

# APROPRIAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PILOTAGEM POR PARTE DE CRIANÇAS DE 3 E 4 ANOS NUM GRUPO DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA

Sara Isabel Lima Marques

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

2022



# APROPRIAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PILOTAGEM POR PARTE DE CRIANÇAS DE 3 E 4 ANOS NUM GRUPO DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA

Sara Isabel Lima Marques

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

Orientador: Prof. Doutor Tiago Almeida

2022

| | ' | | ' |

## AGRADECIMENTOS

Ao longo deste percurso, tive o privilégio de conhecer pessoas que sempre caminharam ao meu lado e nunca me deixaram só. Como tal, merecem o meu mais profundo agradecimento:

... Aos *meus pais*, por me apoiarem neste sonho, por me deixarem voar para longe das suas asas, por todo o amor incondicional, mas principalmente por todas as videochamadas em que me encorajaram e não me deixaram desistir.

... Ao meu namorado, ao *Dani*, por toda a força e apoio que me ofereceu, por todos os serões em que me permitiu desabafar, expor as minhas preocupações, tristezas, frustrações, mas igualmente importante por todos os momentos em que festejamos as nossas alegrias e novas conquistas. Desde o início sempre foste o meu grande suporte e as palavras para te agradecer chegam a não ser suficientes, no entanto obrigada por todo o amor, carinho, confiança, surpresas e apoio.

... À minha restante *família*, por me encorajarem a dar o meu melhor e por sempre acreditarem que eu seria capaz.

... A todas as pessoas que construí uma amizade na ESELx, mas principalmente à *Daniela* e à *Raimundo* por estarem sempre lá quando mais precisei, por todas as memórias e todos os mexericos. Obrigada por permitirem que eu caminhasse ao vosso lado nesta jornada, para sempre as minhas miúdas do continente.

... Aos meus *amigos e amigas madeirenses*, que apesar de não entenderem o que estava a estudar, fizeram sempre questão de perguntar como estava a ser. Para além disso, obrigada por todas as vezes que me retiraram de casa e me permitiram esquecer um pouco o stress.

... Às *equipas educativas* que me acolheram, agradecer por todo o carinho, conhecimento e disponibilidade. Às *crianças*, por tudo o que me ensinaram, por todas as gargalhadas, brincadeiras e afeto.

... Ao estimado *professor Tiago Almeida*, pela orientação, disponibilidade e apoio. Agradecer também por todo o conhecimento, sabedoria, reflexão, mas principalmente por usar sempre as palavras certas nos momentos certos.

Obrigada também a Lisboa, por ter sido casa durante 5 anos, por me ter “visto” crescer e por ser sempre o local que me permitiu concretizar o meu sonho.

## RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), possuindo como um dos seus grandes objetivos apresentar uma análise crítica e reflexiva do processo vivido durante a prática e investigação desenvolvidas em contexto de Jardim de Infância (JI), enquanto educadora estagiária. Este processo foi desenvolvido numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), localizada na freguesia de Marvila, com um grupo de 23 crianças. A prática teve um período de aproximadamente 5 meses, sendo desenvolvida numa instituição que se regia pelo modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM).

Assim, em primeiro lugar, será apresentada ao leitor uma caracterização do contexto educativo, as intenções que delinee e que me ajudaram a guiar a minha prática e, por fim, será exibida ainda a avaliação de toda a intervenção. Em segundo lugar, encontra-se a investigação realizada. Foi ao observar as práticas pedagógicas, realizadas no contexto onde estive inserida, que eu tomei consciência da importância dos instrumentos de pilotagem e como tal a investigação que será apresentada incide sobre o processo de apropriação destes instrumentos por parte de crianças de 3 e 4 anos, tendo em conta o seu tempo de frequência em JI. Esta investigação recai apenas sobre dois instrumentos de pilotagem: o Contar, Mostrar ou Escrever e o Plano do dia.

Os resultados evidenciaram que as crianças de 4 anos possuem estes dois instrumentos bem apropriados, pelo que acabavam por utilizá-los muitas vezes e de forma autónoma, sendo raras as ocasiões em que o adulto necessitava de oferecer algum apoio. Em contrapartida, as crianças de 3 anos ainda não possuíam estes instrumentos apropriados, uma vez que necessitavam do apoio/incentivo recorrente por parte de um adulto ou de um colega mais velho.

Através deste relatório e das experiências que vivenciei, tanto na PPS I como na PPS II, é possível destacar a importância de continuar a trabalhar e a desenvolver a minha identidade profissional. Todas as dificuldades sentidas, aprendizagens e conhecimentos adquiridos contribuíram para a construção da minha profissionalidade e aproximaram-me um pouco mais da educadora que um dia ambiciono ser.

**PALAVRAS-CHAVE :** Movimento da Escola Moderna; Apropriação; Instrumentos de pilotagem; Tempo de frequência; Jardim de Infância.

## **ABSTRACT**

This report is part of the Curricular Unit (UC) Supervised Professional Practice II (PPS II), having as one of its main objectives to present a critical and reflective analysis of the process experienced during the practice and research developed in a Kindergarten context (JI), as a trainee educator. This process was developed in a Private Institution of Social Solidarity (IPSS), located in the parish of Marvila, with a group of 23 children. The practice had a period of approximately 5 months, being developed in an institution that was governed by the pedagogical model of the Modern School Movement (MEM).

Thus, firstly, the reader will be presented with a characterization of the educational context, the intentions that I outlined and, finally, the evaluation of the whole intervention will be shown. Secondly, is the research carried out. It was while observing the pedagogical practices, carried out in the context where I was inserted, that I became aware of the importance of the piloting instruments and as such the research that will be presented focuses on the process of appropriation of these instruments by 3 and 4 year old children, taking into account their time at kindergarten. This research focuses on only two piloting instruments: the Tell, Show or Write and the Plan of the Day.

The results showed that the 4 year olds had these two instruments well suited, so they used them often and autonomously, and the occasions when the adult needed to offer some support were rare. On the other hand, the 3-year-olds did not possess these appropriate tools yet, as they required recurrent support/incentive from an adult or older peer.

Through this report and the experiences I had, both in PPS I and PPS II, it is possible to highlight the importance of continuing to work and develop my professional identity. All the difficulties experienced, learning and knowledge acquired contributed to the construction of my professionalism and brought me a little closer to the kindergarten teacher I aspire to be one day.

**KEY-WORDS:** Modern School Movement; Appropriation; Piloting Instruments; Attendance Time; Kindergarten.

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO .....	5
2.1. Meio.....	6
2.2. Contexto Socioeducativo.....	8
2.3. Equipa Educativa.....	10
2.4. Ambiente Educativo .....	12
2.5. Crianças .....	18
2.6. Famílias .....	24
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	27
3.1. Intenções para a Ação e Objetivos .....	28
3.1.1. Com as crianças.....	28
3.1.2. Com as famílias .....	32
3.1.3. Com a equipa educativa.....	33
3.2. Avaliação das intenções .....	34
3.2.1. Avaliação das intenções para com o grupo de crianças .....	34
3.2.2. Avaliação das intenções para com as famílias .....	40
3.2.3. Avaliação das intenções para com a equipa educativa.....	42
4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO .....	43
4.1. Problemática Emergente.....	44
4.2. Revisão de Literatura sobre a Problemática Identificada .....	46
4.2.1. O modelo pedagógico “Movimento da Escola Moderna” .....	46
4.2.2. O tempo de frequência em Jardim-de-Infância VS Instrumentos de pilotagem .....	48
4.2.3. O “Contar, mostrar ou escrever” .....	50

4.2.4. O “Plano do dia”.....	52
4.3. Roteiro Metodológico e Ético .....	54
4.4. Apresentação e Discussão de Resultados .....	58
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE.....	71
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	78
6.1. Dimensões mais Significativas na Aprendizagem .....	79
REFERÊNCIAS .....	82
ANEXOS .....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
ANEXO A. Portfólio da Prática Profissional Supervisionada II.....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
ANEXO B. Portfólio da criança .....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
ANEXO C. Investigação .....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
ANEXO D. Projeto “As moscas” .....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> <i>Análise global das utilizações do instrumento de pilotagem Contar, Mostrar ou Escrever por grupos e semanas</i> .....	60
<b>Figura 2.</b> <i>Análise global das utilizações do instrumento de pilotagem Plano do Dia por grupos e semanas</i> .....	64
<b>Figura 3.</b> <i>Faltas</i> .....	68

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> <i>Plano do dia (Exemplo)</i> .....	59
--	----

## LISTA DE ABREVIATURAS

AAE	Auxiliar de Ação Educativa
AAG	Auxiliar de Apoio Geral
CDC	Centro de Desenvolvimento Comunitário
EC	Educadora Cooperante
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JJ	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
PPS I	Prática Profissional Supervisionada I
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
SCML	Santa Casa Misericórdia de Lisboa
UC	Unidade Curricular

# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

No presente relatório encontra-se espelhado, de forma detalhada, fundamentada e reflexiva aquilo que vivenciei, ou seja, todo o processo desenvolvido ao longo da intervenção na PPS II em JI. Os principais objetivos deste estágio consistiam em aprender a desenvolver atitudes, práticas e competências adequadas ao trabalho desenvolvido com crianças dos 3 aos 6 anos; mobilizar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo de todo o ciclo de estudos; possuir uma atitude investigativa que contribuísse para as mudanças das práticas pedagógicas e, por fim, adotar uma postura constante de reflexão sobre todo o processo de intervenção.

Estes objetivos eram também similares aos pretendidos para a PPS I, o estágio anterior realizado em valência de creche. Porém, estas duas vivências mostraram-se muito díspares. Relativamente à minha primeira vivência, aprendi e cresci muito com a equipa educativa que me acompanhou, na medida em que sempre me apoiaram e permitiram que eu ficasse a conhecer melhor algumas competências necessárias ao trabalho em creche, as práticas pedagógicas que defendiam e a forma como as ponham em prática. Contudo, apesar de todas estas partilhas, apresentava-me como uma pessoa muito insegura e que não gostava de sair da sua zona de conforto, fazendo com que esta experiência não tivesse sido aproveitada ao máximo. No que concerne a PPS II, existiram muitas situações e desafios com os quais me confrontei, no entanto senti-me muito mais confiante e pronta para lidar com os mesmos.

Esta última intervenção ocorreu durante cerca de 5 meses (entre outubro de 2021 e fevereiro de 2022), com um grupo de 23 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos, no início da minha prática. Neste relatório, pretendo ainda destacar as inúmeras experiências que surgiram da interação com todos os intervenientes (crianças, equipa educativa e famílias), que se constituíram essenciais durante toda a minha intervenção pedagógica e investigativa.

Foi tendo em conta as práticas pedagógicas, postas em prática no contexto onde estava inserida, e as reflexões e observações frequentes que surgiu o meu interesse pelos instrumentos de pilotagem, assim como pela forma como as crianças os utilizavam. O conceito de instrumentos de pilotagem, segundo Folque (2018, p. 55), apoia-se na “concepção de que ao documentar a vida do grupo”, estes instrumentos auxiliam a

“orientar/regular” o educador e as crianças, compreendendo-se como “informantes da regulação formativa” (Niza, 1996:156)”.

Norteadada por uma abordagem mista (qualitativa e quantitativa), a investigação realizada assenta na metodologia estudo de caso, pelo que optei por tentar perceber se o tempo de frequência em JI se relaciona com o modo como as crianças de 3 e 4 anos apropriavam os instrumentos de pilotagem numa sala MEM. De forma a poder aprofundar esta temática, decidi focar-me em apenas dois dos instrumentos: o Contar, mostrar ou escrever e o Plano do dia, na medida em que eram utilizados todos os dias, funcionavam como impulsionadores diretos da comunicação e permitiam-me observar de forma simples e clara a utilização que as crianças faziam dos mesmos.

De modo a orientar a leitura, apresentarei de seguida a estrutura do presente relatório, que se encontra dividido em 5 capítulos, que se interligam e completam entre si: (i) Caracterização do contexto educativo; (ii) Análise reflexiva da intervenção; (iii) Introdução à investigação; (iv) Construção da profissionalidade; e, por fim, (v) Considerações finais.

Relativamente ao primeiro capítulo, Caracterização do Contexto Educativo, o leitor é informado de forma pormenorizada sobre o contexto onde foi realizada a PPS II, sendo descritos com maior profundidade os seguintes tópicos: meio envolvente, contexto socioeducativo, equipa educativa, ambiente educativo, crianças e famílias. Para a realização deste capítulo recorri maioritariamente às observações e registos que realizei, às conversas informais com a equipa educativa, ao Projeto Curricular de Grupo (PCG), ao documento Apresentação da [Instituição] e à entrevista realizada à educadora cooperante. No segundo capítulo, Análise Reflexiva da Intervenção, são apresentadas e avaliadas as intenções que nortearam a minha prática. Para além disso, é realizada uma explicitação do processo de intervenção das mesmas, suportada com exemplos da minha prática. Em relação ao terceiro capítulo, Introdução à Investigação, começo por identificar, fundamentar e justificar a problemática em estudo, bem como os objetivos que pretendo alcançar com a investigação. De seguida, é apresentada uma revisão da literatura, as opções metodológicas e, por fim, são apresentados e discutidos os resultados recolhidos. No quarto capítulo, Construção da Profissionalidade, é realizada uma autoavaliação global de todo o processo de intervenção, quer na PPS I como na PPS II,

assim como enaltecidas todas as experiências importantes que contribuíram para essa construção. Para terminar, no quinto capítulo, Considerações Finais, é realizada uma síntese acerca da importância deste percurso acadêmico, mas também das aprendizagens que se revelaram mais significativas.

Em jeito de conclusão, é possível afirmar que este relatório dá conta do meu percurso formativo enquanto educadora-estagiária. Relativamente à minha prática pedagógica creio que consegui deixar claro ao longo de todo o relatório as perspetivas que defendo, as práticas e competências que fui desenvolvendo e, por fim, a importância que atribuo ao processo de reflexão. Tendo agora em conta o processo investigativo, a grande aprendizagem que realizei foi que os instrumentos de pilotagem por si sós não garantem a participação das crianças. A perseverança do educador, os “andaimos” e o incentivo que o mesmo oferecer serão os aspetos que permitirão à criança utilizar, apropriar-se e manter-se consistente na participação destes instrumentos.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

| | ' ' | | ' ' |

De acordo com Silva et al. (2016, p. 21), o “desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive”. Como tal, enquanto futura educadora de infância, reconheço a importância de conhecer e analisar os fatores internos e externos à organização socioeducativa, uma vez que através deste meio será possível conhecer as necessidades e particularidades do grupo de crianças e, conseqüentemente, definir as intencionalidades pedagógicas que orientarão a ação educativa.

Neste ponto será apresentada a caracterização do contexto socioeducativo onde decorreu a PPS II, do meio em que este estava inserido, da equipa educativa, do grupo de crianças, das suas famílias e do ambiente educativo. Para a concretização destas caracterizações foi necessário mobilizar as notas de campo e registos recolhidos, através da observação e da prática realizada, os dados reunidos, através de conversas informais com a equipa educativa e, por fim, a análise de documentação institucional, nomeadamente o documento Apresentação da [Instituição], o Projeto Curricular de Grupo (PCG) e a entrevista realizada à Educadora Cooperante (EC)

## **2.1. Meio**

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), o indivíduo, ao longo da sua vida, relaciona-se com o meio em que vive, onde este influencia, mas também é influenciado. Desta forma, as crianças quando chegam aos contextos educativos trazem consigo a sua cultura, resultante das mais diversas interações com os membros da comunidade e o meio onde estão inseridas. Assim, cabe ao educador proporcionar às crianças oportunidades de continuarem a experienciar o que é viver em sociedade, resultando num enriquecimento das situações de aprendizagem, saberes e competências.

Neste sentido, importa agora realizar uma breve caracterização do meio em que o estabelecimento educativo, onde ocorreu a minha prática, estava inserido, uma vez que se tornou essencial para, posteriormente, poder adaptar a minha ação pedagógica. Assim, este pertencia, segundo o site da Junta de Freguesia (2021), à área metropolitana de Lisboa, mais concretamente à freguesia de Marvila. Antigamente, esta freguesia era caracterizada por ser uma zona rural, onde abundavam muitas quintas e hortas devido à boa fertilidade das terras e à proximidade do rio Tejo. Com o passar dos anos, a freguesia

de Marvila passou a ser uma zona urbana, constituída por dez bairros, onde podemos encontrar diversos prédios de habitação, locais de lazer e serviços diversos, que emergiram com o intuito de dar apoio às necessidades da comunidade.

Perto da instituição podíamos encontrar diversos locais de lazer e serviços, como por exemplo: um centro de saúde familiar, restaurantes, cafés, supermercados, um parque infantil, uma mercearia e uma Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (SCML). Relativamente à mercearia, as crianças e os adultos da instituição recorriam à mesma sempre que alguém festejava um aniversário, de modo a pudermos comprar os ingredientes para o bolo, como é possível observar na seguinte nota de campo:

Neste dia as crianças combinaram fazer o bolo da J., que tinha feito anos no passado domingo (...). Para fazer o bolo, a J. escolheu três colegas, a Am., a Co. e a MT. que foram com a auxiliar Su. à mercearia e, posteriormente, para a cozinha da instituição.

(Sala de atividades – Registo diário, Terça-feira, 26/10/2021).

Relativamente à SCML, esta tinha como propósito apoiar a comunidade, desde jovens a idosos, tendo sido estabelecida uma parceria entre este espaço e a organização socioeducativa. Durante o período da prática, devido ao levantamento de algumas restrições no nosso país, referentes ao vírus COVID-19, esse contacto começou novamente a ser restabelecido, uma vez que os idosos voltaram a almoçar na organização socioeducativa e as crianças, por sua vez, começaram a frequentar este espaço, realizando diversas atividades com os idosos, como é possível observar no seguinte excerto:

Quando regressei da minha hora do almoço, seguimos com as crianças mais velhas até ao Centro de Desenvolvimento Comunitário (CDC) para cantar uma canção e realizar retratos com os idosos, ou seja, um idoso posicionava-se em frente a uma criança e desenhava-a e a criança fazia o mesmo em relação ao idoso.

(CDC – Registo diário, Sexta-feira, 03/12/2021)

No que concerne o parque infantil, as crianças começaram novamente a poder frequentá-lo, sendo que as idas podiam ser realizadas a pé, visto que são poucos os carros que lá passam e a distância também não é muito longa, como é possível constatar através do seguinte excerto:

Saímos da instituição, passámos pelo centro de saúde, o supermercado, o campo de basquetebol, a casa da J., o largo, o parque infantil, a casa do Lu. e da auxiliar Su., uma tabacaria, um pequeno centro comercial, o café dos avós do LM. e, por fim, no caminho

de volta, paramos no parque infantil, onde as crianças puderam brincar durante alguns minutos.

(Exterior – Registo diário, Sexta-feira, 19/11/2021).

Para além disso, o bairro onde estava inserida a organização socioeducativa contemplava, ainda, duas outras instituições que ofereciam respostas educativas, uma a nível de creche e de jardim de infância (JI) e outra destinada ao 1.º Ciclo.

De maneira um pouco mais sucinta, é possível destacar que a instituição socioeducativa se encontrava alojada num dos 10 bairros pertencentes à freguesia de Marvila, apresentando à sua volta muitos locais de lazer e serviços. Como tal, a comunidade pertencente a este bairro apresentava-se muito unida, mostrando-se muito focada em trabalhar em conjunto com a instituição, mas também com a SCML. Por estes motivos, considereei que seria fundamental para a minha prática continuar este trabalho cooperativo e colaborativo em conjunto com as crianças, as famílias e a equipa educativa.

## **2.2. Contexto Socioeducativo**

De acordo com o documento Apresentação da [Instituição], facultado pela Educadora Coordenadora V., e de conversas informais com a Educadora Cooperante, é possível constatar que a organização socioeducativa foi constituída formalmente em 1998, devido a um movimento cívico, realizado pela comunidade do bairro que se encontrava insatisfeita com as escassas condições, nomeadamente a falta de estruturas de resposta pública. No entanto, só em 2003 é que foi cedido à instituição a responsabilidade pelo equipamento de creche e JI, na sequência de um convite manifestado pela Câmara Municipal de Lisboa (CML).

A organização socioeducativa encontrava-se registada como uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) desde 2004, ou seja, era uma instituição que era cofinanciada pelo estado. Para além disso, a instituição apresentava oferta educativa para crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 6 anos, sendo que conseguia albergar 60 crianças na valência de creche e 65 na valência de JI. Neste sentido, todo o trabalho desenvolvido pela instituição era partilhado com a comunidade, no entanto, por ser a única IPSS do bairro, tornava-se difícil dar resposta a todas as crianças.

Através do documento facultado é possível identificar a visão, a missão e os fins sobre os quais a organização socioeducativa se regia. Esta visava apoiar e responder às necessidades da comunidade do bairro, potenciando uma maior qualidade de vida e desenvolvimento pessoal e social do mesmo, sensibilizando para uma população cada vez mais capacitada e solidária. Relativamente à missão, esta tinha como objetivo consciencializar a comunidade para uma mudança progressiva em torno da sustentabilidade e qualidade de vida e ser uma associação que gera parcerias, apoiando a comunidade a participar de forma ativa e democrática. No que diz respeito aos fins esperados pela instituição, foi possível compreender que era atribuído uma grande importância à igualdade de oportunidades para todos, a integração social, o desenvolvimento progressivo a nível social e urbano e a participação democrática.

Tendo por base os aspetos mencionados anteriormente, a organização socioeducativa orientava-se pelos seguintes objetivos: cooperar para uma dinâmica familiar positiva, assegurar a todas as famílias o acesso das suas crianças à educação pré-escolar, através de vivências positivas, combater desigualdades, garantir equipamentos de infância de qualidade e promover a participação da comunidade.

Assim, um dos fatores que a organização socioeducativa privilegiava era, sem dúvida, o trabalho entre a família e a comunidade, como por exemplo: o Projeto Intergeracional em parceria com a SCML, o Mês das Famílias, a horta pedagógica, workshops de competências parentais, a revista da instituição, entre outros. Este trabalho acontecia, também, muito devido ao modelo pedagógico pelo qual a associação se regia – o Movimento da Escola Moderna (MEM) –, uma vez que apresentava como um dos seus grandes objetivos promover a construção progressiva de cidadãos ativos e participativos na sua comunidade, de autonomia, consciência cívica e ambiental, “rompendo com o domínio do adulto na comunicação e no controlo do seu conteúdo” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 19).

