

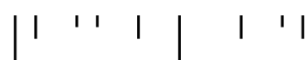


“QUEM É O RESPONSÁVEL DO DIA?” - A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NUMA SALA DE PRÉ-ESCOLAR: CONCEÇÕES, PRÁTICAS E PONTENCIALIDADES

Inês Sofia Reis Costa

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

2022-2023



“QUEM É O RESPONSÁVEL DO DIA?” - A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NUMA SALA DE PRÉ-ESCOLAR: CONCEÇÕES, PRÁTICAS E PONTENCIALIDADES

Inês Sofia Reis Costa

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

Orientadora: Professora Rita Friães

2022-2023

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Foram cinco anos com muitas aventuras, muitas histórias, novas aprendizagens e novas experiências. No entanto, durante estes cinco anos tive ao meu lado outras tantas pessoas a apoiarem-me. Desta forma, torna-se essencial agradecer a cada uma delas e retribuir-lhes todo o apoio e carinho que me deram.

Obrigada, em primeiro lugar, aos meus pais e irmão, por me apoiarem em tudo. Por acreditarem nas minhas capacidades, por me compreenderem durante todo o percurso e me apoiarem de forma incondicional.

Obrigada ao David por toda a paciência e amor demonstrados, por ser sempre tão compreensivo, por acreditar nas minhas capacidades e me ter dado a mão ao longo deste percurso.

Obrigada à Carolina, por ser uma madrinha fantástica e ter acreditado sempre em mim e nunca me ter deixado desamparada. Estes anos não teriam sido a mesma coisa sem ti. Obrigada por tudo.

Obrigada às minhas companheiras, Alícia, Inês e Xana por tudo aquilo que vivemos e experienciámos ao longo destes anos, pelas gargalhadas, pelos choros, pela ajuda, pelos incentivos e por toda a compreensão umas para com as outras. Sem dúvida que são umas amigas para a vida.

Obrigada a si Professora Rita Friães, por toda a disponibilidade, por todas as sugestões dadas, por todas as questões que me fizeram refletir sobre a minha prática e por ter contribuído para o meu processo de formação.

Obrigada a todas as Equipa Educativas com quem tive o prazer de me cruzar. Pelas aprendizagens que me transmitiram e por todo o apoio que me deram.

Obrigada a todas as crianças que tive a sorte de conhecer, sem elas nada disto seria possível. Tornaram o meu percurso ainda mais bonito e especial.

RESUMO

O presente relatório, elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), incluída no currículo do Mestrado em Educação Pré-Escolar, tem como principal objetivo apresentar, de uma forma crítica e reflexiva, os processos de intervenção educativa e de investigação desenvolvidos em contexto de jardim de infância, ao longo de aproximadamente quatro meses, com um grupo de vinte e quatro crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos. Apresenta ainda uma análise crítico-reflexiva sobre o processo de construção profissional resultante do percurso formativo vivenciado, designadamente no decurso das Práticas Profissionais Supervisionadas.

No decorrer da PPS II, foi-me possível observar a existência de uma cultura de participação ativa da criança na rotina da sala. Consequentemente, estes momentos suscitaram o meu interesse em desenvolver um estudo de caso sobre a participação da criança na sala onde me encontrava a realizar o estágio. Tendo como título “Quem é o responsável do dia?” – A participação da criança numa sala de Pré-Escolar: concepções, práticas e potencialidades, o estudo realizado teve como objetivos: (i) conhecer a visão da educadora sobre ser criança; (ii) conhecer a concepção da educadora sobre a participação da criança; (iii) analisar de que forma os instrumentos de pilotagem do MEM na sala de referência potenciam a participação ativa das crianças; (iv) identificar estratégias promotoras da participação das crianças na sala de referência; (v) sinalizar e caracterizar formas de participação das crianças nas rotinas da sala de referência; (vi) analisar as potencialidades para as crianças de um ambiente educativo que fomenta a participação.

Considerando os objetivos delineados, optou-se por uma abordagem metodológica de natureza qualitativa ou interpretativa. A recolha de dados passou pelo recurso a diferentes técnicas e instrumentos, nomeadamente: observação direta participante e não participante, através do registo de notas de campo, inquérito por questionário com perguntas de resposta aberta e entrevistas estruturadas, as quais foram orientadas a partir de um guião elaborado especificamente para este estudo. Para o tratamento dos dados resultantes das diferentes fontes recorreu-se à técnica de análise de conteúdo, tendo-se recorrido ainda à estatística descritiva, designadamente contagem de frequências, para analisar os dados resultantes das respostas fechadas à entrevista estruturada.

Os dados recolhidos sustentam o papel do ambiente educativo como um fator potenciador e influenciador da participação das crianças. Com efeito, os resultados revelaram que existe uma participação ativa por parte das crianças nesta organização socioeducativa e que a utilização dos instrumentos de pilotagem do MEM e a implementação dos momentos comunicativos realizados no dia a dia, podem ser uma estratégia da educadora para conseguir que as crianças exerçam o seu direito de participar. É de referir ainda que os momentos de comunicação mostraram ser potenciadores de uma participação ativa por parte das crianças.

Palavras-chave: Educação de Infância, criança, participação.

ABSTRACT

This report was developed within the scope of the curricular unit of Supervised Professional Practice II (PPS II), included in the curriculum of the Master in Pre-School Education, has as main objective to present, in a critical and reflective way, the processes of educational intervention and research developed in a kindergarten context, over approximately four months, with a group of twenty-four children aged between four and five years. It also presents a critical-reflective analysis of the professional construction process resulting from the training path experienced, namely during the Supervised Professional Practices.

During the PPS II, it was possible for me to observe the existence of a culture of active participation of the child in the classroom routine. Consequently, these moments sparked my interest in developing a case study on the child's participation in the room where I was doing the internship. With the title "Who is responsible for the day?" – The child's participation in a Pre-School room: conceptions, practices and potentialities, the study carried out had the following objectives: (i) to know the educator's vision about being a child; (ii) to know the educator's conception about the child's participation; (iii) analyze how the MEM piloting instruments in the room in question enhance the active participation of children; (iv) identify strategies that promote children's participation in the reference room; (v) signaling and characterizing forms of children's participation in the routines of the reference room; (vi) analyze the potential for children of an educational environment that encourages participation.

Considering the outlined objectives, a qualitative or interpretative methodological approach was chosen. Data collection involved the use of different techniques and instruments, namely: direct participant and non-participant observation, through the recording of field notes, survey by questionnaire with open-ended questions and structured interviews, which were guided from a guide prepared specifically for this study. For the treatment of the data resulting from the different sources, the technique of content analysis was used, having also resorted to descriptive statistics, namely frequency counting, to analyze the data resulting from the closed answers to the structured interview.

The collected data support the role of the educational environment as a factor that enhances and influences children's participation. Indeed, the results revealed that there is an active participation on the part of the children in this socio-educational organization and that the use of the MEM piloting instruments and the implementation of

the communicative moments carried out in the day to day, can be a strategy of the educator to get that the children exercise their right to participate. It should also be noted that the moments of communication proved to be enablers of an active participation on the part of the children.

Keywords: Childhood Education; child; participation.

ÍNDICE GERAL

| | |
|---|----|
| 1. Introdução | 1 |
| 2. Caracterização do contexto educativo | 4 |
| 2.1. Meio envolvente | 5 |
| 2.2. Contexto Socioeducativo | 6 |
| 2.3. Equipa Educativa | 7 |
| 2.3.1. Equipa Educativa do Contexto Educativo..... | 7 |
| 2.3.2. Equipa Educativa da Sala do Jogo Dramático | 8 |
| 2.4. Ambiente Educativo | 9 |
| 2.4.1. Espaço e Materiais da Sala do Jogo Dramático | 10 |
| 2.4.2. Tempo da Sala do Jogo Dramático | 14 |
| 2.5. Crianças da Sala do Jogo Dramático | 16 |
| 2.6. Famílias da Sala do Jogo Dramático | 18 |
| 3. Análise reflexiva da intervenção..... | 20 |
| 3.1. Intenções educativas para a ação | 21 |
| 3.1.1. Intenções educativas com as crianças..... | 21 |
| 3.1.2. Intenções educativas com as famílias..... | 24 |
| 3.1.3. Intenções educativas com a equipa educativa | 26 |
| 3.2. Processos de intervenção | 27 |
| 4. Investigação em Jardim de Infância..... | 31 |
| 4.1. Identificação e fundamentação da problemática..... | 32 |
| 4.2. Revisão da literatura..... | 33 |
| 4.2.1. A criança e o direito à participação | 34 |
| 4.2.2. O Movimento da Escola Moderna e a participação | 36 |
| 4.2.4. A participação da criança em contexto de sala | 37 |
| 4.3. Roteiro Metodológico e Ético..... | 40 |
| 4.4. Apresentação e Discussão dos Resultados..... | 44 |
| 4.4.1. Conceção da educadora sobre a participação | 45 |
| 4.4.2. Visão da educadora sobre criança..... | 46 |
| 4.4.3. A forma com que os instrumentos de pilotagem do MEM na sala de referência potenciam a participação ativa das crianças | 47 |

| | |
|--|-----|
| 4.4.4. Estratégias promotoras da participação das crianças na sala de referência | 54 |
| 4.4.5. Sinalizar e caracterizar formas de participação das crianças nas rotinas da sala de referência | 55 |
| 4.4.6. Analisar as potencialidades para as crianças de um ambiente educativo que fomenta a participação..... | 57 |
| 4.5. Principais conclusões do estudo | 59 |
| 5. Construção da profissionalidade | 62 |
| 6. Considerações finais..... | 68 |
| Referências | 71 |
| Anexos | 79 |
| Anexo A. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada | 80 |
| Anexo B. Tabela de caracterização do grupo de crianças | 82 |
| Anexo C. Tabela de caracterização das famílias das crianças | 85 |
| Anexo D. Roteiro ético | 88 |
| Anexo E. Consentimento informado às famílias sobre a investigação | 98 |
| Anexo F. Guião de entrevista/inquérito por questionário realizado à Educadora Cooperante | 101 |
| Anexo G. Transcrição do inquérito por questionário à Educadora Cooperante..... | 105 |
| Anexo H. Análise de conteúdo do inquérito por questionário à Educadora Cooperante | 112 |
| Anexo I. Guião de entrevista realizada às crianças | 119 |
| Anexo J. Tratamento dos dados da entrevista às crianças..... | 121 |
| Anexo K. Análise de conteúdo dos registos de observação | 127 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1. Planta da sala (elaboração própria). | 10 |
|--|----|

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1. Rotina diária da Sala do Jogo Dramático. | 15 |
| Tabela 2. Quadro síntese. | 45 |
| Tabela 3. Árvore categorial sobre a conceção da educadora relativamente à participação. | 45 |
| Tabela 4. Árvore categorial sobre a visão da educadora sobre criança. | 47 |
| Tabela 5. Respostas das crianças quanto à marcação da presença no mapa de presenças. | 48 |
| Tabela 6. Respostas das crianças quanto à tarefa preferida das crianças. | 48 |
| Tabela 7. Árvore categorial sobre a visão das crianças sobre as tarefas. | 49 |
| Tabela 8. Respostas das crianças sobre se escrevem ou não no diário. | 50 |
| Tabela 9. Árvore categorial sobre a utilidade do diário na perspetiva das crianças. | 51 |
| Tabela 10. Árvore categorial sobre os momentos que promovem a participação das crianças na perspetiva da educadora. | 53 |
| Tabela 11. Árvore categorial sobre as estratégias utilizadas na sala de referência que promovem a participação das crianças. | 54 |
| Tabela 12. Respostas das crianças sobre a preferência de sala. | 56 |
| Tabela 13. Respostas das crianças quanto à preferência das áreas na Sala do Jogo Dramático. | 56 |
| Tabela 14. Árvore categorial sobre a escolha das áreas. | 57 |
| Tabela 15. Árvore categorial sobre o modelo de escolha de salas. | 58 |
| Tabela 16. Respostas das crianças quanto à escuta das suas ideias e opiniões por parte dos adultos. | 59 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|--------|--|
| IPSS | Instituição Particular de Solidariedade Social |
| MEM | Movimento da Escola Moderna |
| PP | Projeto Pedagógico |
| PPS II | Prática Profissional Supervisionada II |

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório resulta da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) em contexto de Jardim de Infância. O mesmo está organizado em diversos capítulos, nos quais retrato toda a minha experiência vivenciada no decorrer das semanas de estágio. A minha prática pedagógica teve início no dia 17 de outubro de 2022 e terminou no dia 6 de fevereiro de 2023 e foi desenvolvida com um grupo de 24 crianças entre os 4 e os 5 anos de idade.

No decorrer de toda a minha prática cuidei, apoiei, brinquei e uma vez que as crianças são os principais atores da minha ação considero que contribuí para o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas. Neste sentido, no presente relatório tenciono dar a conhecer as ocorrências e as experiências significativas e relevantes no decorrer da minha PPS II. Importa ressaltar que o presente relatório tem como suporte um portefólio construído ao longo da PPS II (cf. Anexo A).

Na organização socioeducativa em que estive integrada, a criança é ouvida e as suas ideias são tidas em conta, tendo um papel ativo no seu processo de aprendizagem. Foi algo que despertou a minha curiosidade desde logo e suscitou o meu interesse em saber mais. Neste sentido, ao longo destes meses realizei um processo investigativo relacionado com a participação ativa da criança. A investigação teve como objetivos: (I) conhecer a visão da educadora sobre ser criança; (II) conhecer a conceção da educadora sobre a participação da criança; (III) analisar de que forma os instrumentos de pilotagem do MEM na sala de referência potenciam a participação ativa das crianças; (IV) identificar estratégias promotoras da participação das crianças na sala de referência; (V) sinalizar e caracterizar formas de participação das crianças nas rotinas da sala de referência e analisar as potencialidades para as crianças de um ambiente educativo que fomenta a participação.

A literatura tem vindo a reforçar que a criança é um ator social com direitos e com competências e com voz própria (Lopes et al., 2016). Apesar do referido, a participação é um direito substantivo da criança onde a mesma tem um papel de protagonista, contudo também é um direito processual na medida em que permite concretizar outros direitos (Lansdown, 2005). A participação permite à criança expressar a sua opinião relativamente a diversos assuntos. À luz do que foi referido, considero que este tema seja pertinente uma vez que é importante exercermos uma escuta ativa do que se desenrola na sala, dado que a comunicação potencia uma participação ativa e regular por parte das crianças. Contudo, nem sempre é isso que realmente acontece. Ainda assim, Rinaldi (2001) salienta a importância de as teorias das crianças serem

escutadas, comunicadas e ouvidas. Desta forma, devemos privilegiar momentos para ouvirmos as crianças e ir ao encontro dos seus interesses.

Tendo em consideração os objetivos delineados optou-se por realizar um estudo de natureza qualitativa ou interpretativa, através da metodologia de estudo de caso. A recolha de dados passou pelo recurso a uma diversidade de técnicas e instrumentos: observação direta participante e não participante, através do registo de notas de campo, inquérito por questionário com perguntas de resposta aberta e entrevistas estruturadas. Para o tratamento dos dados recolhidos das diversas fontes recorreu-se à análise de conteúdo, tendo-se recorrido também à estatística descritiva, nomeadamente contagem de frequências, para analisar os dados que resultaram das respostas fechadas à entrevista estruturada.

Com o intuito de orientar a leitura do presente relatório e evidenciar a sua estrutura, específico em seguida a organização dos diversos capítulos que o compõem, para além da presente introdução. No segundo capítulo – **Caracterização do contexto educativo** – são apresentadas as particularidades do contexto educativo, mais especificamente do meio envolvente, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, do grupo de crianças e das respetivas famílias.

No terceiro capítulo – **Análise reflexiva da intervenção** – são abordadas as intencionalidades que delinee para a minha ação, sendo que tiveram por base as crianças, a equipa educativa e as famílias.

Relativamente ao quarto capítulo – **Introdução à investigação em Jardim de Infância** – o mesmo inicia com uma introdução à investigação onde é identificada e justificada a problemática que emergiu ao longo da PPS II. Em seguida, realizo a revisão da literatura, posteriormente apresento o roteiro ético e metodológico e, por fim apresento e discuto os resultados da investigação.

O quinto capítulo – **Construção da Profissionalidade** – conta com uma reflexão relacionada com o meu desempenho durante as práticas profissionais e quais os contributos das mesmas para o meu futuro enquanto educadora de infância.

Por fim, no sexto capítulo – **Considerações finais** – indico, na minha perspetiva, as aprendizagens mais relevantes que aconteceram ao longo da prática pedagógica.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

| ' ' | | ' ' |

Cardona (2008) afirma que para além do fator da idade de uma criança, é necessário identificar que “as influências do meio socio-cultural, cada vez mais diversificadas, contribuem para modelar o seu desenvolvimento” (p. 10). Neste sentido, e de acordo com a autora (*idem*), os educadores devem ter em consideração todos os fatores, tanto externos como internos ao contexto, que possam ter influência no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Desta forma, poderá adequar a sua prática com o intuito de dar resposta aos interesses e necessidades das crianças.

No presente capítulo é apresentada uma caracterização da organização socioeducativa onde realizei a PPS II. A caracterização é essencial para o planeamento da ação educativa, uma vez que é importante “compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto actores nas acções sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto colectivo de um” Jardim de Infância (Ferreira, 2004, p. 65). Neste sentido, foram caracterizados os seguintes tópicos neste capítulo: o meio envolvente, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, o grupo de crianças e as suas famílias. Para elaborar as caracterizações recorri ao site institucional, ao projeto educativo, ao inquérito por questionário realizado à educadora cooperante e às conversas informais estabelecidas com a equipa educativa.

2.1. Meio envolvente

A caracterização do meio onde as crianças se inserem permite conhecer o contexto económico, social e cultural, sendo relevante para o seu envolvimento na sociedade. Segundo Silva et al. (2016), a criança não se desenvolve e aprende somente no contexto educativo, como também na localidade onde vive ou já viveu, especialmente “no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem.” (p. 9).

O contexto socioeducativo onde foi realizada a prática está inserido numa das freguesias do concelho de Cascais. Esta freguesia tem cerca de 20 km² e, de acordo com os Censos de 2011 tem 57502 habitantes. A freguesia em questão tem-se desenvolvido com o passar dos anos apresentando à data uma rede aceitável de equipamentos sociais, nomeadamente bibliotecas, centros de saúde, complexo desportivo, escola fixa de trânsito, treze escolas e diversas Instituições de Solidariedade Social. Para além disso, a escola está situada numa zona calma, perto de outra escola e, ainda tem um parque urbano, consideravelmente grande perto da mesma, em que as

crianças podem ir a pé até ele. Os acessos à escola são fáceis e muitas das crianças vão a pé com os seus pais e/ou outros familiares até à mesma. A escola tem um parque de estacionamento privativo tanto para os pais bem como para os funcionários da instituição. Nas imediações da escola é possível ver alguns prédios e moradias e existe também algum comércio local.

2.2. Contexto Socioeducativo

De acordo com o site da organização socioeducativa, esta foi fundada em 1991 como uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). No entanto só iniciou atividade em 1994 com o principal objetivo de “Dar expressão organizada à Ação Social Solidária”. A organização socioeducativa contribuiu para o desenvolvimento local e educativo do concelho.

Esta organização socioeducativa dá resposta a cerca de 96 crianças na valência de jardim de infância, sendo que também apresenta a valência da creche e 1º ciclo. No que diz respeito à valência do jardim de infância, existem três salas para crianças dos 3 aos 6 anos e ainda uma Sala de Transição para crianças que tenham acabado de fazer os 3 anos ou estejam quase a fazer.

Quando entramos no estabelecimento socioeducativo temos um parque de estacionamento que pode ser utilizado pelas famílias das crianças bem como pelos funcionários. Ao entrarmos nas instalações pela zona da receção, estamos no piso -1. Neste piso, podemos encontrar a secretaria, uma sala de reuniões, a direção, alguns gabinetes, uma mediateca, uma sala de leitura, um terraço/jardim, as salas do 1º ciclo do ensino básico, o refeitório que dá apoio ao 1º ciclo, um vestiário, um espaço de apoio e o ginásio. Ao subirmos para o piso 0 podemos encontrar a zona da creche, do Pré-Escolar e uma zona de serviços. No que diz respeito à creche, a mesma tem uma zona de acolhimento, um vestiário, um berçário, uma zona de higienização, uma copa de leites e quatro salas de atividades. Relativamente à zona do Pré-Escolar podemos encontrar um átrio, um vestiário, um refeitório e quatro salas. No piso de cima, piso 1, encontramos o auditório, um refeitório/sala polivalente e algumas salas de atividades para as Atividades de Tempos Livres. Assim, é possível compreender que o edifício é constituído por três pisos, disponibilizando um elevador que dá acesso a todos os pisos.

A organização socioeducativa não se rege por um modelo pedagógico específico. Contudo, e de acordo com o PP (2020), seguem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), uma vez que as mesmas “reforçam uma

perspetiva de pedagogia participada, centrada na criança como agente ativo num processo de cooperação e interativo entre crianças e adulto, na sua aprendizagem” (PP, 2020, p. 8).

No que diz respeito à organização de atividades, dos tempos e dos meios, valorizam o envolvimento da criança na prática pedagógica, mediante negociação com o grupo, dado que serão agentes principais na sua aprendizagem e desenvolvimento (PP, 2020). De acordo com o PP (2020), o “sistema interativo de participação e a cooperação irá favorecer uma maior autonomia e responsabilização na vida diária das crianças, promover a comunicação e expressão entre o grupo e a valorização dos saberes e interesses do grupo” (PP, 2020, p. 8).

Neste seguimento, preconiza-se uma ação pedagógica que assenta nos seguintes valores: (i) os interesses das crianças, (ii) a escuta atenta da criança, (iii) a linguagem do pensamento, (iv) a expressão livre e criativa das crianças, (v) a construção de uma comunidade de aprendizagem, (vi) os processos de sistematização de conteúdos, (vii) a relação partilhada, afetuosa e estimulante com as crianças e (viii) o brincar como meio privilegiado de aprendizagem (PP, 2020).

2.3. Equipa Educativa

2.3.1. Equipa Educativa do Contexto Educativo

Tal como mencionado no tópico anterior, a organização socioeducativa apresenta para além da valência de Jardim de Infância, as valências de Creche e 1º Ciclo do Ensino Básico. Mediante o inquérito por questionário realizado à educadora cooperante, foi possível aferir que existe uma diretora técnica que é responsável por toda a organização. Existem também elementos que abrangem os três setores da organização nomeadamente: dois professores de expressão motora; uma professora de música; treze colaboradores de serviços administrativos para atendimento ao público, recursos humanos, contabilidade e economato; seis colaboradores na cozinha; duas terapeutas da fala; uma psicóloga; cinco colaboradores do serviço de manutenção.

Na resposta educativa de Jardim de Infância existem quatro educadoras, quatro auxiliares e um elemento para serviços gerais de limpeza. Duas das educadoras acumulam funções de diretoras pedagógicas, sendo uma delas a educadora cooperante. Para além dos elementos mencionados, existe um elemento de copa para servir refeições tanto à creche como ao Jardim de Infância. Importa salientar que todos

os profissionais da instituição têm um papel educativo importante, verificando-se uma cultura colaborativa (Formosinho & Machado, citados por Gonçalves, 2012).

Durante o tempo que estive na organização socioeducativa observei trocas de ideias e opiniões entre as educadoras e auxiliares, sendo notória a existência de um espírito de entreatajuda entre as diferentes equipas educativas de cada sala. O trabalho de equipa e cooperação é recomendado nas OCEPE, dado que as educadoras ao partilharem, debaterem e refletirem em conjunto “sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico e dos instrumentos de planeamento e avaliação em que se apoiam, constitui um meio privilegiado de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas” (Silva et al., 2016, p. 19). Com efeito, pude confirmar a existência de uma prática de comunicação entre os elementos da equipa educativa da valência de Jardim de Infância:

“Enquanto as crianças estavam a ver o filme, a educadora E e a educadora L estiveram a partilhar algumas ideias.” (Excerto da nota de campo nº10, 19 de outubro de 2022).

“Reparei que a educadora E partilhou algumas informações com a educadora L sobre as crianças e sobre a escolha das salas.” (Excerto da nota de campo nº 1, 16 de novembro de 2022).

2.3.2. Equipa Educativa da Sala do Jogo Dramático

A equipa educativa da Sala do Jogo Dramático é constituída por dois elementos, uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. No que diz respeito aos horários da equipa, a educadora tem um horário fixo uma vez que entra às 8:30h e sai às 17:00h e a auxiliar entra sempre às 9:30h e sai às 18:00h, contudo se for a semana de assegurar o fecho sai às 18:30h. Numa conversa informal com ambos os elementos, pude aferir que a educadora se encontra na faixa etária dos 30-40 anos e a auxiliar de ação educativa na faixa etária dos 40-50 anos.

A educadora cooperante referiu numa conversa informal que os dois elementos da equipa já trabalhavam em conjunto o ano passado. Quanto ao percurso académico, a educadora realizou uma Licenciatura em Educação de Infância no processo antes de Bolonha e a auxiliar de ação educativa completou o 12º ano. A educadora cooperante “trabalha há 12 anos” na organização socioeducativa e esteve “sempre como educadora da sala de jogo dramático”, no entanto há 10 anos, iniciou “um trabalho colaborativo de coordenação” com outra educadora (Inquérito por questionário à Educadora Cooperante). A auxiliar de ação educativa já esteve nas valências de Creche e Jardim de Infância e trabalha há 21 anos na organização socioeducativa.

Durante o período de prática, foi-me possível observar uma relação de parceria entre a equipa educativa, num ambiente cooperativo e de entreaajuda em diversos momentos da rotina diária. Ocorreram inúmeros momentos em que a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa trocaram ideias e partilharam informações importantes, pois quando “as equipas de educadores partilham o espaço, as observações, as preocupações e as ideias (...) passam a confiar e a depender umas das outras para apoio e aconselhamento” (Post & Hohmann, 2011, p. 306). Neste sentido, os “circuitos de comunicação entre os adultos” (Folque et al., 2015, p. 20) possibilitam a criação de um ambiente de aprendizagem seguro, adequado e centrado nas crianças.

2.4. Ambiente Educativo

De acordo com Silva et al. (2016) o ambiente educativo caracteriza-se por ser “facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (p. 5). Segundo Forneiro (1998), o ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que nele se estabelecem. Deste modo, no ambiente educativo devem ser asseguradas as necessidades: físicas, psicológicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e afirmação, de se sentir competente e de significado e valores. Neste, deve ser promovido o desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima bem como o desenvolvimento de curiosidade e ímpeto exploratório e, ainda o desenvolvimento de competência social e comunicacional.

Silva et al. (2016) defendem que a organização do ambiente educativo envolve a organização do espaço, do tempo e do grupo, sendo o suporte do desenvolvimento curricular, dado que o modo de interação no grupo, os materiais, a sua organização e a utilização do tempo, são imprescindíveis para a aprendizagem das crianças. Nesta perspetiva, o educador deve refletir relativamente às oportunidades educativas que o ambiente oferece às crianças. Todavia, para que tal aconteça, o educador deve planear a organização e avaliar a mesma, de modo a compreender a sua contribuição para a educação das crianças.

Tendo em consideração que a organização socioeducativa se inspira no MEM, o ambiente educativo encontra-se organizado por áreas de interesse e aprendizagem, tal como é defendido pelo MEM. Niza (2013) refere que o trabalho com as crianças pequenas “desenvolve-se a partir de um conjunto de seis áreas básicas de atividades,

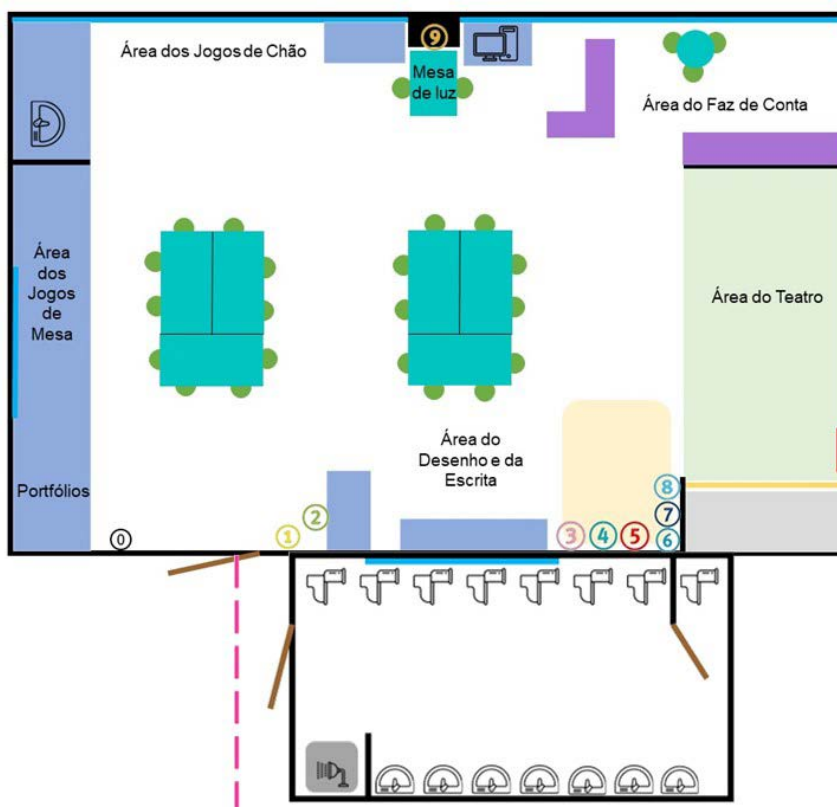
distribuídas à volta da sala (...) e de uma área central polivalente para trabalho coletivo (p. 150).

