaliações de cada criança.

Na sala de atividades, a educadora e a auxiliar trabalham em equipa com o objetivo de gerir e organizar o grupo o melhor possível, bem como a sala e os seus materiais. Para tal, ao longo do ano, a educadora cooperante (EC) tem por hábito reunir com a auxiliar para expor as suas ideias, o seu planeamento semanal e para saber mais acerca do comportamento das crianças nas horas não letivas.

Esta equipa de sala específica tem uma relação próxima devido aos anos de trabalho em conjunto, pelo que já sabem qual a melhor forma de trabalhar uma com a outra. A educadora conta com o apoio da auxiliar nas atividades que exigem mais atenção ao grupo, para a preparação de materiais para atividades específicas, para tomar algumas notas e para organizar a sala, colocando os trabalhos das crianças nas respetivas pastas e tirando e afixando alguns trabalhos nas paredes. A mesma acompanha o grupo no recreio, juntamente com as restantes auxiliares e realiza a limpeza da sala ao fim dia.

2.4. Ambiente educativo

O ambiente educativo que é criado dentro de cada sala de atividades é o espelho das intenções pedagógicas de cada educador. É através da organização do ambiente educativo e das intenções (suporte curricular), que cada educador garante o

desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, promovendo diversas vivências através do espaço, do tempo e dos materiais que se vão adequando às crianças a nível individual e de grupo.

O ambiente educativo engloba o espaço, os materiais, o tempo, e o grupo de crianças. Posto isto, o educador deve ponderar as oportunidades educativas que o ambiente pode, ou não, oferecer ao grupo, deve planear com intencionalidade pedagógica de forma a contribuir positivamente para o desenvolvimento das crianças e fazer constantemente ajustes que considere necessários para garantir uma resposta pertinente a cada criança (Silva, et. al, 2016).

Na sala onde foi realizada a PPSII, não existe um modelo pedagógico delineado, pelo que a educadora de sala se inspira maioritariamente no Movimento Escola Moderna (MEM) para orientar a sua prática. Neste sentido, a equipa procura que as crianças criem “com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais (...) através de processos de cooperação e de interajuda (todos ensinam e aprendem) (...) por negociação progressiva, desde o planeamento à partilha das responsabilidades e da regulação/avaliação” (Niza, 2013, p.144). Não obstante, quando necessário, a educadora utiliza métodos de outros modelos curriculares na sua prática.

Na sala, as crianças organizam-se e orientam-se através de diversos instrumentos de pilotagem, apresentados nos próximos subcapítulos.

2.4.1. Espaços e Materiais

No que concerne à sala de atividades (cf. anexo A do anexo A), esta situa-se junto à entrada principal do edifício da escola e em frente a outra das salas de jardim-de-infância. A sala contém diversos materiais que possibilitam a mais completa realização e expressão de cada criança (Zabalza, 1987). Todas as áreas, independentemente da forma como surgiram na sala, estão organizadas de modo a respeitar as intenções pedagógicas ponderadas pela educadora, uma vez que, como menciona Zabalza (1987), a organização da sala de atividades é o espelho da mente do educador e das suas intencionalidades.

Neste sentido, a sala tenta ir ao encontro das diversas áreas abordadas no MEM, sendo que neste existem 7 (Niza, 2013) e na presente sala existem 10, devido aos interesses das crianças e às intenções pedagógicas da educadora. Estas áreas são: a biblioteca; a escrita; o computador; a casinha; as ciências; a garagem e os animais; os

jogos de mesa e de chão; a área da matemática; a pintura e desenho; a modelagem (cf. anexo B do anexo A).

Na **biblioteca** é possível encontrar diferentes tipos de livros com diversos temas. Alguns livros da biblioteca da sala foram fornecidos pela escola, outros são da educadora e outros doados por algumas crianças e suas famílias. Aqui também são disponibilizados fantoches e um fantocheiro que promovem o jogo dramático e a comunicação. Com este espaço a educadora pretende despertar o interesse e prazer pela leitura, desenvolver nas crianças a consciência da palavra e, como este espaço é muito próximo da **área da escrita**, onde se encontram peças com todas as letras do abecedário e cartões ilustrados e legendados, as crianças podem transportar os livros de uma área para a outra. Esta ligação entre áreas facilita a emergência da linguagem escrita.

Mesmo ao lado da área da escrita encontra-se o **computador**, facilitando, assim, mais uma articulação entre áreas: a escrita e o computador. No computador as crianças podem realizar pesquisas para os seus projetos e pesquisar as palavras que formam na área da escrita ou que encontram nos livros da biblioteca. Sempre que uma criança pede para utilizar o computador é acompanhada por um adulto. Nesta área a educadora dá continuidade às suas intenções de emergência da escrita e pretende que as crianças ganhem capacidades de pesquisa e de seleção de informação. Pretende também que as crianças explorem as diferentes áreas do saber.

Na **casinha** é possível encontrar dois móveis de cozinha, de madeira com alguns apontamentos em plástico, 9 bonecos de plástico e pano, um carrinho e uma mota para as crianças os poderem transportar, bem como uma cama para os poderem deitar. Ao centro encontra-se uma pequena mesa redonda e bancos. Existem também alguns telefones reais, roupas de vários tamanhos, sapatos de adultos, frutas de plástico e uma tábua de engomar com respetivo ferro feito de plástico. Com esta área, a educadora pretende que as crianças comuniquem através de gestos, fala, movimentos do corpo e do uso de objetos. Na casinha, as crianças brincam ao faz de conta e transportam atividades do seu quotidiano para as suas brincadeiras, explorando assim o jogo simbólico e dramático (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Ao lado da casinha encontra-se a **área das ciências** que dispõe de materiais como copos medidores, pipetas, balanças, rolhas, lupas, *kits* de experiências, um globo e vários elementos naturais como milho, abóboras, sementes, pedras, entre outros. Com esta área, a educadora tem a intenção de sensibilizar as crianças para as ciências

naturais e despertar o interesse das crianças para o mundo natural que as rodeia. Esta área é próxima das mesas onde as crianças comem a fruta da manhã o que faz com que, sempre que comem fruta com sementes, as crianças as queiram guardar na área das ciências para semearem no futuro, se possível. É também nesta área que se encontram as estantes de arrumação dos trabalhos de cada criança.

Na **garagem e animais**, as crianças brincam com pequenos carros, motas e comboios de plástico e madeira e diferentes animais de plástico. Esta área está muito próxima do tapete dos jogos de chão e muitas vezes as crianças de ambas as áreas juntam-se para brincar com os diversos materiais e criarem diferentes situações de brincadeira. Com a ligação destas áreas, a educadora pretende dar resposta à curiosidade das crianças em relação ao que as restantes estão a fazer, pretende promover a comunicação e o jogo dramático.

Se nos centrarmos agora, nos **jogos de chão e jogos de mesa**, vemos que as intenções da educadora passam por abordar o domínio da matemática, explorar padrões e desenvolver o raciocínio. Nesta área podemos encontrar puzzles, missangas de várias cores, blocos, geoplanos, jogos de correspondência, jogos de composição, tangram, caixas de diferentes tamanhos, entre outros.

Desta última área e intenções da educadora nasceu, um pouco mais tarde, a **área da matemática**. Esta área toma lugar em parte da mesa dos jogos de mesa e, além de alguns materiais que partilha com os jogos de mesa, são disponibilizadas pedras, botões, dados, ábacos, jogos matemáticos feitos pela educadora, entre outros.

As áreas da **pintura, desenho e modelagem** dão às crianças o acesso a uma grande quantidade e diversidade de materiais e instrumentos como, papéis diferentes e variados em forma e tamanho, lápis, canetas, tintas, pincéis, cotonetes, plasticina, materiais recicláveis, entre outros. As intenções da educadora, com estas áreas, baseiam-se no subdomínio das artes visuais pois a profissional pretende que as crianças desenvolvam a sua imaginação e criatividade, que observem as produções dos colegas e apreciem o que é diferente. No final do dia, as crianças são convidadas a mostrar as suas produções, o que promove a comunicação, o sentido crítico e a autoestima, motivando-as a fazer mais.

Entre os vários materiais é possível encontrar diversos objetos reais, como telefones, roupas, lupas, balanças, jornais, entre outros acima referidos, o que mostra concordância com uma das prioridades do MEM: “[dar] prioridade a materiais reais em

detrimento de “brinquedos” (...) no sentido de conseguir uma boa qualidade do trabalho”, Niza, 1996 (citado por Folque, 2014, p.57).

Em relação à arrumação, é possível verificar que os jogos se encontram arrumados num móvel com várias prateleiras acessíveis e estão etiquetados por cores, de modo a facilitar e a orientar as crianças no momento de arrumação e organização dos diversos materiais existentes na sala e os livros encontram-se categorizados em vários temas e organizados nas caixas correspondentes. Desta forma, as crianças podem utilizá-los de forma autónoma e procurar de forma mais intuitiva sobre temas que lhes interessem, tal como é defendido no MEM e referido por Folque (2014, p.57).

A ligação entre as várias áreas da sala mostra que este é um ambiente funcional que permite que haja uma complementaridade entre as mesmas e alavanca a curiosidade das crianças, como explica Folque (2014, 171).

Além dos materiais de cada área, existem na sala vários instrumentos de pilotagem (cf. Anexo C do anexo A) que “ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente ou em grupo) na sala” (Folque, 2014, p.55), sendo estas as razões pelas quais a educadora decidiu adotá-los na rotina da sala. Os mesmos encontram-se afixados nas paredes, preferencialmente, ao nível das crianças, de forma a que todas os possam alcançar e preencher de forma autónoma. À exceção de 2 destes instrumentos que, por impossibilidade, se encontram um pouco mais altos, pelo que os adultos em sala ajudam as crianças a preenchê-los.

Os instrumentos de pilotagem utilizados pelo grupo são: o “**Mapa das presenças**”, uma tabela de duas entradas, onde as crianças registam a sua presença ao entrar na sala de manhã. Este mapa potencia o sentido de autonomia e responsabilidade pois, as crianças já o preenchem sozinhas e sabem que o preenchimento do mesmo é importante para a auxiliar dar a contagem das crianças presentes na sala às funcionárias do refeitório; o quadro “**Conta, mostra e escreve**” onde as crianças que têm algo para contar, mostrar ou alguma história ou episódio que queiram que a educadora escreva, se podem inscrever, escrevendo o seu nome no respetivo dia da semana; o “**Mapa do tempo**” preenchido por uma criança diferente cada dia, colando imagens relativas ao estado do tempo do dia, desenvolvendo assim, a observação do mundo exterior; o “**Calendário**” onde, a mesma criança que preenche o mapa do tempo, coloca as informações relativas ao dia do mês e dia da semana em que se encontra ajudando as crianças a ganharem e melhorarem as suas noções

temporais e a aprender e consolidar os meses do ano e dias da semana; o **“Puzzle dos amigos”** e o quadro **“Quantos somos”** onde é feita uma contagem das crianças presentes em sala, sendo que no primeiro, se forma um puzzle com as fotografias das crianças presentes e no segundo se soma o número de meninos com o número de meninas presentes obtendo o total de crianças. Com estes quadros, a educadora tem como intenção abordar o domínio da matemática; o **“Quadro dos responsáveis”** preenchido uma vez por semana pela educadora ou estagiária e que indica quem serão os dois responsáveis em cada dia da semana; a **“Matemática do lanche”**, um quadro de duas entradas, onde se categoriza e contabiliza as frutas ingeridas pelas crianças no lanche da manhã; o **“Mapa de atividades”**, uma tabela de dupla entrada onde as crianças, antes de se distribuírem pelas áreas, assinalam a que escolheram. Um mapa bastante característico do MEM, e usado como “um processo de autorreflexão sobre a ação” (Folque, 2014, p.55), tal como o **“Plano do dia”**, quadro composto por três colunas: “Queremos Fazer” “Quem Faz” “Avaliação: Fiz/Não fiz”, onde as crianças propõem atividades para desenvolver ao longo do seu dia e, posteriormente, refletem sobre o que foi feito. Este plano é uma extensão do diário do grupo. O **“Diário do grupo”** trata-se de um registo diário de acontecimentos, propostas e de relatos de episódios vividos pelas crianças nesse mesmo dia. Este quadro é composto por quatro colunas: “Gostamos”, “Não gostamos” “Fizemos”, “Queremos fazer”. Este diário promove a comunicação entre as crianças, bem como a escuta e ajuda as crianças a expressarem os seus sentimentos e expressar os seus interesses. Demonstra também a importância da planificação e da participação das crianças na mesma. No seguinte subcapítulo, veremos em que momentos do dia estes instrumentos são utilizados.

2.4.2. Tempo/Rotina

Esta sala de jardim-de-infância segue uma rotina diária que permite as crianças saberem o que poderão fazer ao longo do dia e prever a sucessão dos vários momentos. A rotina é, assim, “indispensável para criar um ambiente seguro onde o envolvimento cognitivo possa ocorrer. A rotina diária [...] do MEM está em concordância com o papel relevante do grupo na aprendizagem e vida das crianças” (Folque, 2006, p. 8).

Tal como refere Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) ainda que haja uma rotina estruturada, os dias das crianças não serão sempre iguais e a rotina não é rígida pois as propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual, bem como as necessidades das crianças.

Na sala, a rotina diária tem por base a rotina planeada em MEM pois a organização temporal “estrutura-se em torno de duas unidades de tempo, o dia e a semana” (Folque, 2014, p.57). Ou seja, a educadora cooperante planeia semanalmente e diariamente, tendo em conta as sugestões das crianças e o decorrer da semana.

O dia na sala J11 começa com a chegada das crianças que, quando entram, às 9h, marcam a sua presença no “Mapa das Presenças” junto à porta e depois sentam-se nos seus lugares ou inscrevem-se no quadro “Conta, mostra e escreve”. Por volta das 9h15 é iniciada a conversa no sofá com as crianças que querem contar ou mostrar algo e são preenchidos os instrumentos de pilotagem: o “Calendário”, o “Puzzle dos amigos”, o quadro “Quantos somos” e o “Mapa o tempo”. Estes instrumentos são preenchidos por uma criança diferente em cada dia, com o objetivo de todos passarem pela experiência em primeira pessoa e sentirem-se responsáveis por algo, tal como afirmou a educadora em conversas informais. Às segundas feiras, é preenchido mais um quadro neste momento do dia, o “Quadro dos responsáveis”, de modo a eleger dois responsáveis para cada dia da semana.

Após o acolhimento, de modo a planear a ação, é preenchido o Plano do Dia em que, tanto as crianças como os adultos em sala, fazem as suas propostas que são registadas numa folha com as seguintes colunas: “O que vamos fazer?”, “Quem faz?” e “Avaliação: Fiz/Não fiz”. No início da minha PPS, este instrumento não era utilizado todos os dias, mas, após ter sido detetado um grande interesse por parte das crianças neste instrumento, o mesmo foi introduzido na rotina de forma regular. Com este plano é pretendido que as crianças ganhem sentido de responsabilidade organizando o seu dia e que participem de forma ativa no planeamento diário. Outras das intenções da educadora, com este plano são a promoção da autonomia das crianças e da sua capacidade de escuta.

Depois do acolhimento, seguem-se algumas atividades em pequenos grupos seguidas do lanche da manhã, altura em que as crianças vão buscar as peças de fruta que trouxeram de casa e organizam-se por grupo tendo por base as frutas, para posteriormente, uma das crianças realizar a contagem das mesmas, utilizando o quadro da “Matemática do lanche”. Com esta iniciativa a educadora pretende incentivar a aprendizagem da matemática e mostrar que a mesma está inserida no nosso dia-a-dia. Após este registo as crianças dirigem-se para o parque exterior acompanhadas pela auxiliar, exceto a criança que fez a contagem da fruta pois a mesma permanece na sala durante o intervalo a preencher um gráfico relativo à fruta que todas as crianças

comeram e outro relativo ao número de meninos e meninas presentes no respetivo dia. Com estes gráficos, a educadora pretende que as crianças percebam que a matemática está presente em várias situações do nosso quotidiano. Quando o resto do grupo regressa à sala, a criança que preencheu os gráficos, apresenta-os e interpreta-os, sistematizando assim o seu pensamento.