Em síntese, destacam-se, a meu ver, dois aspetos com potencial: a importância que esta organização socioeducativa atribuía ao trabalho com a família e a comunidade e o facto de a mesma seguir as diretrizes teóricas do MEM. Através destes aspetos procurei construir uma relação de proximidade com as crianças, a equipa educativa, mas também

com a família/comunidade. Para além disso, procurei observar como as crianças se adaptavam a este modelo pedagógico e a forma como a equipa educativa o utilizava.

### **2.3. Equipa Educativa**

De acordo com o documento Apresentação da [Instituição], é possível constatar que a equipa educativa da mesma era composta por 23 elementos do género feminino, entre estes: 1 Diretora Técnica; 1 Técnica Superior de Mediação Social; 2 Administrativas; 7 Educadoras, das quais uma era simultaneamente Coordenadora Pedagógica; 7 Auxiliares de Ação Educativa (AAE); e 5 Auxiliares de Apoio Geral (AAG) (cf. Anexo A, Secção IV, p. 548).

Nesta instituição, cada uma das educadoras tinha a seu cargo uma sala e contava com o apoio de uma auxiliar de ação educativa, sendo que as quatro salas de creche contavam ainda com quatro auxiliares de apoio geral fixas, enquanto as três salas de jardim de infância contavam apenas com o apoio de uma, que circulava por todas elas. Importa referir que as AAG eram ainda destinadas a realizar tarefas exteriores ao trabalho em sala, por exemplo na lavandaria. Relativamente ao percurso dentro da organização, foi possível perceber através de conversas informais que cada educadora acompanhava o mesmo grupo desde a sala do Berçário até à última sala de JI, sendo que, quando este ciclo terminava a educadora não regressava de novo ao Berçário, mas passava um ano letivo na sala heterogénea de creche (1/2 anos no início do ano letivo). Para além disso, não existia uma rotação fixa em relação às AAE, sendo que podiam acompanhar o grupo, juntamente com a educadora ou podiam ficar noutra sala com outra educadora. Neste caso, a educadora e a AAE da sala onde estagiei já trabalhavam juntas em creche, sendo que quando ocorreu a rotação continuaram as duas a trabalhar em conjunto.

Através de conversas informais e após o visionamento de alguns papéis presentes no ginásio, foi possível constatar que a organização socioeducativa contava também com o apoio de professores externos que dinamizavam atividades com as crianças, sendo que a atividade curricular disponível era a ginástica e a atividade extracurricular era o judo. A primeira era destinada a todas as crianças a partir dos 2 anos, realizando-se todas as segundas e quartas-feiras, enquanto a última destinava-se apenas às crianças do JI,

mediante inscrição prévia e número de vagas disponíveis. O decorrer destas atividades encontra-se ilustrado nos seguintes excertos:

Por ser dia de ginástica, às 9h30 fomos até ao interior, onde as crianças puderam guardar os seus respetivos casacos e seguir para o ginásio, onde lhes esperava o professor Rd. (Ginásio – Registo diário, Segunda-feira, 08/11/2021).

Quando terminaram seguiram para o recreio, sendo que às 16h30 e por ser terça-feira as crianças que estavam inscritas no judo dirigiram-se até ao ginásio. (Ginásio – Registo diário, Terça-feira, 09/11/2021).

Para além disso, existiam ainda 4 elementos de serviços externos, nomeadamente 1 empregada de limpeza e 3 cozinheiras que preparavam todas as refeições das crianças e adultos da instituição, mas também o almoço para alguns utentes da SCML. Ao longo do dia, estas realizavam interações recorrentes com as crianças, por exemplo quando íamos com as mesmas à cozinha recolher o reforço da manhã, durante o almoço, no decorrer do lanche ou até mesmo na realização de um bolo de aniversário.

Quanto à equipa educativa da sala onde realizei a minha prática, esta era composta por uma educadora, uma AAE e uma AAG. Cada um destes elementos apresentava as suas próprias funções, no entanto trabalhavam todas em conjunto em prol do desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e do bom funcionamento da sala. Através da entrevista realizada à Educadora Cooperante (EC), esta referiu que possuía a Licenciatura em Educação de Infância e exercia a sua função há 12 anos, sempre na mesma instituição. Relativamente às auxiliares, através de uma conversa informal, a AAG referiu que possuía o Curso Profissional de Ação Educativa tendo o terminado em 2012, enquanto a AAE possuía apenas o 9.º ano, entrando inicialmente na instituição como AAG, acabando por subir internamente para AAE (cf. Anexo A, Secção IV, p. 548).

Durante o período de intervenção em que frequentei a instituição foram vários os momentos em que possuí a oportunidade de observar a relação da equipa educativa da sala, bem como o funcionamento da mesma. A relação entre a educadora e a AAE era bastante comunicativa, como podemos confirmar através deste excerto:

A minha relação com a equipa de sala é muito positiva. Baseia-se no respeito, na oportunidade e no crescimento profissional de cada uma. Neste sentido, há sempre uma partilha diária do que acontece durante o dia ou relativamente a alguma família; partilhas

relativas a alguma criança/Família especificamente; partilhas de ideias e sugestões; reflexões em conjunto. Muitas vezes não estamos de acordo (educadora e auxiliar ação educativa) mas através de uma conversa reflexiva conseguimos chegar a uma conclusão e a uma resposta que faça sentido para o grupo, que é o nosso objetivo. (...) Gosto muito de partilhar este caminho com a Su. pois acompanha o meu pensamento e concorda com o que considero essencial para as crianças: brincar, brincar e brincar!

(Entrevista à EC, Questão F4, p. 581)

Para além disso, foram várias as situações em que a Educadora Cooperante teve de se ausentar da sala para estar presente em reuniões com outras educadoras, mas também com a Diretora Técnica, onde refletiam, tomavam decisões, resolviam problemas e avaliavam o trabalho que estava a ser desenvolvido. Durante estas ocasiões, a auxiliar possuía liberdade total para dinamizar momentos com as crianças, demonstrando assim a relação positiva estabelecida entre ambas.

De forma concisa, é possível destacar que todos os elementos da instituição trabalhavam em prol do bom funcionamento da mesma, optando muitas das vezes por realizar reuniões. Assim, observei este aspeto como uma oportunidade para trabalhar em conjunto com a equipa educativa, ajustando a minha ação de acordo com os ideais defendidos por esta.

## **2.4. Ambiente Educativo**

A forma como um ambiente educativo é organizado pela equipa educativa e pelas crianças é algo extremamente crucial, pois será através do mesmo que veremos se o processo de desenvolvimento e aprendizagem é facilitado ou não. Para além disso, também irá contribuir para o desenvolvimento da independência e autonomia das crianças (Silva et al., 2016). Aspetos como paredes, móveis, espaços, pessoas, comunicação entre crianças, interesses das crianças, relação entre profissionais e crianças, ajudam-nos a perceber o tipo de ambiente que podemos encontrar em cada instituição (Forneiro, 1998). Apoiado nestes pressupostos, o ambiente, que inclui o espaço e os materiais, o grupo e as suas rotinas, deve construir-se de modo a potencializar a criança como um ator ativo.

Tendo em conta a importância do ambiente educativo torna-se relevante abordar a forma como o espaço da organização socioeducativa estava organizado, bem como o

espaço da sala em que estive inserida, onde pretendo desenvolver os seguintes aspetos: espaço, materiais e tempo.

A organização socioeducativa albergava três salas de JI, quatro salas de creche, uma lavandaria, um balneário, uma cozinha, o gabinete da Diretora Técnica, uma secretaria, um ginásio, duas casas de banho para as crianças, um refeitório, uma sala de educadoras/sala de reuniões, espaço exterior e uma sala de artes (cf. Anexo A, Secção VII, p. 566). Entre todos estes espaços o mais utilizado, não incluindo as salas, era definitivamente o espaço exterior. Era um espaço muito valorizado por toda a instituição e que era visto como um prolongamento da sala.

O acesso diário ao espaço exterior (munidos de roupa adequada ao tempo atmosférico) e o contacto com a natureza é um direito de todo o ser humano, bem como uma necessidade num tempo em que o afastamento entre os homens e o mundo natural tem levado à deterioração da ecologia humana. Este espaço funciona como uma extensão da sala, sendo utilizado para realizar outros momentos como leitura de histórias, ginástica, jogos sociais, pinturas ou descobertas do mundo envolvente.

(PCG, 2021/2022, p. 25)

Relativamente à sala de atividades, esta apresentava um espaço interior suficiente para as crianças, adultos e mobiliário, uma grande janela virada para o espaço exterior, que permitia a entrada de luz natural durante todo o dia e que podia ser regulada através de estores, o chão, paredes e outras superfícies eram fáceis de limpar, a ventilação podia ser regulada, através de janelas, todas as cadeiras e mesas utilizadas pelas crianças eram adequadas ao seu tamanho, os materiais e brinquedos estavam bem organizados, permitindo a sua fácil utilização. Era também um espaço organizado por áreas, o que ia ao encontro das ideias defendidas pelo modelo pedagógico utilizado, o MEM. Neste sentido, definir áreas de interesse é uma forma característica de potenciar as capacidades de iniciativa, autonomia e criação de relações sociais das crianças relacionadas com as principais áreas de conhecimento, sendo que devem ser claramente delimitadas, de modo que as crianças consigam distinguir facilmente os limites de cada uma delas (Folque & Bettencourt, 2018; Forneiro, 1998; Hohmann & Weikart, 1997, citado por Faria, 2018).

Assim, tendo em conta a informação supramencionada e o Projeto Curricular de Grupo era possível identificar sete áreas distintas, sendo que as crianças demonstravam mais interesse por algumas do que por outras. O Laboratório de matemática e ciências

encontrava-se logo à entrada da sala em dois móveis. As crianças tinham à sua disposição mesas e cadeiras, que facilitavam a manipulação e exploração dos materiais. Esta área possibilitava às crianças a realização de atividades experimentais, ao nível das ciências e da matemática e continha uma série de materiais, como por exemplo: ábaco, dominó, materiais naturais (conchas, pedras, pinhas, folhas, ...), copos de medição, geoplano, fita métrica, entre outros. Esta área era bastante utilizada pelas crianças, que demonstravam interesse pelos jogos matemáticos e pela realização de experiências, sendo que por vezes quando estávamos em grande grupo pediam para as fazer. A Oficina da escrita e reprodução era composta pelos cartões dos nomes das crianças, canetas, lápis, borrachas, ficheiros de palavras, envelopes, letras do abecedário, mesas e cadeiras. O Atelier de expressão plástica era composto por mesas e cadeiras, dois móveis com diferentes materiais de pintura (copos, pinceis, rolhas de cortiça, esponjas, ...), canetas, lápis de cera, lápis de cor, diferentes papéis, materiais para recorte e colagem, plasticina, carimbos e cortadores de papel de diferentes formas, sendo que se apresentava como uma das áreas mais requisitadas pelas crianças. A Oficina de construções era também das áreas favoritas das crianças e era composta por puzzles, lanternas, tubos PVC de diferentes tamanhos, legos, carros e pistas para os mesmos, animais de plástico, ferramentas de plástico, entre outros. A Área da biblioteca e centro de documentação era um espaço que apresentava algumas almofadas, um espelho, uma cortina, livros, uma cadeira poltrona, fantoches, luzes e uma mesa, sendo que as crianças a procuravam quando necessitavam de alguma calma. A Área do faz de conta englobava uma réplica de uma cozinha real, uma mesa e duas cadeiras, bonecas, pratos, copos, tachos, uma cama para bonecas, um móvel para a arrumação dos objetos, um carrinho de compras, entre outros. Esta era a área que eu considero que as crianças utilizavam mais, uma vez que gostavam muito de servir-se do jogo simbólico para as suas brincadeiras. Por fim, a Área Polivalente resultava da junção de 5 mesas no centro da sala e era utilizado para os momentos em grande grupo (reunião da manhã, diário, reunião de conselho), bem como para a realização de alguns jogos, desenhos, entre outros.

Neste sentido, considero importante mencionar que as áreas desta sala não eram estanques, sendo que a disposição do espaço, ao longo do dia, necessitava de sofrer algumas alterações conforme as necessidades do momento e do grupo, nomeadamente

nos momentos de brincadeira livre, da reunião da manhã e do repouso (Cf. Anexo A, Secção VI, p. 564), sendo que a ajuda das crianças era sempre bem-vinda em todo este processo, como é possível observar no seguinte excerto:

Cheguei à instituição às 9 horas e organizei a sala para a reunião da manhã, juntamente com a Co., que me auxiliou.

(Sala de atividades – Registo diário, Segunda-feira, 15/11/2021)

De acordo com Silva et al. (2016, p. 28), a “organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização”. Assim, é possível afirmar que existia essa tal preocupação por parte da equipa educativa da sala, uma vez que refletiam e avaliavam sistematicamente a forma como o espaço da mesma estava organizado e como o podiam melhorar, de modo que este continuasse a ser promotor de desenvolvimento e bom funcionamento do grupo. Neste sentido, a EC na sua entrevista considerou importante ressaltar que:

“No início do ano, o espaço é organizado em equipa de sala no qual as estruturas e os materiais são organizados tendo em conta os objetivos que se querem atingir para o ano letivo. O espaço e os materiais vão sofrendo alterações ao longo do ano uma vez que as necessidades e os interesses do grupo vão-se alterando. Neste sentido, podem surgir novos espaços e novos materiais que vão de encontro ao que o grupo combina, propõe, constrói em conjunto, e até mesmo com a participação das famílias (...)”

(Entrevista à EC, Questão F1, p. 580)

Corroborando a informação anterior, durante a realização do estágio, foram várias as ocasiões onde a equipa educativa, em conjunto com o grupo de crianças, acrescentou elementos novos à sala, como pode ser compreendido pela seguinte nota de campo:

Durante a reunião de conselho, a educadora I. mostra às crianças a nova aquisição da sala: tubos pvc. A educadora refere ainda que o LM. e o LA. estavam a fazer umas belas construções com eles, ao que o LM. refere que estavam a fazer castelos.

(Sala de atividades – Nota de Campo n.º 125, Sexta-feira, 26/11/2021).

Neste seguimento, outra das preocupações da equipa educativa era a utilização das paredes, uma vez que grande parte de uma das paredes da sala possuía janelas e, portanto, existiu a necessidade de afixar os produtos e registos das crianças nas paredes

que não possuíssem janelas e num “estendal” que ia de uma ponta à outra da sala. Para além disso, era possível ainda encontrar alguns instrumentos de pilotagem utilizados pelo grupo e associados ao modelo pedagógico adotado, o MEM. Entre esses instrumentos encontravam-se o mapa dos aniversários, a agenda semanal, o mapa das presenças, o mapa das tarefas, o calendário, o mapa do tempo, o diário, o contar, mostrar ou escrever, o mapa dos projetos, o plano do dia, o mapa das comunicações e os inventários para cada área, sendo que os que necessitavam de interação constante (p.e. mapa das presenças) encontravam-se ao nível da criança, promovendo essa mesma apropriação.

Assim, para além de refletir e avaliar constantemente a organização do ambiente educativo, o educador necessita também de pensar no tipo e na disposição de materiais que quer proporcionar às crianças, uma vez que a “disposição de materiais possui uma intensa influência no nível de compromisso dos alunos(as) nas atividades de aprendizagem” (Loughlin e Suina, citados por Forneiro, 1998, p. 266). Neste sentido, as crianças devem ter à sua disposição materiais variados e de qualidade, em que consigam escolher autonomamente como, com quê e com quem querem brincar (Silva et al., 2016). Assim, o grupo onde realizei a prática possuía ao seu dispor variados materiais e brinquedos, tais como: bonecas, carros, animais de plástico, puzzles, legos, fantoches, livros, tachos, entre outros. Esta diversidade de materiais estava ao alcance de qualquer criança, podendo ser movidos de uma área para a outra e permitindo ao grupo contactar com objetos que podiam não estar familiarizados, promovendo, assim, a interação entre crianças.

Para além da organização espacial, importa também abordar a organização do tempo. Neste sentido, de acordo com Zabalza (2017, p. 156), a rotina é ou deveria ser baseada na repetição de atividades e ritmos da organização espaço-temporal da sala, sendo que desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo. Para além disso, a organização da rotina diária e semanal transmite uma sensação de segurança, que permite aos adultos, mas também às crianças perceber em que atividades estão envolvidos e, assim, envolverem-se com maior autonomia e protagonismo (Mantovani & Terzi, 1998, citados por Folque & Bettencourt, 2018). Assim, através de conversas informais com a educadora cooperante, tomei conhecimento que a mesma não se regia

por uma Agenda Semanal fixa, mas sim através dos Planos do Dia, que contemplavam as atividades e os projetos que as crianças desejavam fazer.

No entanto, existiam momentos comuns a todos os dias da semana (Cf. Anexo A, Secção IV, p. 548). Primeiramente, quando as condições meteorológicas estavam favoráveis, o acolhimento era realizado no espaço exterior, caso contrário numa das salas de JI. Depois deste momento, o grupo realizava a reunião da manhã, onde cantavam a canção do “Bom dia”, elaboravam o Plano do dia, faziam o Contar, Mostrar ou Escrever e, por fim, as crianças comiam o reforço. Após a reunião, as crianças normalmente preenchiam o Calendário, o Mapa do Tempo e o Mapa das Presenças. Seguia-se um tempo de Atividades e Projetos, em que as crianças podiam escolher brincar nas diferentes áreas da sala ou realizar/terminar algum projeto ou atividade. Por volta das 11h30 as crianças dirigiam-se ao espaço exterior até à hora do almoço. As crianças mais novas do grupo almoçavam às 12h30 e depois seguiam até à sala, onde realizavam a sesta por volta das 13h15. As crianças mais velhas, as finalistas, almoçavam um pouco mais tarde e de seguida retornavam para o espaço exterior. Na parte da tarde, por volta das 14h45 as crianças de 2, 3 e 4 anos começavam a acordar, sendo que depois se realizava o Tempo Curricular Comparticipado e o momento de reunião da tarde, onde fazíamos o diário e avaliávamos o plano do dia que tinha sido efetuado naquela manhã. Quando este momento terminava, as crianças dirigiam-se até ao refeitório para lanchar e de seguida finalizavam o seu dia no espaço exterior.

Importa referir que às segundas e às quartas-feiras, dependendo da hora em que íamos para a ginástica, por vezes o momento de Atividades e Projetos acabava por não se realizar. Para além disso, às segundas-feiras distribuía-se novamente as tarefas pelas crianças e às sextas-feiras realizava-se a Reunião de Conselho, onde a semana era avaliada, tendo em conta o que estava no diário e, de seguida, as crianças planeavam o que queriam fazer para a próxima semana.

No que concerne às transições entre os diversos momentos do dia, Hohmann e Weikart (2011, p. 443), citado por Gamito (2018, p. 31), referem que “as transições bem planeadas fazem muitas vezes a diferença entre um dia difícil e um dia que se passa de forma suave, tanto para as crianças como para os adultos”. Na sala onde estagiei, a educadora avisava as crianças quando necessitavam de arrumar ou quando precisavam de

passar para outro momento, no entanto este grupo apresentava algumas dificuldades em antecipar os diversos momentos da rotina, ficando por vezes um pouco frustradas.

Em resumo, é possível salientar que o ambiente educativo, nesta instituição, caracterizava-se por ser estruturado e flexível nas suas diversas dimensões. Era também organizado tanto pela equipa educativa como pelas crianças e como tal considerei fundamental, enquanto educadora-estagiária, dar continuidade a essa participação por parte das crianças, através das reuniões realizadas, dos instrumentos de pilotagem, do brincar, entre outros.

## **2.5. Crianças**

Segundo Silva et al. (2016), “o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (p. 8). Assim e concordando com as autoras, cada criança apresenta-se como um ser único, com características, capacidades e interesses particulares e detentora de um processo de desenvolvimento e aprendizagem próprio. No âmbito da PPS II, tendo em conta as ideias expressas anteriormente, foram efetuadas conversas informais com a equipa educativa, uma entrevista à EC (Cf. Anexo A, Secção XII, p. 574), notas de campo (Cf. Anexo A, Secção I, p. 92) e observações, que me permitiram realizar uma caracterização global do grupo.

Deste modo, para a presente caracterização foram tidas em conta diversas dimensões, tais como: as forças e dificuldades do grupo, a autonomia, a interação criança-criança e a interação adulto-criança (Cf. Anexo A, Secção V, p. 551). Optei por abordar estas dimensões, uma vez que senti que eram as que faziam mais sentido para dar a conhecer o grupo de crianças, mas também por considerar que são as bases do dia a dia das mesmas.

O grupo era composto por 23 crianças, das quais 13 eram raparigas e 10 eram rapazes, com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos, no início da minha prática (Cf. Anexo A, Secção IV, p. 548). Assim, no movimento adotado pela organização socioeducativa, o MEM, privilegiam-se grupos heterogéneos, ou seja, grupos que são constituídos por crianças com diferentes idades e vários níveis de desenvolvimento, uma

vez que, segundo a Teoria de Vygotsky, tal organização enriquece a aprendizagem tanto dos adultos como das crianças (Folque & Bettencourt, 2018).

Através de uma conversa informal com a Educadora Cooperante, esta referiu-me que este era um grupo muito desafiante, uma vez que eram muitas crianças e que ainda estava à procura de algumas estratégias para melhor lidar com alguns dos seus comportamentos, visto que das 23 crianças só conhecia 2 delas muito bem pois estavam com a mesma desde a creche. Para além disso, 12 crianças do grupo estavam a frequentar a valência de JI pela primeira vez, 6 pela segunda e 5 pela terceira vez (Cf. Anexo A, Secção IV, p. 548). Assim, segundo o Projeto Curricular de Grupo (2021/2022), por metade das crianças do grupo serem novas em JI, fez com que as crianças mais velhas começassem a sentir alguma responsabilidade em ajudar os mais novos. Este envolvimento permitiu, conseqüentemente, que as crianças mais velhas ficassem mais confiantes e motivadas para aprender.

As crianças do grupo eram “muito energéticas, participativas, interessadas, criativas e curiosas (...), [gostavam] de participar em novos desafios e de se lançar em diversas descobertas e pesquisas” (PCG, 2021/2022, p. 4). Para além disso, o facto de o grupo ser heterogéneo acabava, segundo o PCG (2021/2022), por ser uma mais-valia, uma vez que a interação entre crianças de diferentes idades era promovida, sendo facilitadores do desenvolvimento e aprendizagem.