2.4.1. Espaço e Materiais da Sala do Jogo Dramático

No que concerne à organização do espaço, este deve ser bem pensado, pois segundo Post e Hohmann (2011) “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (p. 101). A organização do espaço pode ainda promover ou restringir as brincadeiras das crianças e as interações entre as mesmas, como também facilitar ou dificultar a autonomia e as rotinas (Portugal, 2011). De modo, a facilitar a visualização e a caracterização da sala, apresento, de seguida, a planta do espaço:

Figura 1.

Planta da sala (elaboração própria).



Legenda:

| | |
|--|---|
| | Janelas |
| | Cadeiras e bancos |
| | Mesas |
| | Loja e cozinha de brincar |
| | Armários |
| | Espelho |
| | Palco |
| | Tapete |
| | Cortinas |
| | Porta |
| | Arrumos |
| | Lavatório |
| | Computador |
| | Sanita |
| | Poliban |
| | Corredor |
| | Mapa da escolha das áreas |
| | Mapa de presenças |
| | Atas das reuniões e lista do responsável do dia |
| | Diário |
| | Mapa das comunicações |
| | Mapa das tarefas |
| | Agenda Semanal |
| | Calendário mensal |
| | Mapa da escolha das salas |
| | Mapa dos projetos |

A sala do Jogo Dramático é um espaço amplo, apesar de ser composta por várias áreas de interesse. Contudo, ao movimentarmos-nos pela sala para os diversos momentos diários não sentimos qualquer constrangimento. Trata-se de um espaço bastante luminoso visto que uma das paredes é composta só por janelas e com boa exposição solar. A organização socioeducativa defende que este “tem de ser promotor de entusiasmo e deve ser viabilizado através de espaços e tempos pensados e organizados de forma a permitir a participação e o envolvimento cooperado nas brincadeiras e dinâmicas, ajustadas às suas necessidades pedagógicas” (PP, 2020, p. 13).

A sala encontra-se organizada por áreas bem definidas, com o intuito de encorajar diferentes tipos de atividade. Cada área está identificada e, no início do ano letivo foi definido o número de crianças que podem estar em cada uma, de modo a garantir o bom funcionamento da sala e a gestão cooperada do espaço. A organização do espaço fomenta a imaginação, criatividade, autonomia e liberdade. Os materiais têm diversas cores, formas e texturas, estão identificados e arrumados de forma a favorecer a constituição de ciclos escolha-uso-arrumação (PP, 2020).

A **área da biblioteca** tem um espaço confortável onde existe um tapete e os livros estão organizados no móvel de acordo com categorias: histórias, contos tradicionais conhecimento do mundo. Esta área possibilita a valorização e respeito pelo livro como instrumento privilegiado de leitura e consulta, favorece o contacto com o código escrito, permite criar hábitos de leitura e despertar para a escrita.

No que diz respeito à **área da escrita**, as crianças têm oportunidade de desenhar e fazer as suas tentativas de escrita. Esta área contém materiais como cola, tesouras, canetas, lápis e folhas. É possível encontrar nesta área também os cartões com os nomes das crianças. Desta forma, promove a descoberta da escrita de forma natural e espontânea, privilegia a expressão oral e consolidação de algumas aprendizagens através do registo escrito, ajuda no desenvolvimento da motricidade fina, desenvolve a atenção e concentração e estimula a seleção de materiais e concretização de tarefas individuais de forma autónoma.

Na **área dos jogos de mesa** as crianças podem desenvolver a motricidade fina, permite-lhes ter contacto e descobrir algumas noções matemáticas, desenvolver o pensamento lógico-matemático. Também incentiva a partilha dos brinquedos e promove a resolução de problemas. Podemos encontrar nesta área diversos jogos como: puzzles, enfiamentos, jogos de associação, jogos de memória e jogos de encaixe. Estes jogos

podem ser feitos de forma individual ou em pequenos grupos. Os jogos encontram-se organizados e categorizados nas prateleiras.

Na **área dos jogos de chão** existem caixas de brinquedos identificados e agrupados por categorias, como legos, carros, pistas de comboios, blocos de madeira e animais. Esta área permite à criança desenvolver a motricidade fina e a coordenação visuo-motora, despertar para noções matemáticas e para a resolução de problemas, promover a orientação e estruturação espacial, promover a cooperação e partilha dos materiais e as brincadeiras podem ganhar novas intencionalidades e podem surgir construções comuns.

Na **área do faz de conta** é possível encontrar uma cozinha, um cabeleireiro, uma loja e mobília de quarto. As crianças podem experimentar diferentes papéis sociais, recriar as suas vivências diárias e estabelecer relações entre pares. Para além do referido, é possível encontrar alguns materiais, sendo o mais aproximado da realidade como: panelas, talheres, toalhas, aventais, micro-ondas, comida a fingir, caixas de alimentos, acessórios de médico e de cabeleireiro, estendal e tábua de engomar.

Na **área do teatro**, as crianças podem recorrer a diferentes materiais e adereços, explorar diferentes técnicas de representação (sombras, teatro de atores e marionetas) e de expressão (movimento e música) para a representação de histórias e lengas-lengas e também para a comunicação de aprendizagens que podem decorrer de projetos desenvolvidos ou vivências diárias. Esta área possui diversas roupas e adereços, pinturas faciais, fantoches de mão e de dedo e outros materiais que podem ser utilizados de forma livre e criativa.

Tanto a área do faz de conta como a área do teatro permitem: desenvolver a criatividade e a imaginação, proporcionam momentos de partilha e cooperação, promovem o diálogo entre crianças e relações positivas entre o grupo, favorecem jogos de imitação e competências de jogo simbólico, incentivam a expressão de sentimentos e emoções, estimulam a imaginação e criatividade, desenvolvem a noção de si mesmo e do outro, fomentam a confiança e autoestima, potenciam diferentes situações e formas de comunicação e expressão.

Nas paredes da sala é possível encontrar alguns instrumentos e mapas que fazem parte da estrutura organizacional, nomeadamente: (i) o mapa mensal de presenças; (ii) os planos do dia; (iii) o diário; (iv) os aniversários; (v) a agenda semanal; (vi) as tarefas; (vii) a lista do responsável do dia; (viii) o quero mostrar, contar,

escrever...; (ix) a lista de projetos; (x) o mapa escolha das salas); (xi) o mapa de escolha das atividades.

O **mapa de presenças** encontra-se afixado junto à porta da sala, isto porque todos os dias as crianças quando chegam marcam a sua presença. O mesmo promove a consciência do tempo, fomenta a familiarização com mapas de dupla entrada e desenvolve a autonomia e independência.

O **plano do dia** é utilizado para organizar as ações e as aprendizagens em grande grupo. O mesmo encontra-se dividido em 3 colunas: O que vamos fazer?, Quem faz? e Avaliação. O plano do dia contribui para uma organização participada das ações e na tomada de decisões, permite antecipar as atividades e responsabilizar para a sua execução, atribuir um maior significado e motivação à aprendizagem e promove a reflexão e a linguagem.

No **diário** é possível encontrar os acontecimentos diários que acontecem na sala e é um instrumento que valoriza a expressão verbal das crianças. O mesmo encontra-se dividido em 4 colunas: gostamos, não gostamos, fizemos e queremos fazer. Este instrumento assegura a participação livre e a construção de uma comunidade de aprendizagem, permite verbalizar situações positivas, considerar o outro e valorizar conquistas, mobilizar processos de negociação entre as crianças e mediar os interesses e dificuldades do grupo.

Os **aniversários** encontram-se expostos numa das paredes da sala e em cada mês está uma fotografia das crianças e o dia em que fazem anos. Este instrumento permite às crianças terem a noção do tempo, situarem-se nos dias e meses e desenvolver noções matemáticas.

A **agenda semanal** é discutida e definida em grande grupo e serve de suporte ao planeamento realizado diariamente. A mesma permite uma prática pedagógica estruturada, as crianças conseguem prever o que vai acontecer e compreenderem a organização do tempo e valoriza uma organização participada das aprendizagens.

As **tarefas** surgem da necessidade de criar tarefas na sala para serem realizadas diariamente e a gestão cooperada do espaço e dos recursos materiais. No momento da distribuição das tarefas a educadora pede às crianças para fazerem um balanço de como correu ao longo da semana e questiona o grupo sobre quem quer ficar com determinada tarefa. As tarefas permitem o envolvimento das crianças nas tarefas da vida diária e promove o sentido de responsabilidade e interajuda.

Diariamente, existe uma criança que assume a posição de **responsável do dia**. A atribuição do responsável do dia é feita a partir da lista de nomes das crianças que está por ordem alfabética. Nessa lista é assinalado quando uma criança é responsável. Desta forma, as crianças conseguem consultar e prever quem é o responsável do dia, assegura um maior domínio e gestão autónoma do grupo e certifica que todos têm igualdade de oportunidade para assumir este papel.

O instrumento **quero mostrar, contar e escrever** encontra-se afixado junto à zona do tapete e as crianças inscrevem-se de forma autónoma quando querem contar as suas vivências, mostrar algo significativo ou escrever algo. Este instrumento permite alargar as aprendizagens e valorizar a herança cultural e as vivências de cada criança.

Na **lista de projetos** constam todos os projetos que estão a decorrer, quem participa e o mês de início e fim. Assim, as crianças conseguem visualizar e consultar os projetos que estão a decorrer e o grupo consegue ter a perceção de quem ainda não participou em nenhum projeto e mediar as oportunidades e os interesses.

O **mapa da escolha das salas** encontra-se na zona do tapete e tem quatro colunas: na primeira constam os nomes e fotografias das crianças e nas outras três encontram-se o nome de cada sala e a respetiva fotografia. Este instrumento permite às crianças visualizarem e consultarem as salas para onde vão mais e menos vezes e permite às crianças terem noção das suas escolhas.

O **mapa de escolha das atividades** tem as seis áreas existentes na sala e em cada uma constam bolas pretas que significam o número de crianças que podem estar em cada área. Desta forma, cada criança coloca o seu cartão consoante a área para onde quer ir. Assim, este instrumento permite às crianças terem liberdade de escolha e participarem no seu processo de aprendizagem.

2.4.2. Tempo da Sala do Jogo Dramático

Torrão (2015) afirma que “as rotinas devem ser suficientemente repetitivas, visto que a repetição de ações permite às crianças explorarem, treinarem e desenvolverem as suas competências de forma confiante” (p. 45). Neste sentido, de modo a que o desenvolvimento das crianças seja positivo, é essencial que sejam estabelecidas rotinas diárias.

O tempo letivo está organizado de acordo com uma rotina diária que é centrada nas necessidades e interesses das crianças, estimula a confiança, a segurança e o controlo, promove a organização do grupo em diferentes momentos de interação e

intervenção pedagógica, proporcionando oportunidades de aprendizagem e sociais diversificadas (PP, 2020). Mediante observação participante e conversas informais tanto com a educadora bem como com a auxiliar, ao longo da prática constatei que o dia tipo na sala do jogo dramático, encontra-se estruturado da seguinte forma:

Tabela 1.

Rotina diária da Sala do Jogo Dramático.

| Horas | Momentos da rotina | 2ª feira | 3ª feira | 4ª feira | 5ª feira | 6ª feira |
|--------|--|-----------------------------|----------|---------------------------------|----------|---|
| 7:30h | Atividades livres. | | | | | |
| 8:30h | Acolhimento. | | | | | |
| 9:30h | Reunião de grupo. Hora da escolha. | | | | | |
| 9:45h | Planeamento das atividades. | Teatro | Dança | Teatro | Dança | |
| 10:00h | Atividades e projetos. Brincadeiras livres. | | | | | Reunião de Conselho de Cooperação Educativa |
| 11:30h | Arrumar. Tempo de comunicações. Avaliação do plano do dia. | | | | | |
| 11:45h | Fruta. | | | | | |
| 12:30h | Almoço. Brincadeiras livres. | | | | | |
| 14:00h | Reunião de grupo. | | | | | |
| 14:20h | Planeamento das atividades. | Música (14:15h – 15:00h) | | Ed. Física (14:15h – 15:00h) | | |
| 14:30h | Atividades e projetos. | | | | | Ed. Física (15:00h – 15:45h) |
| 15:30h | Arrumar. Tempo de comunicações. Avaliação do plano do dia. | | | | | |
| 15:45h | Lanche. | | | | | |

Observando a Tabela 1, é possível aferir que os primeiros momentos da rotina dizem respeito a atividades livres e ao acolhimento das crianças que inicia às 7:30h. As crianças quando chegam, exploram a sala de forma livre, umas vezes o acolhimento é realizado na sala do Jogo Dramático e outras vezes na sala Intelectual.

Posteriormente, tem lugar a reunião de grupo e a hora da escolha. O grupo senta-se na zona do tapete e, com a educadora planeiam o que vão fazer. Tendo em conta o que realizam no período da manhã, as crianças escolhem uma das três salas

(Sala das Expressões, Sala Intelectual ou Sala do Jogo Dramático). Após fazerem a troca de salas, é elaborado o plano do dia com todas as crianças.

Segue-se o tempo de atividades e projetos e/ou brincadeiras livres, consoante o que cada criança propõe fazer ou por sugestão da educadora. Se não sugerirem fazer nada, as crianças vão brincar para as diversas áreas e, por vezes durante a manhã pedem para fazer uma comunicação.

Por volta das 11:30h, a educadora ou a auxiliar cantam uma música para as crianças começarem a arrumar. Em seguida, é o tempo de comunicações, caso existam. Nos dias que constam na agenda teatro e dança são apresentados os mesmos e, podem haver comunicações nos jogos de chão ou jogos de mesa.

Enquanto as crianças comem a fruta é avaliado o plano do dia e a educadora escreve no diário o que fizeram e questiona as crianças se querem escrever alguma coisa no “gostamos”. Quando acabam de comer a fruta vão para o espaço exterior e as crianças que têm tarefas ficam na sala a fazê-las.

Quando terminam a refeição, vão até ao espaço exterior brincar livremente, até perto das 14:00h. Às segundas, as crianças têm música com outra professora. Às quartas e sextas, as crianças têm educação física com outro professor. Nos restantes dias, as crianças vão até à sala e é feita uma reunião de grupo onde planeiam o que vão fazer. No período da tarde, já não há escolha de salas e mantêm-se os grupos de referência. Tendo em consideração o que planearam, as crianças vão para as diversas áreas de interesse que existem na sala. Mais tarde, por volta das 16:00h, as crianças arrumam a sala para irem lanchar.

Às sextas feiras, os dias são um pouco diferentes. De manhã, tem lugar a reunião de Conselho de Cooperação Educativa e, por esse motivo após o acolhimento as crianças vão brincar livremente para o espaço exterior, como é possível observar na Tabela 1. Quando termina a reunião, as crianças comem a fruta e vão para o espaço exterior até estar na hora de almoçar. O período da tarde é igual aos restantes dias.

2.5. Crianças da Sala do Jogo Dramático

Após as caracterizações acima descritas, importa conhecer as crianças, os agentes mais importantes da minha ação.

No anexo B, encontra-se a Tabela de análise de dados sociodemográficos das crianças. O grupo é constituído por vinte e quatro crianças, dez do sexo feminino e catorze do sexo masculino. Este grupo é composto por crianças com uma faixa etária

compreendida entre os 4 e os 5 anos de idade, sendo que no início da PPS II as duas crianças mais novas tinham 4 anos e 2 meses (cf. Anexo B). No que diz respeito à nacionalidade, todas as crianças têm nacionalidade portuguesa. Relativamente à posição institucional de partida (Ferreira, 2004), apenas duas crianças não frequentavam a organização socioeducativa o ano passado. Desta forma, as restantes vinte e duas já estavam integradas numa das salas do Jardim de Infância, sendo que umas faziam parte do grupo da Sala de Transição e outras da Sala das Expressões.

No decorrer da PPS II, observei que as crianças tinham confiança e à vontade com os adultos da equipa educativa e com as crianças da sala. Ferreira (2004) defende que ao caracterizar um grupo de crianças importa compreender que as crianças “são portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (p. 65). Considero que é um grupo de crianças interessado, têm curiosidade pelo mundo que os rodeia, partilham regularmente assuntos que lhes suscitam interesse, quer com adultos como com crianças. A educadora cooperante caracteriza as crianças como sendo “participativas, interessados pelo o que os rodeia e motivadas pela aprendizagem” (Inquérito por questionário à Educadora Cooperante).

O grupo demonstra interesse na exploração e manuseamento de materiais, apropriando-se dos mesmos com facilidade, tanto quando estão a brincar nas áreas da sala ou no exterior. Revelam, gosto e curiosidade em ouvir e contar histórias, uma vez que as crianças levam regularmente livros para a sala para partilhar com o grupo.

No que concerne às relações interpessoais, algumas crianças tentam resolver e gerir os conflitos que se sucedem, contudo por vezes é necessária a intervenção de um dos adultos. Importa mencionar que os adultos tentam sempre que os conflitos sejam resolvidos pelas crianças, reagindo como mediadoras desses conflitos. Os conflitos devem-se essencialmente à partilha de objetos e ao facto de não pararem quando é solicitado por uma criança, tal como é possível constatar na seguinte nota de campo:

“O Mg, o T, o P e a Al estavam na área dos jogos de chão a brincar. Reparei que o T queria um carro e o Mg também quis esse carro. O Mg começou a dizer-lhe que era dele e o T cedeu-lhe o carro. Conseguiram resolver entre eles sem ser necessário intervir.”
(Nota de campo nº 1, 12 de dezembro de 2022).

Gradualmente, as relações entre pares desenvolveram-se cada vez mais por meio de brincadeiras, existindo cumplicidade e proximidade, compreendendo-se as preferências que algumas crianças têm pelos seus pares. Tal facto é visível no momento da escolha da sala e na escolha das áreas. No que concerne à escolha das áreas, a

educadora cooperante refere no inquérito por questionário que “a maioria das crianças revela maior interesse pela área dos jogos e faz-de-conta/teatro”.

O grupo tem vindo a melhorar progressivamente relativamente à tomada de decisões. Diariamente as crianças escolhem as salas, escolhem as áreas e também são chamadas a intervir durante a reunião de conselho, como é possível verificar nas seguintes notas de campo:

“Em seguida, passámos para a coluna do “não gostamos” e a auxiliar S começou por referir que não gostava da atitude da N, da C e do Rf no refeitório. Foi pedido ao grupo para falar sobre a situação e ajudar a resolver.” (Excerto da nota de campo nº 4, 27 de outubro de 2022). “Perante isto, a MF perguntou quem tinha escrito nessa coluna. A Md disse que não tinha gostado de uma atitude que o Sv tinha tido com o Rf. As restantes crianças ajudaram a resolver. A educadora questionou se ficava alguma coisa escrita em ata e eles disseram que sim.” (Excerto da nota de campo nº 3, 11 de novembro de 2022).

No que diz respeito à autonomia, o grupo demonstra vontade e capacidade para realizar diversas tarefas, como por exemplo, arrumação de materiais, realização da higiene, durante as refeições, sem pedirem o auxílio de um adulto.

Ao nível da linguagem oral, duas crianças apresentam alguma dificuldade na comunicação como o RM e o FB, sendo que, por vezes, é difícil compreender o que querem expressar. O RM e o DM revelam alguma dificuldade de concentração durante as atividades/momentos de grande grupo, não conseguindo estar atentos, acabando por se mexer muito, chegando por vezes a perturbar o momento.

2.6. Famílias da Sala do Jogo Dramático

De acordo com Fuentes (2020), o estabelecimento de uma relação de parceria com a família promove “i) a participação positiva e o da família; ii) a qualidade das práticas educativas e o nível de satisfação dos profissionais de educação, e iii) a afiliação da criança à creche/jardim de infância” (p. 1). Segundo vários estudos quando a relação equipa educativa-famílias é vista por todos como positiva, existem benefícios para ambas as partes e, principalmente, para as crianças. Isto advém porque quer a família como a equipa educativa trabalham em conjunto para os mesmos objetivos e propósitos (Oliveira, 2014).

A presente caracterização das famílias do grupo de crianças tem por base informações disponibilizadas pela educadora, tendo sido elaborada, a posteriori, uma tabela em que foi realizada uma análise dos dados recolhidos (cf. Anexo C). Ao analisar

a tabela, é possível averiguar que todas as famílias apresentam uma estrutura familiar nuclear, à exceção da FM em que apresenta uma estrutura familiar monoparental.

No que diz respeito à situação profissional das famílias, é possível compreender que todos os pais se encontravam empregados à exceção da mãe da B. Os mesmos encontram-se a trabalhar em diversas áreas, como por exemplo: saúde, economia, educação, tecnologia, entre outras.

Daquilo que me foi possível observar durante a PPS II, tanto a educadora como a auxiliar demonstram interesse em desenvolver uma relação de partilha e entreajuda com as famílias. Todos os dias existem trocas de diálogos, bem como telefonemas acerca de situações que acontecem com as crianças, indo ao encontro do que é referido no PP (2020).

De acordo com o PP (2020), a organização socioeducativa pretende estabelecer uma relação positiva e de cooperação com as famílias, quer seja através de reuniões marcadas antecipadamente ou nos momentos de entradas e saídas da mesma. Procuram também que as famílias se envolvam em contexto de sala, adotando diferentes estratégias que incentivem a interação com as famílias. Para além do referido, a equipa educativa partilha as aprendizagens e dá a conhecer as atividades realizadas, as ideias e os projetos, permitindo às famílias terem conhecimento da vida diária no contexto de sala e do trabalho desenvolvido.

Importa ainda mencionar que é realizada uma avaliação com a família que consiste em reuniões periódicas, uma no final do 1º semestre e outra no final do ano letivo. A reunião que é realizada no final do 1º semestre, é um momento feito com todas as famílias, para além disso as mesmas têm oportunidade de ver os portefólios das crianças e a educadora entrega um registo de observação. No final do ano letivo, é entregue às famílias um relatório pedagógico, que consiste na apreciação global da informação registada diariamente e semanalmente pela educadora, um resumo da informação relativa ao desenvolvimento global e específico de cada criança, constando informação relevante acerca do que a criança sabe, compreende e consegue fazer (PP, 2020).

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| " " | | " "

3.1. Intenções educativas para a ação

É essencial definir um conjunto de intenções que orientem a minha prática quer com a equipa educativa e as famílias, como também com o grupo de crianças tendo em consideração as suas características, particularidades e especificidades individuais. Neste sentido, no presente capítulo irei apresentar as intenções que orientaram a minha ação pedagógica. Tive como objetivo proceder em conformidade com os interesses e necessidades das crianças, bem como com a dos colaboradores que fazem parte da organização socioeducativa, tomando em consideração as intenções e práticas.

Importa salientar que a intencionalidade do educador “caracteriza a sua intervenção profissional” (Silva et al., 2016, p. 13). Deste modo, o educador deve refletir relativamente às “concepções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem” (Silva et al., 2016, p. 13). Assim, o educador consegue “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva et al., 2016, p. 13). Convém referir que apesar de existirem documentos orientadores, estes servem apenas como “uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (Silva et al., 2016, p. 13).

3.1.1. Intenções educativas com as crianças

No que diz respeito ao grupo de crianças delinee um conjunto de seis intenções que se me afiguravam pertinentes considerando as características e necessidades das crianças. Segundo Portugal (2000), “o respeito e a focalização na qualidade das relações que se estabelecem com as crianças são fundamento de toda a filosofia que deve presidir a um programa educativo” (p. 89). A mesma autora defende que, quando um adulto fica responsável por um grupo de crianças, deve preocupar-se em estabelecer uma relação afetiva com cada uma.

Neste seguimento, a primeira intenção que defini foi **i) construir e desenvolver uma relação de vinculação segura e afetiva com as crianças, baseada no apoio, confiança e respeito**. A meu ver estes valores são a base para a criação da relação que pretendia desenvolver com as crianças. Se as crianças estiverem envolvidas em relações de suporte, positivas e sensíveis, é possível que se sintam mais confortáveis

e confiantes para se envolverem em atividades (Correia, 2020). Assim sendo, pretendi durante a interação com as crianças, mostrar-me disponível para as mesmas, apoiando as suas ações e planos, transmitindo-lhes confiança, para que as crianças me vissem como uma figura de referência em quem podiam confiar. Tal facto é passível de ser verificado nas seguintes notas de campo:

“As crianças estiveram a brincar nas diferentes áreas. Enquanto brincavam sentei-me ao pé da FM na área dos jogos de mesa a observar o que estava a fazer e interagi com ela.” (Excerto da nota de campo nº 1, 19 de outubro de 2022). “De seguida, sentei-me numa cadeira a observar o que as crianças estavam a fazer. Entretanto chegou a AI e veio de imediato ter comigo dar-me os bons dias e um abraço. Mais tarde, chegou o DL que me pregou um susto e, em seguida, deu-me um abraço e disse “Bom dia Inês!”” (Nota de campo nº 2, 21 de outubro de 2022).

Em conformidade, delineei a minha segunda intenção que era **ii) respeitar a individualidade de cada criança e os seus ritmos**. Considero que, enquanto futura educadora de infância, é importante reconhecer as unicidades e os ritmos de cada criança, pois cada criança é um ser único, com características e vivências próprias e deve-lhe ser dada a oportunidade de experimentar a infância com dignidade e apreço (Sarmiento & Carvalho, 2017). Mesquita (2018) afirma que “não existem crianças erradas e crianças certas, mas apenas crianças diferentes”, desta forma “nunca nos podemos esquecer que não existe o que pode ser considerado um modelo exato de como uma criança de determinada idade deve ser” (p. 4). Assim, durante a minha ação pedagógica pretendi reconhecer que cada criança é um ser único e singular e, por isso, apoiei e respeitei o ritmo de aprendizagem de cada criança, como é possível verificar na seguinte nota de campo:

“Inicialmente, a MC estava com algumas dificuldades em compreender como devia colocar as peças de lego na caixa. Ajudei-a na leitura do cartão e depois conseguiu fazer o resto sozinha.” (Excerto da nota de campo nº 6, 18 de outubro de 2022).

Adicionalmente, tive como intenção **(iii) promover propostas educativas adequadas e que vão ao encontro dos interesses e necessidades das crianças**, dado que é importante observar e compreender o que faz sentido para as crianças (Post & Hohmann, 2011). Desta forma, cabe ao educador proporcionar materiais e experiências significativas de modo a que as crianças aprendam e se desenvolvam. É necessário, que o educador seja persistente e crie um ambiente educativo adaptado ao grupo de crianças e aos seus interesses, disponibilizando materiais diversificados e proporcionando vivências construtivas, dinâmicas e interessantes. Neste sentido, desenvolvi atividades relacionadas com o domínio da Expressão Artística:

“Fui com as crianças da dança para a área do teatro. As crianças pediram para fazer uma dança a partir de uma história. Foram escolher uma história à biblioteca, “O Capuchinho Vermelho” (Excerto da nota de campo nº 3, 16 de novembro de 2022). “Após fazerem a escolha, fiquei com as crianças na área do teatro, uma vez que o At tinha pedido para fazer um teatro de atores. Pedi-lhes que escolhessem uma história e foram escolher à biblioteca da sala “Caracóis de Ouro e os Três Ursos” (Excerto da nota de campo nº 2, 5 de dezembro de 2022).