Depois da apresentação dos gráficos, por volta das 11h10, dá-se início à hora do conto, altura em que é lida uma história e quando, por vezes, se fazem jogos em grande grupo. Este momento dura até as 11h45 e, com ele, a educadora pretende proporcionar a comunicação entre as crianças, realçar a importância da escuta e responder ao interesse das crianças por histórias.

A hora de almoço dura até às 13h30, hora em que as crianças regressam à sala e se sentam nos sofás para fazer um pequeno relaxamento com música clássica. Depois desse relaxamento, é altura de consultar o plano do dia e dividir as crianças em pequenos grupos e por áreas. Para que esta distribuição seja organizada, as crianças vão-se levantando, calmamente, dos seus lugares e dirigindo-se para o “Mapa de Atividades” onde registam com um círculo a área que escolheram. Este momento dura até as 15h pois, a esta hora, é feita uma reunião final em grande grupo onde as crianças podem falar sobre o que fizeram, o que mais e o que menos gostaram do dia e o que querem fazer no dia seguinte. Esta reunião é feita com recurso ao “Diário de grupo”, descrito no subcapítulo anterior, onde são registados todos os relatos e propostas das crianças.

Relativamente ao tempo semanal, às quartas-feiras de manhã há sessão de educação física e às quintas-feiras à tarde, com a participação de 2 professores, há aula de dança.

É possível ver a planificação de um dia típico deste grupo conferindo o capítulo 6 do anexo A.

2.5. Grupo de crianças

O grupo de crianças da sala onde realizei a PPS II é constituído por 25 crianças, das quais 16 são meninas e 9 são meninos. As idades são compreendidas entre os 3 e os 6 anos, sendo que apenas uma criança tem 3 anos, sete têm 4 anos, catorze têm 5 anos e três têm 6 anos. Uma das crianças, de 6 anos, sofre de atraso do desenvolvimento global. No que diz respeito à frequência, dez (40%) destas crianças

frequentam esta instituição pela primeira vez desde setembro e estão em fase de adaptação.

Este é um grupo de crianças muito curiosas e interessadas e, por sua vez, participativas, comunicativas e com iniciativa. O facto de terem estas três características, faz com que o grupo goste e tenha uma grande facilidade em trabalhar por projetos, aderindo muito bem às propostas da educadora e colegas. Estas qualidades ajudam também o grupo a adaptar-se ao modelo pedagógico que inspira a educadora - o MEM - e sua rotina pois, este é um modelo que preza pela participação das crianças, pela comunicação e reflexão e que tem uma rotina bem estruturada e, ao mesmo tempo, com abertura para novas possibilidades.

Quando iniciei a PPSII pude verificar que as crianças do grupo já demonstravam autonomia relativamente à rotina e utilização de materiais da sala como é possível ver nas seguintes notas de campo, respetivamente:

S: "Hoje eu sou a chefe, por isso eu é que limpo as mesas e dou o papel na casa de banho." (Nota de campo de 8 de outubro às 11h15)

Na hora de arrumar, o grupo dos jogos de mesa arruma os jogos fazendo corresponder as etiquetas de cor dos mesmos às das prateleiras. (Nota de campo de 12 de outubro às 14h35)

Na sala, as preferências das crianças incidem na casinha, no desenho e nos jogos de chão, como se pode ver no decorrer num dos preenchimentos do plano do dia

Eu: Vamos preencher o plano do dia?

Grupo: Sim!

G: Eu quero ir para os jogos de chão!

D: Eu também quero ir para os jogos de chão.

LE: Eu e a FF vamos para o desenho.

I, ML, MM, K, MS e S também optam pelo desenho.

F, M, MA, C e V pedem para ir para a casinha.

(Nota de campo de 26 de outubro de 2018 às 13h50)

É um grupo que mostra grande interesse em histórias pois, é bastante calmo, atento, curioso e participativo na hora do conto e, algumas crianças, têm por hábito ir à biblioteca da sala ou criar histórias com a educadora:

A educadora primeiro conta a história do cavalo teimoso e o grupo acompanha a educadora contando ao mesmo tempo. (Nota de campo de 8 de outubro às 11h30)

MS, LE e FF pedem à auxiliar para unir várias folhas A4 para fazerem um livro de histórias. As crianças desenham nas folhas e a EC escreve a história que as crianças criam. (Nota de campo de 5 de novembro às 14h40)

Relativamente às potencialidades do grupo, é possível constatar que o mesmo é bastante interessado nos mais diversos temas, como por exemplo, a natureza e a ciência e que tem gosto em transportar o conhecimento adquirido em casa e com as suas famílias para a escola, de modo a partilhar com os restantes amigos e equipa de sala. O mesmo acontece com as aprendizagens em sala pois, sempre que aprendem algo novo, partilham com a sua família e transportam os conhecimentos que adquirem para as suas atividades do dia-a-dia.

TG: Podemos fazer um projeto do pato real e da galinha de Angola? É que o meu pai comprou uns patos e umas galinhas para a nossa quinta no fim de semana. (Nota de campo de 8 de outubro de 2018 às 15h10)

S está na área dos jogos de mesa a fazer um colar de missangas coloridas e dirige-se a mim:

S: Olha, fiz um padrão! (anteriormente, a EC tinha explicado o que era um padrão) (Nota de campo de 17 de outubro as 14h15)

Além destas potencialidades, este é um grupo que demonstra boas capacidades de entreajuda e boa relação entre pares:

V derrama farinha sobre a mesa. Os restantes colegas do seu grupo ficam todos a olhar para o sucedido até que I e LE, começam a ajudar V a limpar a mesa e tentam reconfortá-lo.

I: Não faz mal V, está tudo bem.

LE: Olha, ainda há mais farinha no pacote para fazermos os crepes! (Nota de campo de 10 de janeiro às 14h00)

EC – O que é que vens fazer para o jardim de infância?

MS – Ajudar os outros

MM - Ajudar os mais pequenos

A – Ajudar os mais novos e brincar

ML – Ajudar a trabalhar os mais novos (Nota de campo de 26 de outubro às 9h22)

Estes momentos de entreajuda verificam-se, a maioria das vezes entre crianças mais velhas e mais novas e entre crianças que já frequentavam a instituição e as que entraram este ano letivo, esta é uma das vantagens que os grupos heterogéneos de MEM apresentam tal como refere Folque (2014, p.56).

Ainda que haja espírito de entreajuda entre as crianças, o grupo demonstra alguma dificuldade na gestão de conflitos. Estes conflitos tendem a surgir em situações como a distribuição de lugares e nas transições da sala para o refeitório, da sala para o ginásio ou do recreio para a sala, pois são momentos de espera em que as crianças ficam impacientes por desejarem ir para o próximo momento do seu dia, e se sentem aborrecidas por terem de esperar em comboio e no lugar. Nestes momentos algumas crianças têm certa dificuldade em autoregular-se e acabam por depender da ação do adulto na resolução do conflito pois “o senso de calma e ordem do educador é o principal fator que vai ajudar as crianças a superarem os problemas que surgirem nos momentos de transição” (Spodek & Saracho, 1998, citados por Seves, 2015, p.20).

No entanto, o grupo mostra ser bastante independente e autónomo, não dependendo dos adultos para a maioria das tarefas que deseja realizar, por exemplo, idas à casa de banho, refeições, alcance e arrumação de materiais.

No que toca a relações de amizade, é possível observar que existem relações fortes entre crianças que já frequentavam a instituição e a mesma sala no ano anterior. Observei que, alguns pequenos grupos que se fortalecem no recreio, se mantêm na sala, o que leva a definir, muitas vezes os grupos de cada área pois, as crianças tendem a querer frequentar as mesmas áreas das crianças que lhes são mais próximas. Devido a estes vínculos fortes de amizade, em grupos mais pequenos, quando uma ou mais crianças faltam e apenas uma vai à escola, esta última tende a isolar-se dos restantes, brincando sozinha ou aproximando-se mais da auxiliar. Ainda assim, é nestes dias em que se verifica mais uma vez a entreajuda e cooperação do grupo pois, existem sempre crianças que reparam em quem está sozinho e convidam para integrar as suas brincadeiras.

Ao observar, refletir e analisar o grupo, tomei os seus interesses variados, a capacidade de autonomia, a vontade de participação e a cooperação com o próximo como potencialidades a serem trabalhadas e desenvolvidas, uma vez que enriquecem a aprendizagem do grupo.

2.6. Família das Crianças

Antes de caracterizar as famílias deste grupo em específico, é importante saber a importância das famílias e da relação com o jardim de infância de um modo geral.

Medeiros (2015, p.27), considera a família “o começo e o elemento essencial da sociedade” e explica que a criança se vai construindo e adquirindo novos conhecimentos

em contexto familiar desde o seu nascimento. É, assim, possível afirmar que a família é o primeiro meio de socialização da criança. Tendo em conta o grande contributo das famílias no desenvolvimento infantil, é importante que haja uma relação estreita e saudável entre as mesmas e o jardim de infância pois é na escola que as crianças passam a maior parte do seu tempo, devendo existir, assim, uma parceria entre estes dois contextos. Para que esta seja uma parceria proveitosa, é importante conhecer o contexto e realidade familiar de cada criança e estabelecer boas relações.

Em concordância, encontra-se Homem (2002, p.36) que cita Reimão (1994), que vê a família como a “primeira instância educativa do indivíduo” e considera o ambiente familiar desencadeador da vida das crianças como pessoa onde se “interioriza valores, atitudes e papéis e onde se desenvolve, de forma espontânea, o processo fundamental da transmissão de conhecimentos, de costumes e de tradições”.

Tendo em conta a importância da família, deve ser promovida a participação e colaboração da mesma na vida das crianças dentro da escola pois é através da relação jardim de infância/família que “é possível melhorar a qualidade da resposta educativa”. Esta relação transmite, também, “uma maior segurança para a criança, tornando-a mais disponível para a aquisição de novas aprendizagens, quer pessoais, quer cognitivas, quer sociais” tal como menciona Medeiros (2015, p. 33).

Se a colaboração e participação das famílias for promovida desde cedo, os pais terão a oportunidade de ajudar a construir o ambiente educativo. Esta colaboração e cooperação é vista por Macbeth, 1984 (citado por Homem, 2002, p.49) como um “apoio mútuo” e “pressupõe a existência de uma estreita cooperação” pelo que é necessário a elaboração de estratégias de interação, principalmente por parte da equipa educativa.

De modo a incentivar a participação das famílias no JI, o estabelecimento, proporciona momentos de partilha entre as crianças e as famílias, como por exemplo as festas escolares de Natal e de final de ano e prima pela entrada dos pais na escola para que possam deixar as crianças, visitar a sala e comunicar com as educadoras e auxiliares. No que toca à sala onde realizei a PPSII, a EC convida os pais, que têm disponibilidade, a contar histórias, a falar de assuntos relacionados com os projetos que decorrem e a celebrar o aniversário dos seus educandos com uma pequena festa na sala. Estes momentos fomentam a “confiança dos pais [na equipa educativa de sala e] no estabelecimento educativo” (Homem, 2002, p.271). No início do ano letivo, há também uma reunião com as famílias e com a equipa de cada sala. Este momento visa dar as boas vindas aos encarregados de educação, dar a conhecer a equipa e o plano

anual. Nesta reunião, além da educadora, também participa a auxiliar. As reuniões de pais são, segundo Homem (2002), uma “estratégia de comunicação e participação parental” e assumem um “carácter informativo e técnico” (p.274).

Assim sendo, a caracterização das famílias é um elemento significativo para a compreensão do grupo e para o desenvolvimento de estratégias promotoras da participação e interação das famílias. Ao caracterizar as famílias, irá saber-se mais sobre quais as crenças do seio familiar e as suas expectativas a nível da educação (atividades, aprendizagens, desenvolvimento, entre outros).

Ainda que saiba o que esta caracterização nos dá em termos de conhecimento acerca das crianças e seus valores e na forma como podemos e devemos comunicar com cada uma das famílias, a caracterização que irei apresentar neste capítulo não abordará todas as categorias que referi acima pois, não tive acesso a nenhum tipo de registos e, as informações que recebi acerca das famílias, foram-me dadas através de conversas informais com a educadora.

A maioria do grupo apresenta ter irmãos, sendo que 11 destes são irmãos mais novos, à exceção de duas meninas do grupo que são gémeas. Todos os encarregados de educação estão empregados e, a nível de habilitações literárias, estas variam entre o 9º ano e curso superior. Relativamente às nacionalidades, uma família é originária do Brasil e outra de Cabo Verde. As irmãs gémeas têm pai italiano e mãe espanhola e outra menina tem pai italiano e mãe portuguesa. Estas últimas três crianças referidas, falam em casa, as línguas maternas dos pais e na escola português.

Para além destes aspetos, as famílias são bastante participativas e interessadas nas atividades realizadas em sala, trazendo frequentemente maquetes, desenhos e pesquisas feitas com as crianças em relação aos temas trabalhados na sala, o que é bastante relevante, visto que estas têm o direito e devem (a meu ver) participar no desenvolvimento de tudo o que for planificado, uma vez que para além de serem os primeiros educadores das crianças, criam novas possibilidades de aprendizagens para os seus educandos (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). O facto de a equipa de sala ser bastante recetiva à entrada das famílias na sala e o facto de muitos encarregados de educação conhecerem a EC de anos anteriores, faz com que se sintam confiantes no trabalho da equipa educativa e que saibam mais sobre as atividades realizadas, tendo também vontade em participar na educação dos seus filhos na escola.

Outro fator que influencia a participação das famílias, é o facto de um dos modelos pedagógicos que mais influencia a educadora na sua prática ser o MEM, que

preza pela “forte articulação com as famílias [...] para que vários dos seus elementos se assumam conscientemente como fonte de conhecimento e de formação” e, conta também, “com o envolvimento e implicação das famílias e da comunidade, quer para resolver problemas quotidianos de organização, quer para que o jardim-de-infância possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve” (Niza, 2012).

Percebemos assim, que as famílias e sua cooperação no dia-a-dia das crianças no JI são elementos essenciais para o bem-estar das crianças na escola e para o melhor desempenho profissional do educador. Tal como afirma Santos (citada pelo Ministério da Educação, 1994, p.20), “Não se trata de educação a não ser que nela todos estejamos empenhados”.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| | ' ' | | ' ' |

Através do conhecimento que tenho da caracterização do grupo e das intenções da educadora, delineei uma série de intenções para orientar a minha ação e reflexão sobre a ação. As intenções da educadora, para este grupo em específico, passavam por promover a autonomia das crianças, por articular as diferentes áreas do currículo e por desenvolver atividades e projetos do interesse das crianças.

3.1. Intenções para a ação

É importante que a minha intervenção como educadora se norteie numa intencionalidade que tenha em conta o fundamento e o propósito da mesma pois, só assim, será possível refletir sobre o meu papel profissional, sobre cada criança, bem como as suas aprendizagens, (Silva et al, 2016). Para que seja possível delinear as intenções de forma adequada, é importante ter sempre em conta o meio sociocultural onde se insere a instituição, o grupo de crianças e o seu contexto familiar que devem ser observados, registados e documentados, tal como refere Silva, et al (2016).

Enquanto delineava as minhas intenções, tive sempre em conta as intenções e objetivos já traçados pela EC bem como o trabalho já por ela elaborado, tanto com o grupo como com as famílias.

3.1.1. Intenções para com as crianças

No que diz respeito às intenções com o grupo de crianças, as mesmas são: **Ter uma boa relação com as crianças e fazê-las sentir-se seguras**, pois no início da PPSII, foi necessário criar laços com as crianças de modo a que o grupo se sentisse confiante ao se relacionar comigo e também para me ajudar na minha própria adaptação ao grupo. Além de que, “a prática educativa desprovida de sentimentos é alheada, perdendo o significado humano” (Isaia, 1993 citado por Lopes, 2014, p.20).