Analisando as dimensões mencionadas anteriormente, começo por fazer referência às forças e dificuldades do grupo, uma vez que foram duas das componentes mais evidentes ao longo da minha prática. Neste sentido, segundo Silva et al. (2016), devemos olhar para a criança e reconhecer a sua capacidade de construir o seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, encarando-as como um sujeito e agente ativo do seu processo educativo. Quanto às suas forças, falarei um pouco sobre os seus interesses e sobre as características que considero serem comuns a todas as crianças. Desde que iniciei a minha prática com este grupo, o interesse delas por jogos tradicionais sempre foi muito visível, sendo que era uma prática constante no dia a dia das crianças. Friedmann (1995, p. 54) define jogos tradicionais como “aqueles jogos que os nossos pais e avós brincaram na infância”, jogos esses que não foram retirados de livros, mas sim

transmitidos de geração em geração. Alguns dos jogos preferidos das crianças desta sala estão ilustrados nos seguintes exemplos:

No [recreio] tive a oportunidade de criar relação com as crianças da sala 3 participando em jogos tradicionais, como o jogo do lencinho, uma vez que as próprias pediram para brincar comigo.

(Exterior – Registo diário, Terça-feira, 19/10/2021)

Durante este período fiz algumas corridas com as trotinetes com o G., a Co., a MC. e o LA., depois divertimo-nos no escorrega e, por fim, brincámos às apanhadas.

(Exterior – Registo diário, Quarta-feira, 27/10/2021)

Relativamente às características comuns, considero que todas as crianças eram muito criativas, curiosas e proactivas. Desde os primeiros momentos com estas crianças, consegui evidenciar que estas possuíam ideias muito originais, que desejavam saber sempre mais e que, face a alguma adversidade, conseguiam pensar sempre numa solução e tomar iniciativa. De seguida, irei apresentar três notas de campo que exemplificam estes três adjetivos, respetivamente:

Na cozinha de brincar, o LM. oferece-me um círculo de madeira amarelo.

LM: “Pega, é uma panqueca”.

(Sala de atividades – Nota de Campo n.º 3, Terça-feira, 19/10/2021)

Perguntei às crianças que árvores de fruto já conheciam.

G: “Laranjeira, pereira, nespereira...”

(...) Co: “Eu quero saber a do abacate!”

(Ludoteca – Nota de Campo n.º 47, Sexta-feira, 05/11/2021)

Enquanto procurávamos moscas, o LM. deu a sugestão de procurarmos nos baldes do lixo do recreio (...), abro a tampa, olho para o seu interior e refiro que não está lá nenhuma mosca.

LM: “Sara nós não conseguimos ver, espera um bocadinho”

Aproximou-se da horta, agarrou em duas caixas de plástico e colocou-as à frente dos baldes do lixo, uma para si outra para a sua colega.

(Exterior – Nota de Campo n.º 65, Sexta-feira, 12/11/2021)

Em relação às dificuldades do grupo, as crianças, em alguns momentos da rotina, mais concretamente na reunião da manhã e no diário, acabavam por perder a sua concentração, fazendo com que eu e a educadora tivéssemos de pensar em algumas estratégias. Importa referir que apesar de este ser um aspeto natural e expectável para crianças destas idades, não deixa de acarretar dificuldades e imputar a vida do grupo, como podemos verificar no seguinte exemplo:

Durante o diário, a Ir. e a La. não conseguiam permanecer concentradas, acabando este momento a brincar por baixo da mesa com o Ib. que, entretanto, juntou-se a elas.

(Sala de atividades – Nota de Campo n.º 39, Terça-feira, 02/11/2021)

No que diz respeito à autonomia, Portugal (2008) afirma que o desenvolvimento de cada criança se verifica através da autonomia que esta apresenta numa determinada situação ou aspeto, ou seja, a capacidade de compreender o mundo circundante, interagir e agir consoante o mesmo. Assim, a construção dessa competência não beneficia apenas a criança, mas também o adulto, uma vez que ao sentir que o mesmo confia nela, apoia-a e ao considerá-la capaz de executar determinadas tarefas, fará com que a autoestima e confiança da criança aumente, ampliando o seu campo de ação e encorajando-a a realizar novas explorações e aprendizagens (Portugal, Carvalho & Bento, 2016).

Deste modo, quanto à alimentação, todo o grupo era capaz de se alimentar sozinho. No entanto, as crianças mais pequenas do grupo, a nível etário, por vezes requeriam o auxílio de um adulto para terminar a sua refeição.

Relativamente à higiene, é possível afirmar que apenas duas crianças utilizavam fralda todo o dia, outras cinco utilizavam apenas para o momento do repouso e as restantes 16 já eram completamente autónomas nesse aspeto. Contudo, importa também referir que mesmo as que já conseguiam indicar quando necessitavam de ir à casa-de-banho, acabaram por existir algumas situações em que se sujaram.

Quanto aos momentos de repouso, estes são essenciais para a criança. Para Coelho (2009, p. 27), é através deste processo que a criança recolhe a “energia que necessita para a sua vida diária. Além de estimular o crescimento, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cerebral e afeta a forma como a criança gere a sua vida ao longo do dia”. Assim, as crianças do grupo que apresentavam 2, 3 e 4 anos realizavam este momento em conjunto, sendo que todas as crianças se dirigiam, sem auxílio, até à sua

cama. Das 17 crianças que realizavam a sesta, normalmente 7 crianças necessitavam da presença de um adulto para adormecer, contudo este número variava consoante os dias. Para além disso, 10 crianças utilizavam objetos de conforto como chuchas e fraldas de pano, que em algumas delas acabavam por substituir a necessidade da presença de um adulto.

Ainda dentro da categoria da autonomia, algumas das crianças mais velhas do grupo já conseguiam utilizar autonomamente os instrumentos de pilotagem, enquanto as mais novas e por ainda não terem apropriado todos os instrumentos necessitavam que um adulto as relembrasse, sendo que por vezes demonstravam ainda uma dificuldade em compreender o modo de utilização e o objetivo de alguns deles. A nota de campo seguinte expressa uma situação em que uma criança necessitou de ser lembrada:

Depois da reunião da manhã, perguntei ao grupo quem eram os responsáveis por marcar o tempo. Ninguém respondeu. Fui até à folha que está afixada no quadro da sala e reparei que era o LM. e a MC.

Estagiária: “LM. não és tu a marcar o tempo?”

LM: “Eu não sei”

Estagiária: “Mas és coração, anda lá que eu ajudo”.

(Sala de atividades – Nota de Campo n.º 41, Quarta-feira, 03/11/2021)

Outra dimensão importante para caracterizar o grupo de crianças é através das suas interações, em diversos momentos da rotina, contudo irei me focar especialmente nos momentos de brincadeira e na resolução de conflitos. De acordo com Silva et al. (2016), é nos contextos sociais em que a criança vive que a mesma estabelece relações e interações e vai construindo referências sobre os outros e sobre o mundo que a rodeia, “que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros” (p. 33).

Em relação aos momentos de brincadeira, é possível afirmar que algumas crianças do grupo não eram tão procuradas pelos colegas para brincar e, por isso, preferiam brincar sozinhas, enquanto outras optavam frequentemente por brincar com um ou mais colegas, tanto no espaço exterior como no interior da organização socioeducativa, como é possível observar nas seguintes notas de campo:

Observei o RR. a brincar sozinho com uma bola de futebol. Primeiro chutava e depois corria atrás da bola, repetindo este processo diversas vezes.

(Exterior – Nota de Campo n.º 51, Segunda-feira, 08/11/2021)

A S. e a C. brincavam no recreio com o peluche que a S. tinha trazido de casa.

(Exterior – Nota de Campo n.º 20, Segunda-feira, 25/10/2021)

Por outro lado, tal como é natural observar em grupos de crianças, o grupo ainda demonstrava alguma dificuldade em conseguir resolver as situações que surgiam sem recorrer a um adulto, sendo esse um aspeto que a equipa educativa tentava ajudar o grupo a desenvolver, de modo que conseguissem ser mais autónomos nesta resolução, uma vez que é uma competência que, futuramente, lhes será muito útil. No entanto, também existiam momentos em que as crianças conseguiam resolver o conflito sozinhas, como é possível observar na seguinte nota de campo:

O Is. e o V. (criança de outra sala) estavam a brincar com uma casa de plástico, onde estavam representados os números de 1 a 10. O Is. começou a contar, enquanto apontava para o respetivo número, mas o V. começou a puxar a casa.

Is: “Eiii V. não mexas na minha casa. Para com isso!!!!”

O V. simplesmente sorriu e partiu para outra brincadeira.

(Exterior – Nota de Campo n.º 15, Segunda-feira, 25/10/2021)

Para além destes momentos, as crianças com 5 anos do grupo, as finalistas, demonstravam-se muito protetoras das mais novas, sendo os momentos de entreajuda muito recorrentes entre eles, como aparece ilustrado na seguinte nota de campo:

O G. acabou de comer as suas papas de aveia e colocou a taça no recipiente destinado. De seguida, retornou à mesa e auxiliou a Ir. a comer as suas, mostrando-se visivelmente orgulhoso por estar a ajudar a colega.

(Refeitório – Nota de Campo n.º 48, Sexta-feira, 05/11/2021)

Por fim, importa falar sobre as interações entre adulto-criança, nomeadamente sobre os momentos em que o adulto incentivava, questionava e negociava. Segundo Silva et al. (2016), o educador tem como papel a criação de situações potenciadoras de diversos conhecimentos, atenção e respeito pelo próximo. Para além disso, o educador para conhecer melhor as suas crianças, deve negociar opções com elas, validar os seus sentimentos, emoções e opiniões e encorajá-las a realizar os mais diversos desafios, ampliando as suas explorações e descobertas e tendo sempre em vista o melhor para a mesma (Silva et al., 2016).

Em síntese, este grupo demonstrava diversas potencialidades, como o facto de as crianças serem bastante curiosas, criativas, proactivas e autónomas, bem como a entreajuda e atenção que manifestavam para com o outro. Relativamente às dificuldades que apresentavam ao nível da concentração é algo que lhes tentei ajudar através da minha prática pedagógica. Para além disso, o grupo apresentava também um grande interesse por jogos tradicionais, algo que pretendi continuar a “alimentar”, alargando também o leque de jogos que já conheciam. Relativamente às suas interações entre si, algumas crianças ainda se estavam a ambientar ao grupo e, por esse motivo, optavam por brincar um pouco mais sozinhas, enquanto outras sentiam-se à vontade para brincar com várias crianças. Por fim, a maior parte das crianças mais velhas, conseguia e tentava resolver os seus conflitos sozinhas, enquanto as mais novas optavam frequentemente por recorrer a um adulto.

## **2.6. Famílias**

A família apresenta-se como um contexto social, que permite ao educador e auxiliares conhecer cada criança, as singularidades individuais de cada uma, as suas vivências e os seus interesses e necessidades, daí a importância de existir uma relação de qualidade entre a família e o jardim-de-infância. (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015; Silva et al., 2016). De acordo com o PCG (2021/2022), a sala que integrei possuía como um dos objetivos “assumir a atitude de estar junto e ao lado das famílias, bem como dos colegas de trabalho, para se levar a cabo esta tarefa tão estimulante, quão complexa, da educação das crianças nas primeiras idades” (p. 31).

Relativamente à constituição do agregado familiar das crianças é possível constatar, segundo o PCG (2021/2022), que 14 das crianças viviam com os pais (família nuclear) e 6 viviam em situação monoparental, ou seja, viviam com a mãe e/ou irmãos. No que diz respeito ao número de irmãos, podemos afirmar que 8 crianças eram filhos/as únicos/as, 12 crianças possuíam um irmão e, por fim, 3 crianças possuíam 2 irmãos. Quanto às atividades profissionais dos encarregados, verificava-se que a maioria trabalhava por conta de outrem, desempenhando principalmente funções no setor terciário. Em relação ao local de residência e meios de deslocação, 15 das crianças deste grupo residiam no bairro onde estava inserida a instituição e, como tal, deslocavam-se a

pé ou de carro, enquanto as restantes 8 crianças residiam nas zonas periféricas ao bairro, utilizando carro ou transportes públicos. Por fim, relativamente ao tempo que as crianças necessitavam de permanecer na instituição, este rondava as 8/10 horas diárias.

No início do ano letivo, pedimos a todas as famílias que nos entreguem os horários de trabalho dos responsáveis pelas crianças. Com base nos horários de trabalho dos responsáveis, acorda-se com as famílias que o horário de permanência na instituição não deverá exceder o tempo de trabalho de um dos responsáveis, acrescido do tempo de deslocação para o local de trabalho. Esta medida pretende, acima de tudo, favorecer e privilegiar o tempo em família, bem como a permanência da criança na instituição pelo tempo estritamente necessário.

(PCG, 2021/2022, p. 9)

A participação da família é um dos aspetos que o MEM privilegia e, como tal, Folque, Bettencourt e Ricardo (2015) acreditam que o jardim-de-infância deve ser visto como uma organização acolhedora de todos na sua diferença e nas suas semelhanças, quer sejam crianças, famílias ou profissionais. Neste sentido, a Educadora, através de conversas informais realçou que todos os dias era necessário investir numa relação mais próxima de confiança com as famílias, escutando e respeitando as mesmas. Para além disso, segundo o PCG (2021/2022), este processo entre escola-família é algo que exige respeito e compreensão e que nos traz subjacente diálogos constantes que podem dar origem a respostas flexíveis que contribuam para a qualidade da vida das crianças.

Durante toda a minha permanência nesta organização socioeducativa, tornou-se evidente a importância que a instituição atribuía à família de cada uma das crianças e à relação com a mesma. De modo a promover a sua participação direta, as famílias sempre foram bem-vindas em qualquer momento da rotina, fosse para dinamizar algo, para nos acompanhar em alguma saída ao exterior ou apenas para passar algum tempo, como evidencia a seguinte nota de campo:

Às 10 horas, despedimo-nos do professor Rd. e seguimos para a sala onde iniciamos a nossa reunião da manhã, juntamente com a mãe do Lu.

(Sala de atividades – Registo diário, Quarta-feira, 10/11/2021)

Para além disso, nesta instituição a família era valorizada e escutada, através de reuniões ou de conversas informais nos momentos de acolhimento e despedida. Estes momentos, que à partida pareciam banais, apresentavam-se como muito mais do que isso.

Eram momentos privilegiados “para o estabelecer de relações de confiança e reconhecimento mútuo entre as famílias e o grupo de pertença” no jardim-de-infância, onde se trocavam informações importantes sobre a vida da criança e sobre as suas vivências quer em casa quer na instituição (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 23). Considero ainda importante salientar que presenciei muitas vezes a educadora e a AAE a estabelecer estes contatos com as famílias, onde as famílias partilhavam preocupações relativamente às crianças e vice-versa. Para além disso, a educadora sempre me colocou muito à vontade para estabelecer esse contato com as famílias para que também eu conseguisse interagir com elas, fazer partilhas e alguns pedidos, como é possível observar na seguinte nota de campo:

Durante a reunião, fui até à porta da sala receber o LG. Neste momento possuí oportunidade de comunicar com a mãe do mesmo, bem como auxiliá-la com o preenchimento do dossiê da sala, uma vez que a mesma possuía algumas dúvidas.

(Sala de atividades – Registo diário, Quarta-feira, 10/11/2021)

De forma sucinta, a informação mais importante que consigo destacar, enquanto educadora estagiária, é o facto de necessitarmos de investir recorrentemente numa relação mais próxima com as famílias. Como tal, para esta prática, pretendi estabelecer uma relação com as famílias baseada principalmente no respeito, confiança e disponibilidade. Para além disso, possuía intenções de incluir as famílias no quotidiano do JI.

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

### **3.1. Intenções para a Ação e Objetivos**

Segundo Silva et al. (2016), a intervenção profissional do educador é caracterizada pela sua intencionalidade educativa, sendo algo que permite ao educador saber o que está a fazer e as razões por trás dessa sua ação. Tudo isso requer ao profissional uma sistemática reflexão “sobre as concepções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem da criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem” (p. 13).

Neste capítulo, será apresentada uma análise reflexiva da intervenção, que terá por base as caracterizações realizadas no capítulo anterior, a Árvore Categorical (Cf. Anexo A, Secção V, p. 551), o Projeto Curricular de Grupo (PCG) e as observações e registos que realizei. Serão definidas as intenções para a ação e respetivos objetivos, referentes à minha prática pedagógica, para todos os agentes envolvidos no processo, sendo eles: as crianças, as famílias e a equipa educativa. Para além disso, será também apresentado uma avaliação das mesmas.

#### **3.1.1. Com as crianças**

Recordando a caracterização realizada no capítulo anterior, as crianças pertencentes ao grupo com o qual realizei a PPS II apresentavam uma série de potencialidades. Eram indivíduos muito participativos, energéticos, criativos, curiosos, autónomos, sempre atentos, prontos a ajudar o próximo e, por fim, gostavam muito de jogos ou brincadeiras tradicionais. Por outro lado, apresentavam dificuldades ao nível da concentração, nos momentos planeados da rotina, e as crianças mais novas possuíam dificuldades em integrar-se no grande grupo. Tendo em conta todos estes aspetos, apresentarei de seguida uma série de intenções que defini para com as crianças, com o objetivo de as colocar em ação e de me auxiliarem a guiar a minha prática.

Nos primeiros dias relativos à minha prática, a Educadora Cooperante contextualizou-me acerca de algumas características que o grupo apresentava. Entre as várias características que mencionou, a Educadora ressaltou que este era um grupo que apresentava alguma diversidade e era muito desafiante algo que, semanas mais tarde, vim a comprovar através do PCG (2021/2022) e das observações que realizei.

Desde esse momento percebi que uma das minhas intenções, durante todo o processo, seria **construir uma relação, com as crianças, de afetividade, segurança, proximidade e confiança, tendo em conta a individualidade de cada uma e seus ritmos**. Durante a minha ação, já sabia a priori que esta construção seria rapidamente conseguida com algumas crianças, mas que teria muitas dificuldades com outras. Como tal, um dos meus objetivos, desde o início, foi priorizar os momentos de atenção individualizada, oferecendo muitos abraços, afeto, contacto visual e palavras que fossem tranquilizantes para as crianças, como é possível observar através do seguinte excerto:

Ao acordar, a La. estava muito chorosa queixando-se de um ouvido e chamando pela sua mãe. Sentei-me no chão da sala, peguei-a ao colo para a tentar acalmar e confortei-a até à chegada da sua mãe.

(Sala de atividades – Registo diário, Sexta-feira, 22/10/2021)

Ao longo da minha prática procurei sempre estar disponível para as crianças, uma vez que, de acordo com Portugal (2000), as crianças necessitam de alguém que lhes ofereça “calor, regularidade, afeição”, de modo que possam desenvolver “um sentimento de confiança no mundo, o sentimento de que alguém estará sempre por perto para tomar conta dela[s] se necessário e a vontade de explorar e interagir com o mundo” (p. 101). Relativamente às particularidades de cada criança, no que diz respeito às suas experiências, conhecimentos e habilidades, optei por uma observação atenta das crianças, de modo que, através das suas partilhas e interesses, pudesse garantir momentos agradáveis e significativos para todas as crianças do grupo. Como tal, o excerto seguinte demonstra um momento em que atentei um interesse de uma criança e deixei-a experienciar livremente:

A dada altura, a S. chamou-me e disse-me que tinha feito a sua mãe, enquanto o G. demonstrava muito interesse em querer misturar as cores. Dei permissão ao mesmo para o fazer e este ficou maravilhado por ver que a cor azul e a cor rosa originavam a cor roxa, que na sua opinião era muito bonita. Depois deste momento, a S. ficou também muito interessada, acabando por misturar cor-de-rosa e verde que originou laranja.”

(Sala de atividades – Registo diário, Quarta-feira, 10/11/2021)

Neste seguimento, após o contacto e conhecimento das características do grupo de crianças, constatei que este apresentava algumas dificuldades em diversos momentos da rotina, nomeadamente no que toca à concentração. Assim, a minha segunda intenção

passava por **criar, através de estratégias de gestão do ambiente educativo, momentos específicos que permitissem às crianças aumentar a sua concentração nos momentos planeados da rotina**, como por exemplo na reunião da manhã e da tarde. Importa referir que a forma como estes momentos são organizados e planeados pela equipa educativa devem ter sempre como prioridade “as características do grupo, atendendo igualmente à individualidade e necessidades de cada criança” (Bairos, 2015, p. 25). Durante a minha ação, optei por envolver as crianças ao máximo em todos os momentos, fazendo-lhes perguntas, tentando perceber as suas opiniões, envolvendo-as, entre outras. A nota de campo seguinte demonstra uma situação em que procurei envolver e incentivar uma criança a participar na discussão de um tema que eu sabia que seria do seu interesse:

A S. inscreveu-se no instrumento de pilotagem “Contar, mostrar ou escrever”.

S: “Eu quero mostrar o meu passarinho. Olá passarinho”

A mesma trouxe um papagaio que replicava tudo o que ouvia, sendo que a S. começou a dizer algumas frases para o mesmo repetir.

Estagiária: “É muito engraçado, é igual ao do G. G. ouve a Sara, já reparaste no que a S. trouxe para nos mostrar? Não é igual ao teu?”

G: “Ah é! Também tenho um. Também compraste na mesma loja S.?”

(Sala de atividades – Nota de Campo n.º 293, Sexta-feira, 11/02/2022)

Para a terceira intenção, procurei dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela equipa educativa e pela organização socioeducativa em geral, dado que procurei **garantir que todas as crianças tivessem direito à participação, tornando-as agentes do seu próprio processo educativo**. Esta intenção foi delineada com o objetivo de escutar e valorizar as experiências, opiniões e ideias das crianças, bem como incentivar o diálogo entre as mesmas. Neste sentido, para Tomás (2007, p. 56), a “participação das crianças é um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental da infância que reforça os valores democráticos”, pelo que as crianças aprendem a valorizar a opinião dos outros e tomam conta de que as suas opiniões são essenciais e incentivam à mudança.

Outra grande intenção, que delineei para a minha ação pedagógica, prendia-se com o facto de as crianças se encontrarem em diferentes níveis de autonomia, relativamente à alimentação, repouso e controlo dos esfíncteres. Como tal, com a quarta intenção procurei **adequar a minha responsividade em função das necessidades da autonomia das crianças**, sendo que Freire (2002) define autonomia como sendo uma

construção cultural, que depende da relação que o sujeito estabelece com o outro, onde desfruta de liberdade para fazer escolhas e tomar decisões, de construir e reconstruir o que lhe foi ensinado, fortalecendo a ideia de que esta pode ser influenciada por fatores internos e/ou externos. Ao longo do estágio foram vários os momentos que me permitiram conhecer as necessidades de cada uma das crianças. O repouso foi um dos momentos que mais me ajudou a perceber melhor o conceito de responsividade, mas também de que forma a podia adequar tendo em conta os diversos cenários que me deparei:

Quando cheguei ao dormitório, sentei-me ao lado da C. e da Ir., uma vez que estas necessitam de algum auxílio para adormecer.