Em concordância, delineei a minha próxima intenção, sendo esta **(iv) estimular a participação de todas as crianças na dinâmica da sala**, uma vez que as capacidades comunicativas e participativas entre as crianças são diferentes. Apesar de estar ciente de que existem diversas formas de comunicação, é nosso dever reconhecer a criança como um ator social, construtor da sua identidade pessoal e social (Tomás & Fernandes, 2013). O papel do educador será suportar a sua prática na diferenciação pedagógica, motivando e estimulando as crianças para que participem ativamente na vida do grupo. Desta forma, procurei incluir, incentivar e estimular o interesse de todas as crianças nas propostas feitas pela equipa educativa e compreender os seus interesses de forma a proporcionar as mais variadas experiências. Um dos momentos em que as crianças são chamadas a participar é quando são questionadas sobre o que fizeram para se escrever no diário, como é possível verificar na seguinte nota de campo:

“Questionei as crianças sobre o que tinham feito no dia de hoje e, de seguida escrevi no diário o que me disseram.” (Excerto da nota de campo nº 7, 8 de novembro de 2022).

Relativamente à quinta intenção, procurei **(v) promover a autonomia e a independência das crianças**, tendo consciência da importância desta promoção para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Fleming (2004) defende que a autonomia, a individualidade e a construção da identidade são cruciais para o desenvolvimento humano, ou seja, à medida que o sujeito desenvolve a sua identidade, constrói a sua autonomia. O educador tem um papel preponderante na autonomia das crianças. Assim, segundo Portugal (1998), “o educador deve ser alguém que permita o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível” (p. 198). Isto porque a autonomia se reflete na capacidade que as crianças possuem em construir e reconstruir o que lhes é ensinado (Freire, 2014). Neste sentido, adotei uma postura de encorajamento e motivação com o objetivo de incentivar as crianças a desempenhar as ações mencionadas de forma autónoma, como é possível averiguar na nota de campo:

“Depois de comerem a fruta, algumas das crianças que têm tarefas ficaram na sala a fazer as mesmas. O DL e o RO estiveram a arrumar as cadeiras. Entretanto fui chamar o RM para ele arrumar os cartões.” (Nota de campo nº 3, 2 de fevereiro de 2023).

Importa referir que na sala, há um mapa de tarefas e todas as semanas, as crianças têm oportunidade de ficar responsáveis por uma tarefa, tal contribui para fomentar a participação das crianças, bem como o seu sentido de autonomia e de responsabilidade. No final de cada semana, fazem o balanço de como correu a tarefa.

A última intenção está relacionada com o facto de **(vi) promover momentos que envolvam o domínio da educação artística**, isto porque a sala do Jogo Dramático conta com uma área do teatro e uma área do faz de conta maior que as outras salas. No jogo dramático ou “faz de conta” a criança assume o papel de outra pessoa ou animal ou representa-o através de um objeto, interpretando situações reais ou imaginárias (Silva et al., 2016). Assim, e de acordo com Silva et al. (2016) esta expressão promove o “desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança” (p. 52). De modo a concretizar esta intenção desenvolvi atividades na área do teatro:

“Fui para a área do teatro de modo a apoiar as crianças que estavam no teatro de sombras. O teatro tinha sido sugerido pela MF numa das reuniões de conselho. Primeiramente, li a história “A que sabe a lua?” de modo a que todas as crianças soubessem a história. Depois as crianças prepararam os seus fantoches.” (Nota de campo nº 5, 15 de novembro de 2022). “Fui com as crianças do teatro até ao auditório, de modo a que as crianças tivessem mais espaço e tivessem a oportunidade de fazer o teatro num espaço diferente da sala. Comecei por fazer um resumo da história e, em seguida mostrei todos os cenários. Depois, com as crianças fizemos um levantamento das personagens da história e cada uma escolheu a sua personagem.” (Excerto da nota de campo nº 2, 7 de dezembro de 2022).

3.1.2. Intenções educativas com as famílias

Uma vez que as famílias são os principais agentes da educação das crianças, representam um papel fulcral no que concerne à educação das mesmas, pois são vistas como os primeiros educadores (Matos, 2003). De acordo com Brandão (citado por Reis, 2008), o envolvimento das famílias com a escola é caracterizado como “um leque de interações entre a Escola e a Família desde a simples participação dos encarregados de educação em reuniões mais ou menos formais, até à execução de tarefas específicas na escola, em colaboração com os professores” (p. 71).

Deste modo, e em concordância com os autores mencionados anteriormente, delineei as seguintes intenções para a minha ação, relativamente às famílias, que

considerarei serem importantes: **i) estabelecer uma relação próxima, baseada em valores como a confiança, o respeito e a partilha e ii) promover o envolvimento das famílias no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.**

Fuertes (2020) menciona cinco aspetos importantes, no estabelecimento de uma parceria positiva entre família-escola, sendo eles: a comunicação, o compromisso, a valorização, a confiança e o respeito. Desta forma, se a relação for positiva, pode representar “um elemento facilitador para que a vida escolar seja vivenciada com maior tranquilidade, deste modo, os pais podem transmitir segurança a seus filhos e, conseqüentemente, facilitar o processo de adaptação” (Souza & Filho, 2008, p.5).

Neste sentido, a relação que pretendi estabelecer com as famílias tinha por base valores como a confiança, o respeito e a partilha, pois, as famílias ao sentirem-se confortáveis com a minha presença na sala e com a relação com os seus educandos, iriam propiciar uma relação positiva e próxima para cooperarmos em conjunto. Por diversas vezes, no momento do acolhimento tive oportunidade de estabelecer momentos de diálogo com as famílias, transmitindo informações sobre as crianças e demonstrando afetividade, como é possível verificar na seguinte nota de campo:

“À medida que as crianças iam chegando à sala perguntava aos pais se estava tudo bem e dizia às crianças para se despedirem deles e virem para a sala. Cumprimentava as crianças com um beijinho e um abraço e depois dizia-lhes para marcarem a presença. Alguns deles deram-me alguns recados e mais tarde transmiti à educadora.” (Nota de campo nº 1, 30 de novembro de 2022).

Convém ressaltar que a colaboração que possa existir entre a instituição e as famílias não está “isenta de dificuldades” (Mata & Pedro, 2021, p. 14). Segundo as mesmas autoras, tal facto pode estar relacionado com diversos fatores nomeadamente: “as diferenças de valores, objetivos e expectativas de educação dos pais e dos profissionais” (p. 14). Por outro lado, existem muitos benefícios quando há uma boa comunicação entre ambas as partes. Para tal, Mata e Pedro (2021) afirmam que “são necessários bons canais de comunicação, com uma utilização adequada, que permitam uma troca de informação (positiva, clara, objetiva) frequente, mantendo todos os intervenientes em contacto, acompanhando o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças” (p. 47).

Considero que, uma relação de proximidade entre as famílias e a escola é uma mais-valia para o educador, uma vez que as famílias são quem melhor conhecem as suas crianças. Para o estabelecimento de uma relação eficaz, o educador deve criar condições que se adequem à participação das famílias, procurando encontrar formas

de comunicação e articulação apropriadas.

3.1.3. Intenções educativas com a equipa educativa

Segundo Roldão (2007), a colaboração entre agentes educativos é uma mais-valia, dado que permite um “processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (p. 26). Tendo em consideração o referido, considero que o trabalho em equipa é fulcral, com o intuito de proporcionar um ambiente harmonioso para as crianças.

Neste sentido, delineei um conjunto de três intenções para com a equipa educativa, sendo a primeira intenção **i) estabelecer uma relação com base no respeito, apoio e cooperação**. No decorrer da minha prática, procurei desenvolver uma relação baseada nestes princípios, pois considerei que se existisse respeito, apoio e cooperação entre mim e a equipa educativa, criar-se-ia um ambiente adequado, seguro e favorável à aprendizagem de todas as crianças (Hohmann & Weikart, 2011).

A segunda intenção foi **ii) desenvolver um trabalho de equipa, agindo e planeando em conjunto**. Para a implementação da mesma, tencionei observar as práticas de cada um dos elementos da equipa e conversar com os mesmos, com o intuito de identificar as suas intencionalidades educativas e, posteriormente, agir em conformidade com o trabalho desenvolvido e planificar atividades que emergissem do interesse e necessidade das crianças. Hargreaves (1998) salienta que os profissionais devem trocar ideias e compará-las, de modo a, não só beneficiarem os adultos a crescer e melhorar a sua prática, como também, as crianças do grupo.

Em conformidade, estabeleci a última intenção que se baseava em **iii) promover a partilha de saberes, experiências e ideias com a equipa educativa**. Assim, desde o primeiro dia que procurei sempre comunicar abertamente com ambas as profissionais, partilhando opiniões sobre momentos que ocorreriam durante o dia, desenvolvendo uma partilha de experiências e de saberes, que se constituíam positivos para a criação de um ambiente favorável.

Na seguinte nota de campo é notório o trabalho colaborativo existente na sala:

“A Educadora E esteve a apoiar a dança e a Auxiliar S esteve a tratar de uns materiais. Acabei por ficar na área da escrita com as crianças que tinham ficado de fazer o texto do fim de semana.” (Excerto da nota de campo nº 4, 31 de outubro de 2022).

Em suma, considero que o trabalho de equipa pressupõe a construção de objetivos e de cooperação para, em conjunto, alcançar o que foi definido, sendo

necessário “trocar experiências e saberes, de colocar dúvidas, atenuar e ultrapassar dilemas” (Santana, 2007, p. 33), para um enriquecimento profissional.

3.2. Processos de intervenção

Uma intervenção adequada pressupõe a existência de uma avaliação que, segundo Carvalho e Portugal (2019) “envolve diferentes aspetos que se articulam num ciclo contínuo de observação, registo, reflexão e ação.” (p. 24). Neste seguimento, numa primeira instância procurei observar no grupo de crianças, o modo como era desenvolvido o trabalho pela equipa educativa e o que a mesma priorizava na sua prática, como estavam organizados os espaços, quais os materiais disponibilizados e como era a rotina. Mediante estas informações, registei os aspetos mais significativos das aprendizagens das crianças, valorizando as suas evoluções, com vista ao planeamento das etapas seguintes na aprendizagem (Carvalho & Portugal, 2019). Assim, ao ocorrer “uma articulação lógica entre o planeamento contínuo, a observação, a identificação de necessidades, interesses e capacidades e a disponibilização de recursos” (p. 27) é possível utilizar a informação obtida de uma forma mais adequada.

Neste sentido, é importante planear dado que nos permite prever o que é crucial desenvolver para a aprendizagem das crianças, bem como agir tendo em consideração o que foi planeado. Também permite reconhecer oportunidades de aprendizagem que não eram antevistas, tomando partido das mesmas. Deste modo, no decorrer da PPS II, planeei algumas atividades com o intuito de ir ao encontro dos interesses das crianças. Importa também mencionar que planear não se trata apenas de prever um conjunto de projetos, como também deve-se estar preparado para ouvir e aproveitar todas as sugestões das crianças.

A avaliação assume um papel fundamental no campo da educação, dado que é mediante a avaliação que um educador ou professor reflete e recolhe a informação sobre a sua ação, para que quando necessário a possa reajustar (Cardona, 2007). Desta forma, “considera-se a avaliação como uma forma de conhecimento direcionada para a ação” (Silva et al., 2016, p. 15). Cabe assim ao educador escolher diversas maneiras de apontar o que observa das crianças, devendo selecionar documentos do processo pedagógico e da relação com a família. Quando se observa, é necessário ter em consideração o que as crianças fazem, o que as crianças dizem, como é que as mesmas interagem, quais são os seus interesses, entre outras coisas. Após as observações é essencial que o mesmo seja registado e documentado para que seja

possível contextualizar o que foi observado ou até mesmo situar as informações no tempo. Esta observação deve ser realizada de diferentes formas, pois irá permitir a quem avalia ver a criança de diferentes prismas e perceber a evolução das suas aprendizagens (Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2011). Desta forma, tem ao seu dispor um conjunto estruturado de elementos que lhe permitem ponderar e refletir sobre a sua prática (Silva et al., 2016).

No decorrer da PPS II, um aspeto essencial para a minha tomada de decisão foram as reflexões diárias e semanais, dado que as mesmas me permitiram refletir de forma crítica em relação ao que acontecia diariamente. Para além do referido, os momentos de partilha com a Educadora Cooperante também foram importantes, uma vez que as trocas de ideias que tínhamos faziam com que me questionasse, levando a que algumas vezes alterasse as ideias iniciais. De acordo com Day (2004), a prática reflexiva permite aos professores criticarem a sua prática e os valores implícitos na mesma. Assim sendo, considero que seja de extrema importância refletirmos sobre a nossa ação, pois permite ao educador ter consciência das perspetivas subjacentes à sua ação pedagógica bem como justificar o que valoriza e argumentar perante os outros intervenientes no processo educativo as suas tomadas de decisão.

Por fim, importa referir que antes de avaliar é necessário planear, pois permite antecipar o que é imprescindível desenvolver para a aprendizagem das crianças. Avaliar o que foi planificado é fulcral, dado que avaliar é recolher a informação necessária para posteriormente tomar decisões na prática. Parente (2012), salienta a importância de observar e escutar a criança, pois permite conhecê-la melhor e adequar a prática à mesma. Em concordância Boggino (2016) afirma que o processo de ensino “implica, sempre, avaliar os saberes dos alunos” (p. 80), para tal é necessário que o educador proponha estratégias pertinentes, permitindo que haja uma evolução, gradual, progressiva e significativa, dos conhecimentos adquiridos.

Um dos instrumentos de avaliação da sala do Jogo Dramático é o portefólio individual. Na sala do Jogo Dramático, o portefólio de cada criança é organizado num dossier devidamente identificado com o nome e fotografia de cada ano letivo desde que estão no Jardim de Infância. Nele constam os trabalhos mais significativos de cada uma delas desde que iniciaram o percurso no Jardim de Infância.

No âmbito da PPS II, foi-nos proposta a elaboração de um portefólio da criança que se encontra no Anexo A. Para tal, foi necessário escolhermos uma das crianças do

grupo com quem estávamos a realizar a prática. Optei por escolher a MF por ser uma das crianças finalistas e por ter tido logo desde início uma relação de proximidade com a mesma.

A avaliação por meio de portefólio trata-se de uma “modalidade de avaliação alternativa” (Silva & Craveiro, 2014, p. 38). Noutra perspectiva, segundo Formosinho e Parente (2004), o portefólio “abarca uma grande variedade de interpretações em função da diversidade de propósitos que os portefólios podem servir” (p. 59). Esta metodologia de avaliação permite “conceder voz às crianças sobre as suas aprendizagens, permitindo-as participar na avaliação do seu próprio desempenho” (Silva & Craveiro, 2014, p. 36).

Silva e Craveiro (2014) fazem a distinção entre um portefólio e um dossier. Neste sentido, as autoras afirmam que um portefólio é “um conjunto de produções das crianças ou materiais de documentação (fotografias, gravações vídeo ou áudio, registos de observação, entrevistas, etc.)” (p. 38) que podem ser recolhidas de forma intencional, sistemática e organizada. Desta forma, é “possível verificar o percurso, o processo e a evolução das aprendizagens e competências da criança” através de um portefólio. Um dossier, de acordo com Silva e Craveiro (2014) trata-se “de um arquivo cheio de amostras de trabalhos da criança” (pp. 37-38).

Formosinho e Parente (2004) elencam como principais objetivos de um portefólio os seguintes: (i) determinar o estado e os progressos realizados pelas crianças; (ii) dar informação para a criação de estratégias de ensino; (iii) fornecer informação para relatar e comunicar a outras pessoas interessadas na educação da criança; (iv) identificar as crianças que precisem de ajuda especial; (v) motivar as crianças para a aprendizagem em avaliação; (vi) envolver os pais/ adultos cuidadores em todo o processo; (vii) identificar aprendizagens estabelecidas e a estabelecer.

O conteúdo de um portefólio pode variar consoante os objetivos e metas educacionais, contudo pode estar organizado em categorias ou por ordem cronológica. Na elaboração do portefólio da MF optei por organizá-lo por áreas de conteúdo, uma vez que a organização socioeducativa se rege pela Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016). Assim, ao longo da PPS II procurei estar atenta ao que a MF fazia de modo a poder incluir no seu portefólio registos relevantes e significativos. Uma vez que a MF tinha preferência pelas áreas do faz de conta e do teatro, sempre que possível desafiei-a noutras áreas com o intuito de compreender as aprendizagens que já tinha adquirido e quais é que ainda estavam por adquirir.

Ainda assim, é importante que todas as evidências e informações que se encontrem no portefólio estejam datadas, isto porque é importante acompanhar “a evolução progressiva da criança” (Silva & Craveiro, 2014, p. 40). Segundo os mesmos autores, podemos incluir nos portefólios:

Amostras de trabalhos selecionados pela educadora/ pela criança/ pelos pais com respetivos comentários; Ditados das crianças; Amostras de escrita; Registos fotográficos com comentários; Registos de observação sistemáticos e ocasionais; Resumos de reuniões de análise dos portfólios e reflexões das crianças; Gravações áudio e vídeo; Comentários das crianças acerca dos seus trabalhos e comentários dos professores; Relatórios narrativos (pp. 39-40).

Para além disso, Silva e Craveiro (2014) defendem que é importante incluirmos registos fotográficos dado que são “um elemento significativo no processo de documentação dos trabalhos e experiências da criança” (p. 42). Nos momentos em que observei os portefólios da sala, tive a oportunidade de perceber que muitas das vezes, o que se encontra no portefólio está acompanhado de um registo fotográfico. Esse registo fotográfico por vezes, ajuda as crianças a compreenderem o que foi feito nesse momento e a relatarem o sucedido. Procurei também, sempre que possível incluir registos fotográficos no portefólio da MF, com o intuito de ilustrar o que estava escrito.

Sendo que é um instrumento de avaliação, o educador terá de o analisar nas alturas que considerar pertinentes. Nestes momentos em que o educador analisa o portefólio da criança, é-lhe dada a oportunidade de fazer uma análise reflexiva relativamente às oportunidades educativas e às experiências de aprendizagem que proporcionou às crianças. Uma vez que o que consta no portefólio reflete as tomadas de decisão do educador, sendo que estas decisões têm influência no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Assim, o educador deve refletir e questionar-se sobre a sua prática, sendo que pode optar por fazê-lo individualmente ou em equipa (Silva & Craveiro, 2014).

Por fim, importa salientar que a utilização do portefólio como um instrumento de avaliação acaba por ser um enorme desafio, isto porque deve ser “feito pela criança e não para a criança” (Marchão & Fitas, 2014). Assim, enquanto futura educadora levarei sempre em linha de conta tudo o que foi mencionado anteriormente, dado que me identifico bastante com este instrumento de avaliação.

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| " | | | " |

No presente capítulo serão abordados diversos aspetos relacionados com a investigação realizada no decorrer da PPS II. Assim sendo, este capítulo encontra-se dividido em quatro subcapítulos, nomeadamente: (i) identificação e fundamentação da problemática; (ii) revisão de literatura relacionada com a problemática; (iii) roteiro metodológico e ético; (iv) apresentação e discussão dos resultados.

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

No decorrer das primeiras semanas da PPS II, foi notória a existência de uma cultura de participação ativa das crianças e também a liberdade de escolha e de expressão existentes na sala do Jogo Dramático. Na organização socioeducativa em questão, a criança é ouvida e as suas ideias são tidas em conta, desempenhando um papel ativo no seu processo de aprendizagem. Indo ao encontro do referido, Silva et al. (2016) defendem que a criança deve ser agente da sua própria ação, sendo uma forma de a mesma se desenvolver a diversos níveis, tais como: autonomia, autoestima, capacidade de tomar decisões e também de cooperação com os seus pares e com os adultos.

Neste seguimento, importa mencionar que a participação das crianças no dia a dia foi o que me surpreendeu, indo ao encontro daquilo que nos foi transmitido, que é a ideia de criança como ator social. Na organização socioeducativa em questão, a grande parte das coisas que acontecem em sala resultam dos interesses, necessidades, opiniões e propostas das crianças, deste modo a voz da criança é tida em consideração e existe uma escuta ativa por parte do educador. Neste sentido, as crianças podem estar envolvidas em processos de participação e serem vistas “como actores sociais com competências para desenvolver acções sociais dotadas de sentido, nas distintas interacções que vão estabelecendo com os outros indivíduos, sejam eles adultos ou crianças” (Sarmiento et al., 2007, p. 196).

Desde o primeiro dia que me foi possível observar a participação das crianças em diversos momentos do dia. Diariamente existe uma criança designada como responsável do dia, a mesma fica responsável por dar a palavra, organizar o grupo nas idas à casa de banho, avaliar o plano do dia e dar a fruta. O papel de responsável do dia promove a autonomia e o sentido de responsabilidade das crianças. Para além do referido, é possível observar a participação das crianças aquando do planeamento diário, dado que são as crianças que escolhem o que querem fazer, com quem vão brincar ou realizar uma determinada tarefa e como o vão fazer. Durante o momento do

planeamento, a educadora por vezes também sugere tarefas e as crianças decidem se querem ou não concretizar. Outros dos momentos em que a criança tem um papel preponderante é no Conselho de Cooperação Educativa, o mesmo tem lugar todas as sextas-feiras, salvo alguma exceção.

“De seguida, a responsável do dia (N) perguntou a cada criança qual era a sala que queria ir e a Educadora E foi apontando nas folhas.” (Nota de campo nº 3, dia 18 de outubro de 2022). “Em seguida, o responsável do dia distribuiu a fruta (maçã) por todas as crianças.” (Nota de campo nº 9, dia 19 de outubro de 2022). “Para dar início ao conselho, o responsável do dia escolhe uma pessoa para ser o Presidente.” (Nota de campo nº 4, dia 21 de outubro de 2022). “De seguida, foi avaliado o plano do dia. O responsável do dia questionou as crianças se tinham feito aquilo que estava planeado.” (Nota de campo nº 7, dia 24 de outubro de 2022). “Em seguida, o responsável do dia distribuiu a fruta (laranja) por todas as crianças.” (Nota de campo nº 8, dia 24 de outubro de 2022).

Dado ser uma sala onde valorizam bastante a participação das crianças, fez-me sentido logo desde o início da PPS II abordar este tema na minha investigação. Neste sentido, e em concordância com a supervisora da PPS II e com a educadora cooperante, estipulei que o meu estudo se iria centrar na participação ativa das crianças.

Dando mais enfoque ao tema em estudo, foram-me surgindo algumas interrogações/ inquietações que gostava de ver respondidas, tais como: (i) qual a perceção da educadora sobre ser criança e o papel da criança na sala?; (ii) de que forma é que os instrumentos de pilotagem do Movimento da Escola Moderna são promotores de uma participação ativa das crianças?; (iii) como é que a escolha pode contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?; (iv) qual a perceção da educadora relativamente à participação das crianças na sala?; (v) qual o papel da educadora numa sala onde a criança é o centro da ação?

Tendo em conta as questões anteriormente referidas, delinearam-se os seguintes objetivos: (i) conhecer a visão da educadora sobre ser criança; (ii) conhecer a conceção da educadora sobre a participação da criança; (iii) analisar de que forma os instrumentos de pilotagem do MEM na sala de referência potenciam a participação ativa das crianças; (iv) identificar estratégias promotoras da participação das crianças na sala de referência; (v) sinalizar e caracterizar formas de participação das crianças nas rotinas da sala de referência; (vi) analisar as potencialidades para as crianças de um ambiente educativo que fomenta a participação.

4.2. Revisão da literatura

No decorrer de um processo de investigação, torna-se fundamental uma revisão de literatura. Tratando-se de uma forma de localizar, analisar, sintetizar e interpretar a informação recolhida de fontes fidedignas e que estão relacionadas com a problemática a investigar (Bento, 2012). Assim sendo, a revisão de literatura que se encontra de seguida irá abordar a problemática emergente em investigação, **A participação ativa da criança numa sala de Pré-escolar**. A informação que se segue encontra-se organizada de acordo com os objetivos definidos. Uma vez que o tema em estudo está relacionado diretamente com as crianças, considero importante iniciar a revisão de literatura com uma fundamentação sobre a visão de crianças e o direito que a mesma tem de participar.

4.2.1. A criança e o direito à participação

O conceito de criança tem sofrido alterações ao longo do tempo. Nos finais do século XVII, a criança era vista como “um adulto em miniatura, não tinha identidade própria” (Vasconcelos, 2014, p. 25). Numa outra perspetiva, Domingues e Gomes (2015) salientam que a criança era um ser isento de capacidades e pensamentos, sendo algo recente a importância dada ao que dizem. Dado que na metodologia tradicional, a visão de criança tinha como enfoque a ideia de “tábua rasa”, sendo vista como um indivíduo que tem de atravessar diversas etapas até alcançar o estágio cognitivo e moral de um adulto (Tomás, 2007).

Lopes et al. (2016) defendem que devemos ver “as crianças como atores sociais plenos, com direitos, dotados de competências, voz e ação próprias, integrados nos processos em que participam, e não apenas dependentes dos adultos” (p. 82). Numa outra perspetiva, Lansdown (2005) reforça a ideia de que a participação é um direito substantivo da criança em que a mesma desempenha um papel de protagonista, mas ao mesmo tempo também é um direito processual dado que permite concretizar outros direitos. De um modo geral, a participação da criança permite à mesma exprimir o seu ponto de vista e a sua opinião em relação a diversos tópicos, tendo o papel principal no seu desenvolvimento.

Neste sentido, Lansdown (2005) refere que as crianças podem participar nos mais diversos assuntos, no entanto é possível classificar a sua participação em três níveis. Os três graus de participação mencionados pelo autor e, que podem ocorrer simultaneamente no mesmo contexto foram: os **processos consultivos** – são processos iniciados, dirigidos e administrados pelos adultos e as crianças são vistas

como informadores na medida em que lhes é solicitada a opinião para a posteriori o adulto tomar a decisão; os **processos participativos** – são orientados pelos adultos levando em linha de conta as opiniões e sugestões das crianças; os **processos autônomos** – as crianças têm o poder de colocar em prática a sua ação e têm controlo do processo, os adultos assumem uma postura de facilitadores.

Assim, importa destacar a Convenção dos Direitos da Criança (CDC) (1989) que foi um marco bastante importante no reconhecimento mundial dos direitos das crianças. Com a CDC, a participação das crianças tornou-se um direito das mesmas. Segundo Hammarberg (1990, citado por Tomás, 2011, p. 192), os direitos estipulados na CDC estão organizados em três categorias, mais especificamente: direitos de provisão, direitos de proteção e direitos de participação. Tendo em conta o tema em estudo, considero importante destacar algumas frases mencionadas nos artigos dos direitos de participação. No artigo 13º referem que “a criança tem direito à liberdade de expressão” (ONU, 1989, p. 13), ainda no artigo 15º reconhecem “os direitos da criança à liberdade de associação e à liberdade de reunião pacífica” (ONU, 1989, p. 14) e, por último no artigo 17º mencionam “o acesso a informação apropriada” (ONU, 1989, p. 15). Assim, mediante os artigos apresentados anteriormente é possível concluir que a criança se encontra em constante desenvolvimento e tem a sua própria opinião, sendo a mesma importante “sempre que são abordadas questões que lhes digam respeito” (Tomás, 2011, p. 184).

Na perspetiva de Freire (2011), apesar de a criança ser delicada e vulnerável, “deve ter a hipótese de poder ser chamada a participar nos assuntos que lhe digam respeito, sendo-lhes facilmente permitido o direito ao diálogo e à partilha de opiniões, bem como a tomada de decisões” (p. 18). Indo ao encontro do referido, Lansdown (2005) defende que desde que as crianças nascem são capazes de expressar as suas necessidades e desejos, mediante choros, sons, expressões faciais e movimentos corporais. O adulto ao satisfazer estes desejos e necessidades está, ainda que indiretamente, a ouvir e a compreender a criança.

Desta forma, e de acordo com Silva et al. (2016) o educador de infância deve ver a criança como o “principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo” (p. 9). Contudo, Tomás (2011) refere que “não significa que os adultos simplesmente se rendam a todas as decisões das crianças” (p. 211), deve ter em conta a opinião da criança e à posteriori deve ocorrer uma negociação. Assim sendo, e segundo a mesma

autora, o educador de infância deve ter em linha de conta o conceito de “reconhecimento recíproco” da criança, por outras palavras traduz-se “numa relação social de não subordinação, não havendo, assim, impedimento à participação” (p. 220). Para existir participação é necessário que todos os intervenientes se respeitem e se consigam exprimir, verificando-se uma partilha de opiniões e tomada de decisões.

O adulto ao permitir que a criança participe proporciona o desenvolvimento de diversas competências, tais como: a tomada de decisões, a capacidade de refletir, a capacidade de escolher, a valorização da opinião dos outros, a responsabilidade, a autoestima e a autonomia (Tomás, 2011). Em concordância, Lino (2014) menciona que “facultar às crianças oportunidades para fazer escolhas favorece, em simultâneo, a autonomia intelectual e moral e ajuda as crianças a tornarem-se capazes de tomar decisões mais corretas e sábias” (p. 140).

Em suma, participar para Tomás (2011) consiste em “influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam num processo híbrido” (p. 207). Deste modo, a participação pode ser vista como um processo de socialização consciente da relação entre o adulto e a criança.