Assim, procurei saber mais sobre as crianças, como por exemplo, saber alguns dos seus gostos de modo a criar uma boa relação com cada um deles pois, tal como mencionam Brazelton e Greenspan (citados por Lopes, 2014, p.18), as aprendizagens e as relações com as crianças têm início “com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam”, por isso considerei importante acompanhar de perto as crianças em diversos momentos do seu dia. Sempre que possível, estive no recreio com elas e, rapidamente, fui introduzida nas suas brincadeiras:

Estou no recreio a brincar com A, MM e MT às bonecas enquanto C e MA me fazem tranças no cabelo.

S (que brinca junto à relva dirige-se a mim): Mariana, olha aqui! Encontrei paus para fazermos um ninho! (Nota de campo de 10 de outubro às 13h24)

O brincar, traz às crianças “desenvolvimento pessoal, social e cognitivo, facilita os processos de aprendizagem, sociabilização, comunicação, expressão e construção de conhecimentos, e contribui para a saúde mental (Pereira, 2011, citado por Alves, 2018, p.22), por esta razão, o recreio foi um dos ambientes que considerei mais propício à minha vinculação com as crianças. O recreio é um espaço exterior de brincadeira livre, onde as crianças podem correr, gritar, brincar com os seus próprios brinquedos, trazidos de casa. Neste espaço, as crianças sentem-se, de certa forma, livres, recetivas a diferentes brincadeiras e comunicativas. Notei que algumas gostam de incluir as auxiliares nas suas brincadeiras e, assim, considerei o recreio como o espaço mais acertado para criar empatia com o grupo.

Algo que também considerei importante para aprender mais sobre as crianças e, por sua vez, desenvolver uma boa relação com as mesmas, mas desta vez de forma não participante, foi a observação. Na primeira semana da PPSII priorizei os registos diários – notas de campo – que incluíam as conversas em grande e pequeno grupo, tanto entre as crianças e os seus pares como entre crianças e os adultos em sala; as estratégias postas em prática pela educadora; e os diferentes momentos da rotina. Com estas observações, tive a oportunidade de obter registos bastante ricos sobre cada uma das crianças e ficar a conhecê-las um pouco melhor. De qualquer forma, uma semana não é, de maneira nenhuma, suficiente para ficar a conhecer bem cada uma das crianças e suas particularidades, por isso, este processo de observação foi contínuo e durou todo o estágio.

Com o tempo, e à medida que a PPSII foi avançando e a minha interação com o grupo evoluindo, a minha relação afetiva com as crianças foi-se tornando mais forte, mais próxima e com base na confiança, segurança e afetividade. Passei a saber mais sobre as suas vontades e necessidades e a compreendê-las melhor. Claro que, nem todas as relações evoluíram da mesma forma e nem todas atingiram o mesmo nível de proximidade, o que é natural, pois todas as crianças são diferentes e, enquanto uma precisa de abraços frequentemente ou de colo quando chega de manhã, outra precisa de espaço e tempo até se sentir à vontade. Às crianças que necessitavam de espaço, fiz questão de mostrar compreensão, respeitando as suas necessidades mas sem

nunca me distanciar delas ou deixá-las de parte, o que fez com que, mais tarde, estas crianças se aproximassem de mim quando se sentiram confiantes.

Em suma, é possível perceber que o meu vínculo com as crianças foi crescendo ao longo do tempo e que, as trocas afetivas que estabeleci com elas, permitiram o desenvolvimento das nossas relações interpessoais. Com o decorrer da PPSII, as crianças ganharam confiança em mim e os pedidos de ajuda, as perguntas sobre temas que queriam aprender mais e as curiosidades da sua vida, começaram a ser, também, dirigidas a mim:

T: Mariana, podes ajudar-me a fazer o livro do Pólo Norte? (Nota de campo de 11 de janeiro às 14h15)

Outra prova do estabelecimento de uma relação de confiança e segurança com o grupo foi o facto da EC me dar cada vez mais oportunidades de assumir o grupo, o que me foi dando mais confiança e o que também demonstrou a sua confiança em mim.

A segunda intenção ponderada recai sobre o **promover a autoestima das crianças**. Todas as crianças devem sentir que são capazes de fazer coisas boas, bem-feitas e importantes para o grupo pois, Cordeira, 2007 (citado por Silva 2014, p.6), afirma que ao desenvolver autoestima, a criança combate os seus medos, “sentindo-se útil, realizada, necessária, única e insubstituível”. Assim, as crianças devem ter poder de responsabilidade, de decisão e controlo sobre as próprias ações e decorrer das atividades, tornando-se agentes ativas do seu próprio desenvolvimento (Hohmann & Weikart, 2009). Para que este potencial e capacidades fossem reconhecidos, foi necessário estimular a autoestima a nível individual e de grupo. A título de exemplo, exponho uma nota de campo que representa, de um modo geral, a minha postura ao longo da prática sempre que uma criança me dizia que não conseguia concretizar algo. Nestes momentos, fiz sempre questão de lhes mostrar, com exemplos, de que eram capazes e de que podem existir diferentes formas de fazer a mesma coisa:

EC pede para que o grupo desenhe sobre um tema em específico e eu reparo que a folha do TD está em branco e questiono

Eu: Então a tua folha está em branco?

TD: Eu não sei desenhar...

Perante tal resposta fui buscar alguns desenhos antigos do TD para lhe mostrar como sabia desenhar:

Eu: Claro que sabes. Vês, desde o início até agora, estás a melhorar! E além disso, não desenhamos todos da mesma forma.” (mostro-lhe os desenhos de

outros meninos sobre o mesmo tema.) (Nota de campo do dia 14 de novembro de 2018)

Verifica-se assim que a motivação é crucial ao desenvolvimento da autoestima nas crianças pois, a vontade de fazer (motivação) vem de “mãos dadas” com a percepção de que se consegue fazer (autoestima) e, por isso, fomenta o envolvimento das crianças em atividades que lhes podem dar experiências de sucesso.

Considero que consegui alcançar esta intenção pois foi possível observar a evolução de várias crianças ao longo da PPS. Tal evolução é perceptível através das seguintes reflexões:

Tenho notado uma grande diferença na atitude e autoestima do TD desde que lhe tenho dado mais feedback positivo em relação aos seus desenhos e encorajado para fazer mais. Nos últimos dias, já tem sido o TD a vir ter comigo e a pedir para ir para área do desenho e a pedir para fazer recortes em vez de ser eu a sugerir-lhe esta área. (excerto da reflexão de 30 de outubro)

Com a participação na experiência das sementes de linhaça, com a rega e observação recorrente do crescimento da planta, o G tem diversificado cada vez mais as suas escolhas no que toca às áreas. Antes desta experiência, o G apenas escolhia as áreas da garagem/animais ou dos jogos de chão, mas, desde que percebeu que existe outra atividade do seu interesse e que me pode ajudar e ser ele o responsável pelo crescimento e tratamento da planta começou a variar mais as suas escolhas. (excerto da reflexão de 10 de janeiro)

A terceira intenção por mim definida foi **potenciar o crescimento do conhecimento de cada criança**. Assim, considere a importância da articulação entre diferentes áreas do saber pois a mesma “estimula a curiosidade da criança criando condições para que “aprenda a aprender” (Silva et al., 2016, p.12) e porque a organização curricular, “deve ser entendida de uma forma equilibrada, isto é, recorrendo à igualdade de grau de importância para proporcionar uma educação harmoniosa” (Conceição, 2015, p.8):

Surgiu o tema “O que é um planeta?”, tema esse que me deu a possibilidade de explorar, principalmente a área do conhecimento do mundo, mas também interligá-la com outras áreas do currículo que

possibilitaram as crianças de aprender novas coisas acerca deste assunto e das outras áreas entre si articuladas. (excerto da reflexão diária de 21 outubro)

Ao explorarem “diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem e ao mobilizarem diversas formas de saber, promovem a construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida” (Silva et al., 2016, p.11).

Pretendi, também, variar nas técnicas utilizadas dentro da mesma área. Por exemplo, no que diz respeito ao subdomínio das artes visuais propus ao grupo atividades com recurso a diversos materiais para que lhes fosse possível experimentar novas técnicas, como por exemplo, pintura com esponjas, cotonetes, lápis pastel, com as mãos, com gelo, entre outras. Proporcionei também momentos de construção com materiais não estruturados como rolos de papel, copos de iogurte, caixas de cartão e garrafas pois, o uso destes materiais naturais “impulsiona a criatividade e inúmeras aprendizagens” nas crianças, tal como explica Dias (2017, p.19). Além de diferentes técnicas e uso de diversos materiais naturais, estendi a experiência de pintura e desenho a diferentes superfícies como: cartão, plástico, esferovite, folhas e cartolinas de diferentes cores.

Outra estratégia que utilizei para potenciar o conhecimento das crianças, foi a dinamização de atividades no exterior sempre que a atividade o justificava, tal como a pintura de uma maquete de grandes dimensões e a exploração das estrelas e planetas, como e pode ler na seguinte nota de campo:

Com pequenos grupos, dirigi-me para o exterior, levando um *tablet*, para podermos perceber, através da aplicação *SkyView*, onde se encontram as estrelas, a lua e os restantes planetas no universo e para que as crianças percebam que, mesmo que nós não os vejamos durante o dia, eles continuam lá. (Nota de campo de 20 de novembro às 13h50)

Com esta variedade de técnicas e materiais e a utilização do espaço exterior, foi possível estimular a imaginação e criatividade bem como alargar o leque de experiências das crianças.

A quarta intenção delineada foi a de **escutar as crianças e priorizar os seus interesses**, dando, assim, destaque aos interesses a nível individual e de grupo e potenciando o meu papel de educadora que incide na capacidade de promover momentos em que a criança seja escutada, “fomentando e cimentando um diálogo

constante entre todas as partes envolvidas, criança, educadores, pais e sociedade” como defende Louro (2013, p.19)

Uma situação, entre muitas outras, que ilustra a escuta e a importância dada aos interesses do grupo é a escolha do tema para um novo projeto pois, além de ter escutado as crianças no seu dia-a-dia na sala e no recreio, os projetos também foram uma forma de as escutar. Com o final de um projeto e com a vontade de iniciar outro, era importante encontrar um tema, mas tal estava-se a tornar difícil pois as conversas das crianças giravam em torno do tema falado anteriormente, por isso optei por reunir com as crianças e escutá-las, tal como se pode verificar no seguinte excerto de uma reflexão diária:

[...] Com esta dificuldade em encontrar um tema que fosse do interesse das crianças, pedi sugestões à EC para conseguir avançar com um projeto novo. A mesma sugeriu que reunisse o grupo, explicasse às crianças o que pretendia, as deixasse colocar questões e que, depois, organizasse uma votação para escolher uma questão desencadeadora do interesse do grupo.

Seguindo o conselho da EC pois é sempre importante ter em conta as sugestões das crianças e por este ser um grupo muito interessado e curioso, decidi reunir o grupo na hora do conto e [...] perguntei às crianças quais eram as questões que tinham e gostavam de ver respondidas. (excerto da reflexão diária de 24 de outubro)

Importante ressaltar que, a escuta não se demonstra apenas ao longo dos projetos, mas sim, em todos os momentos do JI através das interações das crianças e de algum questionamento do educador. A escuta é a forma do educador perceber os interesses e as necessidades das crianças e serve para que seja possível dar-lhes resposta.

A escuta, a participação ativa e a partilha de interesses verificaram-se também no desenvolvimento de um portefólio com uma das crianças do grupo. Para criar este portefólio, falei com a educadora cooperante, pedi autorização ao encarregado de educação da criança em questão e, de seguida, falei com a criança acerca do que pretendia desenvolver com ela e perguntei-lhe se estaria de acordo em fazê-lo comigo. A criança aceitou e demos então início ao portefólio:

Eu: Como é que achas que devemos começar?

MS: Acho que me podia desenhar e depois tu escrevias o que eu dizia.

Eu: Acho que é uma boa ideia. Vais falar sobre ti?

MS: Sim, vou-te dizer coisas sobre mim e coisas que gosto e que não gosto. (Nota de campo de 13 de novembro às 14h00)

Durante todo o processo, a criança deu sugestões em relação ao rumo do seu portefólio e partilhou as suas experiências comigo.

Outros momentos pautados pela escuta foram os momentos de avaliação. Estes momentos aconteciam principalmente em grande grupo ao no final do dia, durante o preenchimento da coluna da avaliação do plano do dia e do diário de grupo no concelho da tarde. Ao preencher o plano do dia e o diário com o grupo, questionava as crianças acerca do que fizeram e do que não conseguiram fazer durante o dia. Questionava-as acerca das suas dificuldades e perguntava se tinham sugestões de melhoria na forma em como as atividades estavam a ser dinamizadas, percebendo “se houve [ou não] eficiência no processo ensino-aprendizagem” como explica Pinto (2018, p.21). Com este processo, as crianças sentem-se envolvidas, ouvidas e aprendem a “prever o que querem fazer e, por conseguinte, a planear melhor” (Silva et al., 2016, p. 16). Assim, Barlow, 2006 (citado por Pinto, 2018, p.21) afirma que a avaliação deve motivar as crianças, “longe de desencorajar o aluno, ela deve ajudá-lo efetivamente a avançar, em forma de encorajamento ou estímulo. Além disso, ela deve não só dar-lhe vontade de avançar, como também oferecer-lhe os meios para isso”.

Por fim, a quinta intenção ponderada, surge através da anterior: **fomentar a participação das crianças, (utilizando o plano do dia como instrumento facilitador)**. Após ter observado que o plano do dia era um instrumento de interesse das crianças, mas de rara utilização, em conjunto com a educadora optámos por dar mais ênfase a este instrumento, bem como às escolhas das crianças.

O foco que foi dado ao plano do dia ajudou-me a ultrapassar um dos meus obstáculos iniciais na PPSII, as planificações. Esta foi uma das minhas dificuldades pois não planeava diretamente com o grupo, o que, para mim, entrava em conflito com a minha intenção anterior. Conforme me fui apercebendo desta dificuldade, comecei a explorar algumas estratégias para balançar o tipo de planificação que fazia inicialmente para e com a educadora e o tipo de planificação que acreditava fomentar a participação das crianças na organização do seu dia. Foi então que comecei a propor atividades ao grupo de forma mais flexível e sempre disposta a realizar alterações pois, planear não se baseia numa série de propostas elaboradas “de forma generalizada, distante e sem ligação às próprias crianças do grupo”, portanto o planeamento deve partir das crianças (Quaresma, 2018, p.29). Outra das estratégias que utilizei foi escutar e considerar cada

vez mais o que as crianças sugeriam na reunião de final do dia quando eram questionadas acerca do que queriam fazer no dia seguinte. Passei então a reunir essas sugestões e a inseri-las nas minhas planificações da semana seguinte sempre que essas propostas ficassem por realizar na semana em que foram sugeridas.

Por último, uma das estratégias que me ajudou a planear de forma emergente foi inserir as minhas propostas nos temas dos projetos que estavam a decorrer. Este foi o modo mais eficaz que encontrei para planificar em conjunto com as crianças pois as mesmas sentiam-se muito interessadas nos projetos que tinham em mãos e foi uma forma de progredir nas planificações.

Ainda que esta tenha sido uma das minhas fragilidades, tive sempre em atenção os interesses do grupo e pretendi, sempre, promover aprendizagens e responder às suas dúvidas com as atividades que propus. Com o tempo, fui melhorando o meu desempenho nesta tarefa e comecei a fazer mais e melhor, bem como a corresponder mais com as expectativas da EC.

Avaliei a terceira intenção em conjunto com a quarta, uma vez que, tal como fora anteriormente mencionado, uma surgiu da outra. Os momentos de escuta das crianças e respeitar as suas decisões assumindo apenas um papel de mediadora funcionaram de forma bastante positiva, como se pode verificar nos seguintes exemplos:

Algo que tenho observado nestes dias é o facto de uma das meninas, a MM, ter de ser constantemente chamada à atenção para que se porte bem e se acalme nos momentos em grande grupo.