(Dormitório – Nota de Campo n.º 38, Terça-feira, 02/11/2021)

Relativamente à quinta intenção, observei e realizei diversos registos que davam conta de algumas crianças mais novas a brincar sozinhas, como é possível observar no seguinte excerto:

Ainda no recreio, consegui observar o RR. a brincar novamente sozinho no escorrega. Este agarrava numa caixa, subia as escadas, sentava-se na caixa e escorregava.

(Exterior – Registo diário, Segunda-feira, 15/11/2021)

Assim, tendo em conta que um grande interesse de todas as crianças passa pelos jogos tradicionais, delineei como intenção para este grupo **promover a integração progressiva das crianças mais novas no grande grupo, através de jogos tradicionais e brincadeiras inclusivas de todos**. Sutton-Smith (1997) e Whitebreath (2012), citados por Lino e Parente (2018), referem que, apesar da dificuldade de definir o brincar, este pode ser caracterizado como uma atividade escolhida de forma livre, motivada intrinsecamente, voluntária, prazerosa e flexível, que acarreta, na sua maioria, o uso do corpo e/ou objetos, símbolos e o estabelecimento de relações.

A última intenção que delineei para este grupo de crianças encontra-se relacionada com o meu tema de estudo. Através da minha investigação, pretendia perceber de que forma as crianças recém-chegadas ao JI e as que já lá estavam há um ano se apropriavam dos instrumentos de pilotagem da sala, nomeadamente o “Contar, mostrar ou escrever” e o “Plano do dia”. Como tal, foi minha intenção **desafiar e estimular as crianças para a utilização dos instrumentos de pilotagem**, sendo que deste modo iria percebendo a evolução dessa mesma utilização ao longo dos meses, algo que seria muito importante

para a aquisição de dados referentes à investigação que estava a realizar. Para esta intenção, um dos meus maiores objetivos foi assumir um papel importante na observação do grupo, com o intuito de perceber que crianças normalmente participavam na dinâmica em grande grupo da sala e o número de vezes que o faziam. A partir desta observação, pretendi dar apoio e desafiar as crianças para a participação e, conseqüente, apropriação dos instrumentos de pilotagem, como ilustra o seguinte exemplo:

Depois da reunião da manhã, perguntei ao grupo quem eram os responsáveis por marcar o tempo. Ninguém respondeu. Fui até à folha que está afixada no quadro da sala e reparei que era o LM. e a MC.

Estagiária: “LM. não és tu a marcar o tempo?”

LM: “Eu não sei”

Estagiária: “Mas és coração, anda lá que eu ajudo.”

(Sala de atividades – Nota de Campo n.º 41, Quarta-feira, 03/11/2021)

### **3.1.2. Com as famílias**

Tendo em conta a Caracterização realizada anteriormente, é possível destacar a importância, atribuída pela instituição, à relação escola-família. Para além disso, pude verificar que as famílias eram sempre bem-vindas a participar no quotidiano do JI, mas também que possuíam uma relação muito próxima e positiva com a equipa educativa. Assim, através da minha prática, procurei dar continuidade a essa participação e criar uma relação com as mesmas, tendo por isso delineado duas grandes e importantes intenções para com as famílias.

Segundo Maranhão e Sarti (2008), a relação estabelecida entre as famílias e o jardim-de-infância “constitui-se gradativamente, permeada por afinidades e contradições, na lida cotidiana com as crianças” (p. 191). Silva et al. (2016) acrescentam, ainda, que as famílias possuem um papel determinante na construção desta relação porque são elas que, juntamente com o estabelecimento de educação, contribuem para a educação da mesma criança.

Neste sentido, tendo em conta as famílias das crianças com quem foi realizada a PPS II, delineei duas intenções para a minha ação relativamente às famílias. A equipa educativa que ingressei prezava muito o contato com as famílias e a envolvência das mesmas na educação dos seus/as educandos/as. Por esse motivo, decidi ir ao encontro

daquele que era o trabalho desenvolvido pela equipa de sala e pela organização socioeducativa em geral, tendo definido como minha primeira intenção **estabelecer uma relação de respeito, proximidade, confiança e disponibilidade com as famílias**. Para esse efeito, logo na primeira semana, coloquei a minha carta de apresentação na entrada da sala e pedi à Educadora Cooperante para enviar o mesmo documento (Cf. Anexo A, Secção VIII, p. 567) às famílias, visto que, uma das formas principais de comunicação passava-se através de uma plataforma digital, uma vez que o meu objetivo era que as famílias soubessem quem eu era e o que estava lá a fazer. A partilha de esta e outras informações entre os profissionais e as famílias são essenciais para “tomar decisões sobre a continuidade do processo de cuidar e educar a criança, nomeadamente ao nível das interações que desenvolvem com as crianças, ao nível das rotinas e ao nível do ambiente educativo” (Parente, 2012, p. 6). Para além da construção desta relação, a minha última intenção passou por **promover e desenvolver a participação das famílias no quotidiano do JI**.

### **3.1.3. Com a equipa educativa**

Relembrando a Caracterização do Contexto Educativo, é possível salientar que a organização socioeducativa seguia as diretrizes teóricas do MEM. No decurso da PPS II, procurei conhecer mais sobre este modelo, mas também perceber junto da equipa educativa as propostas que defendiam e como as colocavam em prática. Como tal, apresentarei de seguida a intenção que delinee para a equipa educativa.

De acordo com Portugal, Bento e Carvalho (2016), é crucial que “todos os elementos da equipa partilhem os mesmos princípios e finalidades educativas, participando e assumindo um papel claro na promoção do bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem (p. 13). Neste sentido, sendo este o meu estágio final antes de ingressar na profissão, considero importante a promoção do trabalho colaborativo com todos os elementos da organização socioeducativa, interligando o que aprendi na teoria com a prática. Por esse motivo, defini como intenção **trabalhar em conjunto com a equipa educativa, respeitando o seu trabalho e ajustando a minha ação de acordo com as propostas defendidas por esta**. Com esta intenção pretendi, enquanto estagiária, ir ao encontro dessas propostas, podendo providenciar um ambiente harmonioso e equilibrado,

tanto para as crianças como para a equipa educativa. Para além disso, pretendi estar inteiramente disponível para partilhar ideias, conhecimentos, decisões e preocupações com a equipa educativa, de modo que fosse oferecido às crianças uma educação de qualidade, onde todos os adultos partilhavam de práticas educativas semelhantes.

## **3.2. Avaliação das intenções**

### **3.2.1. Avaliação das intenções para com o grupo de crianças**

Inicialmente fiquei um pouco receosa em conhecer as crianças deste grupo, pois não sabia como é que as mesmas iriam reagir à minha presença. No entanto, tinha como intenção **construir uma relação, com as crianças, de afetividade, segurança, proximidade e confiança, tendo em conta a individualidade de cada uma e seus ritmos**. Assim, nas primeiras semanas, optei por observar os comportamentos das crianças, as suas personalidades, os seus interesses, necessidades, mas também interiorizar a nova rotina e práticas pedagógicas utilizadas pela equipa educativa. Também nestas primeiras semanas, tentei que as crianças me conhecessem, sendo que pretendi assegurar um clima de apoio e conforto para estas, com o intuito de se expressarem livremente comigo (Post & Hohmann, 2004). Ao refletir sobre esta intenção existem várias evidências (cf. Anexo A, Secção XIII, p. 580) ao longo da minha prática que me levam a querer que esta intenção foi bem conseguida, uma dessas evidências encontra-se bem retratada na seguinte nota de campo:

Durante a reunião da manhã, entrou na sala a MC, uma criança que só tinha estado comigo durante dois dias. Quando a mãe abriu a porta, esta veio a correr para me dar um abraço, algo que me deixou muito feliz, uma vez que só a conheço há muito pouco tempo.

(Sala de atividades – Nota de campo n.º 11, Sexta-feira, 22/10/2021)

Saliento que me aproximei de cada criança de modo progressivo, principalmente através dos momentos de brincadeira, de alimentação ou em momentos que precisavam de algum conforto. Contudo, não posso deixar de referir que a construção dessa relação não foi de todo fácil para algumas crianças. Neste sentido, a abordagem que até então estava a desenvolver com a maioria destas, teve de ser ajustada e repensada diversas vezes para outras que se mostravam mais reservadas. No seguinte excerto, é possível observar uma das crianças com a qual a criação de uma relação não se deu de forma instantânea:

Durante o mesmo, tive a oportunidade de falar com a Am., uma criança que é muito envergonhada, sendo muito raras as vezes em que conseguimos ouvir a voz desta. No entanto, como estava com o seu irmão mais novo consegui falar com a mesma, ouvindo a sua voz, enquanto brincava com ela.

(Exterior – Registo diário, Terça-feira, 09/11/2021)

Para além disso, enquanto educadora estagiária, tornou-se difícil gerir as emoções que surgiam quando estas crianças, após várias semanas da minha presença, recusavam o meu colo ou não se sentiam confortáveis em interagir comigo. Quando estas situações ocorriam sentia-me frustrada, mas principalmente triste pelo que necessitei de tempo para perceber que também elas necessitavam do mesmo para se sentirem à vontade com a minha presença.

Este grupo era constituído por crianças muito pequenas, a nível etário, o que fazia com que as mesmas não conseguissem estar sentadas ou em silêncio durante muito tempo. Assim, foi essencial **criar, através de estratégias de gestão do ambiente educativo, momentos específicos que permitissem às crianças aumentar a sua concentração nos momentos planeados da rotina**. Tal como refere Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho (2016, p. 37), a transição da creche para o JI apresenta-se muitas vezes como um desafio, pelo que devemos “apoiar, desde cedo as crianças nas transições, [sendo] importante não só para ajudar a viver uma situação específica, mas também para construir mentalmente essas situações como tendo um potencial de crescimento”. Estimular o desenvolvimento da concentração das crianças, fez com que tivesse de promover um espaço de diálogo com as crianças, incentivando ao respeito e à escuta do que o próximo pretendia comunicar. Como tal, em conversa com a Educadora Cooperante, tentámos incluir cada vez mais as crianças nas discussões, em grande grupo, sentar as crianças de forma estratégica, no entanto nenhuma estratégia pareceu resultar e, por isso, considero que esta intenção foi mal conseguida. Ilustro de seguida um momento em que três crianças não conseguiram permanecer concentradas no diário e terminaram a brincar.

Durante o diário, a Ir. e a La. não conseguiam permanecer concentradas, acabando este momento a brincar por baixo da mesa com o Ib. que, entretanto, juntou-se a elas.

(Sala de atividades – Nota de campo n.º 39, Terça-feira, 02/11/2021)

Ao longo da minha prática existiram muitos momentos em que não consegui controlar o grupo de crianças, fazendo com que ficasse muito frustrada. As reuniões

realizadas e dinamizadas por mim foram, sem dúvida, os momentos em que senti mais dificuldade e em que me senti mais insegura. Através do seguinte excerto, é possível observar um pequeno desabafo após uma reunião que não correu tão bem como eu esperava:

Num segundo sinto que tenho o grupo todo concentrado em mim e no que estou a dizer e noutro o grupo já se apresenta todo descontrolado. Reconheço que esta não é uma “luta” só minha, mas também da Educadora Cooperante, contudo esta semana, acabei por ficar com muito medo, cansada e desmotivada para o que este estágio me reserva, porque senti que não consegui dar o meu melhor nem estar à altura do desafio.

(Reflexão semanal n.º 11, p. 397)

Paralelamente a tudo o que referi anteriormente, procurei **garantir que todas as crianças tivessem direito à participação, tornando-as agentes do seu próprio processo educativo**. Tomás (2007, p. 52) defende que as crianças ao participar, nos assuntos que lhes dizem respeito, “aprendem a valorizar a opinião dos outros” e percebem que a sua “voz” é importante e que é capaz de provocar mudanças. Para tal, saliento o uso dos instrumentos de pilotagem, nomeadamente o “Contar, mostrar ou escrever”, o “Diário” e o “Plano do dia”, uma vez que me auxiliaram a promover esta participação. No entanto, a gestão desta participação tornou-se desafiante, na medida em que as crianças de 5 anos revelavam-se muito participativas, acabando muitas vezes por “ofuscar” as mais novas. Enquanto educadora estagiária, este mostrou-se ser, inicialmente, uma das minhas maiores dificuldades, visto que no momento não conseguia obter a perceção de que algumas crianças estavam a falar muito mais do que outras.

O projeto de intervenção que realizei junto das crianças, que teve por base as diretrizes teóricas da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), permitiu também que as crianças pudessem ser agentes ativos do seu processo educativo, como é possível observar no seguinte excerto:

Relativamente à questão “O que queremos fazer?”, as crianças decidiram fazer desenhos, um cartaz para mostrar às famílias e às outras salas e um vídeo para mostrar aos colegas como apanhavam moscas e o que aprenderam sobre elas. No que concerne a questão “Como queremos comunicar?”, as sugestões foram fazermos convites às outras salas para verem o nosso cartaz e mostrar o vídeo que fizemos às diferentes salas.

(Sala de atividades – Registo diário, Quarta-feira, 24/11/2021)

Para além disso, a construção de um portfólio individual de uma criança (Cf. Anexo B, p. 593) fez com que pudesse acompanhar o percurso educativo da mesma, compreender as suas opiniões e refletir sobre a minha ação pedagógica. Tendo tudo isto em conta, concluo que esta intenção foi bem conseguida.

Para além de garantir a participação das crianças, pretendi **adequar a minha responsividade em função das necessidades da autonomia das crianças**. De acordo com Barroso (1996), a criança necessita de orientação do adulto, de forma a organizar as suas ações, levando-a a ser capaz de se identificar e diferenciar dos outros. Assim, “(...) quanto maior forem as trocas de informação que a criança estabelece com o adulto ou meio, maior será a construção de autonomia” (Barroso, 1996, p. 17). Ao longo da minha prática existem diversas evidências que demonstram que esta intenção foi bem conseguida. Destacam-se aqui, por exemplo, alguns dos momentos em que consegui ser responsiva para com várias crianças, enquanto tentava potenciar a autonomia destas.

O Is. ainda utiliza fralda a tempo inteiro e apresenta algum receio de ir à sanita. Neste sentido, apercebi-me que, neste dia, ele demonstrava algum interesse pela sanita e perguntei:

Estagiária: “Is. queres experimentar ir à sanita?”

Is: “Sim!!”

Aproveitando o seu entusiasmo, tentei arranjar algumas estratégias para que o mesmo se sentisse confortável.

Is: “Já está”

Estagiária: “Ainda não está Is. Olha vamos fazer assim, vamos fechar os olhinhos, relaxar e assim o xix# vai aparecer”

Is: “Está bem!!”

Apesar de o mesmo não ter feito as necessidades na sanita, este simples passo fez com que o mesmo, na parte da tarde, quisesse sentar-se novamente na sanita, o que considero um grande progresso.

(Casa-de-banho – Nota de campo n.º 160, Sexta-feira, 10/12/2021)

A MC. solicita sempre a minha ajuda no momento do almoço, especialmente com o primeiro prato.

Estagiária: “Eu vou me sentar aqui ao teu lado e tu tentas comer sozinha. (...) A mesma agarrou na colher e começou a comer sozinha, pedindo ajuda somente no final.

(Refeitório – Nota de campo n.º 199, Quarta-feira, 12/01/2022)

Esta intenção revelou-se muito importante, na medida em que consegui fazer com que algumas crianças começassem a ganhar confiança em deixar a fralda e a alimentar-se sozinhas. Para essa concretização, foi necessário oferecer muito incentivo, tranquilidade e confiança às mesmas, algo que por vezes tornou-se difícil de realizar devido à quantidade de crianças que é necessário atender. No entanto, gostaria de salientar um sentimento que carreguei comigo durante a maioria da minha prática. Apesar de terem existido momentos muito bons e significativos, como os apresentados anteriormente, não posso deixar de mencionar as vezes em que me sentia frustrada por não conseguir respeitar o tempo da criança. Através da última nota de campo apresentada, podemos observar o momento em que uma criança deixa de depender tanto de um adulto e começa a tentar alimentar-se sozinha. No entanto, por mais que tentasse respeitar o tempo da criança, muitas das vezes tinha de auxiliar essa mesma criança a se alimentar mais rápido porque já deveria estar no dormitório, por exemplo. Assim, enquanto educadora estagiária, confesso que necessitei de algum tempo para interiorizar e aceitar que o tempo institucional nem sempre permitia que as crianças usufríssem, na totalidade, das suas experiências.

Quando iniciei a minha prática, um dos primeiros aspetos que tomei conta era que algumas crianças mais novas do grupo brincavam muito sozinhas, especialmente a Am., o RR. e o LG. Além disso, atentei que este era um grupo que tinha um gosto particular por jogos ou brincadeiras tradicionais. Assim, assumi como uma das minhas intenções **promover a integração progressiva das crianças mais novas no grande grupo, através de jogos tradicionais e brincadeiras inclusivas de todos**. O brincar é uma ação iniciada e levada a cabo pela criança, uma vez que a própria escolhe o que quer fazer, como e com quem o fará, tornando-se assim “agente” das suas próprias brincadeiras (Goldstein, 2012; Kishimoto, 2010; Silva et al., 2016).

Nesta ordem de ideias, desenvolvi alguns jogos e brincadeiras (Cf. Anexo A, Secção III, p. 409), com o objetivo de incluir todo o grupo e sensibilizar para a entreeajuda. As crianças, por si só, começaram a jogar vários jogos no exterior, onde as crianças mais velhas acolhiam as mais novas e as mais novas aceitavam incluir as mais velhas nas suas brincadeiras.

As crianças finalistas da sala 3 juntaram-se numa roda e começaram a brincar à batata quente com um objeto. A Am. aproximou-se um pouco e começou a observá-las. A Co. perguntou à Am. se esta gostaria de brincar com eles. A Am. aceitou e juntou-se ao grupo. (Exterior – Nota de campo n.º 74, Segunda-feira, 15/11/2021)

Observei o RR. a brincar sozinho com uma bola de futebol. Primeiro chutava e depois corria atrás da bola, repetindo este processo diversas vezes. Juntei-me ao mesmo e comecei a jogar com ele. Entretanto juntou-se a nós a MT., o G. e a N. (Exterior – Nota de campo n.º 51, Segunda-feira, 08/11/2021)

Contudo, importa salientar que enquanto estagiária este processo não se mostrou assim tão fácil, pelo contrário foram momentos muito stressantes pois queria garantir que essa integração era bem conseguida, fazendo com que tivesse constantemente de incentivar as crianças para a entreaajuda, mas também para a inclusão.

Uma outra intenção foi a de **desafiar e estimular as crianças para a utilização dos instrumentos de pilotagem**. Tal como foi referido anteriormente, este grupo de crianças era composto maioritariamente por crianças de 3 anos, ou seja, recém-chegadas ao JI vindas da Creche, o que significa que se encontravam a estabelecer um primeiro contato com alguns daqueles instrumentos. Inicialmente, foi difícil para as crianças assimilarem como deveriam utilizar ou preencher os diversos instrumentos, no entanto com o passar dos meses consegui observar algumas melhorias. Tendo em conta os registos que fui efetuando e a investigação que realizei, existem diversas evidências que demonstram que esta intenção foi bem conseguida, mas não na sua totalidade. Em relação aos 2 instrumentos que fizeram parte da minha investigação – “Contar, mostrar ou escrever” e “Plano do dia” – posso afirmar que observei uma evolução imensa principalmente nas crianças mais novas. Destaco aqui um exemplo de uma criança que não entendia o código da avaliação do “Plano do dia” e que meses mais tarde começou a compreender.

Estagiária: “RS. se terminámos o cartaz, qual é a cor da bolinha?”

RS: “Verde”

Estagiária: “Porquê verde?”

RS: “(pensativo) amarela”

Estagiária: “Amarela? Porquê amarela?”

RS: “Não sei, vermelha”.

(Sala de atividades – Nota de campo n.º 127, Sexta-feira, 26/11/2021)

Na parte da tarde, avaliámos o plano do dia.

Estagiária: “A. e RS. foram à mercearia e fizeram o bolo?”

RS: “Sim”

Estagiária: “Qual é a bolinha então?”

RS: “Verde”

Estagiária: “Está certo, mas eu quero que tu me digas porquê”

RS: “Porque a gente foi comprar um bolo”

Auxiliar: “Não foram comprar o bolo, foram comprar os ingredientes”

RS: “Sim”

Estagiária: “Parabéns!! Estou muito contente RS., muito mesmo! Dá cá mais cinco”

(Sala de atividades – Nota de campo n.º 271, Segunda-feira, 07/02/2022)

Relativamente aos instrumentos de pilotagem “Diário”, “Calendário”, “Mapa do Tempo” e “Mapa de presenças”, o mesmo acabou por não acontecer, uma vez que as crianças ainda apresentavam muitas dificuldades na forma como os podiam utilizar ou preencher, daí considerar que esta intenção tenha sido cumprida parcialmente. Para além disso, devido à flexibilidade da rotina de JI, estes acabavam por não ser utilizados diariamente, à exceção do diário, o que acabou por dificultar, a meu ver, a sua utilização.

Enquanto educadora estagiária e por estar a desenvolver uma investigação que apenas englobava dois dos instrumentos sinto que acabei por desvalorizar, inconscientemente, os restantes. Este aspeto acabou por não afetar a minha parte investigativa, no entanto sinto que acabou por abalar um pouco a minha parte pedagógica visto que sentia dificuldades em fazer com que as crianças os incluíssem e sentissem que os mesmos faziam parte da sua rotina diária.

### **3.2.2. Avaliação das intenções para com as famílias**

A relação escola-família apresenta-se como uma aliança fundamental, uma vez que atualmente existe cada vez mais a necessidade de a escola estar em perfeita sintonia com a família. Neste sentido, “a necessidade de se construir uma relação entre escola e família, deve ser para planear, estabelecer compromissos e acordos mínimos para que o

educando/filho tenha uma educação de qualidade tanto em casa [como] na escola” (Picanço, 2012, p. 15).

Assim, delineei duas intenções: **estabelecer uma relação de respeito, proximidade, confiança e disponibilidade com as famílias e promover e desenvolver a participação das famílias no quotidiano do JI**. Refletindo sobre estas duas intenções, considero que ambas não foram totalmente bem conseguidas. Em relação à primeira, apesar de ter estado presente em muitos momentos de acolhimento e de despedida, onde possuía a oportunidade de conversar um pouco com as famílias, sinto que não foi o suficiente para a construção de uma relação com todas elas. Existiram famílias que contactava todos os dias e que senti que criei uma relação de proximidade, no entanto existiram muitas outras em que não foi possível estabelecer qualquer contacto.