4.2.2. O Movimento da Escola Moderna e a participação

A organização socioeducativa onde realizei a PPS II não segue nenhum modelo em específico, no entanto utiliza alguns instrumentos de pilotagem do Movimento da Escola Moderna. Desta forma, considero importante apresentar o modelo pedagógico dando ênfase aos aspetos da dimensão participativa do mesmo.

O Movimento da Escola Moderna surge em Portugal, depois da ditadura, tendo como objetivo “construir uma sociedade democrática desde a primeira infância” (Clérigo et al., 2021, p.128). Este modelo é considerado um modelo de Pedagogia Diferenciada tendo por base os trabalhos de Freinet e Vygotsky e baseando-se numa organização cooperativa de classe. O modelo pertence a uma organização social fundada tendo por base a cooperação, o diálogo e a negociação, sendo estas capacidades desenvolvidas no dia a dia com as crianças.

Este modelo tem as seguintes 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, 2012, p. 51) e

“perspectivar a aprendizagem como um processo sociocultural e participativo em que os grupos não só têm acesso aos conhecimentos socioculturais de sociedade, como também os reconstruem num processo dialógico de construção de sentido” (Folque, 2012, p. 52), o que ilustra o princípio de participação na estruturação da rotina diária.

Niza (2013) pretende que os docentes, na sua prática, vejam a escola como um espaço de cooperação e solidariedade. Assim sendo, cabe ao educador “promover uma organização participativa, cooperativa e democrática” (Clérigo et al., 2021, p.129). Os educadores assumem um papel de “promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica” (Niza, 2013, p.158). O facto de neste método existir um sistema interativo de cooperação, a criança acaba por se apropriar e integrar do conhecimento.

Neste sentido, as crianças com a ajuda do educador elaboram “projetos de trabalho, os instrumentos sociais de representação, de apropriação e de descoberta que lhes proporciona uma compreensão mais funda (...) da construção e circulação dos saberes científicos e culturais” (Niza, 2013, p. 145). No entanto, cada criança deve “apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural.” (Niza, 2013, p. 144).

Assim, e tal como refere Folque (2012), o MEM baseia-se nos princípios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), pois pretende que os educadores aceitem cada criança como é, que a escutem, valorizem e ajudem a expressar-se perante o grupo. Por estas razões, o educador deverá definir o currículo com base nos interesses das crianças integrantes do grupo e ainda fazer as suas próprias propostas baseadas nas experiências ou no contexto escolar e/ou familiar das crianças, proporcionando assim, a progressão de cada criança. Além das propostas do educador, o mesmo deverá promover a participação do grupo, considerando e aceitando propostas vindas das crianças.

4.2.4. A participação da criança em contexto de sala

Tomás e Fernandes (2013), defendem que é importante a criança participar dentro da sala de atividades, com o intuito de respeitar as “singularidades do sujeito criança e dos contextos sociais, culturais e políticos onde vive” (p. 203). Na organização socioeducativa onde realizei a PPS II, é dada oportunidade de a criança se expressar livremente e a sua opinião é tida em conta. Tal facto vai ao encontro do referido por

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), dado que “o processo de aprendizagem é pensado como um espaço partilhado entre a criança e o adulto” (p. 9).

Em concordância com o referido anteriormente, é possível encontrar nas OCEPE inúmeros fundamentos e princípios educativos que devem nortear a ação do educador. Um dos princípios mencionados por Silva et al. (2016) trata-se de reconhecer a “criança como sujeito e agente do processo educativo” (p. 9). Este princípio pressupõe que a criança é um ser com múltiplas curiosidades e competentes nas relações que estabelece com os outros e com o meio, deve ser ouvida e deve ser garantida a sua participação no que concerne às decisões referentes ao seu processo educativo por parte do adulto (Silva et al., 2016).

De acordo com Soares (citado por Tomás, 2007), as formas de participação podem ser divididas em três categorias distintas: a mobilização, a parceria e o protagonismo. Em relação à mobilização, é o adulto ou profissional de educação que começa o processo e propõe à criança participar, acabando por formar uma equipa. Relativamente à parceria, desde que o processo inicia é desenvolvido simultaneamente pelo adulto como também pela criança. Quanto ao protagonismo, é da total responsabilidade da criança o desenvolvimento do processo.

Num momento de participação, pode ser dada a oportunidade de a criança escolher, dado que se trata de “uma atividade individual essencial ao desenvolvimento cognitivo, bem como, ao desenvolvimento social” de cada criança (Lino, 2014, p. 139). Quando a criança está perante um momento de escolha deve ponderar sobre um determinado conjunto de possibilidades e escolher a opção mais favorável e consoante a sua vontade, mas simultaneamente deve ter em consideração as opiniões dos demais e respeitar cada uma delas.

Neste sentido, importa mencionar que, segundo Lino (2014), existem três tipos de escolha diferentes e formas de a criança participar nas tomadas de decisão: “escolha autêntica”, “escolha limitada” e “escolha com propósitos” (p. 140). A escolha autêntica é aquela em que a criança tem todas as oportunidades para pensar e ponderar as múltiplas possibilidades que se encontram à sua disposição e, posteriormente optar por aquela que lhe fizer mais sentido. Quanto à escolha limitada, é também uma escolha autêntica, contudo é usada pelo adulto quando a escolha é realizada por bebés, crianças ou adultos que não têm conhecimento do assunto, tendo como intuito facilitar e filtrar as opções e ajudar os mesmos a desenvolverem competências de escolha. O último tipo de escolha, escolha com propósito, envolve partilha e discussão sobre um determinado

assunto entre os diversos intervenientes com o intuito de atingir um objetivo e “apela para o interesse espontâneo da criança” (Lino, 2014, p. 140).

Assim, as crianças precisam de se sentir integradas e agentes no seu processo de aprendizagem, onde devem ter oportunidade para sugerir ideias, comunicar com os seus pares e com o educador, visto que a aprendizagem se torna mais relevante quando as crianças se encontram envolvidas na mesma (Santos, 2010).

Um dos pilares da participação das crianças é o Conselho de Cooperação Educativa. Segundo Santos (2010), o Conselho promove o diálogo, a interação e a reflexão conjunta no que diz respeito ao processo de aprendizagem. Para além do referido, Santos (2010) afirma que no Conselho, é dada a oportunidade de as crianças participarem em decisões de grupo, acabando por ganhar o senso da responsabilidade, assumem-se como sujeitos de avaliação e refletem sobre as suas aprendizagens.

O Conselho permite às crianças adquirirem a capacidade de tomarem decisões em conjunto, de explicarem o seu ponto de vista e compreenderem os pares e os adultos (Cunha, 2009). Desta forma, é desenvolvida a responsabilidade individual, já que, segundo Rogoff (citada por Cunha, 2009) é criado um sentimento de entre-ajuda, fazem escolhas e solucionam problemas entre si, tendo em conta as suas próprias necessidades e as dos restantes. Cunha (2009) salienta o facto de serem desenvolvidas competências linguísticas na reunião de Conselho, isto porque, de acordo com Santos (2010), as crianças têm de dialogar entre si, propor ideias/sugestões e refletir relativamente ao seu envolvimento e participação no processo de aprendizagem.

Outro aspeto que contribui para a participação das crianças é a utilização de instrumentos de pilotagem do Movimento da Escola Moderna. Intitulados por Niza (2013), os instrumentos de pilotagem são mapas de registo que apoiam o grupo de crianças e a equipa educativa tanto na planificação, como na gestão e avaliação da atividade educativa. Niza (2013) defende a utilização de seis instrumentos, como: o plano de atividades, o mapa de presenças, a lista semanal de projetos, o quadro semanal de distribuição de tarefas e o diário do grupo. No entanto, Folque (2012) defende a utilização de mais dois instrumentos, os inventários e o mapa das regras de vida, uma vez que “fazem parte da organização do grupo e ajudam as crianças a integrar as suas experiências individuais no conjunto do grupo” (p. 56). Niza (2013) ressalva que para além destes instrumentos também podem ser utilizados outros, desde que a sua utilização inclua a participação das crianças como também da equipa educativa. Assim,

considero importante explicitar os instrumentos com os quais tenho contactado na organização socioeducativa.

Um dos primeiros contactos das crianças quando chegam à sala é com o mapa de presenças. Trata-se de um quadro mensal em que as crianças marcam a sua presença, realizando uma bola na quadrícula onde a linha do seu nome se cruza com a coluna do dia da semana em que se encontra. Este instrumento permite às crianças construir a consciência do tempo através das suas vivências e ritmos, dado que mediante uma leitura e análise do registo, as crianças observam as suas presenças e as suas ausências (Niza, 2013).

A lista semanal dos projetos tem como intuito registar os projetos a realizar, como também os nomes das crianças que fazem parte de cada projeto e qual poderá ser a duração do projeto. Quanto ao quadro de tarefas, é possível encontrar representadas tarefas de manutenção e de apoio às rotinas do grupo e a que criança são atribuídas essas mesmas tarefas.

O diário do grupo, segundo Folque (2012), é “um registo semanal de incidentes, desejos, conflitos ou relatos de acontecimento” (p. 56), este pode ser preenchido quer pela equipa educativa como também pelas crianças. O que se encontra escrito no diário é lido no conselho, que por norma ocorre às sextas-feiras e os assuntos são discutidos em grande grupo. Este instrumento permite perceber o que é que as crianças e/ou a equipa educativa “gostaram” ou “não gostaram” no decorrer da semana, como também o que “fizeram” e o que “querem fazer” na semana seguinte. Neste sentido, e de acordo com Niza (2013) possibilita fazer um “balanço sociomoral da vida semanal do grupo” como também “ajuda a planear atividades educativas futuras” (p. 153).

Por fim, o mapa das regras de vida é um registo de regras que contribui para a regulação do grupo. As regras devem ser estabelecidas em grande grupo e devem surgir de uma necessidade real, partindo de um problema que se pretende solucionar.

4.3. Roteiro Metodológico e Ético

Para dar início à investigação é preciso definir a abordagem metodológica a seguir, bem como selecionar as técnicas e os instrumentos de recolha de dados a utilizar.

Considerando os propósitos do estudo, optou-se por seguir uma abordagem de **natureza qualitativa** (Bogdan & Biklen, 1994) ou **interpretativa** (Erickson, 1989), que de acordo com Afonso (2014) “preocupa-se com a recolha de informação fiável e

sistemática sobre aspetos específicos da realidade social, usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e interrelacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (p. 18). Para o efeito, o investigador deve encontrar-se no local a observar, a analisar e a emitir juízos de valor (Meirinhos & Osório, 2010).

O processo investigativo foi orientado pela metodologia de **estudo de caso**, que segundo Yin (2003), caracteriza-se por investigar “um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32). Stake (1999) defende que o estudo de caso “é um estudo da particularidade e complexidade de um caso singular, de forma a compreender a sua atividade em circunstâncias importantes” (p. 11).

O estudo de caso pode ser classificado de diferentes formas tendo em conta diversos autores. Yin (2003) estabeleceu critérios de classificação caso os estudos de caso fossem únicos ou múltiplos, desta forma os estudos de caso podem ainda ser exploratórios, descritivos ou explanatórios. Para classificar os estudos de caso, Stake (1999) baseou-se nos objetivos dos investigadores relativamente à metodologia que utilizam, assim o mesmo classifica-os como estudos de caso intrínsecos, instrumentais ou coletivos. De acordo com a classificação de Stake (1999), o estudo de caso em questão é **intrínseco**, dado que o mesmo diz respeito a uma situação em específico e não está relacionado com outros casos. Já de acordo com a classificação de Yin (2003), é um estudo de caso **descritivo** na medida em que descreve um fenómeno que está inserido no contexto.

No que concerne às técnicas e aos instrumentos de recolha de dados, segundo Afonso (2014) numa investigação qualitativa é essencial que haja uma procura regular de determinados factos da realidade social, utilizando métodos empíricos com o intuito de originar e interrelacionar ideias que facilitem a interpretação dessa realidade. Ketele e Roegiers (1993) afirmam que a recolha de dados é um processo para obter informações tendo por base diversas fontes, com o intuito de chegar a um novo nível de conhecimento. Neste seguimento, recorreu-se diferentes técnicas e instrumentos: (i) observação direta participante e não participante, (ii) inquérito por questionário e (iii) entrevista estruturada.

Através da observação direta participante fui fazendo registos (notas de campo) dos vários momentos que evidenciavam a participação das crianças. A **observação direta** permite-nos ter conhecimento real de determinadas situações que ocorrem num contexto em específico (Máximo-Esteves, 2008). Rodriguez et al. (1999) caracterizam a

técnica de observação direta como um método interativo de recolha de informação que precisa da implicação do investigador nos acontecimentos que está a observar. Segundo Estrela (2008), a “observação de situações educativas continua a ser um pilar da formação de professores” (p. 57).

Nos momentos da reunião de Conselho de Cooperação Educativa procurei distanciar-me do meu papel de estagiária e realizei **observações não participantes**, recolhendo apenas os dados não intervindo diretamente no que estava a acontecer e registando notas de campo. Os registos escritos da observação em forma de notas de campo, tratam-se de uma técnica de recolha de dados que permite ao investigador registar as observações realizadas, traçando um retrato de uma determinada situação social e permitindo compreender as perspetivas, os significados e o envolvimento dos sujeitos numa situação particular (Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002).

Importa referir que foi contruído um guião prévio específico para realizar uma entrevista semiestruturada (cf. Anexo F). Contudo, por constrangimentos de tempo não foi possível realizar a entrevista como estava previsto, sendo que o guião previamente construído foi a base do inquérito por questionário. O **inquérito por questionário** não é a técnica mais representativa da investigação qualitativa, dado que está mais relacionado com a investigação quantitativa, todavia, trata-se de uma técnica de recolha de dados e, por isso tem um papel importante nas investigações de carácter qualitativo. Uma vez que o inquérito por questionário se destina, maioritariamente à pessoa interrogada, sendo lido e preenchido pela mesma, “é, pois, importante que as perguntas sejam claras e precisas, isto é, formuladas de tal forma que todas as pessoas interrogadas as interpretem da mesma maneira” (Quivy & Campenhoudt, 2019, p. 181). O inquérito por questionário realizado à educadora cooperante foi aplicado via e-mail, sendo que foi enviado para a mesma e, posteriormente, a educadora enviou as respostas ao mesmo. A realização do inquérito por questionário à educadora cooperante teve como objetivo conhecer a conceção da educadora sobre a participação e qual a sua visão de criança.

A **entrevista estruturada** foca-se num determinado tema e é restrita (Amado, 2013; Marconi & Lakatos, 2007). Neste sentido, realizei entrevistas estruturadas com vinte crianças do grupo de referência com o intuito de compreender se as crianças sentem que são ouvidas e se utilizam alguns dos instrumentos de pilotagem existentes na sala. Nem todas as crianças foram entrevistadas uma vez que não estavam presentes no período de recolha de dados. As entrevistas foram realizadas de forma

individual. Para tal, recorri ao guião da entrevista (cf. Anexo I) que é composto por dez questões. Antes de iniciar a entrevista questionei sempre as crianças se lhes podia fazer algumas perguntas ao qual responderam afirmativamente, isto porque é importante ter em conta que as entrevistas realizadas com crianças devem ser “previamente autorizadas e consentidas” pelas mesmas (Marchão & Henriques, 2018, p. 142).

Vasconcelos (2016) afirma que “através da triangulação da informação, a investigadora procura clarificar o significado da informação recolhida, sublinhando-a ou questionando-a” (p. 85). Por outro lado, Flick (2005) afirma que para que haja uma triangulação sistemática é necessário que haja uma combinação de perspetivas e de métodos de pesquisa adequados, que devem ser apropriados para levar em conta o máximo possível de aspetos de um determinado problema. Assim sendo, após recolher todas as informações será realizada uma triangulação da mesma, uma vez que ao haver um cruzamento dos dados recolhidos assegura uma maior validade à investigação.

A análise de dados assume um papel central numa investigação, pois “não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los” (Amado, 2013, p. 299). Neste seguimento, foi feita uma análise de conteúdo tanto das notas de campo relacionadas com a investigação bem como dos dados oriundos das entrevistas às crianças e do inquérito por questionário à educadora.

A análise de conteúdo trata-se de um conjunto de técnicas de análise de produtos escritos e orais, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo dessas mensagens, definindo-se e organizando-se a informação por áreas de interesse (Quivy & Campenhoudt, 2019). Numa outra perspetiva, Amado (2013) define análise de conteúdo como sendo “uma técnica flexível e adaptável” passível de ser organizada em categorias (p. 300). Para além do referido, o mesmo autor refere que é uma “técnica central, básica mas metódica e exigente ao dispor das mais diversas orientações analíticas e interpretativas” (p. 300).

Ao realizar a análise de conteúdo, é possível fazer descrições objetivas e inferências, passando de uma fase de descrição para uma fase de interpretação dos dados recolhidos (Vala, 1986). Noutro ponto de vista, Bardin (2011) afirma que a análise de conteúdo integra a análise categorial e, a mesma “pretende tomar em consideração a totalidade de um «texto», passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido” (pp. 36-37).

No que tange às respostas dadas às perguntas fechadas das entrevistas às crianças foram tratadas através de análise estatística, nomeadamente contagem de frequências (Marôco, 2018).

Tanto a investigação como a minha prática foram guiadas por um conjunto de princípios e compromissos éticos, baseados na Carta de Princípios para a Ética Profissional (APEI, 2011). Neste documento constam princípios e compromissos para com os inúmeros intervenientes da ação, nomeadamente para com as crianças, as famílias, a equipa educativa e a comunidade (APEI, 2011). Importa salientar que os Princípios Éticos e Deontológicos determinados por Tomás (2011) também nortearam a minha prática, realçando-se a valorização da privacidade e confidencialidade de todos os participantes envolvidos, os benefícios e os custos provenientes do estudo, os atores envolvidos no decorrer de todo o processo e a transparência para com os mesmos. Neste sentido, elaborei um roteiro ético (cf. Anexo D) baseado na Carta de Princípios para a Ética Profissional (APEI, 2011) e também nos Princípios Éticos e Deontológicos determinados por Tomás (2011) para o trabalho de investigação com as crianças.

4.4. Apresentação e Discussão dos Resultados

A apresentação e análise dos dados recolhidos encontra-se organizada em seis tópicos, que correspondem aos objetivos definidos para o estudo: (i) conhecer a visão da educadora sobre ser criança; (ii) conhecer a conceção da educadora sobre a participação da criança; (iii) analisar de que forma os instrumentos de pilotagem do MEM na sala de referência potenciam a participação ativa das crianças; (iv) identificar estratégias promotoras da participação das crianças na sala de referência; (v) sinalizar e caracterizar formas de participação das crianças nas rotinas da sala de referência; (vi) analisar as potencialidades para as crianças de um ambiente educativo que fomenta a participação.

Sublinhe-se que, como referido anteriormente, foi valorizado um processo de triangulação de dados. Com efeito, no quadro que se segue são indicadas as fontes utilizadas para recolher os dados que permitiram reunir pistas relativas a cada objetivo do estudo.

Tabela 2.*Quadro síntese.*

| Objetivos | Técnicas e instrumentos de recolha de dados | | |
|---|--|----------------------------|------------------------|
| | Observação direta participante e não participante (Notas de campo) | Inquérito por questionário | Entrevista estruturada |
| Conhecer a visão da educadora sobre ser criança | | X | |
| Conhecer a conceção da educadora sobre a participação da criança | | X | |
| Analisar de que forma os instrumentos de pilotagem do MEM na sala em referência potenciam a participação ativa das crianças | X | | X |
| Identificar estratégias promotoras da participação das crianças na sala de referência | X | | X |
| Sinalizar e caracterizar formas de participação das crianças nas rotinas da sala de referência | X | | X |
| Analisar as potencialidades para as crianças de um ambiente educativo que fomenta a participação | X | X | |

4.4.1. Conceção da educadora sobre a participação

A conceção da educadora relativamente à participação foi analisada através do inquérito por questionário realizado à Educadora Cooperante (cf. Anexo F), o mesmo foi submetido a uma análise de conteúdo (cf. Anexo H).

Na tabela 3, é possível verificar que a educadora reconhece que a participação é um direito de todas as crianças. Para além disso, a educadora menciona também alguns momentos em que a criança pode participar. Quando questionada relativamente à participação do grupo de crianças da Sala do Jogo Dramático, a mesma referiu que no início do ano letivo eram pouco participativos, realçando também o facto de serem as crianças mais velhas aquelas que mais participam e impulsionam o restante grupo.

Tabela 3.

Árvore categorial sobre a conceção da educadora relativamente à participação.

| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Unidades de Registo (exemplos) |
|------------|---------------|-------------|--------------------------------|
|------------|---------------|-------------|--------------------------------|

| | | | |
|--------------------------------|--|--------------------------------------|--|
| Participação da criança | Conceção | Participação como direito | “Primeiramente, é direito que todas as crianças têm!” |
| | | Partilha de ideias/ propostas | “A participação acontece quando a criança partilha as suas ideias” |
| | | Participação nas conversas e debates | “participa nas conversas e debates coletivos, é convocada a refletir, a contribuir na resolução de problemas” |
| | | Escolhas | “faz propostas, escolhe livremente o que quer fazer” |
| | “ser agente ativo em tudo o que lhe diz respeito.” | | |
| | Características do grupo | Sala do Jogo Dramático | “Inicialmente pouco participativos, reflexivos e mais observadores, mas progressivamente foram ganhando confiança e espaço para serem mais ativos e interventivos. São sobretudo as crianças mais velhas que asseguram esse papel, o que também impulsiona o restante grupo. Valorizam mais o tempo do planeamento, em que têm oportunidade de registar o que querem fazer.” |

Nota: Dados recolhidos através do inquérito por questionário à Educadora Cooperante.

4.4.2. Visão da educadora sobre criança

Através do inquérito por questionário à Educadora Cooperante (cf. Anexo F) e a análise de conteúdo do mesmo (cf. Anexo H), foi possível compreender qual a sua visão relativamente à criança.

Neste sentido e, de acordo com a tabela 4, é possível constatar que a educadora descreve criança como sendo uma criança de pouca idade, observadora, absorve tudo o que a rodeia e deve ser protegida. Quando questionada sobre o lugar da criança no Jardim de Infância refere que deve ser na sala a brincar livremente, a fazer atividades que potenciem o seu desenvolvimento, a explorar e a vivenciar diversas atividades. No que diz respeito ao grupo de crianças da sala do Jogo Dramático, a educadora descreve-os como participativos, interessados pelo que está a sua volta e têm mais interesse pelas áreas dos jogos e faz-de-conta/teatro.

Tabela 4.

Árvore categorial sobre a visão da educadora sobre criança.

| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Unidades de Registo (exemplos) |
|--------------------|--|--|---|
| Ser Criança | Características do ser criança | Ímpeto exploratório/ descoberta | “A criança é uma pessoa de pouca idade que está a descobrir o mundo e a desenvolver-se de forma holística.” |
| | | Capacidade de aprendizagem e de observação | “Tem uma enorme capacidade para absorver tudo o que a envolve, é observadora e instintiva.” |
| | | Ser com direitos | “É um ser humano que deve ser protegido e reconhecido nos seus direitos e deveres para que cresça feliz. “ |
| | O lugar da criança no Jardim-de-Infância | Brincar livremente | “O lugar da criança na sala é a brincar livremente” |
| | | Desenvolvimento de atividades | “é a desenvolver atividades que potenciem o seu desenvolvimento” |
| | | Exploração e Experimentação | “é a explorar e a experienciar atividades diversificadas e desafiantes!” |

Nota: Dados recolhidos através do inquérito por questionário à Educadora Cooperante.

4.4.3. A forma com que os instrumentos de pilotagem do MEM na sala de referência potenciam a participação ativa das crianças

Com o intuito de compreender de que forma os instrumentos de pilotagem do MEM potenciam a participação ativa das crianças, selecionei alguns que se encontram na sala de referência, nomeadamente: o mapa de presenças, o quadro de tarefas, o diário de grupo, as regras da vida, o plano do dia e a agenda semanal.

O **mapa de presenças** é o primeiro instrumento com o qual as crianças têm contacto quando chegam à sala. A marcação da presença no mapa é da total responsabilidade da criança. No entanto, há crianças que por vezes se esquecem de marcar a presença e é necessário o adulto lembrar que o faça. Tais factos, são passíveis de serem observados nas seguintes notas de campo:

“As mesmas deram-me os bons dias e começaram a marcar a presença.” (Nota de campo nº 1, dia 27 de outubro de 2022). “Quando fomos para a sala do jogo dramático, lembrei as crianças para marcarem a presença. Entretanto o DM pediu-me ajuda para marcar a presença. Ele não estava a conseguir identificar o seu nome.” (Nota de campo nº 1, dia 2 de fevereiro de 2023). “Chamei as crianças que ainda não tinham marcado a presença. Reparei que o Dm ainda não tinha marcado a presença e disse-o para fazer. Quando chegou ao pé do mapa pediu-me que o fosse ajudar. Conseguiu perceber onde estava o seu nome e disse-lhe que hoje era dia 3 e percebeu onde tinha de fazer a bola.” (Nota de campo nº 1, dia 3 de fevereiro de 2023).

Importa referir que algumas crianças necessitam do apoio de um adulto para marcarem a presença, umas porque não conseguem identificar onde está o seu nome e outras porque têm dificuldade em encontrar a célula correspondente ao seu nome e ao dia. Contudo a maioria das crianças consegue marcar a presença sozinha, como é possível verificar na tabela 5.

Tabela 5.

Respostas das crianças quanto à marcação da presença no mapa de presenças.

| 5. Consegues marcar a presença sozinho(a) ou precisas da ajuda do adulto? | |
|--|-------------------|
| Resposta | Frequência |
| Sozinho(a) | 18 |
| Com ajuda do adulto | 2 |

Nota: Dados recolhidos através de entrevistas individuais às crianças.

No **quadro de tarefas** da sala do Jogo Dramático foram definidas sete tarefas, nomeadamente: marcar o dia no calendário, arrumar os cartões, colocar e arrumar as cadeiras, dar a fruta e recolher as taças, dar comida à tartaruga, varrer o chão e limpar as mesas e arrumar a biblioteca. Quando questionei as crianças, nas entrevistas individuais, relativamente à sua tarefa preferida, é notório que as mesmas têm preferência pela tarefa de arrumar os cartões e dar a fruta e recolher as taças, como é possível constatar na tabela 6.

Tabela 6.

Respostas das crianças quanto à tarefa preferida das crianças.

| 3. Qual a tua tarefa preferida? | |
|--|-------------------|
| Resposta | Frequência |

| | |
|---------------------------------|---|
| Marcar o dia no calendário | 2 |
| Arrumar os cartões | 8 |
| Colocar e arrumar cadeiras | 2 |
| Dar a fruta e recolher as taças | 6 |
| Dar comida à tartaruga | 2 |
| Varrer o chão e limpar as mesas | 0 |
| Arrumar a biblioteca | 0 |

Nota: Dados recolhidos através de entrevistas individuais às crianças.

De um modo geral, quando as crianças ficam com uma tarefa que é do seu agrado, as crianças nunca se esquecem e fazem-na logo mal terminam a fruta, como é possível averiguar nas seguintes notas de campo:

“Após comerem a fruta, as crianças que tinham tarefas ficaram na sala a fazer as mesmas e as restantes foram para o recreio.” (Nota de campo nº 7, dia 14 de novembro de 2022).

“Depois de comerem a fruta, algumas das crianças que têm tarefas ficaram na sala a fazer as mesmas. O DL e o RO estiveram a arrumar as cadeiras. Entretanto fui chamar o RM para ele arrumar os cartões.” (Nota de campo nº 3, dia 2 de fevereiro de 2023).

Por oposição, quando ficam com uma tarefa que não gostam tanto acabam por se esquecer de a fazer, sendo necessário o adulto relembrar que têm para fazer. Para além do referido, importa salientar que as crianças têm noção de que as tarefas acarretam responsabilidade e também servem para aprenderem, como é possível verificar na tabela 7. Importa mencionar que das vinte crianças entrevistadas duas delas não sabem para que servem as tarefas.

Tabela 7.