Tenho pensado que, talvez, a melhor atitude a tomar com MM é uma atitude que valorize mais o que faz de bem em vez de apenas se repreender quando não respeita algumas das regras da sala.

De modo a pôr em prática esta atitude mais positiva com a criança, comecei por colocá-la como “chefe” do dia amanhã, pois sei que nunca teve essa oportunidade e que gostaria.

Quando lhe disse que ia ser chefe, a MM olhou para mim e sorriu. Deu para perceber que sentiu bem e feliz por saber que poderia ser responsável por algo. Ao longo do dia, a MM empenhou-se na sua tarefa.

(Reflexão diária de 17 de outubro)

P: Mariana, podemos fazer um foguetão para pôr o teto?

S: Sim!!! Fazemos com cartões e copos de iogurte. Eu tenho lá em casa.

Eu: Sim, podemos fazer um foguetão com materiais recicláveis, mas, primeiro, temos de reunir os materiais todos. Quem tiver rolos de papel, caixas de cereais e embalagens de plástico, pode trazer para a escola. (Nota de Campo de 14 de novembro às 14h55)

Com estas intenções, a criança tornou-se um agente ativo do seu próprio desenvolvimento, expondo as suas necessidades de exploração e os seus tópicos de interesse:

Durante o preenchimento do diário de grupo:

AR: Acho que amanhã podíamos fazer uma galinha de Angola em barro. Eu e a MT temos barro em casa e no outro dia fizemos um pássaro e uma sereia. (Nota de campo de 17 de outubro às 14h50)

Relativamente ao plano do dia, quinta intenção, mais especificamente, é possível afirmar que a sua utilização proporcionou cada vez mais momentos de participação do grupo. As crianças passaram a organizar o seu dia em conjunto com a equipa educativa da sala e a escolher, de forma mais frequente, as atividades que queriam realizar e os temas que queriam desenvolver.

Inicialmente, no preenchimento do plano do dia, as propostas eram feitas, maioritariamente, pelos adultos de modo a garantir a articulação das várias áreas do currículo e porque as crianças não estavam habituadas ao uso regular deste instrumento de pilotagem. Ao longo do tempo, o grupo foi percebendo que a sua colaboração neste plano lhe daria a oportunidade de ver os seus interesses explorados, tanto por si como pelos seus amigos e por isso a sua participação foi aumentado.

No final do dia, as crianças participavam também na avaliação das atividades que planearam, o que lhes permitiu fazer o ponto de situação do seu dia, perceber o que devem fazer de diferente para que as atividades corresse melhor. Ao avaliar as crianças melhoraram a sua comunicação oral, tornaram-se mais recetivas às opiniões das restantes crianças do grupo e a sua capacidade de escuta aumentou.

3.1.2. Intenções para com a equipa educativa

Relativamente às intenções que tive para com a equipa educativa, estas foram as de **partilhar com a equipa da sala as atividades e projetos que pretendo desenvolver com o grupo e suas famílias**, criando assim um ambiente de segurança e partilha, onde todos os intervenientes poderão dar a sua opinião/participar no trabalho a ser realizado, promovendo momentos de discussão, planificação e reflexão conjunta,

pois “precisamos de ser muitos para poder ensinar, educar, porque senão cada um de nós reduziria a sua ação apenas ao que é capaz de fazer sozinho” Meirieu, 2004 (citado por Alves, Figueira, Matos, & Vicente, 2015, p.26)

Para que tal aconteça, será necessário **gerar bom ambiente e espírito de equipa através desta partilha**, pois é através da escuta e do trabalho colaborativo que, não só se potencia o bom ambiente de trabalho, benéfico para adultos e, especialmente para as crianças, como também se potencia o desenvolvimento profissional de todos os membros da equipa educativa e estagiária (Roldão, 2007). Indo assim, ao encontro dos ideais consagrados na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011), que mencionam a importância do respeito, colaboração e continuidade de práticas de qualidade no contexto educativo.

As minhas intenções para com a equipa educativa demoraram algum tempo a ser atingidas pois, inicialmente, tive alguma dificuldade em partilhar as minhas ideias, em fazer propostas e em refletir com a educadora, isto porque ainda estava numa fase de adaptação e a perceber quais os métodos de trabalho da EC e, não queria interferir com as suas estratégias e intenções.

Com o tempo fui-me sentindo mais à vontade para partilhar as minhas ideias, para fazer propostas e para questionar a equipa de sala acerca de temas nos quais tinha dúvidas. Ao mesmo tempo, comecei a ser mais procurada pela educadora. É possível observar esta evolução no seguinte excerto:

Hoje a EC pediu a minha opinião em relação à organização do espaço e dos materiais da sala. Disse-me que pretendia mudar a disposição de alguns moveis para melhorar a mobilidade das crianças na sala e questionou-me sobre a melhor forma de o fazer. Tentei ajudar da melhor forma dando a minha opinião. (Nota de campo de 5 de novembro às 15h20)

3.1.3. Intenções para com a família

Quanto às famílias, as minhas intenções centraram-se em **mostrar-me recetiva e disponível** e ainda **possibilitar a participação das mesmas na vida do grupo**. Considero estas intenções importantes pois, fui um novo elemento na sala dos seus educandos pouco tempo depois do início do ano letivo e irei acabar por me tornar um adulto de referência para os mesmos. Assim, o trabalho em equipa, a relação segura e a troca de informações com as famílias são aspetos cruciais, pois permitem “um

cruzamento de olhares (os das crianças, dos pais, das educadoras)” de modo a que a família possa “testemunhar a evolução e desenvolvimento das próprias crianças” Formosinho e Costa, 2011 (citados por Medeiros, 2015).

Deste modo, é relevante que as famílias se sintam seguras e à vontade comigo, tanto para tirarem as suas dúvidas acerca do meu estágio curricular, bem como para partilharem algo que seja importante em relação aos seus educandos. Tornando, assim, a complexa rede de troca de informações entre os diversos intervenientes, uma ferramenta de trabalho para mim e para o grupo desenvolver novos conhecimentos, relações e conhecimento sobre nós mesmos (Hohmann & Weikart, 2009). Assim, o primeiro passo foi apresentar-me oficialmente às famílias e pedir as autorizações necessárias para o decorrer do meu estágio (cf. Anexo D do anexo A).

As intenções ponderadas para com as famílias foram cumpridas de forma diferente da idealizada pois, apesar de me demonstrar sempre recetiva para as ouvir, acolher e acompanhar, também era necessário e importante respeitar a forma de trabalhar da equipa de sala, pelo que, na maioria das situações, era a educadora que comunicava com as famílias. De qualquer forma, toda a comunicação que realizei com as famílias foi feita de forma saudável, revelando ser proveitosa não só para a minha prática, mas, também, para a minha compreensão da importância da comunicação com os familiares do grupo.

As famílias mostraram-se extremamente tranquilas e agradadas com a minha presença na sala, foram todas bastante participativas trazendo todas as semanas pesquisas, maquetes e livros relacionados com os projetos a decorrer e ainda falando-me sobre o envolvimento das crianças nos projetos que iniciei e sobre as atividades que propus, como é possível ver na próxima nota de campo apresentada:

Hoje a mãe do TG partilhou comigo o quão motivado ele está com o projeto dos planetas e como tinha chegado a casa entusiasmado para fazer uma maquete tal como a que fizemos em sala no dia anterior. (nota de campo de 15 de novembro às 15h15)

A participação também foi perceptível pois, sempre que planeei atividades que envolviam as famílias, a resposta foi sempre positiva e recebi vários contributos das famílias nas atividades que divulgava:

Ontem escrevi aos pais um recado a pedir meias com uma mensagem ou desenho no seu interior de modo a fazer um calendário do advento. Hoje,

já recebi meias de várias famílias e confirmação das restantes que participariam. (nota de campo de 27 de novembro às 9h30)

Com estas atividades, além de potenciar a participação das famílias na vida das crianças na escola, estreitei a ligação das famílias com a equipa educativa da sala e até mesmo com as crianças. O facto de pedir o contributo dos pais para atividades e de as expor na sala ajudou também as crianças com a sentirem-se mais confortadas e perto das suas famílias, fazendo do longe perto.

Senti que existia confiança mútua entre as famílias e a equipa da sala e que, com a participação dos pais, a sala se tornou num ponto de encontro onde as famílias conversavam e combinavam saídas fora da escola para que as crianças estivessem juntas.

De um modo geral, apesar de alguns obstáculos e dificuldades sentidas, dei o meu melhor e empenhei-me para cumprir as intenções expostas, não só em relação às famílias, mas também em relação à equipa educativa e às crianças. Tive sempre em conta a minha posição de estagiária, isto é, trabalhei de acordo com os valores e ideais da instituição, sem nunca descurar o respeito pelo próximo. Escutei sempre as opiniões, ajudas e críticas construtivas que me foram dadas, tanto pela EC como pela auxiliar e refleti sobre as mesmas de modo a perceber como poderia melhorar o meu trabalho. Consequentemente, consegui obter uma ideia mais clara do tipo de profissional que pretendo ser e o que pretendo atingir no futuro.

4. INVESTIGAÇÃO EM JI

| | ' ' | | ' '

4.1. Identificação da Problemática

A investigação que realizei ao longo desta PPS surgiu depois de analisar e refletir sobre as minhas observações e notas de campo. Ao longo do tempo consegui observar que, na sala, existia um instrumento que poderia ser promotor da participação das crianças no seu dia-a-dia, mas que era utilizado muito raramente, o Plano do Dia. Uma das razões para a rara utilização deste instrumento de pilotagem foi o facto de ainda estarmos no início do ano letivo e a rotina ainda estar a ser interiorizada pelas crianças e pela equipa de sala.

A presente investigação emerge a partir de duas das minhas intenções para a prática: fomentar a participação das crianças, (utilizando o plano do dia como instrumento facilitador) e escutar as crianças e priorizar os seus interesses. Tais intenções deram origem à seguinte questão: “Como é que o plano do dia promove a participação das crianças?”.

Os objetivos que defini para este estudo foram: identificar quais os níveis de participação das crianças em sala e perceber se a utilização do plano do dia melhorou a participação das crianças

4.2. Revisão da Literatura

4.2.1. Participação

O conceito de participação é definido por Delgado (2006, p.37) como a “possibilidade de tomar parte, voluntária e responsabilmente, nos processos de decisão em que estamos envolvidos e que pretendemos influenciar ou para os quais pretendemos contribuir de algum modo”. O autor associa este conceito à responsabilidade, pois “uma vez atribuída, concede o direito de agir e o dever de responder pelas consequências da acção” (Delgado, 2006, p.37).

Em concordância, está Lima,1992 (citado por Homem, 2002, p.44), que define participação como “uma prática, um exercício” que se refere à “parte de poder que os indivíduos têm numa qualquer decisão”. Homem (2002) completa esta definição, parafraseando Nóvoa (1992) que nos explica que, ao participar, os indivíduos projetam o seu sistema de interesses e valores.

Quando uma criança assume a sua responsabilidade sobre algo, está a validar a sua participação pois, “o sujeito responsável participa nas decisões que lhe dizem

respeito e que o relacionam com os outros e com o contexto em que está integrado” (Delgado, 2006, p.37).

Através da “participação na vida quotidiana, surgem novos problemas e novas maneiras de fazer, que dão origem a pensamentos e valores”, fazendo assim com que as crianças assumam “um papel mais activo na mudança dos contextos de atividades conjuntas e na co-construção cultural” como afirma Daniels (citado por Folque, 2014, p.68) e que se tornem “seres ativos, competentes, construtores do conhecimento e participantes no seu próprio desenvolvimento”, como defende Oliveira-Formosinho e Araújo (2004, p.82).

Delgado (2006), explica que, para participar, é necessário haver acesso à informação para depois se poder tomar uma decisão. Tal ação implica “transmitir opiniões, ouvir o outro, tomar decisões em grupo, etc” (p.43).

Em concordância, Barreto (2002, p.301) interpreta a participação como “a acção tendente a envolver um cidadão ou um grupo de cidadãos nos processos comunitários, cívicos e políticos que lhe dizem respeito”. É assim, possível afirmar que a participação promove o sentido de comunidade e que dá voz e autonomia às crianças.

Além da autonomia, Delgado (2006, p.41), afirma que participar promove o desenvolvimento do “sentimento de confiança pessoal e da auto-estima”, a “interiorização das regras do processo democrático de decisão”, o crescente sentimento de motivação para aprender e fazer e a inclusão social.

A motivação para a aprendizagem é um resultado inerente da participação pois, nas sociedades em que as crianças são integradas nos mesmos contextos que os adultos, as mesmas mostram motivação intrínseca ao identificar-se com as atividades dos mesmos e ao aprender através da observação e repetição das suas habilidades, como afirma Lansdown (2005, p.26).

Por ser algo tão importante e significativo ao desenvolvimento das crianças, a participação é um direito. Como tal, é possível encontrá-lo no documento da convenção sobre os direitos da criança:

“A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem consideração de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança” (Unicef, 1990, p.13).

Assim, cada criança tem uma “voz” que deve ser ouvida, tal como defende Tomás (2011) que considera a participação infantil como “um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental da infância que reforça os valores democráticos” (p.3). Tomás (2007, p.48) afirma que este é um conceito com “múltiplos significados” e que uma das suas complexidades deve-se ao facto de “reunir «consenso» e «defensores» em seu redor”. É então por isto que, Tomás (2007) se mostra em concordância com Barreto (2002), citado anteriormente, relativamente ao facto da participação ser “um processo fundamental do sistema democrático”, Tomás (2007, p.48).

Para Tomás (2007, p.48) a participação das crianças envolve

“primeiro, a partilha de poderes entre adultos e crianças; segundo, a introdução de métodos e técnicas que permitam às crianças participar, na esteira da tradição de democracia participativa; terceiro, a consideração de que a formulação de regras, direitos e deveres é feita por todos os participantes no processo; e quarto, o condicionamento efectivo dos meios, métodos e resultados do processo de participação.”

Ao ser concedido o direito de participação às crianças, as mesmas passam a influenciar e partilhar as suas iniciativas e decisões bem como os recursos necessários para o seu desenvolvimento, tal como explica Tomás (2007, p.48). Assim, as crianças ganharão, além do direito à participação, a responsabilidade de levar a cabo as suas iniciativas.

Segundo Lansdown (2005), as crianças podem participar nos diversos assuntos em diferentes graus de participação. Em concordância, encontra-se Hart (1992) que desenvolveu e desenhou o conceito “leader of participation”, ou seja, a “escada da participação”. Nesta escada observam-se 8 degraus, que representam os níveis de participação infantil, que vão desde a não participação que inclui 3 degraus à participação que inclui os 5 restantes níveis. Lansdown (2005), baseando-se apenas nos níveis de participação de Hart, resume os mesmos em 3.

O primeiro nível de participação, definido por Lansdown (2005, p.14-16) é denominado de “*consultative processes*” e verifica-se quando os adultos reconhecem que os pontos de vista e as experiências das crianças podem ser uma contribuição valiosa para desenvolver os assuntos e temas que lhes interessam. Neste nível a iniciativa surge do adulto, sendo que é o mesmo que lidera e gere a atividade ou projeto.

O nível seguinte, que atribui mais liberdade de participação às crianças, é o “*participatory processes*” onde são oferecidas mais oportunidades de envolvimento, e de participação na implementação, desenvolvimento, gestão e avaliação dos projetos e/ou atividades. Neste nível, os projetos são iniciados pelos adultos e envolvem a parceria das crianças ao longo dos mesmos, sendo o poder partilhado entre adultos e crianças. As crianças são motivadas para influenciar e desafiar o processo e seus participantes, o que promove a autonomia das mesmas. Este nível verifica-se em situações como a introdução das crianças em discussões onde podem dar a sua opinião e mostrar a sua interpretação em relação a um tema.