Durante a reunião, fui até à porta da sala receber o LG. Neste momento possuí oportunidade de comunicar com a mãe do mesmo, bem como auxiliá-la com o preenchimento do dossiê da sala.

(Sala de atividades – Registo diário, Quarta-feira, 10/11/2021)

Para além disso, importa referir que, de todos os envolvidos, esta foi de longe a relação mais difícil de construir, na medida em que era a minha primeira vez a contactar com as famílias das crianças e, portanto, acabava sempre por ficar um pouco mais tensa e com medo de falar algo que não fosse do agrado das mesmas.

Em relação à segunda intenção, o único momento que possuí para incluir as famílias foi aquando da realização do projeto de intervenção, onde desenvolvi com algumas crianças uma carta a solicitar a sua participação no mesmo, no entanto das 6 famílias, apenas obtivemos resposta de 2, o que acabou por me deixar um pouco entristecida por observar que a maioria não estava interessada em fazer parte de um projeto que estava a ser realizado pelas crianças.

Para terminar, tendo em conta a pandemia, esta relação acabou por ficar um pouco condicionada, fazendo com que não conseguisse envolver as famílias diretamente de outra forma, para além das que referi anteriormente, daí considerar que estas duas intenções foram bem conseguidas, mas não na sua totalidade.

### 3.2.3. Avaliação das intenções para com a equipa educativa

Segundo Roldão (2007, p. 27), o trabalho cooperativo entre todos os adultos da sala “permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração”.

Nesta linha de pensamento, defini como intenção **trabalhar em conjunto com a equipa educativa, respeitando o seu trabalho e ajustando a minha ação de acordo com as propostas defendidas por esta**. Desde o início procurei conhecer melhor os elementos que constituíam a equipa educativa, assim como as intencionalidades que defendiam, de modo que pudesse ajustar a minha ação pedagógica. No entanto, a criação de uma relação com este interveniente ocorreu de forma progressiva. Nas primeiras semanas da PPS II foi muito difícil entender as propostas defendidas ou a forma como gostavam de trabalhar, visto que a educadora necessitou de faltar alguns dias. Como tal, desde muito cedo, senti a necessidade de ajudar a dinamizar o grupo, enquanto não os conhecia muito bem e ainda estava a interiorizar a nova rotina (Cf. Anexo A, Secção I, Registo diário 18/10/2021 e 02/11/2021, pp. 93 e 119). Com o passar das semanas, a relação começou, de facto, a ser construída, pelo que inicialmente possuía muito a necessidade de reunir e refletir em conjunto com a Educadora Cooperante, como comprova a seguinte evidência:

Por volta das 16 horas da tarde, reuni com a educadora I. e discutimos alguns aspetos, nomeadamente as atividades e projetos que começam a surgir, a transição para o jardim-de-infância de algumas crianças e a forma como estas se estão a adaptar à nova rotina, aos novos instrumentos de pilotagem, entre outros aspetos.

(Sala de atividades – Registo diário, Segunda-feira, 25/10/2021)

Ao longo da prática, continuei a possuir estes momentos, mas de uma forma bastante natural através de conversas informais, tanto com a educadora como com a auxiliar, onde estas me ofereciam as suas opiniões e conselhos regularmente. Tendo em conta tudo o que referi, considero que esta intenção foi bem conseguida.

## 4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO

| ' ' | | ' ' |

De acordo com Sim-sim (2005, p. 19), as escolas de formação de profissionais de educação devem “ser promotoras de conhecimento” e devem fornecer aos seus formandos, numa fase inicial, “a oportunidade de se apropriarem de instrumentos de análise e de serem educados no rigor que a pesquisa requer para que possam compreender o desenvolvimento das investigações realizadas e introduzir nas suas práticas profissionais o que a investigação vai partilhando”. Por sua vez, estes indivíduos tornar-se-ão agentes críticos do conhecimento que consomem, questionando também as práticas de ensino que adotam (Sim-sim, 2005).

Assim, este capítulo apresenta-se dividido em 4 subcapítulos com o intuito de dar a conhecer, primeiro, o tema da investigação, tendo em conta a minha prática, face ao grupo de crianças que caracterizei anteriormente. De seguida, apresentarei a revisão da literatura mobilizada para a aquisição de diferentes conhecimentos relacionados com o tema, bem como as opções metodológicas e éticas que suportaram esta investigação. Por fim, irei analisar e discutir os dados recolhidos ao longo da PPS II.

#### **4.1. Problemática Emergente**

De acordo com Gomides (2002), a definição de uma problemática pode assumir-se complexa, uma vez que consiste em expressar de forma “explícita, clara, compreensível e operacional” qual o problema que evidenciámos e que pretendemos resolver ou estudar (p. 7). No entanto, existem algumas ferramentas que podem ajudar o investigador a encontrar a problemática mais indicada. Para Selltiz (1967), citado por Gil (2002), essas estratégias são: a “imersão sistemática no objeto, estudo da literatura existente e discussão com pessoas que acumulam muita experiência prática no campo de estudo” (p. 26).

Assim, importa relembrar que o grupo, com a qual foi realizada a PPS II, era constituído por 23 crianças, com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos. Tendo esta informação em conta, o interesse pela problemática surgiu a partir de observações, realizadas por mim e pela Educadora Cooperante, mas também ao longo de algumas conversas informais com a mesma. Desde o início da prática, fui constantemente refletindo e desabafando com a Educadora Cooperante acerca do facto de nunca ter possuído a oportunidade de contactar, na totalidade, com os instrumentos de pilotagem.

Para além disso, evidenciava que as crianças se encontravam em diferentes níveis de familiarização com o modelo pedagógico utilizado e, conseqüentemente, com os instrumentos de pilotagem que lhe são inerentes, nomeadamente o “Contar, mostrar ou escrever” e o “Plano do dia”. Para Niza (2013, p. 151), os instrumentos de pilotagem permitem regular a “planificação, gestão e avaliação da atividade educativa participada” com as crianças, acabando por contar “a história de vida do grupo” (Folque, 1999, p. 8). Neste sentido, optei por investigar a utilização do instrumento de pilotagem Contar, mostrar ou escrever e do instrumento Plano do dia, uma vez que são dois dos instrumentos que funcionam como impulsionadores diretos da comunicação no modelo pedagógico do MEM, mas também porque inicialmente verifiquei que eram sempre as mesmas crianças, normalmente finalistas (5 anos), a participar e, portanto, com esta investigação pretendi incentivar e dar espaço às outras crianças para fazerem parte destes momentos.

Desta forma, percebi rapidamente que este seria um tema que eu gostaria de estudar. Por esse motivo, decidi incluir neste estudo seis crianças de 3 anos, que estavam pela primeira vez em JI e seis crianças de 4 anos, que já o frequentavam há um ano. Importa referir que todas as crianças de 4 anos foram selecionadas para o estudo, enquanto as de 3 anos optei, juntamente com a educadora, por incluir aquelas que chegavam cedo à instituição e, por isso, estavam regularmente presentes na reunião da manhã, mas também crianças que já conseguiam comunicar oralmente. Assim, através da informação apresentada e dos acontecimentos observados defini a seguinte problemática: **“O tempo de frequência em JI tem impacto no modo como as crianças de 3 e 4 anos apropriam os instrumentos de pilotagem numa sala com o modelo do Movimento da Escola Moderna?”**.

Após ser delineada a temática de estudo, segue-se a definição dos objetivos da investigação. Segundo Freixo (2011, p. 164), citado por Domingues (2014, p. 3), o objetivo “constitui um enunciado declarativo que precisa as variáveis-chave, a população alvo e a orientação da investigação, indicando, conseqüentemente, o que o investigador tem intenção de fazer no decurso do estudo”. Assim, de forma a conseguir abordar a problemática na sua íntegra, delinee os seguintes objetivos:

- Caracterizar o envolvimento das crianças e o conteúdo do seu envolvimento no momento de Contar, mostrar ou escrever;

- Caraterizar o envolvimento das crianças e o nível de apoio que o adulto necessita de oferecer no momento do Plano do dia.

## **4.2. Revisão de Literatura sobre a Problemática Identificada**

### **4.2.1. O modelo pedagógico “Movimento da Escola Moderna”**

O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), propõe construir, através da ação dos profissionais que o integram, “a formação democrática e o desenvolvimento sociomoral dos educandos com quem trabalham, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar” (Movimento da Escola Moderna, 2021). Neste sentido, é possível afirmar que este é um modelo que segue uma perspetiva sociocêntrica, com base na cooperação, e orienta-se por três finalidades formativas – “Iniciação às práticas democráticas, reinstituição dos valores e das significações sociais e reconstrução cooperada da cultura” (Gomes, 2014; Niza, 1996, citado por Folque & Bettencourt, 2018, p. 114). Com efeito, para além de acreditar em aprendizagens apoiadas na cooperação, no diálogo e na negociação, o MEM defende ainda a tomada de decisões partilhadas por todos os envolvidos, a cooperação na construção de uma vivência democrática e, por fim, a construção da cultura aliada a uma composição de sentido (Folque & Bettencourt, 2018).

Neste modelo privilegia-se a participação ativa e constante das crianças, permitindo que sejam ativas nos seus processos de aprendizagem e no desenvolvimento do seu currículo, tal como na avaliação, sendo que cabe ao educador e equipa educativa, defender sempre os seus superiores interesses e necessidades, respeitar e incluir a criança em todo o processo. A avaliação que é realizada neste modelo, para além de colocar à prova os valores humanos que sustentam a justiça, a reciprocidade e a solidariedade, permite uma “organização do trabalho” e “exercício do poder partilhados” entre a equipa educativa e a criança, cidadãos estes que se encontram “implicados numa organização em democracia direta” (Movimento da Escola Moderna, 2021).

É a partir da iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática que as crianças deverão reconstituir, recriar e produzir “instrumentos” materiais, afetivos e sociais que procurem ajudar cada interveniente a apropriar-se dos mais diversos conhecimentos e aprendizagens (Formosinho, Spodek, Brown, Lino &

Niza, 1998). Relativamente ao contexto onde se desenrolou a PPS II, vivenciava-se diariamente um ambiente em que existiam trocas de conhecimentos e experiências, “através de processos de cooperação e interajuda (todos ensinam e aprendem)” (Formosinho, Spodek, Brown, Lino & Niza, 1998, p. 141).

Este modelo defende a existência de um “clima de livre expressão das crianças reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias” (Formosinho, Spodek, Brown, Lino & Niza, 1998, p. 146). Estas oportunidades fornecidas às crianças de agir e explorar, no sentido de desenvolverem uma compreensão mais ampla do mundo que as rodeiam, são o foco principal desta prática. Assim, para que estas oportunidades sejam possíveis de acontecer, o educador e restante equipa educativa não podem assumir o papel de ensinar, mas sim o de acompanhar e observar a atividade das crianças e de monitorizar o seu desenvolvimento (Folque, 1999). Para além disso o educador deve possuir uma constante disponibilidade para ouvir e dar voz às crianças, algo que ocupa um papel central neste modelo pedagógico.

Uma das bases do funcionamento deste modelo é a possibilidade de as crianças puderem adquirir as mais diversas aprendizagens, através de projetos, que abordam as diferentes áreas de conteúdo, mas também das regras e responsabilidade adjacentes ao processo de desenvolvimento. Adicionalmente, Formosinho, Spodek, Brown, Lino e Niza (1998), consideram importante “permitir às crianças o tempo lúdico da atividade exploratória das ideias, materiais ou dos documentos para que possa ocorrer a interrogação (...) que suscite projetos de pesquisa, auto-propostos ou provocados pelo educador” (p. 146).

Outro aspeto que considero também importante é que, no MEM, existe uma preocupação em formar grupos heterogéneos a nível etário, uma vez que a diversidade é vista como algo que enriquece a cultura do grupo. Nesta linha de pensamento, as relações estabelecidas com as famílias das crianças e a comunidade envolvente são observadas como bases essenciais do funcionamento do modelo em questão. Para tal, torna-se importante estabelecer meios de comunicação com as famílias, uma vez que elas podem ajudar o educador a conhecer melhor a criança, os seus interesses e necessidades e, conseqüentemente, ampliar as aprendizagens da criança. Por outro lado, o contato com a comunidade é fundamental para ajudar as crianças a construir os seus sentidos de pertença

ao território onde estão inseridas. Tendo em conta a informação anterior, vários autores consideram que este deve ser um aspeto promovido pelos educadores que se regem por este modelo, tornando-se fundamental um “trabalho colaborativo entre profissionais; pais-famílias sejam consideradas como parceiros; exista uma ligação próxima com a comunidade e uma rentabilização de recursos” (Folque e Bettencourt, 2018; Silva et al., 2016, p. 10).

#### **4.2.2. O tempo de frequência em Jardim-de-Infância VS Instrumentos de pilotagem**

O Jardim-de-Infância apresenta-se como um estabelecimento que presta serviços vocacionados para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, proporcionando atividades letivas e atividades de animação e de apoio à família. É um espaço pensado e organizado em função das crianças e adequado aos seus interesses e necessidades. A atividade letiva é desenvolvida por um/a educador/a de infância, com as habilitações legalmente previstas para o efeito (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio; Decreto-Lei n.º 147/1997, de 11 de junho).

De acordo com o n.º 2 do artigo 1.º da Lei n.º 65/2015, de 3 de julho, a educação pré-escolar tornou-se universal para todas as crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico. Tendo em conta esta universalização, o Estado apresenta-se encarregue de “garantir a existência de uma rede de educação pré-escolar que permita a inscrição de todas as crianças por ela abrangida e o de assegurar que essa frequência se efetue em regime de gratuidade” (Direção-geral da educação (DGE), 2019). Adicionalmente, “a frequência da educação pré-escolar é facultativa no reconhecimento de que cabe, primeiramente, à família a educação dos filhos”, competindo ao Estado contribuir para a universalização da oferta desta valência (Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro).

Segundo diversos estudos longitudinais, a frequência da educação pré-escolar contribui para o sucesso educativo das crianças, na medida em que apresentam um impacto positivo na vida atual e futura destes cidadãos (DGE, 2019). Silva et al. (2016) acrescenta que o acesso à educação é um direito de todas as crianças, sendo atribuído à

educação pré-escolar um papel determinante na promoção de uma maior igualdade de oportunidades relativamente às condições de vida e aprendizagens futuras.

As organizações socioeducativas, tendo em conta o modelo pedagógico escolhido, a sua missão e objetivos, apresentam também muita influência no impacto que as crianças possuirão acerca da sua educação. Desta forma, as instituições que optam pela adoção do modelo do Movimento da Escola Moderna utilizam diversos instrumentos de pilotagem que permitem “documentar a vida do grupo”, assim como auxiliar “o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (...) na sala constituindo-se como “informantes da regulação formativa”” (Niza, citado por Folque, 2018, p. 55). Estes instrumentos “constituem-se como documentos onde as crianças veem registadas as rotinas e espaços da sala de atividades, entre outras informações importantes da vida do grupo, podendo os mesmos ser importantes para apoiar o grupo a apropriar-se do espaço e das rotinas” (Santos, 2020, p. 41).

Nesta linha de pensamento, os instrumentos de pilotagem de sala permitem aos adultos e às crianças uma melhor organização do ambiente e dos tempos de sala. No entanto, para as crianças que chegam pela primeira vez a esta comunidade de prática é essencial fornecer o auxílio necessário para que estas se familiarizem com os instrumentos e possam realizar uma utilização integral dos mesmos.

Wenger descreve as comunidades de prática como sendo constituídas por um projeto de ação conjunto, isto é, um objetivo comum a todos os membros da comunidade alcançado através de um repertório de recursos adquiridos ao longo do tempo, os quais vão gerar novas capacidades e conhecimentos (Folque, 2018). Neste sentido, para que as crianças se tornem membros plenos da comunidade é essencial que estas tenham acesso às atividades realizadas, às informações, recursos e, principalmente, oportunidade de se envolverem.

Através deste acesso, as crianças começam, progressivamente, “a conseguir fazer uma utilização completa dos instrumentos de pilotagem e ser membros ativos da comunidade, conseguindo também atingir o seu máximo potencial naquele que Vygotsky defende ser o “instrumento dos instrumentos”, a linguagem” (Folque, 2018, citado por Batalha, 2020, pp. 53-54).

Vygotsky (citado por Folque, 2018) apresenta dois conceitos: os instrumentos materiais e os instrumentos psicológicos. O autor define os instrumentos materiais como aqueles que executam um papel de extensão do corpo e os segundos como uma extensão da mente. No MEM são utilizados um conjunto de instrumentos de pilotagem (psicológicos) de modo a “apoiar a gestão cooperada do currículo na organização democrática da sala (...)” (Folque, 2018, p. 66).

A apropriação que é feita pela criança destes instrumentos consiste num processo interativo, que lhe é simplificado, pelo contacto com os que a rodeiam, adultos e outras crianças, “pois estes mostram em primeira mão o objeto de apropriação, o uso que fazem dele e facilitam a compreensão do seu funcionamento” (Jorba, Gómez & Prat, 2010, citado por Batalha, 2020, p. 51). É através desta progressiva apropriação que a criança irá passar a dominar o uso dos instrumentos, assim como utilizá-los de forma autónoma em situações e contextos variados. Nesta linha de pensamento, os outros intervenientes tornam-se instrumentos de mediação na construção de significados, sendo através destes que a criança passará a desenvolver novas aptidões e conhecimentos (Folque, 2018).

Estas aptidões e conhecimentos que a criança desenvolve fazem com que esta se envolva cada vez mais na comunidade onde está inserida (Pontecorvo, 2003, citado por Batalha, 2020), através do auxílio oferecido pelos adultos ou pelas outras crianças. Após esta primeira fase mais intensa, este auxílio passa a ser substituído somente por apoios psicológicos (Jorba, Gómez & Prat, 2010). Todos os intervenientes mencionados anteriormente, “oferecem às crianças algo que está definido como scaffolding, ou seja, andaimes de apoio que se vão, progressivamente, retirando até que esta seja capaz de desenvolver determinada atividade autonomamente” (Batalha, 2020, p. 53).

#### **4.2.3. O “Contar, mostrar ou escrever”**

O “Contar, mostrar ou escrever” é um instrumento, utilizado no MEM, que funciona como impulsionador direto da comunicação das crianças. Neste sentido, todos os dias, na reunião da manhã, as crianças e equipa educativa reúnem-se à volta de uma mesa, na área polivalente, sendo oferecido às crianças abertura para partilharem, com os colegas e equipa educativa, novidades, experiências, alegrias, tristezas, desejos, preocupações, dificuldades ou mostrar algo que trouxeram de casa. Para tal, as crianças

inscrevem-se numa coluna do instrumento, dependendo do dia da semana, e o/a assistente designado/a para essa semana vai oferecendo a palavra às crianças que exprimem o desejo de quererem expressar-se. Os mais competentes podem ajudar os restantes com o preenchimento. Para além deste instrumento permitir um clima de livre “expressão”, contribui também para o incremento de dimensões como a “autoestima, independência, autonomia, cooperação, vivência democrática, solidariedade/respeito pela diferença”, entre muitos outros (Cruz, Ventura, Rocha, Peres & Sousa, 2015, p. 41). Através destas dimensões, é esperado que as crianças adquiram as seguintes aprendizagens:

saber que pertence a um grupo; saber o que já sabe e o que precisa saber; saber do que gosta e do que não gosta; falar em grupo; dar ideias; cumprir tarefas; saber preencher mapas; saber o que vai acontecer a seguir; (...); partilhar o que tem e o que sabe; saber esperar; ajudar os colegas; (...) conversar para resolver os problemas; cumprir regras; respeitar os outros; saber que todos podem fazer tudo; aceitar as diferenças dos outros; apoiar quem precisa (Cruz et al., 2015, p. 41).

Segundo Botelho (2011), Sénica e Alfaiate (2011), o “Contar, mostrar ou escrever” é um instrumento que apresenta diversas potencialidades e que se apresenta fundamental para a vida do dia a dia do grupo. Com este instrumento as crianças aprendem a valorizar as experiências únicas e individuais de cada um, crescem juntos, aprendem a escutar os colegas e começam a respeitar-se enquanto seres únicos que são (Botelho, 2011). O “Contar, mostrar ou escrever” permite, também, que cada criança escreva o seu nome na folha, e fale sobre o que quiser, fazendo com que a sua autoestima seja valorizada, bem como o seu lugar como elemento importante do grupo (Sénica & Alfaiate, 2011). Adicionalmente, neste momento, podem surgir ideias para realizar outras atividades e projetos, que partem do interesse das crianças e são ótimas situações de aprendizagem para o grupo (Sénica & Alfaiate, 2011).

O “contar, mostrar ou escrever” é também um ótimo instrumento para acolher aquelas crianças que chegam de novo à sala e ainda possuem algum receio de comunicar em grande ou pequeno grupo, pois ao observarem os outros colegas a comunicarem entre si, a probabilidade de quererem falar sobre as suas vivências e se sentirem à vontade para tal é muito maior. Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p. 32) referem que, “subjacente ao prazer de comunicar, existe uma motivação intrínseca para interagir. Inicialmente, as

situações que motivam as crianças a comunicar baseiam-se nas rotinas que vivenciam, de início pouco variadas, evoluindo progressivamente e alargando-se a contextos diversificados”. Neste sentido, torna-se importante que o educador e restante equipa educativa trabalhem em conjunto para alargar as oportunidades educativas de cada criança, incentivando as crianças para se envolverem nestes momentos.

De acordo com Osório (2015, p. 77), enquanto seres sociais que somos, sem nos apercebermos, tudo o que construímos e elaboramos tem como principal objetivo ser partilhado. A mesma autora refere ainda que,

O pintor não pinta na expectativa de contemplar a sua obra sozinho, quer mostrá-la, precisa que outros se encantem, se manifestem perante a sua produção. Do mesmo modo, todos nós queremos mostrar. Não produzimos para esconder. Produzimos para mostrar que sabemos, para dar a conhecer um pouquinho do nosso íntimo, para explorar as nossas inquietações e desejos, para saciar a sede de conhecer e, portanto, temos de partilhar.

#### **4.2.4. O “Plano do dia”**

O “Plano do dia”, um dos instrumentos de pilotagem em estudo no presente relatório, integra o Movimento da Escola Moderna. Este modelo apresenta 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).