Árvore categorial sobre a visão das crianças sobre as tarefas.

| Categoria | Subcategoria | Indicadores | Unidade de registo | Frequência | Unidade de Enumeração |
|-----------------------|------------------|-------------|--------------------------------------|------------|-----------------------|
| Utilidade das tarefas | Responsabilidade | Compromisso | “Para fazer” (B; C; Mg; N; Rf; St) | 10 | 10 |
| | | | “Para fazer e lembrar os outros” (T) | | |
| | | | “Fazer e arrumar as coisas” (L) | | |
| | | | “Ajudar os adultos” (At) | | |

| | | | | | |
|------------|--------------|--------------------|---|---|---|
| | | | “Para os adultos não estarem sempre a trabalhar” (Md) | | |
| | Aprendizagem | Colocar em prática | “Limpar e arrumar” (DL; P). | 8 | 8 |
| | | | “Para percebermos” (FM) | | |
| | | | “Limpar” (G; RP; Sv) | | |
| | | | “Aprender a fazer as coisas” (MF) | | |
| | | | “Arrumar” (MC) | | |
| Desconhece | Não sabe | “Não sei” (AI; FB) | 2 | 2 | |

Nota: Dados recolhidos através de entrevistas individuais às crianças.

O **diário de grupo** é um instrumento utilizado em parceria, ou seja, é utilizado tanto pelos adultos da sala como pelas crianças. O diário encontra-se numa das paredes da sala e está dividido em quatro colunas: (i) gostamos; (ii) não gostamos; (iii) queremos fazer; (iv) fizemos. Sempre que as crianças sentem necessidade podem-se inscrever nas colunas: gostamos, não gostamos e/ou queremos fazer. Uma vez que o que se encontra escrito no diário será conversado em Conselho de Cooperação Educativa. O conselho permite às crianças participarem de forma ativa. No entanto, é notório das vinte crianças inquiridas, mais de metade (14) escrevem no diário (cf. Tabela 8).

Tabela 8.

Respostas das crianças sobre se escrevem ou não no diário.

| 6. Costumas escrever no diário? | |
|---------------------------------|------------|
| Resposta | Frequência |
| Sim | 14 |
| Não | 6 |

Nota: Dados recolhidos através de entrevistas individuais às crianças.

Importa referir que algumas crianças conseguem escrever o seu nome quer seja com o auxílio do seu cartão ou sem ele. As crianças que ainda não conseguem, fazem uma tentativa de escrita do mesmo. Quem escreve sempre na coluna do fizemos é um dos adultos da sala, como é possível constatar através das seguintes notas de campo:

“Sentaram-se em roda à volta da mesa e a Educadora E levou o diário para registar aquilo que tinham feito e questionou se alguém queria escrever alguma coisa.” (Nota de campo nº 6, dia 31 de outubro de 2022). “De seguida, a auxiliar S perguntou o que tinha sido feito para escrever no diário” (Nota de campo nº 7, dia 14 de novembro de 2022). “De seguida, perguntei-lhe o que tínhamos feito hoje para escrever no diário.” (Nota de campo nº 4, dia 16 de novembro de 2022).

Quando entrevistei as crianças individualmente, questionei-as quanto à utilidade do diário e foi unânime que este serve para registar. Importa ressaltar que dez crianças mencionaram que o diário serve para escrever o que se gosta ou não. Considero importante destacar que três crianças compreendem que o mesmo serve tanto para escrever nas colunas do gostamos e não gostamos como também nas colunas do fizemos e do queremos fazer. Tudo o que foi mencionado é possível aferir na tabela 9.

Tabela 9.

Árvore categorial sobre a utilidade do diário na perspetiva das crianças.

| Categoria | Subcategoria | Indicadores | Unidade de registo | Frequência | Unidade de Enumeração |
|------------------------|---|--------------------------------|--|------------|-----------------------|
| Funções do Diário | Registar | Escrever coisas | “Escrever coisas que fazemos num dia” (At) | 23 | 6 |
| | | | “Escrever coisas” (B; C) | | |
| | | | “Escrever coisas e resolver no conselho” (MF) | | |
| | | | “Escrever coisas e quando for o conselho resolver e ajudarmos” (T) | | |
| | | | “Escrever e ajudar os meninos a resolver as coisas” (RP) | | |
| | | Escrever o que se gosta ou não | “Escrever o que gostamos ou não gostamos” (Al; DL; FM; Md; MC; Mg; Sv) | | |
| | | | “Escrever o que gostamos de fazer” (G) | | |
| | | | “Escrever as coisas que não gostamos que os amigos fazem” (Rf) | | |
| | | | “Escrever o nome no não gostamos e no gostamos” (St) | | |
| | | Escrever opiniões | “Escrever as nossas opiniões” (L) | | 1 |
| Escrever o que fizeram | “o que temos para fazer e o que fizemos” (DL) | 3 | | | |

| | | | | | |
|--|--|------------------------|---|--|--|
| | | e o que têm para fazer | “o que temos para fazer” (MC) | | |
| | | | “o que fizemos e o que queremos fazer” (Mg) | | |
| | | Escrever | FB: “Escrever” (FB; N; P) | | |

Nota: Dados recolhidos através de entrevistas individuais às crianças.

As **regras da vida** existentes na sala, antes de serem definidas são conversadas com as crianças, com o intuito de perceber quais as opiniões das mesmas. As crianças ajudam na ilustração das regras e a educadora escreve o que foi combinado em grande grupo. No decorrer da PPS II, foi necessário criar uma nova regra para a sala, a educadora solicitou a ajuda das crianças na elaboração da mesma. Neste sentido, considero que as crianças têm uma voz ativa no estabelecimento das regras da sala.

“A educadora referiu também que hoje quando foi atender o telefone viu algumas crianças a correrem pela sala. Neste sentido, sugeriu criar uma regra e pediu ajuda às crianças para dizerem o porquê de não poderem correr.” (Excerto da nota de campo nº 3, dia 12 de dezembro de 2022).

A **agenda semanal** é um instrumento utilizado diariamente quer pelo grupo como também pela equipa educativa. A agenda está afixada numa das paredes da sala que fica na zona do tapete. Está organizada por dias da semana (segunda-feira a sexta-feira), e em cada dia estão fotografias ilustrativas dos diversos momentos. A acompanhar as fotografias está sempre o registo escrito de cada momento. Cada dia está dividido em dois períodos, a parte da manhã e a parte da tarde. Todos os dias existem momentos fixos na rotina, como as sessões de música, a hora do conto, as sessões de expressão motora, o passeio pelo meio local e a reunião de conselho. Este instrumento ao estar visível e perceptível para as crianças, estas conseguem participar ativamente no momento de planear.

No que diz respeito ao **plano do dia**, este consiste numa folha que está dividida em três colunas: o que vamos fazer, quem faz e avaliação. Na parte inferior da folha, existe espaço para o responsável do dia escrever o seu nome e a educadora escreve a data no espaço destinado para tal. O plano do dia é elaborado tendo em conta o que está estipulado na agenda semanal e o que foi proposto pelas crianças em reunião de conselho. Para além disso, no momento de planear as crianças também podem sugerir mais alguma coisa que queiram fazer.

“De seguida, questionou o que é que as restantes crianças queriam fazer. A C, a MF, a MC e o Sv pediram para fazer uma construção e a Educadora E sugeriu que fizessem

uma história com essa construção. De seguida, o G disse que queria fazer um puzzle e a Educadora desafiou-o a fazer um que tivesse muitas peças.” (Nota de campo nº 3, dia 25 de outubro de 2022). “Após fazerem a escolha, a Educadora E escreveu o plano do dia juntamente com as crianças que já tinham chegado da sala intelectual.” (Nota de campo nº 3, dia 9 de novembro de 2022).

Antes de fazerem a escolha de salas, a educadora questiona sempre o grupo relativamente ao que é suposto fazer naquele dia. Algumas crianças já sabem de cor o que é suposto fazer em cada dia e não necessitam de olhar para a agenda semanal. Por outro lado, há crianças que necessitam de olhar para a agenda semanal para terem a certeza do que é pretendido naquele dia.

Relativamente ao planeamento, no inquérito por questionário realizado à educadora foi possível aferir alguns momentos em que a criança participa. A educadora destaca alguns momentos em que as crianças têm uma participação ativa, nomeadamente: no conselho, no tempo de roda e na elaboração e avaliação do plano do dia (cf. Tabela 10).

Tabela 10.

Árvore categorial sobre os momentos que promovem a participação das crianças na perspetiva da educadora.

| Categories | Subcategorias | Indicadores | Unidades de Registo (exemplos) |
|--------------------------------|---------------|------------------------------|---|
| Participação da criança | Planeamento | Fazem propostas | “As crianças fazem propostas.” |
| | | Partilha de ideias | “partilham as suas ideias no conselho/diário – coluna queremos fazer.” |
| | | Participação no plano do dia | “Participam também no plano do dia (quer na realização das tarefas como na gestão e avaliação do mesmo).” |
| | | Tempo de roda | “No período da manhã, no tempo de roda, conversamos o que vamos fazer de acordo com a agenda semanal e as propostas que já foram ouvidas e registadas no diário.” |

| | | | |
|--|--|--------------|---|
| | | Plano do dia | “De seguida, após escolha das salas, utilizamos também o plano do dia onde registamos as nossas intenções.” |
|--|--|--------------|---|

Nota: Dados recolhidos através do inquérito por questionário à Educadora Cooperante.

Os dados recolhidos colocam assim em evidência as potencialidades dos instrumentos de pilotagem do MEM na promoção da participação ativa da criança. Com efeito, na sala de referência estes instrumentos estão ao alcance das crianças e, de um modo geral, foi possível observar que as mesmas compreendem a sua utilidade.

4.4.4. Estratégias promotoras da participação das crianças na sala de referência

O inquérito por questionário realizado à Educadora Cooperante (cf. Anexo F) e a análise de conteúdo das respostas (cf. Anexo H), permitiu compreender as estratégias que promovem a participação das crianças na sala de referência. Desta forma e, segundo a tabela 11, a educadora menciona diferentes dinâmicas e instrumentos que promovem a participação, sendo eles: tarefas, escolha das salas, mapa de escolha das atividades, plano do dia e o diário.

Tabela 11.

Árvore categorial sobre as estratégias utilizadas na sala de referência que promovem a participação das crianças.

| Categories | Subcategorias | Indicadores | Unidades de Registo (exemplos) |
|--------------------------------|---------------|---|---|
| Participação da criança | Estratégias | Dinâmicas e instrumentos na rotina diária | “Na rotina diária são vividas diferentes dinâmicas e instrumentos que asseguram a participação: tarefas da sala, escolha das salas, mapa da escolha das atividades, plano do dia e diário.” |

Nota: Dados recolhidos através do inquérito por questionário à Educadora Cooperante.

As estratégias utilizadas na sala de referência promovem a participação das crianças na medida em que as crianças têm de verbalizar as suas escolhas, como é o

caso de quando têm de escolher uma das salas. Tal é possível constatar nas seguintes notas de campo:

“Depois, as crianças fizeram a escolha das salas.” (Nota de campo nº 3, dia 15 de novembro de 2022). “Na hora da escolha, a educadora mencionou o nome de algumas crianças que deveriam ficar na sala para fazerem alguns registos. As restantes crianças escolheram uma das três salas.” (Nota de campo nº 1, dia 5 de janeiro de 2023).

4.4.5. Sinalizar e caracterizar formas de participação das crianças nas rotinas da sala de referência

Na sala de referência, existe todos os dias uma criança que é a responsável do dia. O responsável do dia, fica encarregue de questionar todas as crianças sobre a sala para onde querem ir no período da manhã. Quando existem comunicações as crianças têm oportunidade de comentar após a mesma, no entanto é o responsável do dia que escolhe as crianças que comentam. Cabe ainda ao responsável do dia avaliar o plano do dia e distribuir a fruta ao final da manhã. Tais factos são passíveis de ser observados nas seguintes notas de campo:

“Depois pedi à responsável do dia (C) para ir dizendo os nomes das restantes crianças para que estas escolhessem a sala para onde queriam ir. (Nota de campo nº 2, dia 31 de outubro de 2022). “Ao final da manhã, o grupo que estava na área do teatro apresentou a sua dança e, depois ouviram dois comentários. Logo de seguida, o grupo que estava nos jogos de chão comunicou a sua história. Depois de comunicarem, a Educadora E referiu que poderia haver três comentários.” (Nota de campo nº 3, dia 23 de novembro de 2022). “A responsável do dia questionou as crianças se tinham feito aquilo que estava planeado.” (Nota de campo nº 8, dia 18 de outubro de 2022).

Na reunião da manhã, cada criança pode escolher uma das salas existentes no Jardim de Infância. Podem permanecer na Sala do Jogo Dramático ou então ir para a Sala Intelectual ou para a Sala das Expressões. Existe uma tabela na sala que permite às crianças compreender qual a sala para onde vão mais ou menos. A educadora sugere às crianças para não irem para a mesma sala que estiveram no dia anterior. No entanto, caso isso aconteça a educadora sugere que a criança escolha outra sala.

Em cada sala, existe o mapa de escolha das atividades onde as crianças colocam o seu cartão na área para onde querem ir. Cada área está identificada com uma imagem e tem o respetivo nome. Existe um determinado número de crianças que pode ficar em cada área e no caso de a criança já não ter lugar na área que queria deve escolher outra.

As crianças ao escolherem a sala e o que vão fazer em cada uma estão a participar no seu processo de aprendizagem. Denota-se uma maior preferência por parte das crianças em permanecer na Sala do Jogo Dramático. Tal como é possível verificar na tabela 12, das vinte crianças inquiridas, doze preferem permanecer na sala do Jogo Dramático. Por outro lado, importa destacar o facto de apenas uma criança preferir ir para a Sala Intelectual. Ainda assim, sete crianças preferem ir para a Sala das Expressões.

Tabela 12.

Respostas das crianças sobre a preferência de sala.

| 7. Qual é a sala que preferes? | |
|--------------------------------|------------|
| Resposta | Frequência |
| Sala do Jogo Dramático | 12 |
| Sala Intelectual | 1 |
| Sala das Expressões | 7 |

Nota: Dados recolhidos através de entrevistas individuais às crianças.

De modo a compreender as preferências de áreas quer pela positiva quer pela negativa questionei as crianças e, posteriormente realizei uma análise de conteúdo que se encontra presente na tabela 13. No que diz respeito às áreas que as crianças têm maior preferência na sala do Jogo Dramático, foi possível aferir que metade das crianças inquiridas prefere a área dos jogos de chão. Segue-se a área do teatro com seis crianças, em seguida a área do faz de conta com três respostas e, por último apenas uma criança prefere a área da biblioteca. Quanto às áreas que as crianças gostam menos, é notório que metade das crianças não gosta assim tanto da escrita. Logo de seguida, está a área do faz de conta com quatro respostas. As áreas da biblioteca, dos jogos de mesa e do teatro contaram apenas com a resposta de duas crianças em cada uma delas.

Tabela 13.

Respostas das crianças quanto à preferência das áreas na Sala do Jogo Dramático.

| Categoria | Subcategoria | Indicadores | Unidade de registo | Frequência | Unidade de Enumeração |
|-----------|--------------|-------------|--------------------|------------|-----------------------|
|-----------|--------------|-------------|--------------------|------------|-----------------------|

| | | | | | |
|--|--------------------------|------------------------|-----------------|----|----|
| Áreas na Sala do Jogo Dramático preferenciais | Maior preferência | Área da Biblioteca | “Biblioteca” | 1 | 1 |
| | | Área do Faz de conta | “Faz de conta” | 3 | 3 |
| | | Área dos Jogos de chão | “Jogos de chão” | 10 | 10 |
| | | Área do Teatro | “Teatro” | 6 | 6 |
| | Menor preferência | Área da Biblioteca | “Biblioteca” | 2 | 2 |
| | | Área da Escrita | “Escrita” | 10 | 10 |
| | | Área do Faz de conta | “Faz de conta” | 4 | 4 |
| | | Área dos Jogos de mesa | “Jogos de mesa” | 2 | 2 |
| | | Área do Teatro | “Teatro” | 2 | 2 |

Nota: Dados recolhidos através de entrevistas individuais às crianças.

Comparando as respostas das crianças com a resposta da educadora relativamente à preferência das áreas das crianças (cf. Tabela 14), é possível aferir que a resposta da educadora vai ao encontro do que foi mencionado pelas crianças. Neste sentido, posso afirmar que a educadora conhece muito bem o seu grupo de crianças.

Tabela 14.

Árvore categorial sobre a escolha das áreas.

| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Unidades de Registo (exemplos) |
|--------------------------------|----------------------|--------------------|---|
| Participação da criança | Livre escolha | Escolha de áreas | “As áreas dos jogos, do faz-de-conta e teatro são as mais procuradas pelas crianças. Escolhem estas áreas porque correspondem aos seus interesses e têm recursos apelativos que os estimulam para a cooperação, criatividade e imaginação.” |

Nota: Dados recolhidos através do inquérito por questionário à Educadora Cooperante.

4.4.6. Analisar as potencialidades para as crianças de um ambiente educativo que fomenta a participação

De acordo com a entrevista realizada à educadora cooperante, a mesma aponta as potencialidades (cf. Tabela 15) de um ambiente educativo que permite às crianças escolherem a sala onde querem estar de manhã. Para além das potencialidades, a educadora refere que o educador deve adotar uma postura de observador e de mediador.

Tabela 15.

Árvore categorial sobre o modelo de escolha de salas.

| Categories | Subcategorias | Indicadores | Unidades de Registo (exemplos) |
|-----------------------------------|--------------------------------|--------------------------------------|---|
| Modelo de escolha de salas | Papel do educador | Observar | “Observador” |
| | | Mediar | “Mediador” |
| | | Escolha de sala | “Temos uma folha onde as crianças podem constar as suas escolhas e geralmente é incentivada a diversificar mais e a escolher a sala que escolhe menos.” |
| | Potencialidades e fragilidades | Diversidade de contactos | “contactar com diferentes adultos, contextos e experiências.” |
| | | Exigência de capacidade de adaptação | “necessidade de uma maior capacidade de adaptação por parte das crianças e adultos.” |

Nota: Dados recolhidos através do inquérito por questionário à Educadora Cooperante.

Importa salientar a importância que um ambiente educativo de qualidade assume na educação das crianças; desta forma, as componentes que o constituem devem estar interligadas entre si. Com efeito, o espaço, o tempo, os materiais e as relações que nele ocorrem são aspetos que influenciam de uma forma direta o desenvolvimento das crianças (Silva et al., 2016).

Na Sala do Jogo Dramático, as crianças utilizam o espaço de forma autónoma e têm conhecimento das rotinas diárias. No decorrer das entrevistas que realizei às crianças questionei-as de modo a compreender qual a opinião das mesmas sobre o facto de os adultos ouvirem as suas ideias e opiniões. Após analisar os dados, pude constatar que todas as crianças sentem que as suas ideias e opiniões são tidas em

conta pelos adultos (cf. Tabela 16). Neste sentido, na sala do Jogo Dramático existe uma participação por parte das crianças.

Tabela 16.

Respostas das crianças quanto à escuta das suas ideias e opiniões por parte dos adultos.

| 1. Sentes que os adultos ouvem as tuas ideias e opiniões? | |
|---|------------|
| Resposta | Frequência |
| Sim | 20 |
| Não | 0 |

Nota: Dados recolhidos através de entrevistas individuais às crianças.

4.5. Principais conclusões do estudo

Numa sala onde a criança é o centro da ação, a educadora cooperante defende que o papel do educador deve ser de impulsionador e mediador. A mesma considera importante: promover atitudes de bem-estar, respeito e colaboração; apoiar o envolvimento da criança no brincar e na construção do conhecimento; criar circuitos internos de aprendizagem cooperativa.

Lansdown (2005), defende três graus de participação das crianças que podem ocorrer simultaneamente no mesmo contexto: (i) **processos consultivos** – são processos iniciados, dirigidos e administrados pelos adultos e as crianças são vistas como informadores na medida em que lhes é solicitada a opinião para a posteriori o adulto tomar a decisão; (ii) **processos participativos** – são orientados pelos adultos levando em linha de conta as opiniões e sugestões das crianças; (iii) **processos autónomos** – as crianças têm o poder de colocar em prática a sua ação e têm controlo do processo, os adultos assumem uma postura de facilitadores.

Através da triangulação dos dados recolhidos é possível depreender que ao longo dos diversos momentos da rotina foram evidentes três níveis de processos participativos mencionados anteriormente. No entanto, aquele que predomina mais na sala de referência é o processo participativo, a criança consegue expressar-se em diversos momentos e tem essa iniciativa, contudo o controlo da sua ação é partilhado e gerido com os adultos. O processo participativo permite à criança vivenciar e reconhecer o seu papel no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

No que diz respeito aos processos consultivos, estes ocorrem quando a educadora planeia uma atividade e questiona as crianças, em reunião de conselho, sobre a opinião das mesmas ou então quando ocorre um imprevisto e é necessário fazer alterações ao que tinha sido combinado em grande grupo. Por outro lado, os momentos que evidenciam uma participação autónoma, revelam-se em atividades sem orientação dos adultos da sala, isto é, alguns teatros, construções nas áreas dos jogos de chão e mesa e posterior comunicação ao grupo. No decorrer destes momentos as crianças exercem o seu direito de participar ativamente.

Assim sendo, o ambiente educativo pode ser um fator potenciador e influenciador da participação dado que o mesmo pode ser permissor ou impedor da colocação em prática do direito de participação das crianças. O espaço e a rotina se não forem planeados com as crianças, podem ser fatores impeditivos de uma participação ativa.

Relativamente à utilização dos instrumentos de pilotagem como indicadores de participação ativa, foi-me possível constatar que as regras da vida e a agenda semanal são processos consultivos uma vez que é a educadora que tem o papel central em ambos. Quanto ao quadro de tarefas e ao plano do dia os mesmos são processos participativos uma vez que a educadora apenas orienta algo que é sugerido pelas crianças. No entanto, por vezes o plano do dia pode ser também um processo consultivo, sendo que na sua maioria das vezes é um processo participativo. Ainda assim, o mapa de presenças e o diário de grupo assumem-se como processos autónomos, dado que as crianças têm total controlo sobre a sua ação quando os utilizam.

O facto de se dar autonomia às crianças quer seja na tomada de decisões ou na elaboração de tarefas faz com que a criança se sinta integrada no que está a acontecer. Por oposição, se forem impostas tarefas que não vão ao encontro dos gostos e interesses das crianças poderá não haver tanta participação e interesse. Por vezes, existem algumas tarefas impostas pela escola e, nesses momentos cabe ao educador equilibrar os gostos e interesses das crianças.

No decorrer da análise dos dados constatei que não existem dados de não participação neste contexto educativo, o que me leva a entender que a utilização dos instrumentos de pilotagem do MEM e a implementação dos momentos comunicativos realizados no dia a dia, podem ser uma estratégia da educadora para conseguir que as crianças exerçam o seu direito de participar.

Ao refletir sobre as conclusões do presente estudo, compreendi que se existir tempo na rotina para conversar, partilhar e interagir em grupo, adotando uma escuta ativa, é possível perceber que a comunicação potencia uma participação ativa e constante por parte das crianças. Rinaldi (2001) defende que todas as teorias devem ser escutadas, comunicadas e ouvidas, assim é importante privilegiarmos tempo para ouvir as crianças e ir ao encontro dos seus significados.

As conclusões do presente estudo vão ao encontro do estudo realizado por Agostinho (2014) com o intuito de compreender qual é o lugar da participação das crianças. Agostinho (2014) afirma que “o espaço-lugar da participação das crianças é o lugar que se organiza a partir do profundo respeito à infância das mesmas” (p. 297). Desta forma, a mesma autora defende que a participação é “como o caminho, a estratégia necessária para que a cidadania possa ser exercida pelas meninas e meninos de 0 a 5 anos.” No entanto, importa ressaltar que a oscilação de graus participativos é algo possível e normal, tal como refere Lansdown (2005). Contudo como futura educadora tenho como objetivo privilegiar a participação autónoma.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| " | | | " |

De acordo com Júnior (2010), a reflexão permite-nos olhar de forma crítica e reflexiva para a realidade que estamos a vivenciar, sendo fulcral termos consciência das situações de modo a que consigamos contorná-las com mais “segurança, efetividade e sem constrangimentos, objetivando um crescimento pessoal e profissional” (p. 581). Desta forma, a presente reflexão tem como objetivo analisar o processo e o trabalho desenvolvido durante as minhas práticas profissionais supervisionadas, como também quais os contributos que as mesmas assumiram na construção da minha identidade profissional.

O caminho percorrido foi longo e intenso e, desta forma, considero pertinente compreender quais foram os momentos bons e os menos bons, como também as inquietações e preocupações, que de certa forma fizeram-me crescer nesta caminhada.

Neste sentido, o período de estágio representa uma mais valia para o estudante na medida em que o mesmo consegue colocar em prática os conhecimentos teóricos que foi adquirindo ao longo da sua formação inicial. O período de estágio permite também estabelecer relações com profissionais da área da educação, como também com grupos de crianças e respetivas famílias. Assim, e tal como Sarmiento (2009) defende que “a identidade corresponde a uma construção inter e intra pessoal (...) [que se desenvolve] em contextos, em interacções, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p. 48). À luz do que foi referido, Figueira (2017) afirma que as práticas pedagógicas na formação inicial revelam ser “uma dimensão fundamental no processo de formação dos educadores de infância (p. 56). Isto porque mediante estas experiências o estagiário representa a sua futura profissão e ganha consciência das responsabilidades que a mesma irá acarretar.

Neste seguimento, torna-se imprescindível que o estagiário tenha contacto “com profissionais experientes” ou até mesmo com os diretores das organizações socioeducativas e com as famílias (Perrenoud, 1993, p. 152), dado que estes elementos contribuem para a sua formação. Durante o meu percurso tive o privilégio de contactar com vários profissionais que me ajudaram a crescer e a aprender.

No que concerne ao contexto de creche, tive contacto com uma Educadora de Infância e uma Auxiliar de Ação Educativa, em que pude observar uma relação de parceria entre as mesmas. Tive o privilégio de presenciar práticas, estratégias e comportamentos que idealizo enquanto futura educadora. Todavia, no contexto de Jardim de Infância, sinto que foi um percurso repletos de desafios e novas experiências.

Sinto que fui uma sortuda por ter tido o privilégio de fazer parte do grupo de crianças em questão e de presenciar práticas com as quais me identifico.

Na PPS II, a Educadora de Infância foi um exemplo para mim, uma vez que, diariamente, pude observar o seu empenho, a sua dedicação, entrega e amor pelo que faz, com as crianças e para as crianças. Estabelecemos uma relação com base no respeito, partilha e apoio, tendo sido fulcral para o meu crescimento e amadurecimento profissional. No decorrer da prática, fui partilhando com a educadora as minhas inquietações relacionadas com as crianças, mas também sobre a minha postura. Deste modo, permitiu-me refletir sistematicamente sobre a minha ação e a minha construção identitária e, ainda alguns aspetos que poderia melhorar. Ainda assim, tive o privilégio de trabalhar com outra grande profissional, a Auxiliar de Ação Educativa, que se mostrou sempre disponível para me ajudar e apoiar, transmitiu-me novos conhecimentos, partilhou ideias e conseguimos estabelecer uma relação de apoio e interajuda.

Tendo em consideração o que foi mencionado, Borges (2014) salienta que “o diálogo e a partilha de saberes e experiências (...) [são essenciais] na construção da teoria pessoal profissional docente” (p. 41). Deste modo, importa destacar o trabalho colaborativo que fui observando entre a educadora e a auxiliar. As opiniões de ambas as profissionais eram valorizadas por cada uma, as tarefas diárias eram distribuídas equitativamente, sendo um trabalho de apoio e respeito mútuo. Neste sentido, acredito que quando estes valores estão presentes numa prática colaborativa, acabam por se refletir na prática pedagógica transmitindo estes valores às crianças, dado que observam uma interação de cooperação, promovendo um sentimento de segurança num meio autêntico e recetivo (Malaguzzi, 1999). Por esta razão, enquanto futura educadora de infância, pretendo valorizar a importância de um trabalho de equipa, baseado na colaboração, no respeito, na confiança e na interajuda, desenvolvendo uma ação conjunta e uníssona.