Por último, Landsdown (2005) apresenta o nível máximo de participação como o “*Self-initiated processes*”, onde as crianças são motivadas e têm poder e autonomia para tomar as suas decisões e ações e não apenas responder ao planeamento previamente feito pelo adulto. Assim, chegando a este nível, são as crianças que identificam as temáticas a ser trabalhadas em sala e que controlam todo o processo. Nesta fase, os adultos tornam-se mediadores em vez de líderes, respeitando a capacidade das crianças para definir as suas prioridades e estratégias, ajudando-as com o que necessitarem para as pôr em prática. É assim promovida, a parceria entre adultos e crianças e ainda um olhar, por parte das crianças, de exemplo, suporte e conselheiros, sobre os adultos.

Assim, como podemos perceber através dos níveis apresentados, a participação é também vista como um processo de “negociação entre adultos e crianças” um processo que pode “integrar tanto as divergências como as convergências” (Tomás, 2007, p. 49). Durante esta negociação, as crianças exprimem as suas opiniões e são agentes pró-ativos na sua aprendizagem, tal como refere Folque (2014, p.51). Para que haja negociação, é necessário que todos os intervenientes se respeitem e escutem no momento de partilha de ideias e propostas.

4.2.2. Escuta

Um conceito indissociável da participação infantil é a escuta. Segundo Rinaldi (2001, p.3), ao escutar reconhecemos o valor dos pontos de vista e modos de interpretação dos outros. Escutar é uma ação que não é fácil para as crianças pois “requer consciencialização e suspensão dos nossos julgamentos e preconceitos”, requer também abertura e vontade de mudança. Ainda assim, a autora acrescenta que as crianças “depressa percebem como ouvir é essencial para a comunicação”. Para

Rinaldi (2001, p.3), a escuta é a base de todas as relações de aprendizagem, legitimando-nos e dando-nos visibilidade pois, “escutar retira o individuo do anonimato” e enriquece, tanto quem escuta como quem passa a mensagem.

Neste processo, é promovida a comunicação e o diálogo sempre que existe capacidade de escuta e boas expectativas perante o outro. Nestes momentos as crianças devem ser compreensivas e apoiadas pelas restantes, como explica Rinaldi (2001, p.3).

4.2.3. O Plano do dia como potenciador da participação das crianças

Falando, agora, do plano do dia, instrumento de pilotagem em estudo no presente relatório, associado à promoção da participação das crianças, considero importante abordar alguns dos ideais do modelo pedagógico no qual este instrumento é utilizado, o MEM. Este modelo tem como uma das suas finalidades, “permitir que professores e alunos tenham o poder de tomar decisões e de instituir as regras do grupo, através de um processo de cooperação e de permanente reinstituição” (Folque, 2014, p.51) e “perspectivar a aprendizagem como um processo sociocultural e participativo em que os grupos não só têm acesso aos conhecimentos socioculturais de sociedade, como também os reconstróem num processo dialógico de construção de sentido” (Folque, 2014, p.52), o que ilustra o princípio de participação na estruturação da rotina diária que o plano do dia promove.

Sendo o plano do dia, um plano feito com e pelas crianças, o mesmo responde à proposta do MEM para um “currículo baseado em problemas e motivações da vida real, apresentados de modo funcional e pragmático” (Dewey, 1956 citado por Folque 2014, p.54). Com este plano, espera-se que as crianças apresentem propostas de atividades que as motivem e que encorajem os seus colegas a explorar novas propostas. Este é um instrumento importante para o dia-a-dia do grupo pois, “o etos da comunidade surge quando todas as crianças se sentem encorajadas e confiantes para contribuírem para a vida de todo o grupo, mesmo que o façam de modos diferentes”, promovendo o trabalho em equipa e a definição de objetivos comuns (Katz e Chard, 2009, p.13). Sendo este um momento de planeamento e avaliação, é possível verificar a “gestão cooperada da vida do grupo e do currículo” (Katz e Chard, 2009, p.54), o que é um aspeto “essencial do ethos democrático do modelo do MEM”, (Niza, citado por folque, p.54).

O plano do dia, serve, então, um dos campos da participação, o “comunicar e informar”, como menciona (Costa e Melo (s/d) citados por Delgado, 2006, p.38). A comunicação e informação envolvem a existência de recursos, processos e espaços apropriados e, para este plano ser posto em prática, é necessário as crianças estarem disponíveis para comunicar com os colegas e adultos da sala e os materiais de escrita são indispensáveis para a anotação das propostas. É também necessário que as crianças estejam reunidas em grande grupo num espaço onde todas se consigam escutar.

Planear e avaliar, são duas ações que não se podem dissociar pois, segundo Varela, 2010 (citado por Gonçalves 2015, p.44), numa educação participativa, as crianças são envolvidas num processo de reflexão sobre as suas ações, de forma que possam tomar consciência das suas ideias, desenvolvendo as suas competências metacognitivas. Estas duas dinâmicas permitem a “construção de novas aprendizagens com significado e que fomentam o desejo de aprender, centrando-se a avaliação no desenvolvimento do processo e nos seus efeitos no progresso das crianças”, tal como explica Oliveira-Formosinho, 2002 (citado por Cardona e Guimarães, 2013, p.158).

Como refere Cardona e Guimarães (2013, p.151), “a avaliação fundamenta o plano cujo desenvolvimento vai permitir uma nova avaliação”, ou seja, a avaliação complementa e alicerça o plano e possibilita que o mesmo seja alterado, ajustado e cada vez mais adequado às necessidades do grupo e possibilita a recolha de “informação sobre as práticas mais eficientes” Cardona e Guimarães (2013, p.156). Oliveira-Formosinho e Araújo (2004, p.84) estão em concordância com as autoras citadas anteriormente pois, remetem-nos para uma das funções da avaliação: “a avaliação como função de regulação do processo pedagógico”.

A avaliação da participação das crianças e do plano por elas feito deve partir da observação, o que permitirá “uma reflexão e um questionamento, que conduz a uma maior objetividade, levando [o educador] a tomar consciência do que mais se valoriza no comportamento e aprendizagem das crianças”(Sylva et al, 1980 citado por Cardona e Guimarães, 2013, p.153).

Ao planear, as crianças aprendem a identificar e priorizar objetivos e desenvolvem a capacidade de tomada de decisões e pensamento crítico para atingir as metas ponderadas, o que faz com que brinquem e trabalhem tendo por base os objetivos pensados - escolha com propósitos (Lino, 2014, p.143).

Além destas aquisições, planejar proporciona às crianças um crescente desenvolvimento linguístico e uma maior capacidade para formular conceitos e, por sua vez, desenvolver o seu pensamento abstrato pois, ao proporem atividades que apenas realizarão mais tarde, estão a formar “imagens mentais de ações, pessoas e materiais que não estão realmente presentes no momento da escolha e do planeamento” (Lino, 2014, p. 144).

Ao planearem, as crianças têm a oportunidade de definir o que querem fazer durante o dia, o que potencia o sentido de compromisso, responsabilidade, antecipação e organização (pessoal e coletiva), uma vez que “a escolha é uma atividade individual essencial ao desenvolvimento cognitivo, bem como, ao desenvolvimento social” (Lino, 2014, p. 139) e “requer que a criança pense nas diferenças e semelhanças das alternativas que se lhe apresentam. Este tipo de atividade mental permite a construção de relações lógico matemáticas de semelhança e diferença” (Lino, 2014, p. 139). Além de fornecer ferramentas nestas áreas do desenvolvimento, a oportunidade de escolha “favorece o desenvolvimento do sentido de responsabilidade e permite às crianças construir uma relação entre as escolhas que fazem e as consequências resultantes” das mesmas. Assim, “a escolha ajuda as crianças a compreenderem as consequências das suas ações” (Lino, 2014, p.140). Em educação, as escolhas são determinadas por “um conjunto de valores relativamente subjetivo e (...) implicam relação, comunicação, interação e (...) negociação” (Homem, 2002, p.46)

Para promover uma participação consciente e ativa “no processo de ensino e aprendizagem e, portanto, na construção do seu conhecimento” é crucial que as crianças escolham de forma “autêntica e com propósitos” pois, é este tipo de escolha que “representa uma necessidade real em conhecer algo” e “um meio para atingir um objetivo” (Lino, 2014, p.140).

Estas aprendizagens são desenvolvidas através do plano do dia pois, este é um compromisso que aproxima as crianças e adultos da sala que partilham “recursos comuns”, como por exemplo, a rotina e vocabulário. Pode-se então, afirmar que as crianças do grupo estão inseridas numa “comunidade de prática” que promove novas competências e conhecimentos (Folque, 2014, p.68).

Assim, tal como refere Folque (2014), vemos que o MEM se baseia nos princípios das OCEPE pois pretende que os educadores aceitem cada criança como é, que a escutem, valorizem e ajudem a expressar-se perante o grupo. Por estas razões, o educador deverá definir o currículo com base nos interesses das crianças integrantes

do grupo e ainda fazer as suas próprias propostas baseadas nas experiências ou no contexto escolar e/ou familiar das crianças, proporcionando assim, a progressão de cada criança. Além das propostas do educador, o mesmo deverá promover a participação do grupo, considerando e aceitando propostas vindas das crianças.

É assim, possível concluir que “a participação é construída e negociada socialmente, diariamente, no contexto da escola, através de interações quer formais, quer formalizadas, que informais, mas sempre desejadamente informadas” (Homem, 2002, p.44)

4.3. Metodologia e Roteiro Ético

Tal como supracitado, durante a PPSII propus-me a realizar uma investigação acerca da influência de um dos instrumentos de pilotagem utilizados na sala de atividades – o Plano do Dia – na promoção da participação das crianças.

Esta investigação trata-se de um **estudo de caso** pois os resultados dependem fortemente da capacidade de integração do investigador e é um estudo com o intuito de explicar relações de causa e efeito a partir de uma teoria, neste caso a promoção da participação através de um instrumento de pilotagem.

Esta é uma investigação de natureza qualitativa em que me concentro na questão “Como?” e para a qual recolhi dados através de diversas fontes, tais como: **notas de campo**, registadas num diário, que mantem “«com vida» os dados, os sentimentos e as experiências da investigação” (Meirinhos e Osório, 2010, p.62), sendo assim um “registo da observação directa” (*ibidem*), **entrevista às crianças e à educadora**, considerada “uma das fontes de informação mais importantes e essenciais, nos estudos de caso” (*ibidem*) e um “ótimo instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade” (*ibidem*). Optei por uma entrevista **semi-estruturada**, pois este tipo de entrevista não obriga a uma ordem pré-estabelecida na formulação de perguntas, o que possibilita questionar o entrevistado nos momentos mais oportunos e consoante as respostas dadas, tal como explica Meirinhos e Osório (2010).

No que concerne à técnica de observação utilizada neste estudo caso, é possível distinguir a mesma em dois tipos: **observação não participante** e **observação participante**. Optei pela observação não participante pois considerei importante, no início da PPS II, perceber qual a rotina das crianças bem como a influência do Plano do Dia na mesma. Era necessário perceber se as crianças viam aquele instrumento de

pilotagem como algo útil e importante no seu dia a dia e como um meio para se expressarem e participarem na organização do seu dia. Após esta fase, iniciei a observação participante que, tal como menciona Bogdan e Taylor (citados por Correia, 2009), é caracterizada por “interacções sociais intensas, entre investigador e sujeitos, no meio destes, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistematizada”. Nesta fase da investigação, participei em grande parte dos momentos do preenchimento do plano do dia e criei oportunidades para as crianças participarem ativamente na estruturação do seu dia.

Em suma, as fontes utilizadas e os dados recolhidos são “ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas”, o que confirma a sua natureza qualitativa (Bogdan e Bilken, 1994, p.16). É por isso que, neste tipo de investigação, é sugerido que “o investigador esteja no trabalho de campo, faça observação, emita juízos de valor e que analise” (Meirinhos e Osório, 2010, p.51). Assim, o investigador deverá ser participativo e flexível pois este é um tipo de estudo que “se preocupa com a constante reformulação dos seus pressupostos”, uma vez que os resultados estão sempre em evolução e o conhecimento vai sendo cada vez maior (Oliveira, 2008, p.5).

Importante referir que, no desenvolvimento desta investigação, tive sempre em conta a importância da ética profissional e, por isso, apoiei-me nos dez princípios éticos e deontológicos definidos por Tomás (2011) e também nos princípios da Carta Ética (APEI, 2011), focando-me na promoção de aprendizagens numa vida de grupo cooperada e garantindo que os interesses e necessidades das crianças eram ouvidos e colocados acima de outros (APEI, 2011). Realizei, assim, um roteiro ético da investigação (cf. anexo B).

4.4. Análise e discussão de dados

Depois de dada como terminada a PPSII, foi possível reunir e analisar os dados obtidos através das notas de campo e das entrevistas feitas às crianças ao longo do estágio.

Após ter escolhido o tema da investigação, “Como o plano do dia potencia a participação das crianças”, surgiram os principais objetivos deste estudo. Os mesmos foram, como já referi: identificar quais os níveis de participação das crianças em sala e perceber se a utilização do plano do dia melhorou a participação das crianças

Este plano surge da influência do MEM em vários momentos da rotina deste grupo e tem como objetivo promover a participação das crianças no planeamento do seu dia-a-dia, nomeadamente a escuta, a partilha de opiniões e a autonomia, “fazendo parte do processo de aprendizagem em que as crianças participam ativamente, através da negociação de contratos de aprendizagem”, como defende Niza (citado por Folque, 2014, p.54). Com este instrumento, “as crianças distribuem as atividades ou os projetos de trabalho” que desejam realizar nesse mesmo dia e explicitam-nas à educadora que as regista “e avançam, autonomamente ou com a colaboração dos companheiros para as ações que se propuseram a realizar” (Niza, 2012, p. 203).

O Plano do Dia é um instrumento de planificação e regulação composto por três colunas onde se regista o que as crianças querem fazer, quem faz e a avaliação. Na primeira coluna, são registados todos os projetos e atividades a realizar em pequenos grupos durante esse dia. Na segunda coluna, regista-se o nome das crianças que vão participar nessas atividades e ao final do dia, depois de arrumar a sala, o plano é avaliado pelo grupo e essa avaliação é “registada com um código pré-estabelecido pelo grupo” (Vala, 2012, p.11) . Assim, percebe-se que “no modelo do MEM, o planeamento e a avaliação estão interligados, sublinhando-se o seu carácter formativo, sendo a avaliação considerada como um meio de aprendizagem” (Niza, citado por Folque, 2014, pp. 54, 55).

Plano do Dia 14/11/2018		
O que vamos fazer	Quem Faz	Avaliação Fiz / Não Fiz
Desenhos		
Brincar na casinha		
Trabalhar no projeto		

Tabela 1 Plano do dia – exemplo (elaboração própria)

Com este instrumento, o planeamento conta com a colaboração das crianças e é feito diariamente, por isso, o Plano do Dia é um instrumento de registo que serve de referência para o trabalho a desenvolver ao longo do dia, sendo esta uma das razões

pelas quais a EC recorre ao mesmo. Este instrumento é complementar do mapa das atividades (Vala, 2012).

Procurei, então, dar mais ênfase à participação do grupo no planejamento do seu dia e por conseguinte utilizar diariamente o Plano do Dia. Decidi que a minha investigação tomaria este rumo pois, o direito à participação e opinião das crianças deve ser respeitado e porque, ninguém tem gosto em trabalhar sem objetivo, o que poderá levar à falta de motivação. Motivação esta que é fundamental para que as aprendizagens sejam atingidas e significativas

Ao utilizarem o Plano do Dia, as crianças têm de realizar escolhas que influenciarão o rumo do seu dia e conseqüentemente terão de sugerir e optar por uma atividade entre as propostas feitas pelos outros colegas ou até mesmo pela educadora. Neste sentido, o papel do educador é “tirar partido do impulso natural da criança e canalizá-lo de forma a promover resultados válidos e aprendizagens significativas” (Lino, 2014, p. 141), para que isto aconteça, é importante que os adultos em sala escutem cada criança, valorizem e reconheçam as contribuições de quem comunica (ibidem), o que os levará à criação do “habitus de incluir os propósitos da criança e negociar as atividades e projetos promovendo uma aprendizagem experiencial e cooperativa” (Formosinho, 2013, p.30).