Como tal, o “Plano do dia” é elaborado pelas crianças, em conjunto com a equipa educativa, na reunião da manhã e avaliado ao final do dia, através de um código pré-estabelecido, ou seja, “faz-se um balanço do trabalho realizado, nomeadamente o cumprimento ou não do Plano estabelecido no início” (Pires, 2003, p. 31). Refere-se a um instrumento construído a partir de uma tabela de tripla entrada, em que na primeira coluna se apresenta “O que vamos fazer?”, na segunda “Quem faz?” e na terceira a “Avaliação”. Este instrumento apresenta como principal utilidade regular o dia a dia das crianças, servindo-lhes de referência. Assim, durante a elaboração do mesmo, é esperado que as crianças exponham propostas de atividades que as motivem e que encorajem os restantes colegas a explorar novas atividades. Este é um instrumento importante para o dia-a-dia do grupo pois “o ethos 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”, fomentando o trabalho em equipa e a definição de objetivos comuns (Katz & Chard, 2009, p. 13, citado por Milícias, 2020, p. 38).

Assim, para este instrumento, o planear e o avaliar são duas ações que se apresentam como indissociáveis pois, “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” (Varela, 2010, citado por Gonçalves, 2015, p. 44). Desta forma, é essencial que os profissionais de educação valorizem e incentivem as ideias das crianças para que estas se envolvam e comuniquem cada vez mais.

Segundo Silva et al. (2016), “planear permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partidos delas” (p. 15). De acordo com Lino (2014, p. 144), “a capacidade de planear desenvolve-se em simultâneo com a crescente capacidade das crianças em usarem a linguagem e formarem imagens mentais de ações, pessoas e materiais que não estão realmente presentes no momento da escolha e do planeamento”.

Ao planearem, as crianças possuem a oportunidade de definir o que querem fazer durante o seu dia na organização socioeducativa, potenciando o sentido de compromisso, responsabilidade, antecipação e organização, sendo a escolha uma atividade realizada de modo individual que se apresenta fundamental para o desenvolvimento cognitivo, bem como, social (Lino, 2014).

Relativamente à componente do avaliar, Silva et al. (2016, p. 13) referem que esta consiste, essencialmente, num “processo de análise e reflexão, no sentido de sustentar as decisões sobre o planeamento, cuja concretização irá conduzir a uma nova avaliação”. Assim, a avaliação mostra-se útil “se influenciar a planificação da ação e a sua concretização” (p. 13).

Cardona, Silva, Marques e Rodrigues (2021, p. 15) referem, ainda, que a avaliação apresenta como objetivo fundamental o de apoiar o desenvolvimento do currículo “de forma flexível e adequada e de ajudar o educando ou a educanda a aprender e a desenvolver-se”. Neste sentido, os autores salientam que a avaliação não tem como

objetivo “triar as crianças em função do seu grau de adequação ao currículo”, mas, pelo contrário, ajustar o “desenvolvimento do currículo às necessidades da criança, de modo a que esta possa evoluir e aprender”.

Pires (2003, p. 32) acrescenta ainda que,

Estes momentos diários de programação, regulação e avaliação do trabalho podem ser considerados como prolongamentos do Conselho ou mesmo como pequenos e mais rápidos Conselhos virados apenas para a gestão/regulação do trabalho. São momentos em que toda a turma se reúne para regular e deliberar sobre assuntos que dizem respeito ao trabalho do grupo-turma.

Assim, é possível observar que o planejar e avaliar acarretam uma série de competências, para as crianças, que contribuem para o seu desenvolvimento e aprendizagem. O plano do dia auxilia o desenvolvimento dessas aprendizagens, uma vez que este apresenta-se como um compromisso que aproxima as crianças e equipa educativa de sala a partilharem recursos comuns, como é o caso da rotina e do vocabulário (Silva, 2004). O compromisso entre estes intervenientes, fazem com que as crianças do grupo estejam inseridas numa “comunidade de prática” que, conseqüentemente promove novas competências e conhecimentos (Silva, 2004).

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

Tal como supracitado, durante a PPS II propus-me a realizar uma investigação acerca da apropriação de dois instrumentos de pilotagem – o “Contar, mostrar ou escrever” e o “Plano do dia” – em crianças com 3 e 4 anos.

Neste sentido, esta investigação trata-se de um **estudo de caso**, ou seja, “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real” (Yin, 2001, p. 32). Para além disso, o estudo de caso designa-se pelo estudo da particularidade e complexidade de um ou poucos casos, sejam eles descritivos, quer com pessoas, locais ou conversas para analisar os comportamentos e atitudes (Latorre et al., 2003, citados por Meirinhos & Osório, 2010, p. 52; Stake, 1995). Um dos propósitos do estudo de caso é informar claramente o leitor “o como, mas especialmente o porquê de alguém estar a fazer determinada coisa” (Amado, 2014, p. 151).

Para além disso, optei por orientar um estudo empírico de **natureza mista (qualitativa e quantitativa)**. O método misto é uma abordagem que engloba tanto o método quantitativo quanto o qualitativo, pelo que “assim como ele preconiza a obtenção de dados precisos, também preconiza a compreensão aprofundada desses dados. Não os tomando como resposta absoluta, mas compreendendo que os dados são parte de um todo que necessita ser compreendido como tal” (Creswell, 2010, citado por Oliveira et al., 2019). O estudo em questão utiliza esta metodologia, na medida em que, para a recolha de dados foi elaborada uma observação e, posterior, registo de notas de campo (qualitativa) e para a análise de resultados foram utilizados dados numéricos (quantitativa).

Para a recolha de dados, tendo por base tudo o que foi supramencionado, optei por recorrer a métodos e técnicas que me providenciaram informação suficiente e adequada para todo o estudo, sendo que uma das maiores vantagens que o estudo de caso apresenta é o facto de o investigador poder analisar, recolher e tratar os dados de múltiplas fontes e de forma sistemática (Dooley, 2002). Deste modo, como método de recolha de dados, saliento a **observação participante** com duas dimensões distintas. Num primeiro momento, considerei fundamental perceber qual a rotina das crianças, bem como a influência do Contar, mostrar ou escrever e do Plano do dia na mesma. Tornou-se, então, necessário perceber se as crianças observavam aqueles instrumentos de pilotagem como úteis e importantes no seu dia a dia e como meios para se expressarem e envolverem-se na organização dos seus dias.

A observação participante, tal como menciona Rodríguez et al. (1999), citado por Meirinhos e Osório (2010), é “um método interativo de recolha de informação que requer uma implicação do investigador nos acontecimentos e fenómenos que está a observar” (p. 60). Por outras palavras Hamel (1998, p. 121), citado por Amado (2014, p. 151), refere que este método consiste numa “imersão prolongada do observador num grupo local onde escolheu viver para observar sistematicamente os seus modos de vida e de pensamento”. Adicionalmente, Yin (2001) menciona que os pontos fortes da utilização da observação participante são: o facto de pudermos examinar situações que aconteceram em tempo real; a possibilidade de conhecermos melhor e mais profundamente um contexto e, por fim, por estarmos mais envolvidos no processo, conseguimos perspetivar comportamentos e

razões interpessoais (Meirinhos & Osório, 2010). Neste seguimento, Tomás (2011, pp. 148-149) salienta que através desta observação existe a possibilidade de interligar os dados “dos discursos, das atividades, das brincadeiras, das relações entre os actores, etc.”, fazendo com que a recolha dos dados se torne mais abonada. Tendo em conta a investigação que estou a desenvolver, participei em grande parte dos momentos do Contar, mostrar ou escrever, onde procurei incentivar as crianças a partilhar, com os colegas e equipa educativa, novidades, experiências, alegrias, tristezas ou simplesmente objetos que tenham trazido de casa. Por sua vez, sempre que pude estive presente no preenchimento e avaliação do Plano do dia, criando oportunidades para as crianças se envolverem ativamente na estruturação do seu dia.

Considerando esta informação, importa agora referir os aspetos específicos da presente investigação. Esta teve lugar numa sala de JI com 23 crianças, sendo que uma delas apresenta 2 anos, onze apresentam 3 anos, seis apresentam 4 anos e cinco apresentam 5 anos. Este aspeto era relevante quando observávamos os momentos em que eram utilizados os instrumentos de pilotagem, nomeadamente o Contar, mostrar ou escrever e o Plano do dia, sendo bastante visível as crianças que já possuíam ou não os instrumentos apropriados. Decidi que para este estudo seria importante investigar se as crianças de 3 e 4 anos já haviam apropriado estes instrumentos, tendo em conta a sua frequência em JI. Assim, para a minha amostra, decidi incluir todas as crianças que apresentavam 4 anos e apenas seis com 3 anos, sendo que a escolha destas últimas foi efetuada em conjunto com a educadora cooperante. A recolha de dados foi realizada todos os dias durante a reunião da manhã e na parte da tarde, quando avaliávamos o plano do dia, através de notas de campo (cf. Anexo A, Secção I, p. 92). Estes instrumentos foram escolhidos por 3 motivos principais, nomeadamente: são dois instrumentos que mais apelam à comunicação por parte do grupo, era claro que a rotina ainda estava a ser interiorizada por algumas crianças e, por fim, porque verifiquei que eram sempre as mesmas crianças, normalmente as que possuíam 5 anos, a participar. Assim, pretendi com esta investigação incentivar e dar espaço às outras crianças para fazerem parte destes momentos.

Relativamente às técnicas, a mais utilizada foi sem dúvida as **notas de campo** que, segundo Emerson, Fretz e Shaw (2014, p. 362) assumem-se como “relatórios que

descrevem experiências e observações que o pesquisador teve ao participar de forma intensa e envolvida”. Estes registos foram alvo de uma seleção, que resultaram em incidentes críticos, com o propósito de levar para análise apenas aqueles que são apropriados para o presente estudo. Os incidentes críticos foram categorizados, através de uma análise de conteúdo, onde primeiramente foi importante “começar pela definição do ‘traço saliente’ de cada incidente e, mais tarde, “proceder à construção de uma taxonomia do seu conjunto” (Amado, 2014, p. 249).

A **análise de conteúdo**, segundo Berelson (1952), citado por Vala (1986), possibilita “a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (p. 103), tendo em conta alguns indicadores construídos através de uma amostra de mensagens próprias (Bardin, 1977). Para além disso, a análise de conteúdo possibilita, para além de uma exigente e objetiva representação dos conteúdos, o avanço no sentido da obtenção do seu sentido pleno “por zonas menos evidentes constituídas pelo referido ‘contexto’ ou ‘condições’ de produção”, pelo meio da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias (Amado, 2014, pp. 304-305). Este processo de análise revelou-se indutivo, uma vez que, segundo Vasconcelos (2013, p. 16), alude ao investigador a mobilização de estratégias propícias na compreensão da realidade investigada, pelo meio do “desenvolvimento de modelos descritivos e interpretativos que se adequem ao material empírico, sendo a descrição pelo menos tão importante como a interpretação de ‘factos’ observados”. Para esta técnica, procurei classificar os dados recolhidos, reduzindo-os a uma “dimensão mais manejável e interpretável” (Lima, 2013, p. 7). Esta informação encontra-se na árvore categorial realizada (Cf. Anexo A, Secção V, p. 551), com as notas de campo e registos diários provenientes da minha observação, classificada em temas/categorias, com o intuito de facilitar a organização e compreensão da temática.

Tendo em conta a construção da árvore categorial e legitimando a diversidade dos instrumentos de pilotagem, acabei por optar apenas por dois deles (o Contar, mostrar e escrever e o Plano do dia), uma vez que eram utilizados diariamente, mas também porque permitiam-me recolher muitos dados, assim como obter “outras informações importantes da vida do grupo” (Santos, 2020, p. 41).

Assim, ao realizar a Prática Profissional Supervisionada (PPS II), estiveram presentes diversos princípios éticos e deontológicos que devem orientar a prática de qualquer profissional, especialmente na recolha e tratamento de dados referentes à investigação. Como tal, concretizei um roteiro ético e metodológico (cf. Anexo C, Secção II, p. 631), onde estão expressos dados relativos à minha prática pedagógica e investigativa. Para o mesmo, utilizei fundamentação relativa aos princípios éticos e deontológicos defendidos por Tomás (2011), relacionando-os com os definidos pela Associação de Profissionais de Educação de Infância, presentes na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (2011).

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

Neste subcapítulo pretendo responder à questão que delinee para a investigação, assim como abordar os objetivos que tracei. Para tal, tornou-se fundamental organizar, analisar e cruzar os dados recolhidos através de notas de campo.




De forma a contextualizar o leitor, considero importante salientar que o estudo realizado teve por base 12 crianças, sendo que 6 delas possuíam 3 anos e as restantes 4 anos (Cf. Anexo C, Secção I, p. 630). Junto delas procurei saber se o tempo de frequência em JI possuía algum impacto no modo como estas crianças apropriavam os instrumentos de pilotagem numa sala que se regia pelo MEM. Assim, após um período de adaptação inicial, dei início à minha investigação na 4.<sup>a</sup> semana de estágio, terminando apenas na 15.<sup>a</sup> semana.




Foram recolhidas notas de campo que ilustrassem a utilização e progressiva apropriação dos instrumentos de pilotagem da sala, nomeadamente o Contar, mostrar ou escrever e o Plano do dia, uma vez que são dois dos instrumentos de pilotagem que funcionavam como impulsionadores diretos da comunicação, mas também porque permitiam o envolvimento de todas as crianças. Assim, as notas de campo recolhidas foram categorizadas e analisadas numa árvore que tinha representada as utilizações individuais de cada uma das crianças, com base em dois temas: Contar, mostrar ou escrever e Plano do dia (Cf. Anexo C, Secção III, p. 640). Relativamente ao primeiro tema foram definidas as seguintes categorias: (i) Contar; (ii) Mostrar; e (iii) Escrever, uma vez que as crianças podiam optar por escolher uma dessas ações. Quanto ao segundo

tema foram definidas duas categorias: (i) Elaboração e (ii) Avaliação, na medida em que o Plano do dia era construído de manhã e avaliado, normalmente, ao final do dia, através de um código pré-estabelecido, como é possível verificar na seguinte tabela.

**Tabela 1.**

*Plano do dia (Exemplo)*

<b>Segunda-feira</b>		
<b>14 de fevereiro de 2022</b>		
<b>O que vamos fazer</b>	<b>Quem faz</b>	<b>Avaliação</b>
Ginástica	Todos	
Quadro das Idades (Pintar a base com aguarelas)	IQ., RS., N. e MC.	
Diário	Todos	

<b>Legenda:</b>	
	Fizemos
	Fizemos, mas não terminámos
	Não fizemos

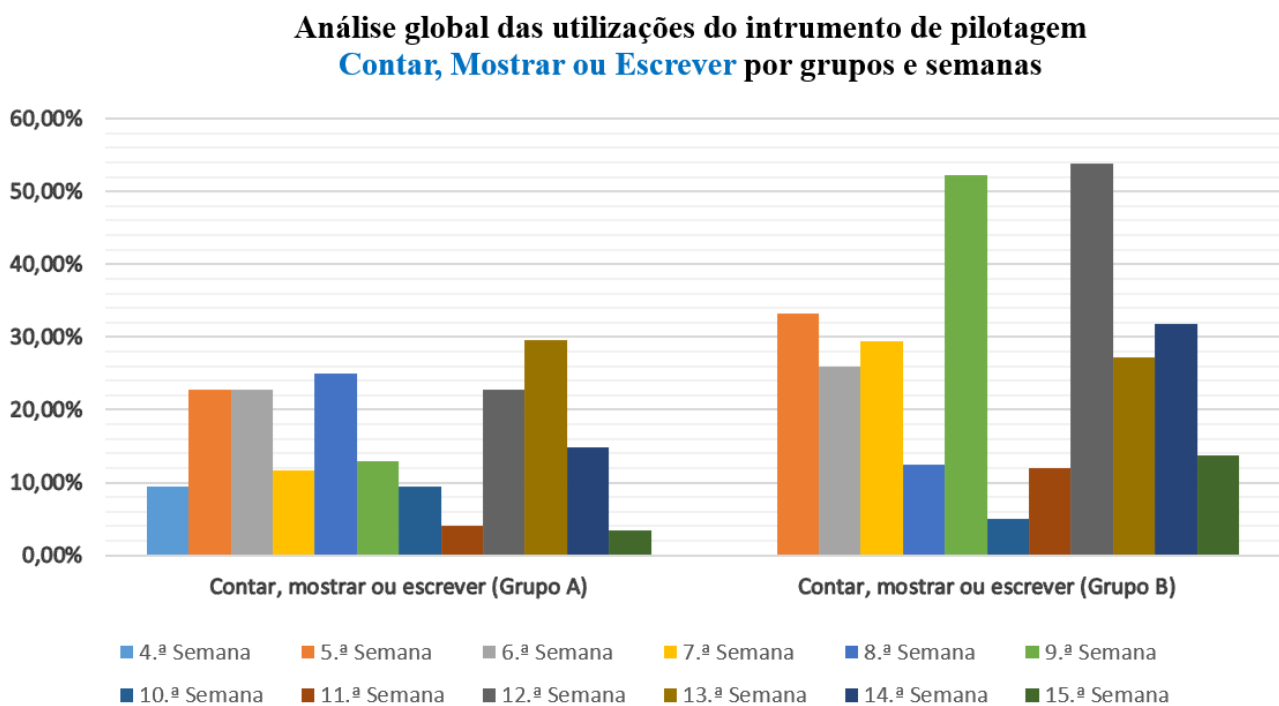
Nota. Fonte própria, 2022.

De modo a complementar esta análise geral da utilização destes instrumentos de pilotagem por parte das crianças que integraram a investigação, foi também elaborada uma tabela com os mesmos temas e categorias da árvore categorial, no entanto os dados apresentavam-se organizados por frequência, semanas e grupos, uma vez que procurei analisar o coletivo, a nível etário (Cf. Anexo C, Secção IV, p. 692).

Desta análise geral resultou, para o instrumento de pilotagem Contar, mostrar ou escrever, o seguinte gráfico (Cf. Figura 1), que contém os dados finais da tabela referida anteriormente e que será analisado de forma a compreender os diferentes envolvimentos e apropriações efetuadas por estas crianças. Importa, no entanto, referir que o Grupo A diz respeito a todas as crianças de 3 anos que fizeram parte da investigação e que se encontravam pela primeira vez em JI, enquanto o grupo B refere-se às crianças de 4 anos que integraram a investigação e que estavam no JI pelo segundo ano consecutivo. Para além dos grupos, encontramos ainda a percentagem efetiva de crianças que participou ou não no máximo da sua potencialidade em cada um dos grupos ao longo das semanas.

**Figura 1.**

*Análise global das utilizações do instrumento de pilotagem Contar, Mostrar ou Escrever por grupos e semanas*



Nota. Fonte própria, 2022.

Tendo sempre por base o teor das notas de campo ilustradas na árvore categorial, que deram origem ao gráfico anterior e analisando o mesmo é possível retirar algumas conclusões. Em primeira mão, gostava de explicitar ao leitor como é que estes dados

foram transformados em percentagem. Neste sentido, tomando como exemplo os elementos do Grupo A, contabilizei o número de crianças que participou numa determinada semana e dividi essa quantidade pelo número de crianças que estiveram presentes nesse período. De seguida, com o número que resultou dessa operação multipliquei por 100, obtendo assim a percentagem efetiva das crianças que participou neste instrumento naquela semana. Um exemplo prático das operações realizadas encontra-se ilustrado no Anexo C, Secção V, pág. 694.

Em segundo lugar, podemos verificar que a 15.<sup>a</sup> semana foi a que registou uma menor percentagem de participação por parte dos elementos do grupo A, enquanto a 13.<sup>a</sup> foi a que registou maior percentagem. Considerando também a tabela de frequências por grupos e semanas (Cf. Anexo C, Secção IV, pág. 692), é possível constatar que as crianças de 3 anos optavam por mostrar (29 participações) muito mais do que contar (5 participações) ou escrever (8 participações), pelo que existirão semanas em que apenas aparecem dados registados nesta categoria, como é o caso da 6.<sup>a</sup>, 7.<sup>a</sup>, 9.<sup>a</sup>, 10.<sup>a</sup>, 11.<sup>a</sup>, 12.<sup>a</sup> e 15.<sup>a</sup> semana. Com base na recolha de dados presente na árvore categorial foi possível verificar que as crianças de 3 anos optavam muitas vezes por mostrar os seus objetos que traziam de casa, pelo que a maior parte delas pensava que tinha de ter sempre algo para mostrar, como se verifica no seguinte exemplo:

A MC. inscreveu-se no instrumento de pilotagem “Contar, mostrar ou escrever”.

(...) MC: “Ó Sara, eu não tenho brinquedo para mostrar”

Estagiária: “Mas não precisas MC., nós já conversámos sobre isso aqui na sala. Nós podemos contar algo que tenhamos feito em casa com os nossos pais, escrever algo que nos lembramos”

A mesma começou a retirar as suas pulseiras do pulso.

Estagiária: “Queres mostrar as tuas pulseiras?”

MC: “Sim. Eu vou dar uma à I.”

(Sala de atividades – Nota de Campo n.º 257, Quinta-feira, 03/02/2022)

Outra conclusão que consegui retirar foi que a grande maioria dos momentos registados na categoria do Contar e do Escrever advieram de objetos que as crianças mostraram e que terminaram em partilhas orais ou em algo escrito, muito incentivados pela equipa educativa. Um desses exemplos encontra-se ilustrado na seguinte nota de campo:

O Lu. inscreveu-se no “Contar, mostrar ou escrever”.

(...) Lu: “Mostrar. Tem um pop-it, outro pop-it”

Estagiária: “E mais?”

Lu: “Um helicóptero”

(...) Educadora: “Que giro! Queres escrever?”

O mesmo abana a cabeça negativamente.

Educadora: “Não queres escrever que tens um helicóptero?”

O Lu. abana a cabeça afirmativamente, mas não se pronuncia e, por isso, passamos a outra criança.

(Sala de atividades – Nota de Campo n.º 103, Terça-feira, 23/11/2021)

As crianças que pertenciam ao Grupo A possuíam também muitas dificuldades em escolher a ação que pretendiam desempenhar (Contar, mostrar ou escrever), fazendo com que muitas vezes tivesse de ser o adulto a escolher por elas. Adicionalmente, outro aspeto que consegui recolher foi que a maioria das crianças do Grupo A não se inscrevia autonomamente, pelo que esperavam por algum incentivo por parte da equipa educativa. Por fim, o último aspeto que consegui verificar foi que as crianças deste grupo ainda não possuíam o à-vontade para falar, por exemplo sobre o objeto que traziam de casa, uma vez que esperavam sempre que fosse o adulto a questionar e a “guiar” a conversa, como é possível verificar através do seguinte exemplo:

A MC. inscreveu-se no instrumento de pilotagem “Contar, mostrar ou escrever”.

MT: “MC. queres contar, mostrar ou escrever?”