Em ambas as práticas profissionais, pude observar o exemplo da relação equipa educativa-famílias que pretendo desenvolver enquanto futura educadora de infância. Todos os dias, quer a educadora como a auxiliar, demonstravam-se disponíveis para conversar com as famílias e sempre que consideravam pertinente, partilhavam opiniões e pontos de vista sobre as crianças. Assim, e sempre que foi possível, nos momentos de acolhimento, estabeleci uma relação de respeito e partilha com as famílias. Saliento esta relação de parceria entre a equipa educativa e as famílias, para a minha identidade profissional, dado que “as crianças beneficiam de sistemas de atenção e educação que

estejam ligados entre si, cujas influências não se neutralizem ou curto-circuitem, mas que se complementem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades ricas e polivalentes” (Formosinho et al., 2000, p. 16). Desta forma, realço a importância de estabelecer uma relação baseada na confiança e partilha com todas as famílias das crianças com as quais irei contactar, visto ser uma mais-valia para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

As crianças são seres únicos e incomparáveis, contudo também conseguem ser desafiantes, perseverantes e complexas. No decorrer da prática, compreendi que a estratégia pode funcionar com uma criança e não funcionar com as restantes e também que essa mesma estratégia pode funcionar hoje e amanhã já não fazer sentido. Deste modo, caracterizo a profissão de educadora de infância como sendo desafiante e não podemos assumir que já sabemos tudo. Todos os dias, as crianças confrontam-nos para a necessidade de estarmos em constante (re)construção da nossa prática profissional. Desde o início que pretendi estabelecer uma relação assente na confiança e afetividade com todas as crianças. Procurei observar as particularidades de cada uma, com o intuito de conseguir atuar da melhor forma tendo em conta o sucedido. Adotei uma postura tranquila, atenciosa, observadora e mostrei-me sempre disponível. Acredito que lhes transmiti segurança, confiança e desafiei-as em inúmeros momentos diários, com o objetivo de promover o seu desenvolvimento e aprendizagem, tendo sempre em conta as suas especificidades.

Indo ao encontro do referido anteriormente, Correia (2020) realça que se as crianças estiverem envolvidas em relações de suporte positivas e sensíveis, consequentemente sentem-se mais confortáveis e confiantes para se envolverem nas atividades. Desta forma, cabe aos adultos privilegiarem momentos que sejam do interesse das crianças ao invés de tentarem estimular as mesmas com situações que os adultos gostavam que a criança se interessasse (Post & Hohmann, 2011). Neste sentido, escutei sempre as crianças, identifiquei os seus interesses e curiosidades e, em seguida planifiquei atividades que conferissem experiências enriquecedoras e significantes para as mesmas.

Considero essencial a participação das crianças no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem dado que quando as mesmas são implicadas neste processo as aprendizagens são mais significativas. Correia (2018) reforça esta ideia referindo que as “organizações que promovem a participação das crianças são mais responsivas às suas necessidades, tornando-se mais acessíveis e eficientes” (p. 3).

Assim, enquanto futura educadora de infância, pretendo partilhar o poder com as crianças, escutá-las, respeitar as suas decisões e envolve-las no seu processo de aprendizagem, “demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 9).

Acredito que ao longo da minha prática foi essencial a realização das reflexões diárias e semanais. Foram uma mais-valia para a construção da minha identidade profissional, pois permitiram-me estar atenta, reunir informação teórica e refletir sobre diversos temas que achei pertinentes para a minha prática educativa. Considero que o meu olhar reflexivo e crítico sobre a minha prática pedagógica foi-se desenvolvendo mediante o feedback que fui tendo da professora orientadora. O feedback foi essencial, pois através do mesmo pude crescer pessoalmente e profissionalmente. Indo ao encontro do que é defendido por Alarcão et al. (2010) em que o feedback co-constructivo é um “elemento crucial no processo formativo” (p. 101).

No que tange à investigação que realizei ao longo da prática profissional, a mesma teve que ver com um tema que despertou o meu interesse e curiosidade e foi suscitando ao longo dos dias algumas inquietações. O estudo em questão contribuiu para a minha aprendizagem, uma vez que permitiu-me adquirir conhecimentos acerca da problemática da participação ativa das crianças. Deste modo, posso afirmar que a investigação contribuiu para a construção da minha identidade profissional, uma vez que a investigação com crianças assume um lugar importante “na teorização social sobre a infância” (Fernandes & Tomás, 2011, p. 2). A investigação também me permitiu adquirir mais conhecimentos sobre a problemática que certamente me serão úteis no futuro. Indo ao encontro do que é defendido por Ponte (2002), “a investigação sobre a sua prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma actividade de grande valor para o desenvolvimento profissional” (p. 3).

Por último, acredito que durante estes dois últimos anos, cresci, aprendi e tornei-me numa profissional melhor, mais atenta, mais reflexiva e predisposta a aprender todos os dias. Todas as educadoras de infância, todas as auxiliares de ação educativa, todas as crianças e respetivas famílias marcaram a minha formação e foram essenciais no meu crescimento. Nestes dois anos superei alguns receios e inseguranças, desafiei-me diariamente com o intuito de me tornar uma profissional melhor para as crianças. Terminei este percurso com a certeza que dei tudo de mim e sinto-me orgulhosa de mim mesma. Sinto-me realizada com o trabalho que desenvolvi com todas as crianças e sei

que de alguma forma contribuí para que sejam cidadãos melhores e felizes. Considero que o mais importante desta profissão são as crianças e o quão bem as conseguimos fazer sentir e, neste sentido, no futuro espero conseguir construir uma relação de aprendizagem mútua, isto é, entre mim e as crianças, uma vez que ambas as partes podem dar a receber.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Cumprida a grande etapa do meu percurso acadêmico, resta-me refletir sobre todo o meu percurso realizado ao longo das práticas profissionais supervisionadas e da sua importância para o meu percurso profissional enquanto educadora de infância.

Numa primeira instância, considero pertinente evidenciar a importância que as práticas profissionais supervisionadas detêm para a construção da profissionalidade dos estudantes estagiários. Na medida em que têm a possibilidade de vivenciar a realidade daquele que será o seu futuro profissional, como também adquirir aprendizagens e conhecimentos essenciais para o seu futuro. Deste modo, creio que as práticas profissionais supervisionadas foram uma mais valia para o meu crescimento, quer a nível pessoal como profissional. Foram experiências em que tive oportunidade de intervir e aplicar uma prática pedagógica e senti que me aproximei daquele que é o papel de um educador de infância.

Importa ainda destacar o contributo do percurso acadêmico que me forneceu conhecimentos teóricos que posteriormente apliquei na prática e assumiram “uma particular relevância no desenvolvimento de saberes, normas e valores característicos da profissão” (Cardona, 2008, p. 7). Um princípio que tenciono valorizar enquanto futura educadora de infância e que é defendido por Silva et al. (2016) é que “a ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação (p. 5). Assim sendo, ao longo das minhas práticas garanti que todas as minhas ações e intervenções tivessem intencionalidade para com as crianças, levando em linha de conta as suas necessidades e interesses.

Analisando as práticas que experienciei, as crianças que acompanhei, as equipas educativas com as quais me cruzei e me ajudaram, as famílias que se revelaram disponíveis para mim, propiciaram-me momentos de aprendizagem que considero que enriqueceram as minhas práticas. Considero que o percurso que realizei até aqui foi desafiante quer a nível pessoal como profissional, no entanto dei o melhor de mim e desafiei-me a fazer mais e melhor, tanto para as crianças como também para as equipas educativas. Pude compreender ainda mais, a relevância da partilha de saberes e do trabalho de equipa para alcançar um bem maior, dado que o mesmo “estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos” (Roldão, 2007, p. 27).

No que concerne à investigação que realizei, a mesma permitiu-me desenvolver e adquirir novos conhecimentos relacionados com a temática em questão, revelando-se enriquecedora para a minha vida profissional. Neste sentido, creio que estes tipos de investigação são essenciais na prática de um educador, dado que o mesmo assume uma postura investigativa relativamente à realidade que o rodeia, tendo a possibilidade de adquirir e desenvolver conhecimentos relativos à educação de infância.

O presente estudo apresenta algumas limitações, nomeadamente na recolha de dados onde poderia ter sido interessante realizar registos de observação naturalista nos momentos do Conselho de Cooperação Educativa. Desta forma, poderia ter registado algumas reuniões de modo a ter uma outra perspetiva da participação da criança. Numa investigação futura, considero que seria interessante concretizar uma investigação com os dados recolhidos no presente estudo e com uma análise de dados num grupo da sala de transição, com o intuito de compreender se a faixa etária influencia a participação ativa por parte das crianças.

Por fim, enquanto futura educadora de infância necessito de estar consciente do meu papel, visto que irei acompanhar e promover aprendizagens de modo a que as crianças se tornem adultos e cidadãos ativos. Assim sendo, a função de um educador de infância é imprescindível para promover conhecimentos, valores, saberes e comportamentos com o intuito de as crianças adquirirem bases para o seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. Fundação Manuel Leão.
- Agostinho, K. A. (2014). A complexidade da participação das crianças na educação infantil. *Perspetivas*, 32(3), 1127-1143.
- Alarcão, I., Leitão, A. & Roldão, M. C. (2010). Prática Pedagógica Supervisionada e *feedback* formativo co-constutivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(3), 1-17.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- APEI. (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional.
<http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bento, A. V. (2012). Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, 65, 42-44.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Boggino, N. (2016). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo*, (9), 79-86.
- Borges, L. (2014). Profissionalidade docente: da prática à praxis. *Investigar em Educação*, (2), 39-53
- Cardona, M.J. (2007). A avaliação na Educação de Infância: As paredes das salas também falam! Exemplos de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 10-15.
- Cardona, M. J. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: Fundamentos e conceitos. In F., H., S. Serra & O., Strecht-Ribeiro, *Da investigação às práticas – estudos de natureza educacional* (pp.13 – 34). Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Universidade Aberta.
- Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2019). *Avaliação em creche: CRECHEndo com qualidade*. Porto Editora
- Clérigo, J., Sousa, O., Lino, D., Fuertes, M. (2021) Modelos pedagógicos dos educadores na interação e na comunicação com as crianças durante tarefa cooperativa. In M. Fuertes, C. Nunes, J. Rosa, A. R. Almeida & S. Esteves

- (Eds.) *Teoria, práticas e investigação em intervenção precoce II* (pp. 101-123)
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa.
<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.119>
- Correia, N. (2018). "Os meninos podem escolher o que querem fazer": o direito de participação em salas de jardim de infância. *Primeiros Anos*.
<http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2018/10/03/os-meninos-podem-escolher-o-que-querem-fazer-o-direito-de-participacao-em-salas-de-jardim-de-infancia/>
- Correia, N. (2020). *A par com a gestão de comportamentos: o apoio emocional*.
Primeiro Anos. <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/02/05/a-par-com-a-gestaode-comportamentos-o-apoio-emocional/>
- Cunha, M. (2009). O conselho de cooperação na regulação das aprendizagens. *Escola Moderna*, 5(34), 50-61.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Circular nº
4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*.
Ministério da Educação, Lisboa.
- Domingues, M. & Gomes, E. (2015) Em busca das vozes das crianças. Uma experiência de investigação durante a Prática Profissional Supervisionada no Mestrado em Educação Pré-escolar. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás, C. & C. Pereira (Eds.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp.121-131). Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In Wittrock, M.C. (Ed). *La investigación de la enseñanza*, II. (pp 195-299).
- Estrela, A. (2008). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2011). Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. In European Sociological Association (Eds.), *Congress proceedings 10th Conference of the European Sociological Association* (pp. 1-18). ESA.
- Ferreira, M. (2004). "À porta do JI da Várzea" ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira (Ed.), *"Agente gosta é de brincar com os outros meninos!" Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. (pp. 65-102). Edições Afrontamento.

- Figueira, S. (2017). *O lugar da prática pedagógica na formação de educadores de infância nos cursos reorganizados no âmbito do processo de bolonha*. [Dissertação de doutoramento não publicada]. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Fleming, M. (2004). *Adolescência e autonomia. O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Ed. Monitor.
- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- 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. & Parente, M. C. (2004). Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade. In Parente (Ed.), *Portfólios: uma estratégia de avaliação alternativa* (pp. 49-77). Universidade do Minho.
- Formosinho, J., Machado, J. & Ferreira, F. L. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Edições Asa.
- Forneiro, L. I. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In M. A. Zabalza, *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-281). Porto Alegre: Artmed.
- Freire, I. (2011). Cidadania da criança: escola e sociedade como palcos de participação. *EDUSER: revista de educação*, 3(2), 17-26.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia- saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fuertes, M. (2020). *Como estabelecer parcerias colaborativas eficazes com as famílias?*. Primeiros Anos. <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/10/28/comoestabelecer-parcerias-colaborativas-eficazes-com-as-familias/>
- Gomes, M.H. (2014). Os Modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna. *Edições Ecopy*.
- Gonçalves, A. (2012). *O Trabalho em Equipa – A reflexão pedagógica nos momentos de trabalho em equipa* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal: Relatório de Estágio
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: Trabalhos e a cultura de Professores na idade pós-moderna*. Mc Graw-Hill.

- Hohmann, M. & Weikart, D., P. (2011). *Educar a Criança*. (5ª Ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Júnior, V. C. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista brasileira de educação médica*, 34(4), 580-586.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia de Recolha de Dados – fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lansdown, G. (2005). *Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them*. Working papers in Early Childhood Development. Foundation Bernard Van Leer.
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspectivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances*, 25(3), 137-154.
- Lopes, L., Correia, N. & Aguiar, C. (2016). Implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância: As perceções dos educadores. *Revista portuguesa de educação*, 29(2), 81-108.
- Malaguzzi, L. (1999). História, Idéias e Filosofia Básica. In G. Edwards, C., Gandini, L., Forman (Ed.), *As cem linguagens da criança* (pp. 59–104). Artmed.
- Marconi, M. & Lakatos, E. (2007). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo. Editora Atlas S.A.
- Marchão, A., & Fitas, A. C. P. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar. O portefólio da criança. *Revista Iberoamericana de Educación/Revista Ibero-americana de Educação*, (64), 27-41.
- Marchão, A. & Henriques, H. (2018). Investigação com crianças: reflexão sobre a escuta das vozes das crianças através de processos de entrevista. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (24), 135-144.
- Marôco, J. (2018). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (7ª ed.). ReportNumber.
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias - construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação, Direcção-Geral da Educação.
- Matos, M. (2003). Relação Escola-Família-Comunidade. Seminário da FERSAP Municipalização da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer-Revista de educação*, 2(2), 49-65.

- Mesquita, C. (2018). *Ritmo de aprendizagem: saiba compreender os ritmos de cada criança*. Ekonomista, <https://www.e-konomista.pt/ritmo-de-aprendizagem/>
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 141-160) Porto Editora.
- Oliveira, M. (2014). *Envolvimento parental em creche*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. & Kishimoto, T. (2002). *Formação em Contexto: uma estratégia de integração*. Brasil: Thomson Learning.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- ONU. (1989). *A convenção sobre os direitos da criança*. Consultado em: https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspetivas sociológicas*. Publicações Dom Quixote.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches, uma abordagem ecológica da adaptação do bebe a creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em Creche – Perspetivas de Formação Teóricas e Práticas. Infância e Educação. *Investigação e Práticas. Revista do GEDEI*, (1), pp. 85-106.
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In. M. Miguéns (Coord.), *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos* (pp. 47-60). Conselho Nacional de Educação.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed.). (S. Baia, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2019). *Manual de Investigação em Ciências Sociais: Trajectos*. Lisboa: Gradiva

- Reis, M. (2008). *A Relação entre Pais e Professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. [Dissertação de doutoramento não publicada]. Málaga: Universidade de Málaga.
- Rinaldi (2001). The pedagogy of listening: The listening perspective from Reggio Emilia. *Innovations in early: the international Reggio exchange*, 8(4), 1-4.
- Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Roldão, M. C. (2007) Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 25-30. *Edições DGIDC*
- Santana, I. (2007). Cooperação entre professores. *Noesis*, 71, 31-33.
- Santos, A. P. (2010). Aluno sujeito da avaliação: Conselho de classe participativo como instância de reflexão. *Roteiro*, 35(2), 299-318.
- Sarmento, M. J., Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, 27, 183-206.
- Sarmento, T. (2009). *As Identidades Profissionais em Educação de Infância*. *Locus Soci@l*, (2), 47-65
- Sarmento, T. & Carvalho, L. (2017). Diferentes olhares sobre crianças e creches. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 8-12.
- Silva, B., & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Zero-a-Seis/Zero a seis*, 33-53.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direcção-Geral da Educação.
- Souza, A, P. & Filho, M, J. (2008). A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. *Iberoamericana de Educación*, (44)7, 1-8
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2.ª ed.). Ediciones Morata
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem idade”: Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto & Educação*, 78, 45-68.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo...Direitos das Crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças: diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. [Dissertação de doutoramento não publicada, Universidade do Minho]. RepositoriUM.
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6269>

- Tomás, C. & Fernandes, N. (2013). Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *Educativa*. 16(2) 201-216.
- Torrão, R., A., P. (2015). A importância dos cuidados e das rotinas na Creche [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre]. Instituto Politécnico de Portalegre.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo tempos e andamentos na educação de infância (última lição)*. Editora media XXI.
https://www.ipl.pt/sites/default/files/ultima_licao_0.pdf
- Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto Editora.
- Yin, R. K. (2003). *Estudos de caso – Planejamento e Métodos* (2.ª ed.) (D. Grassi, Trad.). Bookman (Obra original publicada em 2001).
- Yin, R. K. (2005). *Case study research: Design and methods*. New York: SAGE Publications Inc.

ANEXOS

| " " | | " "

ANEXO A.

Portefólio da Prática Profissional
Supervisionada

| " " | | " "

Por uma questão de confidencialidade, o Portefólio da Prática Profissional Supervisionada consta num documento PDF à parte, denominado por Portfólio PPS II - Inês Costa 2021081 MEPE 2A.

ANEXO B.

Tabela de caracterização do grupo de
crianças

| " | | | " |

| Nomes | Género | Data de nascimento | Idade no início da PPS II (outubro) | Idade no fim da PPS II (fevereiro) | Percurso institucional |
|--------------|---------------|---------------------------|--|---|----------------------------------|
| AI | Feminino | 29/09/2017 | 5 anos | 5 anos e 4 meses | Transitou da Sala das Expressões |
| At | Masculino | 06/05/2017 | 5 anos e 5 meses | 5 anos e 9 meses | Transitou da Sala das Expressões |
| B | Feminino | 17/07/2018 | 4 anos e 3 meses | 4 anos e 6 meses | Transitou da Sala Transição |
| C | Feminino | 02/05/2018 | 4 anos e 5 meses | 4 anos e 9 meses | Transitou da Sala Transição |
| DL | Masculino | 22/11/2017 | 4 anos e 10 meses | 5 anos e 2 meses | Transitou da Sala das Expressões |
| DM | Masculino | 07/07/2018 | 4 anos e 3 meses | 4 anos e 6 meses | Transitou da Sala Transição |
| FM | Feminino | 07/05/2018 | 4 anos e 5 meses | 4 anos e 8 meses | Transitou da Sala Transição |
| FB | Masculino | 04/07/2018 | 4 anos e 3 meses | 4 anos e 7 meses | Transitou da Sala Transição |
| G | Masculino | 07/08/2017 | 5 anos e 2 meses | 5 anos e 5 meses | Transitou da Sala das Expressões |
| J | Feminino | 27/05/2018 | 4 anos e 4 meses | 4 anos e 8 meses | Transitou da Sala Transição |
| L | Feminino | 15/05/2018 | 4 anos e 5 meses | 4 anos e 8 meses | Transitou da Sala Transição |
| MC | Feminino | 15/02/2018 | 4 anos e 8 meses | 4 anos e 11 meses | Transitou da Sala Transição |
| MF | Feminino | 30/04/2017 | 5 anos e 5 meses | 5 anos e 9 meses | Transitou da Sala das Expressões |
| Md | Feminino | 16/05/2017 | 5 anos e 5 meses | 5 anos e 8 meses | 1º ano na instituição |
| Mg | Masculino | 19/06/2017 | 5 anos e 3 meses | 5 anos e 7 meses | Transitou da Sala das Expressões |
| N | Feminino | 03/01/2018 | 4 anos e 9 meses | 5 anos e 1 mês | Transitou da Sala Transição |
| P | Masculino | 24/05/2017 | 5 anos e 4 meses | 5 anos e 8 meses | Transitou da Sala das Expressões |
| Rf | Masculino | 22/04/2017 | 5 anos e 5 meses | 5 anos e 9 meses | Transitou da Sala das Expressões |

| | | | | | |
|-----------|-----------|------------|------------------|------------------|----------------------------------|
| RO | Masculino | 11/07/2018 | 4 anos e 2 meses | 4 anos e 6 meses | 1º ano na instituição |
| RM | Masculino | 16/06/2018 | 4 anos e 4 meses | 4 anos e 7 meses | Transitou da Sala Transição |
| RP | Masculino | 25/07/2018 | 4 anos e 2 meses | 4 anos e 6 meses | Transitou da Sala Transição |
| St | Masculino | 16/05/2017 | 5 anos e 5 meses | 5 anos e 8 meses | Transitou da Sala das Expressões |
| Sv | Masculino | 12/01/2018 | 4 anos e 3 meses | 5 anos | Transitou da Sala Transição |
| T | Masculino | 19/06/2017 | 5 anos e 3 meses | 5 anos e 7 meses | Transitou da Sala das Expressões |

ANEXO C.

Tabela de caracterização das famílias
das crianças

| " | | | " |

| Criança | Profissão dos Pais | Obs. |
|----------------|---|----------------------|
| AI | Mãe: Marketing Digital Pai: ----- | Irmã mais velha |
| At | Mãe: Advogada Pai: Geólogo | Irmã mais nova |
| B | Mãe: Desempregada Pai: Gestor | Irmão mais velho |
| C | Mãe: Educadora de Infância Pai: Professor | Irmã mais velha |
| DL | Mãe: Engagement Manager Pai: Programador | Irmã mais velha |
| DM | Mãe: Auxiliar Administrativa Pai: Formador | |
| FM | Mãe: Administrativa Pai: Programador | Pais separados |
| FB | Mãe: Administrativa Pai: ----- | |
| G | Mãe: Veterinária Pai: Veterinário | 2 irmãos mais velhos |
| J | Mãe: Publicitária Pai: Engenheiro de Software | Irmão |
| L | Mãe: Contabilista Pai: Coordenador de Projeto | 2 irmãos |
| MC | Mãe: Enfermeira Pai: Técnico de Automação | |
| MF | Mãe: Veterinária Pai: Marketing | Irmã mais nova |
| Md | Mãe: Consultor TI Pai: Consultor TI | Irmã mais nova |
| Mg | Mãe: Veterinária Pai: Médico | Irmão gémeo do T |
| N | Mãe: Designer Pai: UI Designer | |
| P | Mãe: Gestora de clientes Pai: Comercial | 2 irmãos |
| Rf | Mãe: Marketing Pai: Engenheiro de Manutenção | |
| RO | Mãe: Rececionista Pai: Técnico de Assistência Domiciliária | |
| RM | Mãe: Enfermeira Pai: Gestor de Projetos | |
| RP | Mãe: Educadora de Infância Pai: Bancário | |

| | | |
|-----------|----------------------------------|-------------------|
| St | Mãe: Psicóloga Pai: Gestor | Irmão mais novo |
| Sv | Mãe: Financeira Pai: Bancário | |
| T | Mãe: Veterinária Pai: Médico | Irmão gêmeo do Mg |

ANEXO D.

Roteiro ético

| " | | " |

| Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011) | Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011) | Prática Profissional Supervisionada II |
|---|---|--|
| <p>1. Objetivos do trabalho: é importante explicar a todos os envolvidos os objetivos do trabalho, uma vez que é “um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p. 160).</p> | <p>Compromisso com as crianças: “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p. 1).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição</p> | <p>Crianças: Não informei diretamente o grupo do objetivo da minha investigação, uma vez que os meus não iriam compreender na totalidade os objetivos tendo em conta a sua faixa etária. Ainda assim, quando cheguei à sala, a educadora cooperante apresentou-me como sendo mais um adulto na sala. Para além disto, pretendo dar a entender os objetivos da minha investigação mediante as interações e comportamentos que vou tendo com as crianças.</p> <p>Equipa educativa: Mediante conversas informais com a educadora cooperante debati o tema que tinha pensado para a investigação, partilhando simultaneamente as minhas ideias e objetivos para a mesma.</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | estão ligadas no processo educativo” (p. 2). | Famílias: Aquando da minha chegada à instituição, a educadora cooperante foi-me apresentando às famílias e a mesma explicitou os objetivos da minha presença. |
| 2. Custos e benefícios: Tomás (2011) refere que numa investigação devem ser identificados e considerados os potenciais benefícios e os custos que poderão ocorrer, nomeadamente “tempo, a inconveniência, o embaraço, a intrusão na privacidade, ou mesmo o sentimento de coerção, de medo ou de ansiedade” (p. 160). | Compromisso com as crianças: “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1). “Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma” (p. 1). | Creio que a investigação não afeta nenhum dos intervenientes, nomeadamente as crianças, a equipa educativa e as famílias, no sentido em que não existem riscos nem coloca em causa o seu bem-estar nem a sua privacidade. No que diz respeito aos benefícios, considero que mediante as minhas interações com as crianças e das propostas pedagógicas idealizadas e implementadas, para e com as mesmas, proporcionei-lhes oportunidades de desenvolvimento e aprendizagens significativas. A presente investigação também trouxe benefícios para a equipa educativa, uma vez que estive sempre disponível para colaborar, ouvir sugestões |

| | | |
|--|--|--|
| | | e aprender. Existiram ainda diversas trocas de ideias sobre as minhas intervenções. |
| <p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade: “Estas questões deverão ser sujeitas a negociação” (p. 161).</p> | <p>Compromisso com as crianças: “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2).</p> | <p>Quando cheguei à instituição, as famílias e a equipa educativa foram informadas de que as informações que iria recolher seriam destinadas, exclusivamente, a fins académicos. Para além disso, garanti sempre o anonimato dos dados pessoais dos intervenientes, na medida em que: (i) utilizei sempre as iniciais dos nomes e apelidos quando referenciei os mesmos em registos escritos; (ii) salvguardei a identidade da organização socioeducativa; (iii) desfoquei os rostos dos intervenientes nos registos fotográficos.</p> |
| <p>4. Decisões acerca de quais as crianças envolver e a excluir: “É necessário discutir e justificar os processos de selecção, inclusão e exclusão de crianças na investigação”</p> | <p>Compromisso com as crianças: “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</p> <p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p. 1).</p> | <p>Tendo em consideração a natureza e o tema da investigação, optei por incluir todas as crianças contribuindo assim para o seu desenvolvimento.</p> |

| | | |
|---|---|--|
| <p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação: é importante informar as crianças e os adultos envolvidos na investigação “acerca dos objectivos e da natureza da investigação, do <i>timing</i> e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo” (p. 163).</p> | <p>Compromisso com as crianças: “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p> <p>“Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis” (p. 2).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as</p> | <p>Crianças: Os objetivos e métodos da investigação não lhes foram transmitidos diretamente. Ainda assim, no decorrer da mesma, os interesses e as necessidades das crianças foram salvaguardados.</p> <p>Equipa educativa: Dialoguei e debati com a educadora cooperante sobre a possibilidade de realizar um estudo de caso sobre “A participação ativa numa sala de Pré-Escolar”.</p> |
|---|---|--|

| | | |
|--|---|---|
| | mesmas sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2). | |
| <p>6. Consentimento informado:</p> <p>“No momento de se obter o consentimento das crianças e dos seus pais para se desenvolver uma investigação, as crianças devem estar conscientes de que a recusa ou desistência da investigação não as poderá prejudicar de qualquer forma” (p. 164).</p> | <p>Princípios: “A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente” (p. 1).</p> <p>“O Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa humana” (p. 1).</p> <p>Compromisso com as crianças: “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p. 1).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as</p> | <p>Elaborei um protocolo de consentimento informado com o intuito de pedir autorização para a captação de fotografias e vídeos, referindo que seria salvaguardada a identidade da criança. Saliendo que a qualquer altura poderia alterar o seu consentimento sem qualquer prejuízo para a criança.</p> <p>Aquando da captação de fotos e vídeos, estive atenta às reações das crianças de modo a perceber se existia assentimento das mesmas.</p> <p>Quando realizei o inquérito por questionário, elaborei uma autorização para a concretização dos mesmos.</p> |

| | | |
|---|---|---|
| | <p>mesmas sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).</p> <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2).</p> | |
| <p>7. Uso e relato das conclusões: “resumo final dos resultados da investigação (...) processo de devolução ao longo do trabalho” (p. 166)</p> | <p>Compromisso com as crianças: “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Fornecer às famílias informações (...) Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (p. 2).</p> | <p>Quando terminar a investigação, pretendo partilhar os resultados quer com a equipa educativa bem como com as famílias, dado que o estudo teve por base as crianças. Entregar um exemplar do relatório de investigação à equipa educativa com a qual trabalhei, ainda que, no decorrer da prática, as mesmas foram informadas de todos os passos.</p> |
| <p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa: “É fundamental que</p> | <p>Compromisso com as crianças: “Responder com qualidade às necessidades educativas das</p> | <p>Creio que a minha investigação terá um impacto positivo nas crianças, dado que no decorrer da investigação irei compreender as concepções, as</p> |

| | | |
|--|---|--|
| <p>o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças” (p. 166).</p> | <p>crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis” (p. 2).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Fornecer às famílias informações (...) Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (p. 2).</p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as mesmas sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).</p> | <p>práticas e as potencialidades da participação ativa das crianças.</p> |
|--|---|--|

| | | |
|--|--|---|
| <p>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as:</p> <p>O’Kane (2005) (citado por Tomás, 2011) defende que o processo de investigação deve ser transparente, com o objetivo de “limitar o efeito do adultocentrismo e promover, de forma efectiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo” (p. 167).</p> | <p>Compromisso com as crianças: “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Fornecer às famílias informações (...) Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (p. 2).</p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as mesmas sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).</p> | <p>Durante a minha investigação, pretendo partilhar todas as informações com os intervenientes, dentro da confidencialidade, com a equipa educativa, as crianças e as famílias, mediante conversas informais.</p> |
| <p>10. Tratamento dos dados</p> | <p>Compromisso com as crianças: “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1).</p> | <p>Quando terminar a investigação, comprometo-me a eliminar todos os registos relacionados com as crianças e com a instituição socioeducativa.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>Compromisso com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2).</p> | |
|--|--|--|

ANEXO E.