Como já referi, inicialmente, este instrumento era utilizado raramente, mas, mesmo não sendo um instrumento de pilotagem de uso frequente, era um recurso apreciado pelas crianças. Sempre que a educadora decidia usá-lo, era possível ver o entusiasmo por parte de algumas crianças que, claramente, tinham propostas para fazer aos colegas e adultos da sala:

EC informa as crianças que hoje vão preencher, em conjunto, o plano do dia.

LE – Boa! Eu hoje quero muito ir para o desenho com a FF porque lhe quero mostrar como se faz o desenho que eu fiz em casa com o meu pai e, depois, também quero ir para o projeto.

(Nota de campo de 17 de outubro às 9h30)

Este animo, motivação e vontade em participar no planejamento, deve-se às oportunidades que o diálogo e interações deste tipo trazem às crianças, tais como “o sentido de pertença” do “espaço/escola” que reconfirma a criança como agente ativo; e a oportunidade para “entrar em discussão, quer para desafiar o que os outros têm a

dizer e as bases em que o dizem, quer para dizer o que sentem, as suas crenças, os seus valores e os seus interesses” (Homem, 2002, p.47)

Ao verificar este entusiasmo habitual nas crianças, a educadora cooperante teve algumas conversas comigo e com a auxiliar de modo a saber a nossa opinião acerca da introdução diária do plano do dia e, estando todas de acordo em relação à importância do mesmo, decidimos incluí-lo na rotina diária do grupo.

A educadora, tem como objetivo, com este instrumento de pilotagem, promover a colaboração das crianças e fazer com que percebam o que é ser um grupo pois, este plano exige que as crianças se escutem e partilhem umas com as outras, respeitando-se. Pretende, também, organizar o dia na sala e organizar o grupo com a ajuda das crianças inculcando-lhes responsabilidade e fomentando a participação de cada uma. Além disto, a educadora refere que este plano ajuda as crianças a não se esquecerem do que foi programado para o dia, ajudando-as a prever o que têm para fazer e para onde se dirigir sem haver a necessidade de muitas indicações por parte da equipa em sala, desenvolvendo, assim, a autonomia do grupo. Fiquei também a saber que a educadora pretende que as crianças variem as suas escolhas e as áreas que frequentam para que abranjam o seu conhecimento e para que tenham experiências variadas. Assim, tentei motivar as crianças do grupo a frequentar outras áreas da sala, através de propostas diversificadas, mas legitimando sempre a sua curiosidade e interesses. Estas informações foram obtidas ao longo da PPSII, através de conversas informais com a educadora pois a entrevista planeada com a mesma não foi possível de se realizar.

Para que estes objetivos fossem alcançados e postos em prática, eu e educadora começamos por introduzir o plano do dia, aos poucos, na rotina das crianças, de modo a que cada uma delas tomasse consciência da utilidade do instrumento e que percebesse que, sempre que quisessem, eram bem-vindas a participar no mesmo e, por sua vez, a participar no planeamento do seu dia.

De início, foi possível perceber que eram os adultos que contribuía mais com propostas para o plano do dia pois “o educador deve promover a participação de todas as crianças do grupo” (Gonçalves, 2015, p.70) e porque algumas crianças ainda não se sentiam à vontade para propor diante os restantes colegas. Tal incentivo, por parte da equipa de sala é possível de observar na seguinte nota de campo:

EC inicia o preenchimento do plano do dia e questiona as crianças acerca das suas propostas. Algumas crianças não respondem e MS diz que não tem ideias e outras concordam com ela.

EC acaba por propor, além das áreas que cada um quer frequentar, um jogo em grande grupo na hora do conto que já tinha sido feito anteriormente e que as crianças gostaram.

(Nota de campo de 12 de outubro às 11h10)

Nesta fase, é possível perceber que as crianças se encontravam no primeiro nível de participação definido por Lansdown (2005), o “*consultative processes*”. O grupo estava dependente das propostas dos adultos que, além de proporem, lideram as atividades mas sempre reconhecendo que as crianças têm pontos de vista e interesses que podem contribuir para uma melhor experiência e envolvimento das crianças nas suas propostas.

Com o passar do tempo, as crianças foram percebendo que também podiam e deviam planear connosco, fazendo as suas próprias propostas. Assim, as crianças começaram a propor, cada vez mais, atividades e habilidades que queriam mostrar, ensinar e fazer com os colegas:

Na sessão de *conta, escreve e mostra*, FF mostra um pequeno gorro de lã que aprendeu a fazer em casa com os pais.

FF – Hoje, quando fizermos o plano do dia, eu vou dizer que quero ensinar os meus amigos a fazer este gorro de lã que aprendi a fazer com a minha mãe, porque eles vão gostar muito e é muito fácil.

(Nota de campo de 13 de novembro às 9h30)

Com esta adesão das crianças ao plano do dia, a inserção do mesmo na rotina foi simples e bem recebida. Este instrumento tornou-se num meio de comunicação entre as crianças e os seus pares; e entre as crianças, a educadora, a auxiliar e eu.

Neste momento, é possível verificar que o grupo se encontra no terceiro nível de participação indicado por Lansdown - *self-initiated processes* - uma vez que as crianças já se sentem encorajadas a propor atividades aos amigos e controlam o processo de planificação e de desenvolvimento das atividades que propõe. A partir deste ponto, a equipa da sala torna-se mediadora e facilitadora em vez de líder e influenciadora (Lansdown, 2005, p.16).

Para perceber se as crianças sentiam o seu direito à participação respeitado, optei por realizar uma entrevista. Para que a entrevista se realizasse, considerei importante pedir autorização aos encarregados de educação do grupo de crianças

entrevistadas e também às próprias crianças. Foram enviados 13 formulários de autorização (Anexo D) para os encarregados de educação do *focus group* por mim definido de modo a ter uma amostra variada em idades e interesses/motivações. Até à data da entrevista, apenas foram reunidas 8 autorizações, tendo sido este o número de entrevistas realizadas. Entrevistei as crianças a pares para que todas pudessem participar e para que não se sentissem influenciadas pelas respostas dos colegas. Questionei-as acerca do que para elas é o plano do dia e qual a sua importância, deixei-as falar abertamente sobre o tema e tentei saber quem é que, para elas, faz mais propostas, se os adultos ou as crianças. Considerei importante saber se viam as suas escolhas e propostas validadas e se a existência e utilização plano do dia teve influência nessa mesma validação. Esta foi uma entrevista semiestruturada pois, pré-defini algumas questões e outras surgiram consoante o rumo do diálogo entre mim e as crianças. A entrevista foi realizada no final da minha PPS pois, nesta altura, o plano do dia já era um instrumento de uso regular na sala e as crianças já estavam bastante familiarizadas com o mesmo.

Ao analisar e categorizar as respostas dadas nas entrevistas (cf. Anexo C), percebi que todas as crianças consideram o plano do dia um instrumento importante da sua rotina pois, para elas, funciona como um lembrete e espaço de registo de todas as suas sugestões e do seu planeamento diário, indo ao encontro do que a educadora referiu na conversa informal referida anteriormente. A frase “para não nos esquecermos” e respetivas variações foi a mais utilizada pelas crianças para responder à questão “*Acham que o plano do dia é importante? Se sim, porquê?*”. É, então, possível observar a necessidade e vontade do grupo em gerir, orientar e planear o seu dia e de ter autonomia no que toca a este planeamento. Com estas respostas percebemos que o plano do dia é, efetivamente, um instrumento “de grande importância para a organização do grupo e interiorização de regras” (Oliveira, 2010, p.6) .

Ainda que nenhuma criança entrevistada tenha referido o facto de poder participar e planear mais através do plano do dia, é possível perceber que o direito à participação das crianças é validado e respeitado pois, durante a entrevista, referiram que são elas que escolhem a área ou atividade que querem realizar e que dizem à educadora o que escrever no plano, mostrando assim que as crianças são agentes pró-ativos no planeamento diário da sala:

“A L escreve e nos é que dizemos o queremos fazer” (LE, 5 anos)
(entrevista sobre o plano do dia)

À questão “*sentem que vão mais vezes para as áreas que mais gostam desde que há o plano do dia?*”, a maioria das crianças (75%) respondeu “sim”. Dos restantes 25%, uma criança afirmou, de forma clara, que o plano do dia não a ajudou, até à data, a frequentar a área de que mais gosta e a outra criança explicou que apenas consegue ir para a sua área de eleição de vez em quando pois é uma área com número limite de crianças e, por vezes, os lugares já estão ocupados, o que a leva a ter de optar por outra área ou atividade. Assim, verifica-se que as crianças são escutadas e que, mais uma vez, a sua participação encontra-se, agora, no nível de *self-initiated* (Lansdown, 2005).

De modo a perceber mais sobre a influência do plano do dia na participação das crianças, questionei-as acerca da hipotética inexistência deste instrumento de pilotagem na sala: “*Se não houvesse o plano do dia, acham que conseguem fazer todas as atividades que gostam?*” e as respostas que recebi foram todas unânimes mostrando que as crianças percebem que este instrumento é importante *para os adultos saberem* quais os seus maiores interesses e gostos. Para as crianças, sem o plano do dia, seria mais difícil expressar os seus interesses e ver as suas propostas postas em prática.

Com esta entrevista percebi que, ainda que as crianças não vejam o plano do dia como uma forma direta de participação mas sim como um registo que as ajuda a não esquecer do que vão fazer, as mesmas sentem-se agentes ativas no planeamento do seu dia, introduzidas pela equipa de sala no planeamento da rotina e escutadas tanto pela equipa como pelos seus colegas.

Quadro síntese da interpretação da entrevista às crianças		
Perguntas	Respostas	Frequência
Querem dizer algo em especial sobre o Plano do dia?	É para sabermos o que vamos fazer hoje/ para não nos esquecermos.	5
	Gosto deste plano porque gosto de ir para a escrita.	1
Para que serve o plano do dia?	Para não nos esquecermos/ para nos lembrarmos das coisas que vamos fazer	6
	Para escrever o que vamos fazer.	1
Acham que o plano do dia é importante? Se sim, porquê?	Sim, para não nos esquecermos.	7
	Sim, para fazermos outras coisas. Para não estarmos sempre a fazer as mesmas coisas. (MA)	1
Quem diz o que vão fazer durante o dia?	Nós. (as crianças)	4
Sentem que vão mais vezes para as áreas que mais gostam desde que há o plano do dia?	Sim.	6
	Às vezes sim, outras vezes não. Porque às vezes muitos meninos querem fazer o mesmo que eu e já não há espaço. (MS)	1
	Não.	1
	Sim.	4

Sempre que se inscrevem para fazer algo conseguem fazê-lo?	Não. Algumas vezes porque temos de deixar os outros meninos fazer também. (I)	1
Se não houvesse o plano do dia, acham que conseguiam fazer todas as atividades que gostam?	Não, porque depois vocês [equipa de sala], não sabiam o que queríamos fazer/esqueciam-se.	4

Tabela 2 Quadro síntese da interpretação da entrevista às crianças – Elaboração própria

Passando à análise das minhas observações, notas de campo e reflexões, é possível afirmar que, com o uso do plano do dia, as crianças começaram a tomar mais decisões em relação ao que era planeado e a escutar mais os seus colegas. Inicialmente, os momentos de grande grupo tornavam-se confusos pois, todos queriam falar ao mesmo tempo, ou interromper o colega que falava para contar algo ou, por vezes, simplesmente falavam com o amigo que estava sentado ao lado. À medida que o plano do dia foi sendo introduzido na rotina, a capacidade de escuta foi crescendo e passando do momento do preenchimento deste instrumento para outros momentos de grande grupo, como por exemplo a reunião final de dia, como é possível ler no seguinte excerto:

Esta semana, tenho notado que as reuniões de final de dia têm-se tornado muito mais calmas, no sentido em que as crianças esperam pela sua vez para falar e escutam mais os seus colegas. A azafama nestas reuniões costumava ser muita, inicialmente, pois todos tinham algo para dizer e todos queriam falar ao mesmo tempo. Creio que o facto de existir mais um momento de comunicação, participação e escuta na sua rotina – o plano do dia – os pode estar a ajudar. (reflexão de 14 de janeiro)

Quadro síntese da interpretação da análise das notas de campos	
Categoria	Notas de campo
Promoção da participação por parte da educadora e/ ou educadora estagiária	<p>EC inicia o preenchimento do plano do dia e questiona as crianças acerca das suas propostas. Algumas crianças não respondem e MS diz que não tem ideias e outras concordam com ela. EC acaba por propor, além das áreas, que cada um quer frequentar, um jogo em grande grupo na hora do conto. (Nota de campo de 12 de outubro às 11h10)</p> <p>EC mostra às crianças uma música sobre os planetas (tema do projeto a desenvolver) e pergunta se as crianças gostam da música, se a querem aprender e o que mais poderiam fazer com ela. Escreve no plano do dia “Aprender a música dos planetas”. (Nota de campo de 14 de novembro às 9h35)</p> <p>Para finalizar o projeto do Pólo Norte, proponho às crianças a elaboração de um livro sobre o tema do projeto e escrevo no plano do dia. T inscreve-se para realizar a atividade comigo. (Nota de campo de 11 de janeiro às 9h35)</p>
Participação das crianças no planeamento	<p>LE: “Boa! Eu hoje quero muito ir para o desenho com a FF porque lhe quero mostrar como se faz o desenho que eu fiz em casa com o meu pai e, depois, também quero ir para o projeto.” (Nota de campo de 17 de outubro às 9h30)</p> <p>F: (durante o preenchimento do plano do dia) “Eu hoje quero fazer uma lista de compras e uma receita para a casinha.” (Nota de campo de 5 de novembro às 9h40)</p> <p>G: (durante o preenchimento do plano do dia) “Eu quero ir para a experiência das plantas.” D ouve e intervém: “Eu também vou com o G” (Nota de campo de 11 de janeiro às 9h35)</p> <p>P: Mariana, podemos fazer um foguetão para pôr o teto? (Nota campo 14 de novembro às 14h55)</p>
Influência das famílias nas propostas das crianças	<p>FF: “Hoje, quando fizermos o plano do dia, eu vou dizer que quero ensinar os meus amigos a fazer este gorro que aprendi a fazer com a minha mãe, porque eles vão gostar muito e é muito fácil.” (Nota de campo de 13 de novembro às 9h30)</p> <p>S: “Eu gostei dos bonecos que a MA fez, em casa, com plasticina. Acho que podíamos fazer na escola também (Nota de campo de 20 de novembro às 11h10).</p>

Tabela 3 Quadro síntese da interpretação da análise das notas de campos – Elaboração própria

Além de ter proporcionado momentos em grande grupo mais calmos, este instrumento, contribuiu também para uma maior participação das famílias pois, várias crianças começaram a trazer para a sala, propostas de atividades que fizeram e aprenderam em casa com os seus familiares. Com esta colaboração, as famílias ganharam ainda mais espaço para participar na vida das crianças na escola e a ligação escola-família aumentou, favorecendo, assim, “o bem estar da criança” e construindo uma “ponte de confiança” entre a família e a equipa educativa da sala, como afirma Homem (2002, p.48). A base desta colaboração é a “partilha de recursos onde cada

interveniente contribui com a sua própria perícia e onde escolhem áreas de intervenção adequadas às capacidades de cada um” como explicam Ward e Pascareli, 1987 (citados por Homem, 2002, p. 48).

Através de todos os dados recolhidos, é possível afirmar que o plano do dia é, realmente, um instrumento facilitador da participação das crianças e que contribuiu para a evolução da mesma no grupo, o mesmo afirma a educadora que, no final do estágio, me disse “agora são eles [as crianças] que querem fazer [o plano do dia]”.