MC: “Mostrar (...) é um bebé”

Estagiária: “Fala-me lá sobre ele”

A mesma ficou a olhar para mim e começou a manusear o bebé, mexendo os seus braços e pernas.

Estagiária: “Como se chama?”

MC: “Chama bebé”

Estagiária: “Sim, mas podia ter nome”

MC: “Não, não. O pai não deixa”

Estagiária: “Ah! Está bem (risos). Onde compraste?”

(Sala de atividades – Nota de Campo n.º 265, Sexta-feira, 04/02/2022)

Importa agora falar sobre o desempenho do Grupo B ao longo das semanas. Tendo em conta o gráfico anterior podemos verificar que a 9.<sup>a</sup> e a 12.<sup>a</sup> semana destacam-se pela

elevada percentagem conseguida, com 52,3% e 53,8% respetivamente. Baseando-me também na Tabela de frequências por grupos e semanas (Cf. Anexo C, Secção IV, p. 692), torna-se fundamental referir que, apesar de na 12.<sup>a</sup> semana, das 30 vezes que podiam ter vindo à instituição, apenas estiveram presentes 13. No entanto, participaram 7 vezes fazendo com que a percentagem fosse a mais elevada de toda a investigação relativamente a este instrumento. Para além disso, é necessário salientar a ausência de dados na 4.<sup>a</sup> semana, uma vez que nenhuma criança do grupo B escolheu participar neste instrumento, mas também a 10.<sup>a</sup> semana pela pequena percentagem de 5%.

Considerando novamente a árvore categorial realizada (Cf. Anexo C, Secção III, p. 640) foi possível verificar que as crianças de 4 anos se inscreviam autonomamente e por iniciativa própria. Para além disso, quando chegava a vez destas crianças falar, estas construía todo o seu discurso, sendo que não esperavam que o adulto guiasse a conversa ou fizesse perguntas. O exemplo seguinte ilustra de forma clara tudo o que foi referido neste parágrafo:

O LM. chegou à sala e perguntou-me se podia se inscrever no instrumento de pilotagem “Contar, mostrar ou escrever”. Referi que sim e entreguei-lhe a folha.

LM: “Quero mostrar. É um veado (...) ele também dá para pôr no dedo olha aqui. Não foi a minha mãe que deu, sabias? Isto foi quando eu fui cortar o cabelo, mas sabes uma coisa? Eu não gosto do Celso”

Estagiária: “Quem é o Celso?”

LM: “É quem me corta o cabelo, mas não gosto porque dói a máquina”

(...) Estagiária: “E o que trazes mais aí?”

LM: “São folhas que a LS. apanhou para mim e eu agora vou levar para os meus pais. Ela deu-me estas folhas para eu voar e mostrar que sou um dinossauro muito grande”.

(Sala de atividades – Nota de Campo n.º 299, Terça-feira, 15/02/2022)

Para terminar, em relação ao conteúdo do envolvimento deste grupo, foi possível verificar que estas crianças não queriam apenas mostrar objetos que traziam de casa, mas também partilhar experiências vivenciadas com amigos ou familiares fora do meio escolar. Para além disso, estas crianças eram ainda capazes de antecipar episódios que iam acontecer e partilhá-los com os colegas.

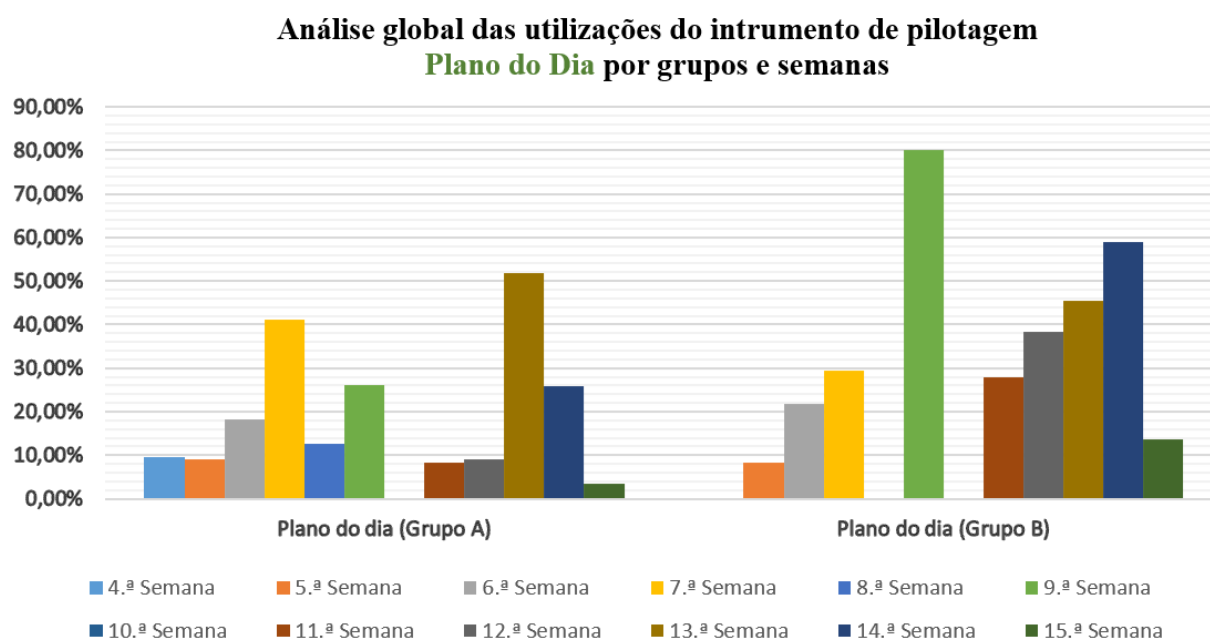
Comparando agora os dois grupos e o envolvimento que possuíram neste instrumento, é possível constatar que tanto as crianças do grupo A como as do grupo B

participaram bastante. Contudo, tendo em conta os dados recolhidos é possível afirmar que tanto o grupo A como grupo B poderiam ter estado presentes, na instituição, 306 vezes desde o início até ao fim da investigação, ou seja, desde a 4.<sup>a</sup> até à 15.<sup>a</sup> semana, no entanto o grupo A apenas esteve 270 e participou 42 vezes (Cf. Anexo C, Secção IV e VI, pp. 692 e 695), resultando num envolvimento de 15,5% para com o instrumento de pilotagem Contar, mostrar ou escrever. Por outro lado, o grupo B, esteve presente 255 vezes e participou 60, fazendo com que a sua percentagem total de envolvimento neste instrumento fosse de 23,5%. Assim, é possível verificar que, apesar das crianças do grupo B terem estado presentes menos vezes, acabaram por se envolver muito mais do que as do grupo A, pelo que o nível de apoio que o adulto necessitava de oferecer era também muito menor comparado ao grupo A.

Através da árvore categorial e da tabela de frequências já mencionadas anteriormente, surgiu o gráfico anterior referente ao instrumento de pilotagem Contar, mostrar ou escrever, mas também um gráfico que diz respeito ao outro instrumento em estudo: o Plano do dia.

**Figura 2.**

*Análise global das utilizações do instrumento de pilotagem Plano do Dia por grupos e semanas*



Nota. Fonte própria, 2022.

Em relação ao instrumento de pilotagem Plano do dia, considero importante salientar que existem algumas semanas que apresentam nenhuma ou muito pouca percentagem. Isto aconteceu porque muitas das vezes acabávamos por prescindir do tempo destinado a este momento por outros, como por exemplo as sessões de educação física, saídas ao exterior ou ficar a brincar mais tempo no recreio da instituição. Ainda assim, os dados que recolhi creio que foram suficientes para caraterizar o envolvimento das crianças neste instrumento.

Quanto aos elementos do grupo A, é possível verificar através do gráfico (Cf. Figura 3) que a 10.<sup>a</sup> semana não apresenta qualquer percentagem, seguindo-se a 15.<sup>a</sup> semana que expressa uma reduzida percentagem de 3,5%. Por outro lado, a 13.<sup>a</sup> mostrou-se ser a semana com maior percentagem efetiva, com 14 participações em 27 presenças, de acordo com a Tabela de frequências presente no Anexo C, resultando em 51,8%. Tendo em conta essa Tabela e a Árvore categorial realizadas para a investigação, conseguimos perceber que aquando da recolha referentes a este instrumento optei por dividi-los em dois momentos: a elaboração e a avaliação. Neste sentido, através deste material foi possível recolher algumas conclusões. No que concerne a elaboração, como é possível constatar no exemplo seguinte, as crianças do grupo A normalmente apenas se envolviam nos momentos referentes à alimentação (almoço e lanche), uma vez que era algo comum a todos os dias.

Na reunião da manhã, começámos por elaborar o “Plano do dia”.

Estagiária: “O que é que vamos fazer daqui a pouco? Às 11 horas?”

La: “Ginástica”

Estagiária: “Boa La.! Hoje também tínhamos falado em começar a exposição do quê?”

N: “Das alturas!”

Estagiária: “Pois é. Acho que não vamos ter tempo para mais nada. Depois vamos todos...”

A: “Almoçar e lanchar”

(Sala de atividades – Nota de Campo n.º 284, Quarta-feira, 09/02/2022)

Para além disso, algumas destas crianças referiam que todos os dias iriam fazer ginástica, algo que não correspondia à realidade, visto que este era um momento que só acontecia às segundas e quartas-feiras. No que diz respeito à avaliação efetuada pelo grupo A, estas crianças, nas primeiras semanas, não reconheciam o código da avaliação,

não o sabiam utilizar nem justificar. Com o passar das semanas, estas crianças começaram a interiorizar aos poucos o código, no entanto a dificuldade em justificar as suas escolhas ainda prevalecia, daí ser necessário oferecer um apoio maior a este grupo. Para terminar, tornou-se também evidente que as crianças deste grupo optavam por envolver-se mais no momento da avaliação do que no momento da elaboração.

Em relação ao grupo B, tendo em conta o gráfico anterior, existem dois aspetos que nos saltam logo à vista. O primeiro aspeto prende-se com o facto de a 4.<sup>a</sup>, 8.<sup>a</sup> e a 10.<sup>a</sup> semana não possuírem percentagens. A ausência de registos na 10.<sup>a</sup> semana é comum aos dois grupos, pelo que partirei para a sua justificação mais à frente, no entanto se compararmos ao grupo A, relativamente à 4.<sup>a</sup> e à 8.<sup>a</sup> semana podemos verificar que foram registadas participações, o que me leva a querer que as crianças do grupo B não mostraram interesse em se envolver com este instrumento nestas semanas. O segundo aspeto refere-se à 9.<sup>a</sup> semana, que apesar de estar entre as duas semanas que não possuíram participações, acabou por registar uma elevada percentagem de 80%, uma vez que num total de 24 presenças possíveis, as crianças do grupo B estiveram presentes 21, participando 17 vezes, de acordo com a Tabela de frequências (Cf. Anexo C, Secção IV, p. 692).

Tendo em conta a Árvore Categorial e a tabela referida anteriormente, foi possível evidenciar que o grupo B apresentava um maior envolvimento no ato de avaliar o instrumento de pilotagem Plano do dia do que no de elaborar. No entanto, estas crianças também participaram muito na elaboração diária do mesmo, uma vez que consegui recolher 30 registos. Para além disso, foi também perceptível que as crianças deste grupo, tal como o grupo A também se envolviam na elaboração do plano em momentos comuns a todos os dias (almoço e lanche), contudo eram também capazes de nomear as atividades e projetos que seriam realizados ao longo do dia. Por outro lado, em relação à avaliação, as crianças do grupo B sempre demonstraram conhecer o código da avaliação e utilizavam-no de forma correta, uma vez que sabiam justificar as suas escolhas. Assim, como comprova o seguinte exemplo, o nível de apoio que o adulto necessitava de oferecer era muito reduzido para este grupo.

Durante a avaliação do plano do dia, questionei algumas crianças acerca do código.

Estagiária: “Fizemos o vídeo do projeto das moscas”

Crianças: “Sim!”

Estagiária: “LS. qual é a cor?”

LS: “É verde”

Estagiária: “Porquê?”

LS: “Porque fizemos o vídeo”

(Sala de atividades – Nota de Campo n.º 175, Terça-feira, 14/12/2021)

Antes de comparar as percentagens de envolvimento de cada grupo, considero fundamental ter em conta dois aspetos. A dado momento da investigação por volta da 7.<sup>a</sup> semana, comecei a reparar que as crianças de 3 anos não sabiam utilizar o código, contrariamente às de 4, como é possível verificar através das notas de campo presentes na árvore categorial. Como tal, comecei a incentivar as crianças a participar tanto na elaboração como na avaliação. Para além disso, comecei também a pedir às crianças para justificar as suas escolhas no código da avaliação. Este incentivo que fui oferecendo permitiu que eu adquirisse uma visão mais aprofundada dos processos de apropriação destas crianças, mas também que as crianças mais reservadas pudessem ter espaço para se envolver cada vez mais na vida em grande grupo. O último aspeto refere-se ao facto de na 10.<sup>a</sup> semana não terem sido registados quaisquer dados. Este fenómeno aconteceu porque na semana anterior o país voltou a entrar em confinamento devido ao atual vírus COVID-19, fazendo com que quando as crianças regressaram à instituição existisse a necessidade de um novo período de adaptação. Como tal, privilegiamos o brincar no espaço exterior e não tanto a permanência na sala de atividades, daí o reduzido número de registos nesta semana.

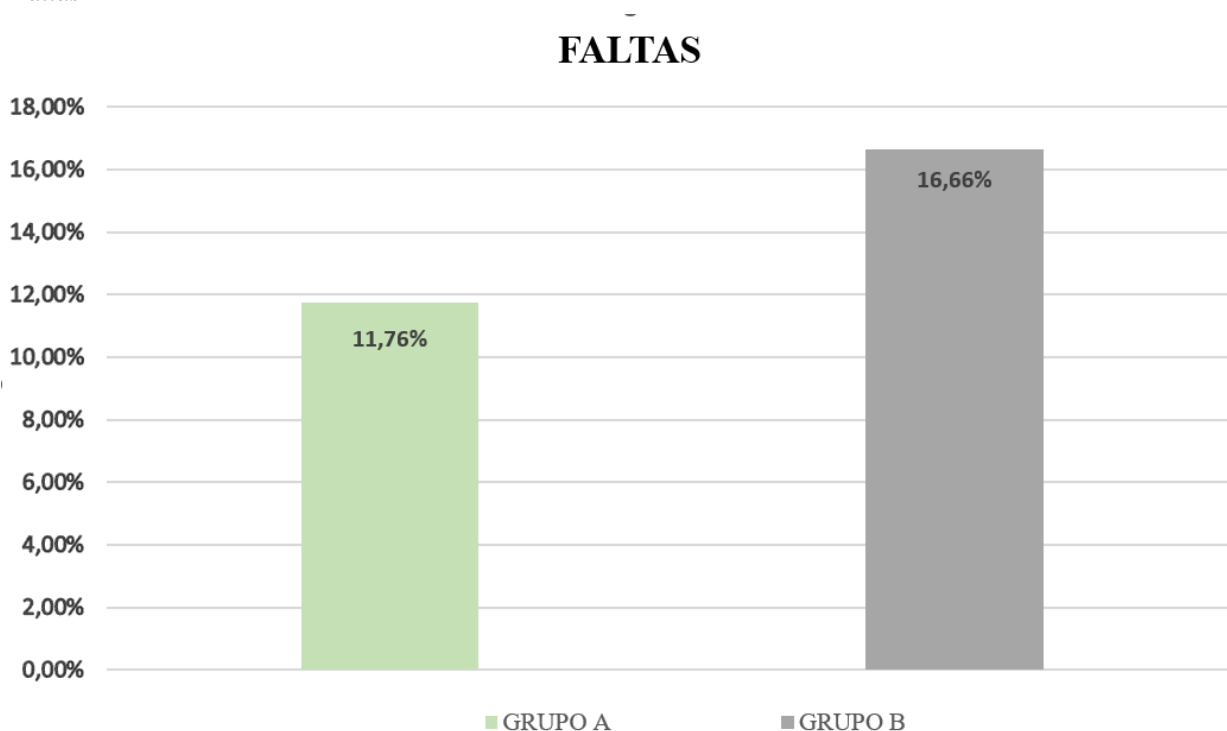
Comparando agora o envolvimento dos dois grupos, é possível observar no gráfico que o grupo A, na sua generalidade, não apresenta qualquer tipo de padrão, ao longo das semanas, demonstrando-se um pouco inconstante. Por outro lado, o grupo B apesar de possuir mais semanas sem registos, conseguimos observar um crescimento gradual de participações neste instrumento em algumas das semanas, como por exemplo entre a 5.<sup>a</sup> e a 7.<sup>a</sup> ou entre a 11.<sup>a</sup> e a 14.<sup>a</sup>. Tendo agora em conta os dados recolhidos, é importante salientar que tanto os elementos do grupo A como os do grupo B poderiam ter estado presentes 306 vezes, desde o começo da investigação, no entanto o grupo A apenas esteve 270 e participou 49 vezes, resultando assim numa percentagem de participação efetiva de

18,1%. Em contrapartida, o grupo B participou 68 vezes, mas apenas esteve presente 255, tornando assim o seu envolvimento numa percentagem de 26,6%.

Tendo em conta toda a informação anteriormente referida, importa agora falar sobre as faltas dos elementos do grupo A e do grupo B durante o período de investigação, devidamente registadas no mapa de presenças (Cf. Anexo C, Secção VI, p. 695)

**Figura 3.**

*Faltas*



Nota. Fonte própria, 2022.

Tendo em conta o gráfico anterior, torna-se essencial reconhecer diversos aspetos. As 12 semanas de investigação, ou seja, da 4.<sup>a</sup> semana de estágio até à 15.<sup>a</sup> semana, resultaram num período de 51 dias. No entanto, se observarmos esse número relativamente aos grupos, podemos concluir que, como cada um deles, era constituído por 6 crianças, cada grupo, na sua totalidade, poderia ter estado presente 306 vezes. Assim, ao analisar o gráfico podemos concluir que as 6 crianças que integraram o grupo A, no seu coletivo, faltaram 36 vezes, resultando em 11,76%. Em contrapartida, as 6 crianças que constituíram o grupo B, no seu coletivo, acabaram por faltar 51 vezes, fazendo com que a sua percentagem de faltas fosse de 16,66%. Estes dados revelam-se interessantes

porque, tendo em conta os dois gráficos apresentados anteriormente, apesar do grupo B ter faltado mais do que o grupo A, este acabou por se envolver mais na utilização dos dois instrumentos em estudo: o Contar, mostrar ou escrever e o Plano do dia, o que demonstra mais uma vez o envolvimento ativo e persistente por parte destas crianças.

Após as conclusões retiradas anteriormente e tendo em conta o que foi referido no subcapítulo 4.2., é possível constatar que o modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna privilegia a participação ativa e constante das crianças, permitindo com que as mesmas sejam ativas nos seus processos de aprendizagem, mas também no desenvolvimento do seu currículo (Movimento da Escola Moderna, 2021). Uma das estratégias que este modelo utiliza é o uso de diversos instrumentos de pilotagem que permitem “documentar a vida do grupo” e auxiliar as crianças a “apropriar-se do espaço e das rotinas” (Niza, citado por Folque, 2018, p. 55; Santos, 2020, p. 41). No entanto, como seria expectável, para as crianças que chegam pela primeira vez a esta comunidade de prática é essencial fornecer o apoio necessário para que estas se familiarizem com os instrumentos e possam realizar uma utilização integral dos mesmos (*scaffolding*). Na sala onde pude desenvolver a minha prática, as crianças de 4 anos que integraram a investigação já se encontravam numa segunda fase, ou seja, numa fase em que o adulto apenas oferecia apoios psicológicos relativos à utilização dos instrumentos, enquanto as de 3 anos encontravam-se ainda numa primeira fase, que se apresenta como um pouco mais intensa, em que os outros tinham de “[mostrar] em primeira mão o objeto de apropriação, o uso que [faziam] dele, [facilitando] a compreensão do seu funcionamento” (Jorba, Gómez & Prat, 2010, p. 51). Era também visível que as crianças do grupo B tornaram-se instrumentos de mediação na construção de significados para as crianças do grupo A, na medida em que as crianças de 4 anos auxiliavam as de 3 anos e permitiam que estas desenvolvessem novas aptidões e conhecimentos (Folque, 2018). Assim, considerando a problemática que desencadeou este estudo, é possível afirmar, de acordo com os dados recolhidos e as análises realizadas, que o tempo de frequência em JI teve, de facto, impacto no modo como as crianças de 3 e 4 anos apropriaram os instrumentos de pilotagem numa sala que se regia pelo MEM.

Neste seguimento, creio que necessito de concluir este subcapítulo dizendo que a utilização destes dois instrumentos, por parte dos 2 grupos, de forma global, nunca foi

nitidamente crescente. Como tal, creio que a principal razão se prenda com o facto de apenas integrarem a investigação 12 crianças, fazendo com que não fossem contabilizadas as participações das restantes 11 crianças. Para além disso, relativamente ao Contar, mostrar ou escrever, de forma geral, só estavam autorizados 6 inscritos por dia, fazendo com que as crianças da investigação não pudessem participar todos os dias, afetando assim a percentagem de algumas semanas. Por outro lado, em relação ao Plano do dia, as crianças eram livres de participar quando quisessem, fazendo com que algumas participassem muito e outras necessitassem de muito incentivo.

Em jeito de conclusão, considero que a ideia principal que pudemos retirar desta investigação foi que os instrumentos de pilotagem pertencentes ao MEM por si sós não garantem a participação das crianças. A consistência na participação resulta muito da capacidade que o educador tem de ir relembrando e incentivando regularmente as crianças para a necessidade e a utilidade de utilizarmos os instrumentos de pilotagem, de forma que estas possam apropriar-se progressivamente dos mesmos.

## 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| ' ' | | ' ' |

De acordo com Roldão (2005), a construção da profissionalidade docente diz respeito ao “conjunto de atributos, socialmente construídos” (p. 108), sendo este o aspeto que nos permite distinguir as diversas profissões. Ora, todos os conhecimentos teóricos adquiridos e toda a experiência conseguida através das práticas profissionais supervisionadas, tanto em creche como em JI, revelaram-se muito pertinentes para a construção da minha profissionalidade enquanto Educadora de Infância.

Assim, ao longo deste capítulo, refletirei acerca do meu percurso como estudante, mas principalmente como educadora-estagiária. Para tal, recorrerei às notas de campo e registos diários provenientes da prática, assim como às reflexões semanais realizadas.