Consentimento informado às famílias
sobre a investigação

| | ' ' | | ' ' |

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Caras famílias, irei realizar uma investigação com as crianças do grupo da Sala do Jogo Dramático. O objetivo desta investigação é compreender as conceções, as práticas e as potencialidades da participação ativa das crianças numa sala de Pré-Escolar. Assim sendo, gostaria de lhe pedir autorização para a participação do seu educando nesta investigação.

Importa mencionar que, durante a investigação, os interesses das crianças serão tidos em conta através do uso de uma pluralidade de metodologias centradas na criança e adequadas às idades e características das mesmas.

Qualquer informação sobre o seu educando(a) terá um nome falso. Os dados recolhidos não serão partilhados com ninguém, exceto para fins de investigação científica e comunicação científica.

Peço, então, que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização para a participação do seu educando na investigação:

| Nome da Criança | Assinatura do Encarregado de Educação | |
|-----------------|---------------------------------------|--------------|
| | Autorizo | Não autorizo |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

ANEXO F.

Guião de entrevista/inquérito por
questionário realizado à Educadora
Cooperante

| " | | " |

Guião de Entrevista

Destinatária: Educadora

Objetivos:

- Conhecer as conceções da educadora relativamente à importância da participação ativa da criança numa sala de pré-escolar;
- Conhecer e compreender estratégias aplicadas quer pela educadora como pela organização socioeducativa de modo a que exista uma participação ativa das crianças.

| Blocos de Informação | Objetivos específicos | Formulação de questões |
|--|--|---|
| <p>A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar a entrevistada. | <p>- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> |
| <p>B. Definição do perfil da entrevistada</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional da educadora | <p>B1. Qual a sua formação superior? B2. Fale-me do seu percurso profissional. B3. Quais as principais dificuldades sentidas nesta profissão? E com este grupo em concreto? B4. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? B5. Sempre esteve em contexto de jardim de infância? B6. Há quanto tempo trabalha nesta organização socioeducativa? Fale-me do seu percurso nesta organização. B7. Ocupa, ou ocupou, algum cargo nesta organização?</p> |

| | | |
|--|--|---|
| <p>C. Organização e funcionamento do Jardim de Infância</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as principais características da organização e funcionamento do Jardim de Infância | <p>C1. Em linhas gerais, fale-me da organização e funcionamento desta organização socioeducativa. Que especificidades aponta na organização e funcionamento do Jardim de Infância?</p> <p>C2. De que forma são definidos os princípios orientadores e os objetivos do Jardim de Infância?</p> <p>C3. A organização socioeducativa adotou algum modelo pedagógico? Se sim, qual? De quem foi a decisão?</p> |
| <p>D. Concepções da educadora sobre ser criança</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Compreender as concepções da educadora sobre ser criança e o papel da criança na sala. | <p>D1. Como define criança?</p> <p>D2. Na sua opinião, no Jardim de Infância, qual é o lugar da criança na sala?</p> <p>D3. Como caracteriza o seu grupo de crianças na sala?</p> <p>D4. O que valoriza e como valoriza, os saberes da(s) criança(s)?</p> |
| <p>E. A importância da participação da criança</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Compreender as concepções da educadora sobre a participação da criança na sala e no planeamento; • Identificar estratégias utilizadas na sua prática. | <p>E1. O que entende por participação da criança?</p> <p>E2. No seu entender, quais são as mais valias de um projeto de participação no desenvolvimento da criança?</p> <p>E3. De que forma é que as crianças participam no planeamento?</p> <p>E4. Que estratégias utiliza para promover a participação das crianças na rotina diária?</p> <p>E5. De que forma planeia o dia com as crianças?</p> <p>E6. Qual o papel da criança na reunião de conselho?</p> <p>E7. Como caracteriza a participação do seu grupo de crianças?</p> |

| | | |
|--|--|--|
| <p>F. A livre escolha no processo de aprendizagem da criança</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Compreender de que forma a escolha da sala tem influência no processo de aprendizagem da criança; • Identificar as estratégias utilizadas pela educadora; • Identificar as áreas que têm maior procura por parte das crianças. | <p>F1. Quais as salas existentes no Jardim de Infância? Fale-me um pouco sobre as mesmas.</p> <p>F2. Como funciona a escolha das salas?</p> <p>F3. Qual o papel do educador durante este momento?</p> <p>F4. Quais as estratégias que adota no caso de haver uma criança a escolher maioritariamente uma sala?</p> <p>F5. Quais as potencialidades e fragilidades da possibilidade da escolha de sala?</p> <p>F6. Na sala do Jogo Dramático existe uma ou algumas áreas que as crianças procuram mais? Na sua perspetiva, qual considera ser a razão?</p> <p>F7. Como caracteriza o trabalho em equipa de sala? Qual a sua importância?</p> |
| <p>G. O papel da educadora num ambiente educativo onde a criança tem uma participação ativa</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a posição da educadora relativamente ao seu papel na sala. | <p>G1. Na sua perspetiva, qual é o papel do educador numa sala onde a criança é o centro da ação?</p> <p>G2. Como caracteriza o seu papel na sala?</p> <p>G3. Como gere e negocia com as crianças as decisões da sala?</p> <p>G4. As educadoras do Jardim de Infância trabalham em cooperação? Existe articulação entre salas?</p> |
| <p>Conclusão da entrevista</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista | <p>- Considera que as questões foram pertinentes?</p> <p>- Recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade</p> |

ANEXO G.

Transcrição do inquérito por
questionário à Educadora Cooperante

| " " | | " "

Bloco B. Definição do perfil da entrevistada.

B1. Qual a sua formação superior?

Licenciatura em educação de infância.

B2. Fale-me do seu percurso profissional.

Iniciei o meu percurso profissional quando finalizei o curso profissional de design de moda. Exerci algumas funções nesta área, numa empresa de moda. Após um curto período, decidi mudar de área e iniciei formação superior em educação de infância. Neste período de faculdade, integrei uma empresa de animação infantil (festas de aniversários, babysitting e ATL) aos fim-de-semana, paralelamente trabalhava no Fun Languages, The kids Club, dava aulas de inglês no club e ainda Aec na EB1 Santo António de Tercena, como professora do 2º, 3º e 4º ano do ensino básico.

Quando conclui a licenciatura, comecei a trabalhar nesta organização socioeducativa até ao presente momento. Paralelamente mantive a aulas de inglês no Kids Club, mas deixei após 3 anos.

B3. Quais as principais dificuldades sentidas nesta profissão? E com este grupo em concreto?

Nesta profissão, são sentidas algumas dificuldades, nomeadamente na gestão do tempo, definição de prioridades no que diz respeito ao trabalho pedagógico fora do tempo letivo e ainda no encontro de pares pedagógicos, que nos motivem, que gostem de inovar, que nos desafiem a pensar na educação, queiram refletir e mudar se necessário.

Com este grupo em concreto, torna-se um desafio diário a adequação das atividades e intervenção pedagógica, aos diferentes níveis de desenvolvimento e na procura de corresponder às necessidades e interesses de todos. É um grupo, exigente ao nível de planeamento de estratégias. Necessitam de uma maior adequação em relação a algumas crianças com necessidades educativas especiais e ainda com outras crianças que são finalistas.

B4. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?

Há 12 anos.

B5. Sempre esteve em contexto de jardim de infância?

Sim.

B6. Há quanto tempo trabalha nesta organização socioeducativa? Fale-me do seu percurso nesta organização.

Trabalho há 12 anos, sempre como educadora da sala de jogo dramático, no projeto de escolha de salas.

Há 10 anos, iniciei um trabalho colaborativo de coordenação e apoio à diretora pedagógica da instituição, LM.

B7. Ocupa, ou ocupou, algum cargo nesta organização?

Referi anteriormente.

Bloco C. Organização e funcionamento do Jardim de Infância.

C1. Em linhas gerais, fale-me da organização e funcionamento desta organização socioeducativa. Que especificidades aponta na organização e funcionamento do Jardim de Infância?

Esta organização divide-se em diferentes setores: creche, jardim-de-infância, 1º ceb e Sise (setor de intervenção socioeducativa). Funciona de forma articulada e em parceria com

C2. De que forma são definidos os princípios orientadores e os objetivos do Jardim de Infância?

Os princípios orientadores estão definidos no projeto educativo da instituição e os objetivos são traçados de acordo com as orientações curriculares.

C3. A organização socioeducativa adotou algum modelo pedagógico? Se sim, qual? De quem foi a decisão?

A organização socioeducativa adota um modelo pedagógico específico criado pela diretora da instituição.

Bloco D. Concepções da educadora sobre ser criança.

D1. Como define criança?

A criança é uma pessoa de pouca idade que está a descobrir o mundo e a desenvolver-se de forma holística.

Tem uma enorme capacidade para absorver tudo o que a envolve, é observadora e instintiva. É um ser humano que deve ser protegido e reconhecido nos seus direitos e deveres para que cresça feliz.

D2. Na sua opinião, no Jardim de Infância, qual é o lugar da criança na sala?

O lugar da criança na sala é a brincar livremente, é a desenvolver atividades que potenciem o seu desenvolvimento, é a explorar e a experienciar atividades diversificadas e desafiantes!

D3. Como caracteriza o seu grupo de crianças na sala?

É um grupo heterogéneo dos 4 aos 6 anos.

A maioria das crianças revela maior interesse pela área dos jogos e faz-de-conta/teatro.

São crianças participativas, interessados pelo o que os rodeia e motivadas pela aprendizagem.

D4. O que valoriza e como valoriza, os saberes da(s) criança(s)?

Valorizo muito a aprendizagem cooperativa, a interajuda, a solidariedade, a compreensão e a aceitação.

Os saberes das crianças são reconhecidos em grupo, são o ponto de partida para a aquisição de novos saberes, assim como também são partilhados e conhecidos por todos em diferentes momentos.

Bloco E. A importância da participação da criança.

E1. O que entende por participação da criança?

Primeiramente, é direito que todas as crianças têm! A participação acontece quando a criança partilha as suas ideias, faz propostas, escolhe livremente o que quer fazer, participa nas brincadeiras, nas conversas e debates coletivos, é convocada a refletir, a contribuir na resolução de problemas e a ser agente ativo em tudo o que lhe diz respeito.

E2. No seu entender, quais são as mais valias de um projeto de participação no desenvolvimento da criança?

As mais valias são a criança:

Sentir-se parte integrante do processo ensino-aprendizagem

Sentir-se competente e confiante porque as suas opiniões e propostas são consideradas, ouvidas e respeitadas no dia-a-dia.

E3. De que forma é que as crianças participam no planeamento?

As crianças fazem propostas e partilham as suas ideias no conselho/diário – coluna queremos fazer.

Participam também no plano do dia (quer na realização das tarefas como na gestão e avaliação do mesmo).

E4. Que estratégias utiliza para promover a participação das crianças na rotina diária?

Na rotina diária são vividas diferentes dinâmicas e instrumentos que asseguram a participação: tarefas da sala, escolha das salas, mapa da escolha das atividades, plano do dia e diário.

E5. De que forma planeia o dia com as crianças?

No período da manhã, no tempo de roda, conversamos o que vamos fazer de acordo com a agenda semanal e as propostas que já foram ouvidas e registadas no diário. De seguida, após escolha das salas, utilizamos também o plano do dia onde registamos as nossas intenções.

E6. Qual o papel da criança na reunião de conselho?

É importante que seja um papel ativo, capaz de intervir e de dar a sua opinião.

E7. Como caracteriza a participação do seu grupo de crianças?

Inicialmente pouco participativos, reflexivos e mais observadores, mas progressivamente foram ganhando confiança e espaço para serem mais ativos e interventivos. São sobretudo as crianças mais velhas que asseguram esse papel, o que também impulsiona o restante grupo.

Valorizam mais o tempo do planeamento, em que têm oportunidade de registar o que querem fazer.

Bloco F. A livre escolha no processo de aprendizagem da criança.

F1. Quais as salas existentes no Jardim de Infância? Fale-me um pouco sobre as mesmas.

Sala de transição – 3 anos

Sala das expressões – dos 3 aos 4 anos (no período da manhã uma sala com objetivos direcionados para as artes visuais e com áreas destacadas de pintura/recorte e colagem e modelagem.)

Sala de jogo dramático – dos 4 aos 6 anos (no período da manhã uma sala com objetivos direcionados para a expressão dramática e com áreas destacadas de jogo simbólico e teatro.)

Sala intelectual – dos 4 aos 6 anos (no período da manhã uma sala com objetivos direcionados para a matemática/escrita e ciência.)

F2. Como funciona a escolha das salas?

No período da manhã as crianças escolhem a sala onde querem desenvolver as suas atividades: sala das expressões, sala intelectual ou ficar na sua sala de referência.

F3. Qual o papel do educador durante este momento?

Observador e mediador.

F4. Quais as estratégias que adota no caso de haver uma criança a escolher maioritariamente uma sala?

Temos uma folha onde as crianças podem constar as suas escolhas e geralmente é incentivada a diversificar mais e a escolher a sala que escolhe menos.

F5. Quais as potencialidades e fragilidades da possibilidade da escolha de sala?

Potencialidades – contactar com diferentes adultos, contextos e experiências.

Fragilidades – necessidade de uma maior capacidade de adaptação por parte das crianças e adultos.

F6. Na sala do Jogo Dramático existe uma ou algumas áreas que as crianças procuram mais? Na sua perspetiva, qual considera ser a razão?

As áreas dos jogos, do faz-de-conta e teatro são as mais procuradas pelas crianças. Escolhem estas áreas porque correspondem aos seus interesses e têm recursos apelativos que os estimulam para a cooperação, criatividade e imaginação.

F7. Como caracteriza o trabalho em equipa de sala? Qual a sua importância?

É muito importante a relação de confiança, a articulação e divisão de tarefas entre os elementos da equipa de sala.

Bloco G. O papel da educadora num ambiente educativo onde a criança tem uma participação ativa.

G1. Na sua perspetiva, qual é o papel do educador numa sala onde a criança é o centro da ação?

O educador tem um papel impulsionador e mediador.

É importante:

- Promover atitudes de bem-estar, respeito e colaboração
- Apoiar o envolvimento da criança no brincar e na construção do conhecimento.
- Criar circuitos internos de aprendizagem cooperada

G2. Como caracteriza o seu papel na sala?

Procuro estabelecer relações autênticas de apoio e interação. Valorizar as ideias, intenções e diálogos. Estar disponível e ter espaços e tempos para documentar a voz das crianças

Favorecer uma abordagem de resolução de problemas e de minimização do conflito social.

G3. Como gere e negocia com as crianças as decisões da sala?

Sobretudo através do diálogo.

G4. As educadoras do Jardim de Infância trabalham em cooperação? Existe articulação entre salas?

Sim, trabalham. Existem mais identidade com algumas salas, o que é normal, mas todas trabalham de forma articulada.

Considera que as questões foram pertinentes?

A maioria das questões são pertinentes, mas podia ser um questionário um pouco mais breve.

ANEXO H.

Análise de conteúdo do inquérito por
questionário à Educadora Cooperante

| ' ' | | ' ' |

| categorias | Subcategorias | Indicadores | Unidades de Registo (exemplos) |
|--|---------------------------------------|--|---|
| Percurso Académico e Profissional | Formação Académica | Licenciatura | “Licenciatura em Educação de Infância.” |
| | Tempo de Serviço | 12 anos | “Há 12 anos.” |
| | Valências | Jardim de Infância | “Trabalho há 12 anos, sempre como educadora da sala de jogo dramático, no projeto de escolha de salas.” |
| | Funções na Organização Socioeducativa | Coordenação | “Há 10 anos, iniciei um trabalho colaborativo de coordenação e apoio à diretora pedagógica da instituição, LM.” |
| Ser Criança | Características do ser criança | Ímpeto exploratório/ descoberta | “A criança é uma pessoa de pouca idade que está a descobrir o mundo e a desenvolver-se de forma holística.” |
| | | Capacidade de aprendizagem e de observação | “Tem uma enorme capacidade para absorver tudo o que a envolve, é observadora e instintiva.” |
| | | Ser com direitos | “É um ser humano que deve ser protegido e reconhecido nos seus direitos e deveres para que cresça feliz. “ |
| | Características do grupo | Sala do Jogo Dramático | “É um grupo heterogéneo dos 4 aos 6 anos. A maioria das crianças revela maior interesse pela área dos jogos e faz-de-conta/teatro. São crianças participativas, interessados pelo o que os rodeia e motivadas pela aprendizagem.” |
| | | Brincar livremente | “O lugar da criança na sala é a brincar livremente” |

| | | | |
|--------------------------------|--|--------------------------------------|---|
| | O lugar da criança no Jardim-de-Infância | Desenvolvimento de atividades | “é a desenvolver atividades que potenciem o seu desenvolvimento” |
| | | Exploração e Experimentação | “é a explorar e a experienciar atividades diversificadas e desafiantes!” |
| | Valorização dos saberes | Saberes | “Valorizo muito a aprendizagem cooperativa, a interajuda, a solidariedade, a compreensão e a aceitação.” |
| | | Saberes reconhecidos | “Os saberes das crianças são reconhecidos em grupo, são o ponto de partida para a aquisição de novos saberes, assim como também são partilhados e conhecidos por todos em diferentes momentos.” |
| Participação da criança | Conceção | Participação como direito | “Primeiramente, é direito que todas as crianças têm!” |
| | | Partilha de ideias/ propostas | “A participação acontece quando a criança partilha as suas ideias” |
| | | Participação nas conversas e debates | “participa nas conversas e debates coletivos, é convocada a refletir, a contribuir na resolução de problemas” |
| | | Escolhas | “faz propostas, escolhe livremente o que quer fazer” “ser agente ativo em tudo o que lhe diz respeito.” |
| | Planeamento | Fazem propostas | “As crianças fazem propostas.” |

| | | | |
|--|--------------------------|---|--|
| | | Partilha de ideias | “partilham as suas ideias no conselho/diário – coluna queremos fazer.” |
| | | Participação no plano do dia | “Participam também no plano do dia (quer na realização das tarefas como na gestão e avaliação do mesmo).” |
| | | Tempo de roda | “No período da manhã, no tempo de roda, conversamos o que vamos fazer de acordo com a agenda semanal e as propostas que já foram ouvidas e registadas no diário.” |
| | | Plano do dia | “De seguida, após escolha das salas, utilizamos também o plano do dia onde registamos as nossas intenções.” |
| | Estratégias | Dinâmicas e instrumentos na rotina diária | “Na rotina diária são vividas diferentes dinâmicas e instrumentos que asseguram a participação: tarefas da sala, escolha das salas, mapa da escolha das atividades, plano do dia e diário.” |
| | Características do grupo | Sala do Jogo Dramático | “Inicialmente pouco participativos, reflexivos e mais observadores, mas progressivamente foram ganhando confiança e espaço para serem mais ativos e interventivos. São sobretudo as crianças mais velhas que asseguram esse papel, o que também impulsiona o restante grupo. Valorizam mais o tempo do planeamento, em que têm oportunidade de registar o que querem fazer.” |

| | | | |
|--|-------------------|------------------------|---|
| | Livre escolha | Escolha de sala | “No período da manhã as crianças escolhem a sala onde querem desenvolver as suas atividades: sala das expressões, sala intelectual ou ficar na sua sala de referência.” |
| | | Sala das Expressões | “Sala das expressões – dos 3 aos 4 anos (no período da manhã uma sala com objetivos direcionados para as artes visuais e com áreas destacadas de pintura/recorte e colagem e modelagem).” |
| | | Sala do Jogo Dramático | “Sala de jogo dramático – dos 4 aos 6 anos (no período da manhã uma sala com objetivos direcionados para a expressão dramática e com áreas destacadas de jogo simbólico e teatro).” |
| | | Sala Intelectual | “Sala intelectual – dos 4 aos 6 anos (no período da manhã uma sala com objetivos direcionados para a matemática/escrita e ciência.).” |
| | | Escolha de áreas | “As áreas dos jogos, do faz-de-conta e teatro são as mais procuradas pelas crianças. Escolhem estas áreas porque correspondem aos seus interesses e têm recursos apelativos que os estimulam para a cooperação, criatividade e imaginação.” |
| | Papel do educador | Observar | “Observador” |

| | | | |
|-----------------------------------|--------------------------------|---|---|
| Modelo de escolha de salas | | Mediar | “Mediador” |
| | | Escolha de sala | “Temos uma folha onde as crianças podem constar as suas escolhas e geralmente é incentivada a diversificar mais e a escolher a sala que escolhe menos.” |
| | Potencialidades e fragilidades | Diversidade de contactos | “contactar com diferentes adultos, contextos e experiências.” |
| | | Exigência de Capacidade de adaptação | “necessidade de uma maior capacidade de adaptação por parte das crianças e adultos.” |
| Papel da educadora | Conceção | Impulsionar | “O educador tem um papel impulsionador”. |
| | | Mediar | “[O educador tem um papel impulsionador] e mediador.” |
| | | Promoção de atitudes | “Promover atitudes de bem-estar, respeito e colaboração” |
| | | Apoiar | “Apoiar o envolvimento da criança no brincar e na construção do conhecimento.” |
| | | Aprendizagem cooperada | “Criar circuitos internos de aprendizagem cooperada” |
| | Caracterização | Estabelecer relações | “Procuro estabelecer relações autênticas de apoio e interação.” |
| | | Valorização | “Valorizar as ideias, intenções e diálogos.” |
| Disponibilidade | | “Estar disponível e ter espaços e tempos para documentar a voz das crianças.” | |

| | | | |
|--|------------------------------|-------------------------------|---|
| | | Favorecimento | “Favorecer uma abordagem de resolução de problemas e de minimização do conflito social.” |
| | Gestão de decisões | Dialogar | “Sobretudo através do diálogo.” |
| | Articulação entre educadoras | Trabalhar de forma articulada | “Sim, trabalham. Existem mais identidade com algumas salas, o que é normal, mas todas trabalham de forma articulada.” |

ANEXO I.

Guião de entrevista realizada às
crianças

| " | | | " |

Entrevista às crianças

1. Sentes que os adultos ouvem as tuas ideias e opiniões?
2. Para que servem as tarefas?
3. Qual a tua tarefa preferida? (Marcar o dia no calendário/ Arrumar os cartões/ Colocar e arrumar as cadeiras/ Dar a fruta e recolher as taças/ Dar comida à tartaruga/ Varrer o chão e limpar as mesas/ Arrumar a biblioteca)
4. Para que serve o diário?
5. Costumas escrever no diário?
6. Consegues marcar a presença sozinho(a) ou precisas da ajuda do adulto?
7. Qual é a sala que preferes? (Sala do Jogo Dramático/Sala Intelectual/Sala das Expressões)
8. Na sala do Jogo Dramático qual é a tua área preferida?
 - 8.1. E a que gostas menos?
9. Na sala Intelectual qual é a tua área preferida?
 - 9.1. E a que gostas menos?
10. Na sala das Expressões qual é a tua área preferida?
 - 10.1. E a que gostas menos?

ANEXO J.

Tratamento dos dados da entrevista
às crianças

| | ' ' | | ' ' |

| 1. Sentes que os adultos ouvem as tuas ideias e opiniões? | |
|--|-------------------|
| Resposta | Frequência |
| Sim | 20 |
| Não | 0 |

| 3. Qual a tua tarefa preferida? | |
|--|-------------------|
| Resposta | Frequência |
| Marcar o dia no calendário | 2 |
| Arrumar os cartões | 8 |
| Colocar e arrumar cadeiras | 2 |
| Dar a fruta e recolher as taças | 6 |
| Dar comida à tartaruga | 2 |
| Varrer o chão e limpar as mesas | 0 |
| Arrumar a biblioteca | 0 |

| 5. Costumas escrever no diário? | |
|--|-------------------|
| Resposta | Frequência |
| Sim | 14 |
| Não | 6 |

| 6. Consegues marcar a presença sozinho(a) ou precisas da ajuda do adulto? | |
|--|-------------------|
| Resposta | Frequência |
| Sozinho(a) | 18 |
| Com ajuda do adulto | 2 |

| 7. Qual é a sala que preferes? | |
|---------------------------------------|-------------------|
| Resposta | Frequência |
| Sala do Jogo Dramático | 12 |
| Sala Intelectual | 1 |
| Sala das Expressões | 7 |

| Categoria | Subcategoria | Indicadores | Unidade de registro | Frequência | Unidade de Enumeração |
|-----------------------|--------------------------------|--------------------------------|--|------------|-----------------------|
| Utilidade das tarefas | Responsabilidade | Compromisso | "Para fazer" (B; C; Mg; N; Rf; St) | 10 | 10 |
| | | | "Para fazer e lembrar os outros" (T) | | |
| | | | "Fazer e arrumar as coisas" (L) | | |
| | | | "Ajudar os adultos" (At) | | |
| | | | "Para os adultos não estarem sempre a trabalhar" (Md) | | |
| | Aprendizagem | Colocar em prática | "Limpar e arrumar" (DL; P). | 8 | 8 |
| | | | "Para percebermos" (FM) | | |
| | | | "Limpar" (G; RP; Sv) | | |
| | | | "Aprender a fazer as coisas" (MF) | | |
| Desconhece | Não sabe | "Não sei" (Al; FB) | 2 | 2 | |
| Funções do Diário | Registrar | Escrever coisas | "Escrever coisas que fazemos num dia" (At) | 23 | 6 |
| | | | "Escrever coisas" (B; C) | | |
| | | | "Escrever coisas e resolver no conselho" (MF) | | |
| | | | "Escrever coisas e quando for o conselho resolver e ajudarmos" (T) | | |
| | | | "Escrever e ajudar os meninos a resolver as coisas" (RP) | | |
| | Escrever o que se gosta ou não | Escrever o que se gosta ou não | "Escrever o que gostamos ou não gostamos" (Al; DL; FM; Md; MC; Mg; Sv) | 10 | |
| | | | "Escrever o que gostamos de fazer" (G) | | |

| | | | | | | |
|--|---------------------------|---|--|----|----|---|
| | | | “Escrever as coisas que não gostamos que os amigos fazem” (Rf) | | | |
| | | | “Escrever o nome no não gostamos e no gostamos” (St) | | | |
| | | Escrever opiniões | “Escrever as nossas opiniões” (L) | | | 1 |
| | | Escrever o que fizeram e o que têm para fazer | “o que temos para fazer e o que fizemos” (DL) | | | 3 |
| | | | “o que temos para fazer” (MC) | | | |
| | | | “o que fizemos e o que queremos fazer” (Mg) | | | |
| Escrever | FB: “Escrever” (FB; N; P) | 3 | | | | |
| Áreas na Sala do Jogo Dramático preferenciais | Maior preferência | Área da Biblioteca | “Biblioteca” | 1 | 1 | |
| | | Área do Faz de conta | “Faz de conta” | 3 | 3 | |
| | | Área dos Jogos de chão | “Jogos de chão” | 10 | 10 | |
| | | Área do Teatro | “Teatro” | 6 | 6 | |
| | Menor preferência | Área da Biblioteca | “Biblioteca” | 2 | 2 | |
| | | Área da Escrita | “Escrita” | 10 | 10 | |
| | | Área do Faz de conta | “Faz de conta” | 4 | 4 | |
| | | Área dos Jogos de mesa | “Jogos de mesa” | 2 | 2 | |
| | | Área do Teatro | “Teatro” | 2 | 2 | |

| | | | | | |
|---|--------------------------|---------------------------|---------------------|---|---|
| Áreas na Sala Intelectual preferenciais | Maior preferência | Área da Biblioteca | “Biblioteca” | 3 | 3 |
| | | Área do Faz de conta | “Faz de conta” | 7 | 7 |
| | | Área dos Jogos de chão | “Jogos de chão” | 3 | 3 |
| | | Área dos Jogos de mesa | “Jogos de mesa” | 5 | 5 |
| | | Área da Matemática | “Matemática” | 2 | 2 |
| | Menor preferência | Área da Biblioteca | “Biblioteca” | 5 | 5 |
| | | Área da Escrita | “Escrita” | 5 | 5 |
| | | Área do Faz de conta | “Faz de conta” | 2 | 2 |
| | | Área dos Jogos de chão | “Jogos de chão” | 3 | 3 |
| | | Área dos Jogos de mesa | “Jogos de mesa” | 4 | 4 |
| | | Área da Matemática | “Matemática” | 1 | 1 |
| Áreas na Sala das Expressões preferenciais | Maior preferência | Área da Pintura | “Pintura” | 3 | 3 |
| | | Área da Modelagem | “Modelagem” | 3 | 3 |
| | | Área do Recorte e Colagem | “Recorte e Colagem” | 2 | 2 |

| | | | | | |
|------------------------|-------------------|---------------------------|---------------------|---|---|
| | | Área do Desenho e Escrita | “Desenho e Escrita” | 4 | 4 |
| | | Área da Casinha | “Casinha” | 2 | 2 |
| | | Área dos Jogos de mesa | “Jogos de mesa” | 1 | 1 |
| | | Área dos Jogos de chão | “Jogos de chão” | 3 | 3 |
| | Menor preferência | Área da Biblioteca | “Biblioteca” | 2 | 2 |
| | | Área da Pintura | “Pintura” | 1 | 1 |
| | | Área da Modelagem | “Modelagem” | 4 | 4 |
| | | Área do Recorte e Colagem | “Recorte e Colagem” | 2 | 2 |
| | | Área do Desenho e Escrita | “Desenho e Escrita” | 4 | 4 |
| | | Área da Casinha | “Casinha” | 1 | 1 |
| Área dos Jogos de mesa | | “Jogos de mesa” | 1 | 1 | |
| Área dos Jogos de chão | | “Jogos de chão” | 5 | 5 | |
| Área da Biblioteca | “Biblioteca” | 2 | 2 | | |

ANEXO K.