As crianças começaram a falar mais sobre o que gostam de fazer, a procurar atividades para propor aos colegas e a trazer um pouco do que aprendem em suas casas para a escola. Observei que, com este plano, crianças que eram muito caladas e pouco participativas começaram a ganhar mais à vontade para falar em grande grupo, sabendo que todos os amigos a escutavam. Este é um instrumento que se tornou bastante importante para o desenvolvimento comunicativo e social das crianças do grupo.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE
DOCENTE COMO EDUCADORA DE
INFÂNCIA

| | ' ' | | ' ' |

Como futura educadora de infância sei o quão importante é refletir sobre a prática pois, é através da análise das reflexões que é possível reestruturar a nossa prática e adequá-la cada vez mais ao grupo que acompanhamos. Assim sendo, e uma vez terminadas as PPS em valência de creche e de jardim de infância, sinto que “o conhecimento prático consiste na “reflexão na ação e na reflexão sobre a reflexão na ação, uma vez que o professor constrói [a] sua profissionalização ao examinar, interpretar e avaliar [as] suas atividades” (Júnior, 2010, p. 581). Sabendo da importância da reflexão para a evolução da minha prática, tentei sempre refletir sobre a mesma mas, a verdade é que, a capacidade de reflexão revelou ser uma das minhas fragilidades. Na PPSI, tive várias dificuldades em refletir pois sentia-me “submersa” na prática e nos registos observacionais e estava a tentar acompanhar o meu novo ritmo de vida, com trabalho, estágio e aulas em simultâneo e, quando chegava a casa e tentava refletir, era-me muito difícil escolher uma situação específica para refletir todos os dias e expressar o que queria. Ao ter percebido que esta era uma dificuldade minha, quando iniciei a PPSII, tomei-a em consideração e aconselhei-me junto da minha professora orientadora e colegas de modo a melhorar. Os progressos de um ano para o outro foram visíveis, mas sei que ainda tenho um longo caminho a fazer de modo a melhorar cada vez mais nesta área.

As várias experiências que vivi ao longo destas duas práticas (PPS I e II), possibilitaram-me uma visão mais alargada e aprofundada de como pretendo exercer no futuro pois os dois estágios foram realizados em instituições muito diferentes, tanto em termos de contexto sociocultural como de ambiente educativo, o que me deu uma visão sobre diferentes abordagens educacionais e, percebi que, não é por serem duas abordagens tão diferentes que uma delas está errada, mas sim que cada uma está certa consoante os objetivos e intenções de cada equipa e estabelecimento. Assim, a mudança, quase constante, da minha postura de um grupo para outro, de uma equipa para outra e de um local para outro, fez-me compreender que, para ser a profissional que ambiciono ser, não chega ter o conhecimento e as competências consideradas indicadas. É, pois, necessário um trabalho constante sobre mim mesma, sobre a minha visão e forma de pensar, sobre cada criança e cada família e cada membro que irá constituir a minha futura equipa (Costa & Caldeira, 2015).

Consequentemente, sinto necessidade de salientar que, apesar de existir ligação entre a teoria, os conhecimentos que retiramos das nossas leituras e a prática que

realizamos, nem sempre foi fácil compreender e/ou realizar a associação entre ambos. Uma vez que, apesar da existência desta correlação, a mesma não é aplicável de forma direta, é necessário observar, ponderar, adequar a cada criança e ao seu nível de desenvolvimento. Só após diversas reflexões, partilhas e alterações comecei a compreender que, tal como menciona Marcelo-Garcia (citado por Leite & Arez, 2011) estas duas vertentes não se desassociam, mas também não atuam em conjunto na totalidade. Na realidade, elas vão-se complementando ao longo do tempo, à medida que o nosso olhar se vai aprofundando e tornando mais crítico. E assim foi, quando comecei a ser mais reflexiva e, por conseguinte, a ler mais autores sobre os diversos assuntos e a partilhar mais as minhas experiências com os profissionais que me rodeavam, a minha intencionalidade também cresceu, os objetivos começaram a ser mais adequados às crianças do grupo e a minha intervenção foi-se tornando mais pertinente.

No início da minha prática foi algo que tive dificuldade em perceber pois, houve vários momentos e diversas situações para os quais eu não estava preparada teoricamente e para os quais não consegui ter resposta imediata porque muitas das situações com que nos deparamos são muito específicas e com contextos muito variados e nem sempre encontramos a resposta certa apenas com base no que aprendemos. É através da experiência que vamos ganhando e da troca de conhecimentos que temos com os membros da equipa educativa do meio onde estamos inseridos que começamos a perceber como agir em situações semelhantes e que estratégias devemos utilizar. Claro que a experiência e o trabalho de equipa aliados à componente teórica fazem de nós profissionais mais completos.

Na PPSI tive a oportunidade de estagiar ao lado de uma educadora bastante reflexiva e com conhecimento de diversas estratégias que me ajudaram bastante a intervir em contexto de creche. Inicialmente senti-me um pouco insegura pois, a instituição seguia um modelo pedagógico próprio e muito específico e houve momentos em que não sabia qual a melhor forma para lidar com determinadas situações e, o facto de ter partilhado as minhas dúvidas e preocupações com a EC, fez com que terminasse o estágio com uma grande bagagem de conselhos, estratégias e novas formas de olhar para o contexto de creche e a educação em si.

Na PPSII intervi lado a lado com uma educadora que me transmitiu muitos conhecimentos práticos, principalmente, relativos à metodologia de trabalho de projeto e ao MEM. Neste estágio aprendi bastante sobre diferentes formas de comunicar

projetos e atividades à restante comunidade escolar e às famílias e encontrei novas estratégias de promoção da participação das crianças. Neste estágio, tornei-me mais confiante nas minhas capacidades.

Assim, um dos aspetos que norteia a minha praxis, diz respeito ao trabalho em equipa, tanto com os restantes profissionais de educação como com os familiares das crianças do grupo que contribuíram e irão sempre contribuir para a (re)construção da minha identidade profissional. Tal como menciona Sarmento (2009, p. 48)

A identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar.

Assim, é possível ressaltar a importância de um bom ambiente educativo adulto-criança, criança-criança e adulto-adulto, e a relevância da troca e partilha de informações com as famílias e restante equipa educativa. Permitindo, assim, um pensamento conjunto que irá representar a base de um trabalho articulado que permitirá a todos os intervenientes alcançar os resultados visados de um modo mais enriquecedor (Roldão, 2007).

Com o que experienciei ao longo destas duas valências, vejo que me tornei uma pessoa/educadora mais atenta, observadora e reflexiva. Quero com isto dizer que as diversidades de trabalho das equipas, das famílias com que me cruzei, entre outros aspetos, proporcionaram as condições ideais para que desenvolvesse um trabalho ativo, seguro, afetivo e desafiador, sempre baseado no respeito, na escuta e nos interesses do grupo. Fui capaz de olhar para trás, para a atividade acabada de desenvolver, e até mesmo enquanto esta decorre, e questionar-me sobre como poderei melhorá-la, torná-la inovadora para este grupo. Indagar-me sobre as minhas planificações e ações e compreender se é isto que realmente importa ou que é necessário para o desenvolvimento adequado do meu grupo. Todos estes pequenos, mas grandes, aspetos tornaram-se um aspeto relevante para o meu crescimento enquanto pessoa e enquanto futura profissional. No final a grande questão é o que é realmente ser educadora de infância? O que é que isso implica? Seremos todas iguais ou não? Deveremos desaprovar o trabalho que é diferenciado do nosso? Não, claro que não. Porque ser educadora é trabalhar com seres humanos, para e com eles, mas em particular para as crianças (Costa & Caldeira, 2015). É necessária a adaptação e

aceitação por parte do grupo e da nossa parte, mas também da restante equipa e familiares (ibidem). Neste ramo de trabalho a diversidade da prática, a meu ver, é um ato benéfico para todos nós, visto que estamos em constante (re)construção da nossa identidade profissional, desde o início dos nossos estudos até depois do final da nossa carreira. E o facto das duas PPS que vivenciei terem sido tão diferentes, é a prova disso mesmo. Ao longo da PPSII recorri a diversos conhecimentos que adquiri na PPSI e que me permitiram uma melhor adaptação à época de estágio. O mesmo aconteceu na PPSI, momento em que pus em prática o que aprendi no estágio final da licenciatura em educação básica.

Algo que me fez crescer bastante como profissional e que me deu diversas ferramentas para o meu futuro foi o facto de ter a oportunidade de pôr em prática dois projetos na PPSII, - “O que é um planeta” e “O Pólo Norte” - utilizando a Metodologia de Trabalho de Projeto. Esta metodologia ajudou-me a escutar cada vez mais, a planear e organizar a minha prática em conjunto com as crianças, planificando assim de forma emergente, e a ser uma profissional mais metódica. Considero esta metodologia importante para o meu crescimento e, por isso, pretendo continuar a utilizá-la no futuro.

Houve também um crescimento bastante visível na forma como observo e auxílio o grupo. Inicialmente, na PPSI, ficava muito focada num pequeno grupo enquanto a EC se focava mais noutra, por vezes isto acontecia, pois, eram atividades em que as crianças necessitavam de apoio de mais supervisão, como por exemplo pintura de vasos de barro, construção de comedouros para pássaros, entre outras. Mas, mesmo quando os grupo se dividia em pequenos grupos para atividades que necessitassem menos supervisão, eu centrava-me bastante num só grupo e acabava por não estar tão atenta às outras crianças. Ao aperceber-me desta fragilidade, pedi à educadora algumas estratégias e, ao longo do tempo, tornei o meu olhar mais atento ao que estava em meu redor e utilizei mais a minha visão periférica. Assim, na PPSII, senti-me mais à vontade para assumir o grupo como meu e para auxiliar as crianças nas mais diversas situações, mesmo quando se encontravam divididas, por vezes, em mais de 5 áreas.

Em suma, posso afirmar que os dois estágios curriculares que realizei me deram a oportunidade de crescer e aprender muito sobre o mundo da educação. Aprendi mais sobre a profissional que quero ser, os métodos que quero adotar, os modelos em que me quero basear. Percebi, principalmente, que esta é uma profissão que exige muito do nosso coração e que devemos às crianças dias cheios de alegria e boa disposição. Devemos deixar os nossos problemas fora da escola e receber as crianças com um

sorriso todos os dias e absorver tudo o que elas nos têm a ensinar sobre a vida e a felicidade. Esta é uma profissão que nos cativa e que nos ensina a ser felizes com uma simples folha e caneta, com um simples tapete com estradas desenhadas ou com um simples livro na mão. É uma profissão que nos ensina que aprendemos muito, por vezes, com tão pouco. Um pouco que é tanto, é um mundo de imaginação e criatividade que nos estimula e faz crescer.

Por tudo isto e algumas coisas mais, quando for grande quero ser educadora.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Agora que concluí a minha intervenção e o presente relatório relativo à minha prática, é importante refletir uma última vez acerca da PPSII e do meu processo formativo pois “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1992).

Ao elaborar este relatório, ganhei mais capacidades de reflexão, alarguei o meu conhecimento teórico, não só acerca do tema da investigação que realizei, mas também acerca de tudo o que a minha prática englobou, desde o trabalho de equipa à articulação do currículo passando pela importância da intencionalidade. Com a investigação tornei-me mais atenta, aprendi a escutar mais e ganhei ferramentas para variar o meu leque de propostas dentro dos mais variados temas propostos pelas crianças.

As dificuldades que encontrei ao longo do estudo foram o facto de me ter ausentado durante o mesmo, o que não me ajudou a criar um fio condutor na investigação e a procura de documentos e artigos relacionados especificamente com o Plano do Dia. Apesar de tudo, considero a minha investigação bem-sucedida e as minhas aprendizagens consolidadas.

Ainda que, ao longo da PPSII, tivesse momentos altos e baixos, o balanço final é positivo pois, retiro daqui novas aprendizagens para a minha vida profissional e pessoal e porque, mesmo nos momentos menos bons aprendemos alguma coisa, nem que seja como recuperar dos mesmos. A minha experiência neste estágio foi marcada pela alegria e carinho das crianças e tudo o que elas me ensinaram! É uma etapa que não vou esquecer e que vou guardar sempre comigo.

O facto de este ser o último relatório académico que realizei e o último ano da minha formação académica, não invalida a necessidade de uma formação contínua pois, a mesma assegura “o aprofundamento e atualização dos conhecimentos e competências profissionais, a mobilidade e progressão na carreira” (Gonçalves, 2011, p.8). Assim sendo, pretendo manter-me informada e atualizada relativamente a formações na área da educação pré-escolar ao longo da minha carreira, de modo a atualizar o meu conhecimento e a acompanhar as novas técnicas e pensamentos que surgem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

| ' ' | | ' ' |

- Alves, J. (2018). *Como é que o brincar no recreio pode potenciar aprendizagens?*. (Relatório de estágio, Escola Superior de Educação de Lisboa). Consultado em https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/10160/1/Relat%C3%B3rioPPSII_JoanaAlves_2017097.pdf
- Alves, R., Figueira, S., Matos, C., & Vicente, L. (2015). O trabalho em equipa numa creche em Setúbal. *Mediações*, v.3, n.1, pp. 19-25.
- APEI. (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Lisboa: APEI.
- Barreto, A. (2002). *Tempo de incerteza*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Bogdan, R., & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M.J., & Guimarães, C.M. (2013). *Avaliação na educação de infância*. Psicosoma.
- Conceição, R. (2015). *A arte na educação infantil: A importância para o desenvolvimento infantil*. (Prova destinada à obtenção de grau de mestre, Instituto Superior de Educação e Ciências). Consultado em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21565/1/Relat%C3%B3rio%20final.pdf>
- Correia, M. (2009, julho/dezembro). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, v.13, n.2, pp. 30-36.
- Costa, M., & Caldeira, A. (2015). Se isto é uma educadora de infância. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. In S. Pereira, M Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C.Tomás, & C.Pereira (Eds.), *Atas do II Encontro de mestrados em educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*, pp.113 – 120. Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais
- Delgado, P. (2006). *Os direitos da criança: Da participação à responsabilidade*. Porto: Profedições
- Dias, M. (2017). *Espaços e materiais em creche e jardim de infância*. (Relatório de projeto de investigação, Instituto Politécnico de Setubal). Consultado em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19755/1/Relatorio_Investigacao_Definitivo.pdf
- direitos da criança.Edições Afrontamento
- Folque, M. (2006). A influência de vigotsky no modelo curricular do movimento da escola moderna para a educação pré-escolar. *Revista do movimento escola moderna*, 5 (5), 5 - 12.
- Folque, M. (2014). O aprender a aprender no pré-escolar: *O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J., & Formosinho, O. J. (2013). *Pedagogia em participação: A perspetiva educativa da associação da criança*. Porto Editora.