Refletindo sobre as semanas da prática, tanto em creche como em JI, posso referir que ambos os trajetos não foram de todo fáceis, mas foram repletos de amor, alegrias e principalmente fonte de enriquecimento pessoal e profissional.

Relativamente à PPS I, já possuía de antemão alguma experiência pessoal em creche, no entanto por não ter sido a melhor das experiências, ingressei neste estágio com um sentimento avassalador de medo. Apresentava-me como uma pessoa muito insegura, o que acabava por se refletir muito nas minhas ações. Para além disso, não me conseguia desprender da ideia de que aquela não era a “minha” sala e, por isso, evitava momentos em grande grupo, onde tivesse de tomar decisões ou até realizar transições, visto que não me sentia confortável. No entanto, possuí a oportunidade de pertencer a uma equipa educativa que se mostrou sempre muito transparente e que me ajudou a ultrapassar algumas destas dificuldades. Neste estágio, contactei pela primeira vez com o Movimento da Escola Moderna que tanto me ensinou e continua a ensinar, com o brincar enquanto atividade natural e como “meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem (Silva et al., 2016, p. 12), com o verdadeiro significado de escutar e dar voz às crianças e, por fim, com o afeto, confiança, respeito e responsividade inerentes ao processo de interação entre adulto-criança.

A relação que estabeleci com as crianças de JI mostrou-se um pouco diferente da relação que criei com as crianças de creche. Apesar de ter estabelecido uma boa relação com estas últimas, estas acabavam por necessitar muito do apoio do adulto ao nível da satisfação das suas necessidades básicas (alimentação, repouso e higiene), sendo os

momentos em que eu aproveitava para desenvolver e construir a relação pedagógica necessária com a criança, mas também para tornar estes momentos em ocasiões lúdicas e educativas, permitindo à criança a exploração do mundo à sua volta e a criação de uma relação de segurança com o educador. Relativamente às crianças de JI, acabei por criar, a meu ver, uma relação muito mais profunda, uma vez que já se conseguiam expressar um pouco melhor, a nível linguístico, fazendo com que pudéssemos conectar a outros níveis.

Tendo em conta as afirmações anteriores, gostaria de ressaltar que não atribuo a função de cuidar apenas à creche e a de educar ao pré-escolar. Pelo contrário, o educar é muito mais do que ensinar e conceitos como o de educar e cuidar, apesar de diferentes, estão intrinsecamente vinculados e, por isso, enquanto futura educadora de infância, nunca poderei fazer esta distinção porque o cuidado está no educar e vice-versa (Rocha, 2001).

Assim, ao debruçar-me sobre a construção da identidade profissional, afirmo que apesar de existir a minha vida profissional e pessoal, os princípios e valores que defendo são os mesmos, algo que considero que consegui transparecer principalmente na PPS II. Aproveito também para destacar algumas palavras proferidas pela equipa educativa, tanto de forma informal, mas também passadas para o papel, aquando do último dia de estágio, quando me ofereceram um pequeno livro cheio de memórias que nunca esquecerei e que guardarei para sempre no meu coração.

És uma pessoa muito especial e que dá tudo o que tem aos outros. Nunca te esqueças que a segurança que tens em ti vai ser a diferença para o teu futuro. (...) Continua a desafiar-te e não voltes para a tua zona de conforto, és uma excelente profissional e acredito que vais crescer ainda mais. (Equipa educativa).

A construção da identidade profissional, de acordo com Hargreaves e Fullan, apresenta-se indissociável da pessoa, do profissional e das condições socio-culturais em que o mesmo se constrói” (Silva & Pereira, 2011, p. 548). Como tal, esta construção apresenta-se como um processo social e humano, que se desenvolve “em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitária e familiar” (Sarmiento, 2015; Sarmiento, 2009, p. 48).

Este processo tornou-se minha intenção para com as crianças, respetivas famílias e equipa educativa, no entanto e como é perceptível através do excerto anterior, quando iniciei a prática estava um pouco insegura das minhas capacidades pois nunca tinha tido qualquer experiência em JI. Para além disso, não gostava de sair da minha zona de conforto, pelo que “(...) durante as primeiras semanas, sentia-me muito perdida nas tarefas que tinha de desempenhar e na nova rotina que tive de rapidamente interiorizar” (Cf. Anexo A, Secção II, Reflexão semanal n.º 15, p. 406).

Contudo e uma vez que este não se apresenta como um processo solitário, importa referir a ajuda que obtive por parte da equipa educativa, que se mostrou incansável para comigo. Neste sentido, sinto que desde o início fui recebida de braços abertos, pelo que me sempre ofereceram os seus conselhos, opiniões, sugestões, mostraram-me a importância do trabalho colaborativo e cooperativo e fizeram-me sentir que eu era parte integrante da mesma. Com esta equipa, ao refletir diariamente, fui capaz de perceber quais as minhas conceções, prioridades e intenções na ação pedagógica, desenvolvi o meu olhar e pensamento crítico sobre tudo aquilo que fiz e ainda possuí a oportunidade de relembrar tudo o que aprendi na teoria e aplicá-lo na prática.

Tal como a equipa educativa, também as famílias contribuíram e muito para a construção da minha identidade profissional, na medida em que consegui acompanhar o processo, conhecer as famílias e desenvolver uma relação de confiança, disponibilidade e proximidade com algumas delas. Neste último estágio, senti que comecei realmente a desenvolver uma relação com algumas famílias, no entanto acabei por ficar um pouco desapontada pois existiram famílias que nunca consegui estabelecer qualquer contacto.

Enquanto futura educadora de infância, não posso fugir à realidade de que as crianças, por terem pais cada vez mais ocupados profissionalmente, começam a passar mais tempo na escola, sendo por isso uma das muitas razões para que seja construída uma boa relação com as famílias, de modo que a colaboração entre ambos os intervenientes seja proveitosa e produtiva (Sampaio, 1996, citado por Figueiredo, 2010, p. 29). Para além disso, observo a família e a escola como “coeducadores da mesma criança”, no entanto, tal como referi numa das minhas reflexões semanais sinto que, no futuro, terei de “trabalhar em sentir-me mais confortável quando interajo com as famílias”, visto que

muitas das vezes ao falar com as mesmas sentia-me muito tensa e com medo de oferecer a minha opinião (Reflexão semanal n.º 4 – 08/11 – 12/11; Silva et al., 2016, p. 28).

Por fim, não menos importante, não poderia deixar de falar da construção da minha identidade profissional, sem referir as crianças. O escritor Friedrich Novalis afirma que “A criança é o amor feito visível” e eu não poderia estar mais de acordo. Antes de realizar a PPS I e a PPS II já tinha a certeza que queria ser Educadora de Infância, no entanto possuía poucas experiências pessoais que o pudessem realmente comprovar. Concluídas as duas práticas creio que só veio reforçar esta minha vontade de puder “marcar” algumas crianças pela positiva, escutando-as, fornecendo-lhes “voz”, dando valor aos seus contributos, vivências, ritmos e interesses.

Enquanto futura profissional na área de educação acredito que possuo três grandes qualidades: a capacidade de me relacionar e aproximar rapidamente das crianças, principalmente através do ato do brincar, o meu instinto natural de ser muito cuidadora e, por fim, o facto de optar sempre, pacientemente, por ouvir o discurso todo de uma criança, quer seja em momentos de conflito, de brincadeira ou de conversa.

Neste sentido, tendo em conta a primeira qualidade que mencionei, gostaria de referir que o brincar é de facto um dos direitos da criança, sendo uma ação iniciada e levada a cabo pela mesma, uma vez que a própria escolhe o que quer fazer, como e com quem o fará, tornando-se assim “agente” das suas próprias brincadeiras (Goldstein, 2012; Kishimoto, 2010; Silva et al., 2016). Nos primeiros dias da PPS II era eu quem me aproximava das crianças e me envolvia nas brincadeiras, no entanto passadas poucas semanas eram já elas que me convidavam, tal como é possível verificar através da seguinte nota de campo:

A LS. começou a chamar-me. Aproximei-me e a mesma questionou se eu gostaria de brincar com ela.

LS: “Olha, queres brincar comigo?”

Estagiária: “Claro que sim”

LS: “Então senta Sara. Ó Sara, o dinossauro come carros e fica muito engasgado”

(Exterior – Nota de campo n.º 193, Segunda-feira, 10/01/2022)

Em relação à segunda qualidade evidenciada, é algo que tenho o hábito de referir que é “mais forte do que eu”, pois não consigo ver uma criança a chorar sem tentar

perceber a razão do seu choro, não consigo recusar um carinho por parte de uma criança, não consigo não oferecer um abraço a todas as crianças quando chegam pela manhã à instituição, entre muitas outras coisas. Segundo Santomé, citado por Romano (2011, p. 38),

Em qualquer processo de ensino e aprendizagem, as dimensões sócio-afetivas revestem-se de grande importância, dado que, os professores nas suas interações com os alunos transmitem mais informação do que aquelas que têm consciência. Os afetos e as emoções comunicam-se verbalmente, daí a necessidade de ter plena consciência do valor destas dimensões em qualquer interação didática.

Neste seguimento, tenho plena consciência de que qualquer gesto ou atitude pode revelar-se mais do que um discurso. Tendo agora também em conta a última qualidade que me reconheci, não posso deixar de aplicar a velha máxima “Não faças aos outros o que não queres que te façam a ti”. As crianças são merecedoras de respeito e com isso as suas opiniões, frustrações, alegrias, experiências devem ser tidas em conta e a criança deve possuir a oportunidade de as partilhar com quem desejar. Assim, como adultos, gostamos de ser escutados, então porque é que muitas vezes não pensamos que as crianças também o iriam gostar de ser? Esta é, de facto, uma qualidade que pretendo levar comigo para a minha prática, uma vez que é respeitador das crianças e acaba possivelmente por potenciar novas aprendizagens ou desenvolver novos interesses. Para além disso, sinto que uma das maiores aprendizagens que realizei neste estágio foi perceber que um dos elementos essenciais da educação de infância é que a interação e a qualidade da minha interação com as crianças é determinante.

Um outro aspeto que para mim revelou-se muito positivo foi o facto dos dois estágios me permitirem contactar com o MEM. Para além disso, consegui ainda observar como este modelo era adaptado e utilizado em creche, mas também em JI. Segundo Silva (2016, p. 1) um modelo pedagógico “consiste numa representação estruturada e coerente das características essenciais de uma prática pedagógica”, baseando-se em fundamentos, características do contexto em que se desenvolve, conteúdos e metodologias. Com efeito, falando agora mais especificamente do MEM, este para além de acreditar em aprendizagens apoiadas na cooperação, no diálogo e na negociação, este modelo defende ainda a tomada de decisões partilhadas por todos os envolvidos, a cooperação na

construção de uma vivência democrática e, por fim, a construção da cultura aliada a uma composição de sentido (Folque & Bettencourt, 2018). Assim, muito graças a ambos os estágios, acredito que o MEM será o modelo que irei aplicar na minha futura sala, na medida em que me identifiquei bastante com ele, mas também por já estar um pouco familiarizada.

Em jeito de conclusão, reconheço que tanto a PPS I como a PPS II foram uma mais-valia, uma vez que pude tornar-me uma pessoa melhor tanto a nível profissional como pessoal. Todas as alegrias, tristezas e frustrações vividas valeram a pena, na medida em que me permitiram crescer, refletir, mas principalmente ajudar-me a desenvolver aquilo que eu considero ser um bom trabalho, tendo em conta aquilo que defendo.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

## **6.1. Dimensões mais Significativas na Aprendizagem**

Este relatório define aquela que foi a minha prática ao longo de 5 meses, uma educadora estagiária inicialmente tímida, saindo poucas vezes da sua zona de conforto. Com o passar do tempo, observo uma pessoa que já não apresenta receios em dinamizar atividades ou projetos com o grande grupo, que toma iniciativa e que nunca mais pretende voltar à sua zona de conforto.

Nesta retrospectiva, sinto que algo que também me ajudou a evoluir enquanto pessoa, mas também como profissional, foi a possibilidade de contactar, em creche e em JI, com o modelo pedagógico do MEM, com o qual me identifiquei. As equipas educativas que me acompanharam em ambas as práticas contribuíram muito para a construção da minha profissionalidade, na medida em que se disponibilizaram para me mostrar os princípios importantes que defendiam e como os ponham em prática. Neste sentido, estou consciente de que a instituição em que trabalhar poderá não seguir este modelo, no entanto existem vários aspetos que pretendo levar comigo, nomeadamente: a escuta ativa das crianças, a constante reflexão, a valorização do trabalho cooperativo e colaborativo e, por fim, a importância da comunicação entre todos os intervenientes.

Tendo em conta este último aspeto que referi, não posso deixar de mencionar que com este estágio, mas também com a investigação, aprendi que um dos elementos essenciais da educação de infância é que a interação e a qualidade da minha interação com as crianças é determinante. Através desta aprendizagem, relativamente ao processo investigativo, consegui compreender que o modelo pedagógico do MEM, embora possua muitos instrumentos que favorecem a autonomia, essa autonomia não é garantida pelos instrumentos. Ela está relacionada com a qualidade do aporte que o educador traz à relação pedagógica e para isso “o educador tem de aceitar a criança como pessoa, ouvindo-a e valorizando-a e deve também ajudá-la a comunicar com o grupo, encorajando-a a ouvir os outros e a apresentar as suas experiências no contexto do grupo” (Niza, 1996, citado por Folque, 2018, pp. 56-57).

Considerando a minha experiência enquanto educadora estagiária, sinto que importa referir que o processo investigativo por vezes tornou-se desafiante, na medida em que este possuía por base as crianças, mas também a minha prática. Assim, tinha de garantir diariamente que aqueles instrumentos estavam sempre ao alcance das crianças,

que eram utilizados pelas mesmas, mas também que o incentivo e os “andaimes” que oferecia eram suficientes para que estas realizassem uma progressiva apropriação dos mesmos.

Em suma, gostaria de evidenciar a importância que confiro à realização do presente relatório. Todo este processo constante de escrita, de autorreflexividade, as experiências que vivenciei, as aprendizagens que adquiri mostraram-se fundamentais para a construção da minha identidade enquanto educadora. Assim, gostaria de salientar que a educadora que era no início da PPS I, não se assemelha nada à educadora que deu por terminada a PPS II, no entanto reconheço que nesta profissão estamos em constante construção e, por isso, pretendo continuar a refletir, a ler e a investir na minha formação.

## REFERÊNCIAS

| " | | " |

- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta dos Princípios para uma Ética Profissional*.
- Bairos, A. F. O. (2015). *Organização das rotinas em contexto de Creche e Jardim-de-Infância*. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal.
- Bardin, L. (1977). *L'Analyse de Contenu* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). Edições 70.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (org), *O estudo da escola* (pp.167-189). Porto Editora.
- Batalha A. (2020). *A aprendizagem numa comunidade prática – Apropriação dos instrumentos de pilotagem por parte dos novatos*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico Instituto Politécnico de Lisboa.
- Botelho, M. (2011). *Quero contar, mostrar ou escrever*. Sala da Marta. Consultado a 20 de dezembro de 2021 em [Sala da Marta: Quero contar, mostrar ou escrever \(sala-da-marta.blogspot.com\)](http://sala-da-marta.blogspot.com)
- Cardona, M. J. (Coord.), Silva, I. L., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Coelho, A. (2009). Intencionalização educativa em Creche. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5(49), 1-12.
- Cruz, A., Ventura, C., Rocha, M., Peres, N. & Sousa, T. (2015). Assim aprendemos juntos. *Escola Moderna*, (3), 35-52.
- Decreto-Lei n.º 147/1997, de 11 de junho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 133.
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 92.
- Domingues, C. I. (2014). *A Guarda Nacional Republicana e as Redes Sociais: Usos, Potencialidades e Riscos*. [Relatório Científico/ Academia Militar]. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal.

- Dooley (2002). Case Study Research and Theory Building. *Sage Publications*, 4(3), 335-354.
- Emerson, R., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2014). Notas de campo na pesquisa etnográfica. *Revista Tendências: Caderno de Ciências Sociais*, 7(1), 355-388.
- Faria, M. J. S. L. (2018). *Organização do espaço e materiais da sala de atividades*. [Dissertação de Mestrado/ Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal.
- Figueiredo, M. J. (2010). *A Relação Escola-Família no Pré-Escolar: Contributos para uma compreensão*. [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/1937>
- Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5, 5-12.
- Folque, M. A. (2014). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. *Perspectiva*, 32(3), 951-975.
- Folque, M. A. (2018). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3.<sup>a</sup> ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In J. O. Formosinho & S. B. Araújo (Org.), *Modelos pedagógicos para educação em creche* (pp. 113-138). Porto Editora.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015) A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3, 13-34.
- Formosinho, J., Monge, G. & Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica*. Porto Editora.
- Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D., Niza, S. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Forneiro, L. I. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In M. A. Zabalza (Ed.), *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-281) (B. A. Neves, Trad.). Artmed. (Obra original publicada em 1996).
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

- Friedmann, A. (1995). Jogos Tradicionais. *Série Idéias*, (7), 54-61.
- Gamito, V. R. C. (2018). *Os Momentos de Transição nas Rotinas de Creche e de Jardim de Infância*. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal.
- Gil, A. C. (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa* (4.ª ed). Editora Atlas.
- Goldstein, J. (2012). *Play in children's development, health and well-being*. Toy Industries of Europe.
- Gomes, M. H. (2014). *Os Modelos Pedagógicos HighScope e do Movimento da Escola Moderna: Propostas de Pedagogia Diferenciada*. Edições Ecopy.
- Gomides, J. E. (2002). A definição do problema de pesquisa a chave para o sucesso do projeto de pesquisa. *Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão*, (6), 1-11.
- Gonçalves, T. V. C. (2015). *A Participação Ativa das Crianças*. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal.
- Jorba, J., Gómez, I. & Prat, À. (2010). *Hablar y escribir para aprender: uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Editorial Síntesis.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento—Perspectivas Atuais*, 1-20.
- Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 34.
- Lei n.º 65/2015, de 03 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 128.
- Lima, J. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47, 7-29.
- Lino, D. & Parente, C. (2018). Play and learning in early childhood education: The contribution of High Scope, Reggio Emilia, and Montessori Pedagogical approaches. In C. Huertas & E. Gómez (Ed.), *Early Childhood Education From an Intercultural and Bilingual Perspective* (pp. 147-163). IGI Global.
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspetivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(3), 137-154

- Maranhão, D. G. & Sarti, C. A. (2008). Creche e Família: uma Parceria Necessária. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 171-194.
- Meirinhos, M. & Osório, A., (2010). O estudo caso como método de investigação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Milícias, M. R. (2020). *Como o plano do dia potencia a participação das crianças*. [Dissertação de Mestrado/ Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. O. Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). (4.<sup>a</sup> ed.). Porto Editora.
- Oliveira, E. C., Moreira, F. J. F. & Silva, S. V. C. (2019). Abordagens mistas na pesquisa em dissertações de mestrado de um programa de pós-graduação de educação. *Revista Transmutare*, 4, 1-17.
- Osório, R. (2015). O modelo pedagógico do MEM na Educação Pré-Escolar. *Escola Moderna*, (3), 75-85.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Picanço, A. L. B. (2012). *A Relação entre Escola e Família – As suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal.
- Pires, J. (2003). O Planeamento no Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, (17), 23-68.
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche: Perspetivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação Investigação e Práticas*, (1), 85-106.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In I. Alarcão (Coord.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33-67). Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (Coord.), Carvalho, C. & Bento, G. (2016). *Orientações Pedagógicas para a Creche*. Ministério da Educação, Direcção-Geral da Educação, Ministério do

- Trabalho, Solidariedade e Segurança Social/ Instituto da Segurança Social, I.P. (ISS, I.P.). <https://www.anmp.pt/wp-content/uploads/2020/03/304a.pdf>
- Post, J. & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (2.<sup>a</sup> ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rocha, E. A. C. (2001). A pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, (16), 27-34.
- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise – Especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre Educação*, 12(13), 105-126.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, (71), 24-29.
- Romano, R., J. B. (2011). *O Educador de Infância como promotor de uma educação para a cidadania democrática: Perfil de competências*. [Dissertação de mestrado, Universidade da Beira Interior]. Repositório Digital da Universidade da Beira Interior.
- Santos, C. (2020). *Apropriação do espaço e tempo por crianças em idade pré-escolar: recurso a instrumentos de pilotagem do MEM*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico Instituto Politécnico de Lisboa.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2(2), 46-64.
- Sarmiento, T. (2015). Identidades Profissionais e Contextos de Trabalho na Educação de Infância. In F. Ferreira & C. Anjos (Ed.), *Educação de Infância: Formação, Identidades e Desenvolvimento Profissional* (pp. 69–86). De Facto Editores.
- Sénica, R. M. & Alfaiate, R. S. (2011). *A Organização do Tempo no Movimento da Escola Moderna Portuguesa*. [Dissertação de Mestrado/ Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal.
- Silva, A. (2004). *Aprendizagem e Comunidades de Prática*. Universidade Aberta.
- Silva, A. M. R., & Pereira, F. (2011). Formação contínua de educadores de infância em contexto de trabalho: processos de formação. In *Livro de atas do XI Congresso*

da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (pp.547-552). Instituto Politécnico da Guarda.

Silva, I. L. (2016). *Modelos Curriculares ou Pedagógicos*. Adaptado de “Oficina de Formação: Gerir o currículo na educação pré-escolar: planeamento e avaliação na perspetiva das OCEPE 2016”. Documento policopiado.

Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação de Infância*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

[https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)

Sim-Sim, I. (2005). A Investigação ao serviço de uma educação de qualidade. *Da Investigação Às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, 6(1), 13–21.

Sim-sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.

Tomás, C. (2007). “Participação não tem Idade” Participação das crianças e cidadania da infância. *Revista Contexto & Educação*, 22(78), 45-68.

Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*»: *cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edição Afrontamento.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Santos Silva & J. Madureira Pinto (eds.), *Metodologia das ciências sociais*. Edições Afrontamento.

Vasconcelos, A. A. (2013). Da investigação qualitativa: entre diferentes mundos, processos e metodologias. In A. A. Vasconcelos (Ed.), *Entre a teoria, os dados e o conhecimento* (pp. 13-20). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planeamento e métodos* (D. Grassi, Trad.). Bookman.

Zabalza, M. A. (2017). *Didáctica de la educación infantil*. Narcea Ediciones

#### **Outros documentos consultados:**

Site da Junta de Freguesia de Marvila (2021)

Documento Apresentação da [Instituição] (2021/22)

Projeto Curricular de Grupo (2021/22)

Site da Direção-Geral da Educação (2021)

Site do Movimento da Escola Moderna (2021)