- Gonçalves, L.M. (2011). *Formação contínua de professores em contexto*. Consultado em http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1593/TeseFinal_LinaGoncalves.pdf?sequence=1
- Gonçalves, T. (2015). *A participação das crianças*. (Relatório final de mestrado, Instituto politécnico de Coimbra). Consultado em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11414/1/TANIA_GONCALVES.pdf
- Hart, R. (1992) Children's participation: from tokenism to citizenship. *Innocenti Essays*, 4.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Homem, M.L. (2002). *O jardim de infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Jaleco, D. I. (2015). *Trabalho de equipa entre jardim-de-infância e a escola* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Santarém). Consultado em <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/1525/1/Diana%20jaleco.pdf>
- Júnior, C.V. (2010). Rever, pensar e (re)significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34 (4), pp. 580 – 586.
- Katz, L.G., & Chard, S.C. (2009). *A abordagem por projetos na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Lansdown, G. (2005). Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them. *Working papers in Early Childhood Development*.
- Lansdown, G. (2005). *The evolving capacities of the child*. Unicef.
- Leite, T., & Arez, A. (2011). *A formação através de projetos na iniciação à prática profissional*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Consultado em <http://moodle.eselx.ipl.pt/mod/resource/view.php?id=43048>
- Lino, D. (2014, setembro/dezembro). A qualidade do contexto na educação de infância perspetivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: Estudos sobre Educação*, v. 25, n. 3, p. 137-154.
- Lopes, M. (2014). *A construção da relação de afetividade entre educado/a e criança na educação de infância* (Relatório de prática profissional supervisionada, Escola Superior de Educação de Lisboa). Consultado em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3945/1/A%20constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20rela%C3%A7%C3%A3o%20de%20afetividade%20entre.pdf>
- Louro, D. (2013). *Aprender a escutar as crianças* (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra). Consultado em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12702/1/DAISY_LOURO.pdf
- Medeiros, T. (2015). *A importância da participação da família na construção do currículo na educação de infância*. (Relatório final de prática de ensino supervisionada, Instituto Politécnico de Portalegre). Consultado em

https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12300/1/RELAT%C3%93RIO%20_Final_T%C3%A2nia_Medeiros.pdf

- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser: Revista de Educação*, v.2, p. 49-65.
- Ministério da Educação. (1994). *Jardim de infância/família: Uma abordagem interativa* (1^o. ed.).
- Niza, S. (2012). O modelo curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Nóvoa, A., Marcelino, F., Ramos do Ó, J. (org). *Sérgio Niza: escritos sobre educação*. (pp.190-210). Tinta da China.
- Niza, S. (2013). Capítulo IV - O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp.13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira, C. (2008). Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. *Travessias*, v.4, p. 1-16.
- Oliveira, N. (2010, julho). As comunicações das crianças. *Escola Moderna*, nº37.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação.
- Pinto, D. (2018). A participação das crianças nos momentos de avaliação: conceções e práticas (Dissertação de mestrado, Escola superior de educação de Paula Frassinetti). Consultado em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2686/1/relat%C3%B3rio_final.pdf
- Quaresma, M. (2018). Brincar e planificar com as crianças em educação pré-escolar: Um percurso partilhado (Relatório final de prática de ensino supervisionada, Instituto Piaget). Consultado em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23874/1/Marlene%20Quaresma%20-%20ESE.pdf>
- Rinaldi, C. (2001). The pedagogy of listening: The listening perspective from Reggio Emilia. *In early education: the international reggio Exchange*. V.8, nº4, pp. 1-4
- Roldão, M. C. (2007). Trabalho colaborativo de professores. *Noesis*, I (71), pp.22-49.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação. *Locus Social*, n.2, pp. 46 – 64.
- Seves, A. (2015). *Rotinas: Momentos de transição em creche e jardim-de-infância* (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal). Consultado em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11343/1/Relat%C3%B3rio%20Final_IrinaSeves_Vers%C3%A3oDefinitiva.pdf

- Silva, C. (2014). *O desenvolvimento da autoestima na criança em idade pré-escolar* (Relatório de prática de ensino supervisionada, Universidade do algarve). Consultado em <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/8189/1/Relat%C3%B3rio-final%20-%20C%C3%B3pia.pdf>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação (DGE).
- Tomás, C. (2007, julho/dezembro). Participação não tem idade: Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto e educação*, nº78, pp. 45-68.
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo»: Cosmopolitismo, participação e
- Tomás, C., & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. Porto.
- Vala, A. (2012) O contexto educativo e a aprendizagem na educação pré-escolar. *Escola Moderna*, n.42, pp. 5-12.
- Zabalza, M. (1992). *Didática da educação infantil*. Edições Asa.

Documentos consultados

Projeto educativo 2016-2018

ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO A - Portefólio

Este anexo, devido à sua extensão encontra-se gravado num documento à parte.

ANEXO B - Roteiro Ético

Princípios Éticos (Tomás, 2011)	Carta Ética (APEI, 2011)	Evidências
<p>1. Objetivos do trabalho Durante a primeira semana da PPSII, eu e a educadora cooperante informamos as famílias sobre o meu estágio, a sua duração, objetivos e investigação que, inicialmente, não tinha tema. O tema foi divulgado posteriormente às famílias através de diversas conversas informais. Quando o tema ficou definido, informei a EC sobre o mesmo e fui mantendo-a a par da investigação, através das minhas reflexões e observações. Não conversei e informei as crianças sobre o meu tema mas, as mesmas sabia que eu iria estas na sala com elas com o objetivo de fazer uma investigação e, ao longo da PPSII, proporcionei às crianças vários momentos facilitadores da sua participação de forma a que ganhassem consciência da sua importância.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Integridade na investigação; • Princípio do Respeito; • Compromisso com as famílias, garantindo a troca de informações entre a instituição e as famílias; e mantendo o sigilo relativamente às informações pessoais de cada família; • Compromisso com a equipa de sala: “Partilhar informações relevantes”. 	<p>Anexo D do anexo A - Documento de apresentação às famílias e de consentimento de recolha de fotografias</p> <p>Anexo C - Documento de consentimento para a recolha de registos áudio durante a entrevista</p>
<p>2. Custos e benefícios Benefícios: Proporcionar mais momentos de participação ativa por parte das crianças e valorizar os seus interesses e curiosidades adaptando o planeamento aos mesmos, motivando assim as crianças e melhorando a sua autoestima. Custos: Por vezes, as crianças não faziam sugestões durante o preenchimento do Plano do Dia e, inicialmente, demonstravam dificuldades na escuta, o que tornava este momento confuso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com as crianças: (i) “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças” (ii) “reconhecer o potencial de desenvolvimento e capacidade” (iii) “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais” 	<p>Tabela 3- Tabela interpretativa da análise das notas de campo</p>

Princípios Éticos (Tomás, 2011)	Carta Ética (APEI, 2011)	Evidências
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade Considerarei sempre importante respeitar a privacidade de cada criança, por isso, não apresento registos fotográficos com as caras das crianças e utilizo apenas as letras iniciais de cada uma para as nomear.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Princípio da Integridade • Princípio do Respeito • Compromisso com as crianças: “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança”. • Compromisso com as famílias: (i) “Respeitar as famílias”, (ii) “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família” 	<p>Anexo D do anexo A - Documento de apresentação às famílias e de consentimento de recolha de fotografias</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir Tendo em conta que esta é uma investigação com base num instrumento de pilotagem inserido na rotina diária do grupo, optei por envolver todas as crianças na investigação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Princípio do Respeito • Compromisso com as crianças: (i) “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica”; 	<p>Anexo D do anexo A - Documento de apresentação às famílias e de consentimento de recolha de fotografias. Anexo C - Documento de consentimento para a recolha de registos áudio durante a entrevista</p>
<p>5. Fundamentos De modo a fundamentar a investigação, foram consultadas diversas obras literárias, dissertações de mestrado e artigos de revistas científicas sobre o tema em estudo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Princípio da Competência • Princípio da Integridade 	<p>Capítulo: Revisão da literatura</p>
<p>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação Como método, foi utilizado o estudo de caso tendo como objetivos: (i) identificar quais os níveis de participação das crianças em sala; (ii) perceber se</p>	<p>Compromisso com as crianças: (i) “ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem”; (ii) “garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (iii)</p>	

Princípios Éticos (Tomás, 2011)	Carta Ética (APEI, 2011)	Evidências
a utilização do plano do dia melhorou a participação das crianças	“promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo”.	
7. Consentimento informado Sempre que foi necessário fazer um registo fotográfico, perguntei às crianças envolvidas se consentiam a fotografia e respeitei a sua vontade.	<ul style="list-style-type: none"> • Princípio da integridade; • Princípio do respeito; • Compromisso com a criança: (i) Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança”. 	Anexo D do anexo A- Documento de apresentação às famílias e de consentimento de recolha de fotografias.
8. Uso e relato das conclusões Ao longo da investigação, foi-me possível ir retirando algumas conclusões, ainda que muitas delas tenham surgido mais no final do estudo. Ainda assim, as conclusões obtidas ao longo da PPSII foram sendo expostas à EC e refletidas em conjunto.	<ul style="list-style-type: none"> • Princípio da Competência • Princípio da Integridade 	
9. Possível impacto nas crianças Através desta investigação consegui observar e perceber melhor os interesses das crianças de modo a perceber como promover a sua participação. O impacto do estudo foi positivo pois foi possível observar um crescimento da participação do grupo.	<ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com as crianças: (i) “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” e (ii) Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada”. 	Tabela 3- Tabela interpretativa da análise das notas de campo

Princípios Éticos (Tomás, 2011)	Carta Ética (APEI, 2011)	Evidências
<p>10. Informação às crianças e adultos envolvidos</p> <p>Uma vez concluída a investigação e o relatório, os mesmos serão entregues à equipa de sala que poderá apresentar os resultados às famílias das crianças.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Princípio da integridade • Compromisso com as famílias: (i)Garantir a troca de informações entre a instituição e a família • Compromisso com a equipa de trabalho: (i) “colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa” e (ii) Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade. 	

ANEXO C - Categorização da entrevista às crianças

Categorias	Objetivos específicos	Questões e Respostas
<p>A) Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o tema da entrevista e motivar as crianças entrevistadas; • Explicar a finalidade da entrevista; • Obter autorização das crianças para a gravação de áudio e garantir o anonimato das mesmas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar o conteúdo da entrevista às crianças e mostrar que a sua ajuda é essencial; • Explicar o objetivo final da entrevista e que a utilização da mesma será para efeitos académicos; • Pedir autorização para o registo de áudio.
<p>B) Definição do Plano do Dia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber o que , para as crianças, é o plano do dia; • Saber quais as finalidades do Plano do Dia, aos olhos das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> • Querem dizer algo em especial sobre o Plano do dia? <p>“É para não nos esquecermos à tarde” (I, 5 anos);</p> <p>“É a dizer o que vamos fazer hoje” (MS, 4 anos);</p> <p>“Para nós sabermos as coisas que nos vamos fazer” (MA, 4 anos);</p> <p>“Gosto deste plano porque gosto de ir para a escrita” (S, 5 anos);</p> <p>Para escrevermos o que vamos fazer hoje. Porque eu gosto de ir para os jogos de chão, mas as vezes quero ir para a escrita mas atraso-me e já lá estão 3 meninos (Joao, 4 anos);</p> <p>No plano do dia nos escrevemos o que vamos fazer (LE, 5 anos).</p>

Categorias	Objetivos específicos	Questões e Respostas
		<ul style="list-style-type: none"> • Para que serve o plano do dia? <p>Se nós nos esquecermos de uma coisa já sabemos porque o plano do dia nos escrevermos e depois a L vê e nos já sabemos o que vamos fazer (I, 5 anos);</p> <p>Para não nos esquecermos (MA, 4 anos);</p> <p>Para escrever o que vamos fazer (TG, 5 anos);</p> <p>Para nos lembrarmos das coisas (J, 4 anos);</p> <p>Para nos lembrarmos do que vamos fazer à tarde (S, 4 anos);</p> <p>Serve para não nos esquecermos e escrevermos o que vamos fazer à tarde ou de manhã (LE, 5 anos);</p> <p>Para não nos esquecermos do que vamos fazer (G, 4 anos).</p>
<p>C) Importância do Plano do Dia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender qual a importância que as crianças atribuem ao Plano do Dia; • Identificar o papel Plano do Dia na rotina das crianças; 	<ul style="list-style-type: none"> • Acham que o plano do dia é importante? Se sim, porquê? <p>Sim, para não nos esquecermos do que vamos fazer (I, 4 anos);</p> <p>Sim, porque se não tivermos tempo naquele dia para fazermos uma coisa, nos fazemos amanhã e não nos esquecemos porque a L ou alguma pessoa vê que falta alguém fazer esse trabalho (MS, 4 anos);</p> <p>Se nos não tivermos plano do dia, nos dizíamos o que queríamos fazer e a L esquecia-se. Por exemplo, “vou fazer o trabalho de qualquer coisa e depois, à tarde, já estou esquecida porque foi de manhã que eu disse. Então a L escreve para nos lembrarmos das coisas (I, 5 anos);</p>

Categorias	Objetivos específicos	Questões e Respostas
		<p>Sim, para não nos esquecermos (TG, 5 anos);</p> <p>Sim, para fazermos outras coisas. Para não estarmos sempre a fazer as mesmas coisas (MA, 4 anos);</p> <p>Sim, porque se não tivéssemos o plano do dia esquecíamos-nos do que íamos fazer (S, 4 anos);</p> <p>Sim, porque senão podíamos esquecer e já não nos lembrávamos (J, 4 anos);</p> <p>Sim, para não nos esquecermos do que vamos fazer à tarde ou de manhã. Também é para escrever, primeiro a L faz um papel e depois escreve e diz-nos (LE, 5 anos).</p>
<p>D) Plano do Dia como promotor da participação</p>	<ul style="list-style-type: none"> Compreender se o Plano do Dia promove a participação das crianças 	<ul style="list-style-type: none"> Quem diz o que vão fazer durante o dia? <p>A L escreve e nos é que dizemos o queremos fazer (LE, 5 anos);</p> <p>Quem vai para um trabalho põe o dedo no ar (G, 4 anos).</p> <ul style="list-style-type: none"> Sentem que vão mais vezes para as áreas que mais gostam desde que há o plano do dia? <p>Sim, porque somos nós todos que dizemos o que queremos fazer no plano do dia. Nós podemos ir onde quisermos e para as áreas que nós queremos. (I, 4 anos)</p> <p>Não. Porque tenho de fazer outras coisas. Eu quero ir para a casinha mas tenho de ir mais vezes para o desenho. (TG, 5 anos)</p>

Categorias	Objetivos específicos	Questões e Respostas
		<p>Sim. (MA, 4 anos)</p> <p>Sim, porque eu gosto de ir para a casinha, para os jogos de chão e para a escrita. (S, 4 anos)</p> <p>Às vezes sim, outras vezes não. Porque às vezes muitos meninos querem fazer o mesmo que eu e já não há espaço. (MS, 4 anos)</p> <p>Sim, mas eu nunca fui para escrita (J, 4 anos)</p> <p>Sim, porque há muitas coisas para trabalhar. (LE, 5 anos)</p> <p>Sim, porque há muitas coisas que podemos fazer (G, 4 anos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sempre que se inscrevem para fazer algo conseguem fazê-lo? <p>Sim. (MS, 4 anos)</p> <p>Não. Algumas vezes porque temos de deixar os outros meninos fazer também. (I, 5 anos)</p> <p>Sim (TG, 5 anos)</p> <p>Sim (LE, 5 anos)</p> <p>Sim (G, 5 anos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se não houvesse o plano do dia, acham que conseguiam fazer todas as atividades que gostam?

Categorias	Objetivos específicos	Questões e Respostas
		<p>Não, porque depois vocês não escreviam e não se lembravam (MS, 4 anos)</p> <p>Não, porque elas não sabiam o que nós queríamos fazer. (S, 4 anos)</p> <p>Não, porque se não elas não sabiam o que gostamos (LE, 5 anos)</p>

ANEXO D - Documento de consentimento para a recolha de registos áudio durante a entrevista

Exmos. Encarregados de Educação,

Eu, Mariana Milicias, aluna do mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa e estagiária entre outubro e fevereiro na sala do seu educando.

Venho por este meio, solicitar a autorização da realização de uma entrevista sobre o instrumento de pilotagem, Plano do Dia, ao seu educando. Com esta entrevista, pretendo obter mais informações sobre este tema na ótica das crianças para a realização de um estudo de caso, que será inserido no meu relatório de estágio que se intitulará de: Plano do dia como potenciador da participação das crianças.

No relatório, os nomes das crianças entrevistadas não serão revelados. Serão utilizados nomes fictícios.

Para entrevistar as crianças, utilizarei um gravador de áudio para que, depois, possa transcrever e analisar as suas respostas com precisão.

Se autoriza a realização desta entrevista, por favor, assine no espaço abaixo.

Obrigada pela atenção e colaboração,

Mariana Milicias