Análise de conteúdo dos registos de
observação

| | " | | " |

| Categorias | Subcategorias | Unidades de Registro | Frequência |
|----------------------------------|---------------|--|------------|
| Instrumentos de pilotagem | Plano do dia | “Durante este momento falaram sobre o plano do dia. À medida que ia falando de uma das tarefas, colocavam à frente da mesma uma bola tendo em consideração se o fizeram ou não.” (Nota de campo nº 7, dia 17 de outubro de 2022) | 23 |
| | | “Entretanto chegaram as crianças da sala Intelectual e a Educadora E questionou todas as crianças relativamente ao que queriam fazer. Apontou logo no plano do dia que iam fazer a dança e, visto que mais ninguém se manifestou, a Educadora E perguntou às três crianças que ainda não tinham feito o texto do fim de semana se podia ir para a área da escrita. As crianças responderam afirmativamente.” (Nota de campo nº 4, dia 18 de outubro de 2022) | |
| | | “De seguida, foi avaliado o plano do dia.” (Nota de campo nº 8, dia 18 de outubro de 2022) | |
| | | “Entretanto chegaram as crianças da sala Intelectual e a Educadora E referiu que iam dar continuidade aos projetos dos pinguins e das chitas. Como hoje era dia de teatro, a Educadora E perguntou se alguém queria ir para essa área sendo que iam estar mais livres e poderiam contar com a minha ajuda. Na parte do teatro ficaram 3 crianças da sala intelectual e 2 do jogo dramático.” (Nota de campo nº 3, dia 19 de outubro de 2022) | |
| | | “De seguida, foi avaliado o plano do dia.” (Nota de campo nº 7, dia 19 de outubro de 2022) | |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>“Quando chegaram as crianças da sala intelectual, a Educadora E perguntou quem queria participar no teatro. De seguida, sugeriu que as restantes crianças da sala do jogo dramático fizessem o desenho do fim de semana. Perguntou à AI se podia fazer a ilustração do diário e a mesma respondeu afirmativamente. Por fim, a Educadora E questionou se queriam colocar mais alguma coisa no plano do dia e três crianças da sala intelectual pediram para fazer duas coisas.” (Nota de campo nº 4, dia 24 de outubro de 2022)</p> | |
| | <p>“De seguida, questionou o que é que as restantes crianças queriam fazer. A C, a MF, a MC e o Sv pediram para fazer uma construção e a Educadora E sugeriu que fizessem uma história com essa construção. De seguida, o G disse que queria fazer um puzzle e a Educadora desafiou-o a fazer um que tivesse muitas peças.” (Nota de campo nº 3, dia 25 de outubro de 2022)</p> | |
| | <p>“De seguida, perguntou à C se queria fazer a ilustração do diário e a mesma respondeu que sim. As restantes crianças iam fazer o texto do fim de semana.” (Nota de campo nº 3, dia 31 de outubro de 2022)</p> | |
| | <p>“Quando chegaram as crianças das outras salas, a Educadora E explicou que hoje iam ensaiar o teatro de São Martinho uma vez que o vão apresentar na sexta. Em seguida, questionou as restantes crianças se queriam fazer alguma coisa e nenhuma delas se manifestou.” (Nota de campo nº 3, dia 8 de novembro de 2022)</p> | |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>“Após fazerem a escolha, a Educadora E escreveu o plano do dia juntamente com as crianças que já tinham chegado da sala intelectual.” (Nota de campo nº 3, dia 9 de novembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“Já com todas as crianças das outras salas, a auxiliar S começou a escrever o plano do dia com a ajuda das crianças. Para além do projeto das borboletas, da ilustração do diário e dos textos do fim de semana, a auxiliar S perguntou se havia alguém que queria fazer algo. 4 crianças da Sala Intelectual pediram para fazer uma construção nos jogos de chão.” (Nota de campo nº 4, dia 14 de novembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“Após fazerem a escolha, a auxiliar S escreveu o plano do dia juntamente com as crianças. Para além do teatro de sombras, algumas crianças da Sala intelectual pediram para fazer uma construção nos jogos de chão.” (Nota de campo nº 4, dia 15 de novembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“Quando regressaram, sentaram-se no tapete e a Educadora E começou a escrever no plano do dia aquilo que as crianças iam fazer.” (Nota de campo nº 6, dia 16 de novembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“No plano do dia, para além do projeto das borboletas, a educadora escreveu também que iriam fazer a ilustração do diário e o texto do fim de semana.” (Nota de campo nº 2, dia 21 de novembro de 2022)</p> | |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>“Mencionou que iria começar o projeto dos camiões e que iriam continuar o das lagartixas. Referiu que quem tinha trabalhos para terminar, deveria terminar.” (Nota de campo nº 2, dia 22 de novembro de 2022)</p> | |
| | <p>“Depois de almoço, a educadora sentou-se juntamente com as crianças no tapete para decidirem o que iam fazer.” (Nota de campo nº 5, dia 22 de novembro de 2022)</p> | |
| | <p>“Após a escolha das salas, a Educadora E fez o plano do dia com as crianças.” (Nota de campo nº 1, dia 23 de novembro de 2022)</p> | |
| | <p>“A educadora E fez o plano do dia juntamente com as crianças. Primeiro colocou os dois projetos e, de seguida perguntou quem tinha coisas para acabar. Depois perguntou a cada criança o que iam fazer. O At e a FM disseram que queriam fazer uma lista de palavras no computador.” (Nota de campo nº 1, dia 13 de dezembro de 2022)</p> | |
| | <p>“A educadora E fez o plano do dia juntamente com as crianças. Primeiro escreveu a dança que a MF tinha proposto, depois o projeto dos camiões e referiu que iria iniciar o projeto das cobras. Sugeriu que o FB e a B fizessem um jogo de matemática na área dos jogos de mesa apoiado por mim. Perguntou quem tinha coisas para acabar e escreveu os nomes no plano.” (Nota de campo nº 1, dia 14 de dezembro de 2022)</p> | |
| | <p>“a educadora verificou quais as crianças que tinham registos para fazer e escreveu no plano do dia. Questionou as restantes crianças se queriam escrever alguma coisa no plano do dia. O DL e a Md disseram que queriam fazer uma construção nos jogos de chão. A educadora sugeriu que fizessem uma história a partir da construção.” (Nota de campo nº 2, dia 3 de janeiro de 2023)</p> | |

| | | | |
|--|--------|--|----|
| | | <p>“A educadora começou por escrever no plano do dia que o Mg ia escrever a história que tinha inventado no computador. De seguida, mencionou o nome de algumas crianças que tinham coisas para terminar. Posteriormente, referiu o nome de algumas crianças que podiam fazer alguns jogos na área dos jogos de mesa.” (Nota de campo nº 2, dia 5 de janeiro de 2023)</p> | |
| | | <p>“De seguida, a educadora perguntou quem queria fazer o texto do fim de semana e a Al levantou de imediato o braço. A educadora ficou muito feliz por ela ter tomado essa iniciativa. Referiu também os nomes das crianças que tinham o portefólio para arrumar, contudo essas crianças podiam ir brincar para as áreas que depois a educadora chamava-os.” (Nota de campo nº 1, dia 30 de janeiro de 2023)</p> | |
| | | <p>“a educadora disse ao grupo o que tinham para fazer no dia de hoje, nomeadamente: a ilustração do calendário, a ilustração do diário e contagem dos dias do mês de janeiro. Referiu também que quem tivesse registos para terminar que os tinham de terminar. Quando a educadora questionou o grupo sobre quem queria fazer a ilustração do calendário, o RP levantou de imediato o braço e a auxiliar parabenizou-o por ter tomado essa iniciativa. De seguida, a educadora perguntou quem queria fazer a ilustração do diário e a Al também levantou logo o dedo. A auxiliar referiu que estava muito contente por ela também ter tomado a iniciativa de participar.” (Nota de campo nº 1, dia 31 de janeiro de 2023)</p> | |
| | Diário | <p>“Sentaram-se em roda à volta da mesa e a Educadora E levou o diário para registar aquilo que tinham feito.” (Nota de campo nº 9, dia 18 de outubro de 2022)</p> | 15 |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>“Sentaram-se em roda à volta da mesa e a Educadora E levou o diário para registar aquilo que tinham feito.” (Nota de campo nº 8, dia 19 de outubro de 2022)</p> | |
| | <p>“Sentaram-se em roda à volta da mesa e a Educadora E levou o diário para registar aquilo que tinham feito e questionou se alguém queria escrever alguma coisa.” (Nota de campo nº 7, dia 24 de outubro de 2022)</p> | |
| | <p>“A Auxiliar S levou o diário para registar aquilo que tinham feito.” (Nota de campo nº 7, dia 25 de outubro de 2022)</p> | |
| | <p>“Destá forma, a Educadora E foi escrevendo no diário da próxima semana com a ajuda do At o que tinham de continuar a fazer. Depois questionou as crianças sobre o que queriam fazer. As crianças deram algumas sugestões e como a próxima semana será mais curta a Educadora E disse que já não dava para mais propostas.” (Nota de campo nº 4, dia 27 de outubro de 2022)</p> | |
| | <p>“Sentaram-se em roda à volta da mesa e a Educadora E levou o diário para registar aquilo que tinham feito e questionou se alguém queria escrever alguma coisa.” (Nota de campo nº 6, dia 31 de outubro de 2022)</p> | |
| | <p>“Escrevi no diário o que tinham feito no dia de hoje.” (Nota de campo nº 7, dia 8 de novembro de 2022)</p> | |
| | <p>“Destá forma, a Educadora E foi escrevendo no diário da próxima semana o que tinham de continuar a fazer. Depois questionou sobre o que queriam fazer. As crianças deram algumas sugestões.” (Nota de campo nº 3, dia 11 de novembro de 2022)</p> | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>“De seguida, a auxiliar S perguntou o que tinha sido feito para escrever no diário” (Nota de campo nº 7, dia 14 de novembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“De seguida, perguntei-lhe o que tínhamos feito hoje para escrever no diário.” (Nota de campo nº 4, dia 16 de novembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“Para terminar a reunião, a Educadora E perguntou quem tinha propostas para a próxima semana. Foi anotando no diário as propostas referidas pelas crianças.” (Nota de campo nº 2, dia 25 de novembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“Depois, a educadora leu o que estava escrito no “fizemos” e escreveu logo aquilo que não tinha sido feito no diário da próxima semana.” (Nota de campo nº 2, dia 2 de dezembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“Depois escreveu no novo diário o que não tinha sido feito e perguntou à MF qual era a proposta que ela tinha. A MF propôs fazer uma dança de natal. Quanto à hora do conto, a educadora referiu que o Mg teria de escolher alguns super-poderes porque a história era um bocadinho grande.” (Nota de campo nº 3, dia 12 de dezembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“A educadora leu o que estava escrito na coluna do “fizemos”. Escreveu no diário da próxima semana na coluna do “queremos fazer” aquilo que não tinham feito no decorrer da semana. Referiu que só havia espaço/tempo para mais um teatro.” (Nota de campo nº 2, dia 13 de janeiro de 2023)</p> | |

| | | | |
|---|--------------------------|--|----------|
| | | <p>“A educadora leu o que estava no “gostamos” e, de seguida leu o que tinham feito e o que tinha faltado fazer. Escreveu logo no diário da próxima semana o que tinha ficado pendente. Questionou o At se a história que ele tinha levado para a sala se era para teatro ou para a hora do conto. O At respondeu que era para fazer um teatro. Assim, a hora do conto será a partir da história que o P levou.” (Nota de campo nº 1, dia 20 de janeiro de 2023)</p> | |
| | <p>Mapa de presenças</p> | <p>“As mesmas deram-me os bons dias e começaram a marcar a presença.” (Nota de campo nº 1, dia 27 de outubro de 2022)</p> | <p>6</p> |
| <p>“A Educadora S estava a chamar as crianças que ainda não tinham marcado a presença” (Nota de campo nº 3, dia 4 de novembro de 2022)</p> | | | |
| <p>“Quando fomos para a sala, as crianças marcaram a presença” (Nota de campo nº 2, dia 15 de novembro de 2022)</p> | | | |
| <p>“Cumprimentava as crianças com um beijinho e um abraço e depois dizia-lhes para marcarem a presença.” (Nota de campo nº 1, dia 30 de novembro de 2022)</p> | | | |
| <p>“Quando fomos para a sala do jogo dramático, lembrei as crianças para marcarem a presença. Entretanto o DM pediu-me ajuda para marcar a presença. Ele não estava a conseguir identificar o seu nome.” (Nota de campo nº 1, dia 2 de fevereiro de 2023)</p> | | | |
| <p>“Chamei as crianças que ainda não tinham marcado a presença. Reparei que o Dm ainda não tinha marcado a presença e disse-o para fazer. Quando chegou ao pé do mapa pediu-me que o fosse ajudar. Conseguiu perceber onde estava o seu nome e disse-lhe</p> | | | |

| | | | |
|--|-------------------|---|---|
| | | que hoje era dia 3 e percebeu onde tinha de fazer a bola.” (Nota de campo nº 1, dia 3 de fevereiro de 2023) | |
| | | “Após comerem a fruta, as crianças que tinham tarefas ficaram na sala a fazer as mesmas e as restantes foram para o recreio.” (Nota de campo nº 7, dia 14 de novembro de 2022) | |
| | | “A Educadora E perguntou quem não tinha tido nenhuma tarefa esta semana. As crianças levantaram o braço e apontou numa folha os nomes. Depois foi perguntando quem queria ficar com cada tarefa. Estavam a faltar duas crianças que não tinham tido nenhuma tarefa esta semana, ficaram automaticamente numa das tarefas.” (Nota de campo nº 3, dia 25 de novembro de 2022) | |
| | Quadro de tarefas | “A educadora explicou ao grupo que agora iria haver dois grupos, o grupo roxo e o grupo laranja para as tarefas. Numa semana era o grupo roxo que se podia oferecer para fazer as tarefas e na semana seguinte trocavam e era o grupo laranja. Desta forma, a educadora disse quem pertencia ao grupo roxo e era esse grupo que podia ter tarefas na próxima semana.” (Nota de campo nº 2, dia 27 de janeiro de 2023) | 5 |
| | | “Depois de comerem a fruta, algumas das crianças que têm tarefas ficaram na sala a fazer as mesmas. O DL e o RO estiveram a arrumar as cadeiras. Entretanto fui chamar o RM para ele arrumar os cartões.” (Nota de campo nº 3, dia 2 de fevereiro de 2023) | |
| | | “Enquanto as restantes crianças foram para o recreio, o DL e o RO ficaram a colocar as cadeiras para a reunião de conselho. Após estarem algumas cadeiras, o DL perguntou- | |

| | | | |
|----------------------------|-------------------------|---|----|
| | | me quanto eram para saber quantas cadeiras colocava. Disse-lhe que éramos 27 e ele começou a contar as cadeiras.” (Nota de campo nº 2, dia 3 de fevereiro de 2023) | |
| Estratégias na sala | Escolha de áreas | “Posteriormente, as crianças foram buscar os seus cartões e colocaram o mesmo na área para onde queriam ir.” (Nota de campo nº 2, dia 17 de outubro de 2022) | 14 |
| | | “De seguida, cada criança teve a possibilidade de escolher uma área, à exceção do G, do Sv, da FM e do Rf. Estas crianças foram para a área da escrita fazer o texto do fim de semana, visto que ainda não tinham feito o mesmo.” (Nota de campo nº 12, dia 18 de outubro de 2022) | |
| | | “Posteriormente, cada criança pegou no seu cartão e colocou na área que queria.” (Nota de campo nº 4, dia 19 de outubro de 2022) | |
| | | “Algumas das crianças foram terminar trabalhos que estavam por terminar. As restantes crianças foram para uma das áreas brincar.” (Nota de campo nº 6, dia 21 de outubro de 2022) | |
| | | “A Educadora E disse que podiam brincar nas áreas.” (Nota de campo nº 3, dia 27 de outubro de 2022) | |
| | | “Após terem feito o plano do dia, foram para as áreas. Algumas crianças estavam ao pé do mapa das áreas e não sabiam para onde queriam ir. Sugerilhes irem para a área da escrita fazerem um desenho ou então para a área da biblioteca.” (Nota de campo nº 5, dia 2 de novembro de 2022) | |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>“Perante isto, a Educadora E referiu que quem tinha coisas para terminar ia acabar e quem não tinha podia ir para uma das áreas.” (Nota de campo nº 6, dia 27 de outubro de 2022)</p> | |
| | | <p>“a Educadora E chamou as crianças que iam para a área do teatro e disse às restantes que podiam ir brincar para as outras áreas.” (Nota de campo nº 4, dia 8 de novembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“Após a leitura da história, as crianças foram brincar para as diversas áreas. No momento de escolher a área, algumas crianças queriam ir para uma que já estava ocupada e sugeri que fossem para a área do desenho e da escrita e fizessem um desenho.” (Nota de campo nº 9, dia 8 de novembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“as restantes crianças podiam ir brincar para as diversas áreas. Após perceber que algumas crianças estavam na mesma área da manhã, a educadora pediu-lhes para escolherem outra área.” (Nota de campo nº 8, dia 9 de novembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“Terminado o plano do dia, as crianças foram para as áreas.” (Nota de campo nº 4, dia 14 de novembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“De seguida, as crianças foram para as áreas.” (Nota de campo nº 5, dia 15 de novembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“As crianças da sala do jogo dramático iriam fazer o texto do fim de semana e as restantes crianças poderiam escolher as outras áreas.” (Nota de campo nº 2, dia 28 de novembro de 2022)</p> | |

| | | | |
|--|-----------------|---|----|
| | | <p>“Desta forma, disse às crianças que podiam escolher uma das áreas e brincar livremente.” (Nota de campo nº 1, dia 9 de dezembro de 2022)</p> | |
| | Escolha de sala | <p>“sentaram-se em roda no chão e a Educadora E foi buscar os papéis das salas para que cada criança pudesse fazer a sua escolha e levou também o diário. Como hoje era dia de dança, duas meninas tinham pedido para fazer uma dança, logo não fizeram troca de sala.” (Nota de campo nº 3, dia 18 de outubro de 2022)</p> | 17 |
| | | <p>“sentaram-se em roda no chão e a Educadora E foi buscar os papéis das salas do Jogo Dramático e da sala Intelectual. De seguida, explicou que a sala das Expressões hoje não poderia ser escolhida uma vez que eles iam ter ginástica. Desta forma, as restantes crianças permaneceram na sala do Jogo Dramático.” (Nota de campo nº 2, dia 19 de outubro de 2022)</p> | |
| | | <p>“Às 9h30, arrumaram a sala e sentaram-se em roda e a Educadora E foi buscar os papéis das três salas. De seguida, referiu que hoje era dia de teatro e como estavam a faltar algumas crianças iam fazer o teatro da MC. Essas crianças ficaram automaticamente na sala do Jogo Dramático.” (Nota de campo nº 3, dia 24 de outubro de 2022)</p> | |
| | | <p>“Sentaram-se no tapete, a Educadora E foi buscar os papéis das três salas. De seguida, referiu que hoje era dia de dança. O Rf, RO e AI ficaram automaticamente na sala do Jogo Dramático, uma vez que tinha pedido para fazer uma dança.” (Nota de campo nº 2, dia 25 de outubro de 2022)</p> | |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>“Por volta das 9h30, arrumaram a sala e sentaram-se em roda e a Educadora E foi buscar os papéis das três salas. De seguida, referiu que hoje era dia de teatro, mas como não estava ninguém que queria fazer teatro iam fazer dança. Essas crianças ficaram automaticamente na sala do Jogo Dramático.” (Nota de campo nº 2, dia 31 de outubro de 2022)</p> | |
| | | <p>“Às 9h30, arrumaram a sala e sentaram-se em roda no chão e a Auxiliar S foi buscar os papéis das salas do Jogo Dramático e da sala Intelectual. De seguida, explicou que a sala das Expressões hoje não poderia ser escolhida porque eles tinham educação física.” (Nota de campo nº 3, dia 2 de novembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“A Educadora E foi buscar os papéis das salas e fizeram a escolha das mesmas.” (Nota de campo nº 2, dia 8 de novembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“A Educadora E foi buscar os papéis das salas e fizeram a escolha das mesmas. Hoje só podia escolher a sala intelectual. A educadora lembrou que hoje era dia de projetos e por esse motivo iam iniciar 3 deles. Referiu quais os projetos que iriam iniciar e no momento da escolha essas crianças deveriam escolher o jogo dramático.” (Nota de campo nº 2, dia 9 de novembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“De seguida, a auxiliar S mencionou o nome das crianças que teriam de ficar na sala do Jogo Dramático” (Nota de campo nº 3, dia 14 de novembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“Depois, as crianças fizeram a escolha das salas.” (Nota de campo nº 3, dia 15 de novembro de 2022)</p> | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>“A Educadora E foi buscar os papéis das salas e fizeram a escolha das mesmas. A educadora lembrou que hoje era dia de projetos e por esse motivo as crianças do projeto das lagartixas ficavam no jogo dramático.” (Nota de campo nº 2, dia 16 de novembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“Antes de iniciarem a escolha, a Educadora E disse às crianças do projeto das borboletas que hoje iriam ficar na sala do Jogo Dramático. Durante o momento da escolha das salas, a Educadora E sugeriu a algumas crianças que escolhessem outra sala uma vez que estavam a ir menos vezes para as outras.” (Nota de campo nº 1, dia 21 de novembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“A Educadora E explicou que hoje não haveria escolha de salas, mas que amanhã já iria haver.” (Nota de campo nº 2, dia 22 de novembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“A educadora E explicou que hoje era dia de dança e, por isso iria ser feita a dança proposta pela Md e pela FM. Cantaram a música da escolha, de seguida cada criança escolheu uma sala.” (Nota de campo nº 1, dia 29 de novembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“Antes de fazerem a escolha, a Educadora E lembrou que hoje era dia de projeto e, por esse motivo as crianças dos projetos das lagartixas, das borboletas e dos camiões e escavadoras ficavam na sala do jogo dramático. Uma vez que o responsável do dia também ficava, já não sobravam lugares na sala e, desta forma as restantes crianças deviam escolher outra sala.” (Nota de campo nº 2, dia 30 de novembro de 2022)</p> | |

| | | | |
|--|--------------|--|----|
| | | <p>“De manhã, a educadora explicou que não iriam fazer escolha para as expressões, assim só podiam escolher a sala intelectual ou ficar na so jogo dramático.” (Nota de campo nº 1, dia 4 de janeiro de 2023)</p> | |
| | | <p>“Na hora da escolha, a educadora mencionou o nome de algumas crianças que deveriam ficar na sala para fazerem alguns registos. As restantes crianças escolheram uma das três salas.” (Nota de campo nº 1, dia 5 de janeiro de 2023)</p> | |
| | Comunicações | <p>“Mais tarde, arrumaram a sala e sentaram-se no chão junto à área do teatro para observarem a dança que o grupo tinha preparado. Terminada a apresentação, três crianças tiveram a possibilidade de comentar aquilo que tinham observado.” (Nota de campo nº 7, dia 18 de outubro de 2022)</p> | 21 |
| | | <p>“Mais tarde, as crianças arrumaram a sala e sentaram-se junto à área do teatro para assistirem ao que o grupo tinha preparado. Terminada a apresentação, três crianças tiveram a possibilidade de comentar aquilo que tinham observado.” (Nota de campo nº 5, dia 19 de outubro de 2022)</p> | |
| | | <p>“Posteriormente, fomos para a área os jogos de chão, visto que o Mg e o T tinham feito uma construção e a Educadora E sugeriu que eles comunicassem.” (Nota de campo nº 7, dia 19 de outubro de 2022)</p> | |
| | | <p>“Mais tarde, arrumaram a sala e o grupo comunicou a construção que tinham feito. Após a comunicação, o grupo teve a oportunidade de ouvir três comentários.” (Nota de campo nº 5, dia 25 de outubro de 2022)</p> | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>“De seguida, assistimos à dança que o grupo tinha preparado. A Educadora E antes de começar a apresentação disse às crianças que estavam a assistir que no fim tinham de adivinhar qual era o animal que cada um estava a representar. Após a apresentação, o grupo teve a oportunidade de ouvir três comentários.” (Nota de campo nº 6, dia 25 de outubro de 2022)</p> | |
| | | <p>“Mais tarde, as crianças arrumaram a sala e sentaram-se junto à área do teatro para assistirem ao que o grupo tinha preparado. Terminada a apresentação, as crianças puderam ouvir três opiniões.” (Nota de campo nº 5, dia 31 de outubro de 2022)</p> | |
| | | <p>“Mais tarde arrumaram a sala, o grupo que estava na área dos jogos de chão comunicou o que tinham feito. Uma das crianças que comentou ficou na dúvida se o que estavam a fazer era uma comunicação ou se estavam a contar uma história. A comunicação foi confusa.” (Nota de campo nº 7, dia 2 de novembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“Depois assistimos à comunicação do DL e da AI. Os dois fizeram uma construção nos jogos de chão.” (Nota de campo nº 6, dia 8 de novembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“Mais tarde, a educadora pediu para arrumarem a sala e sentaram-se ao pé dos jogos de chão para assistirem a uma comunicação.” (Nota de campo nº 6, dia 9 de novembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“Arrumaram a sala e sentaram-se na zona dos jogos de chão para assistir à comunicação das crianças da Sala Intelectual.” (Nota de campo nº 6, dia 14 de novembro de 2022)</p> | |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>“No final da manhã, o grupo que estava nos jogos de chão comunicou a sua construção. Após a comunicação, a Educadora E referiu que poderia haver 4 comentários, sendo que dois deles seriam sobre a construção e os outros dois sobre a comunicação.” (Nota de campo nº 4, dia 22 de novembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“Ao final da manhã, o grupo que estava na área do teatro apresentou a sua dança e, depois ouviram dois comentários. Logo de seguida, o grupo que estava nos jogos de chão comunicou a sua história. Depois de comunicarem, a Educadora E referiu que poderia haver três comentários.” (Nota de campo nº 3, dia 23 de novembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“Mais tarde, o grupo que estava na área do teatro apresentou a sua dança. Ouviram 3 comentários e depois fomos para a área dos jogos de chão ouvir a comunicação da construção.” (Nota de campo nº 5, dia 29 de novembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“Ao final da manhã, o grupo que estava nos jogos de chão quis comunicar a sua construção. No final, as crianças tiveram oportunidade de comentar.” (Nota de campo nº 4, dia 30 de novembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“Mais tarde, as crianças apresentaram o teatro às restantes crianças que se encontravam na sala. Após a apresentação, houve lugar para três comentários.” (Nota de campo nº 3, dia 5 de dezembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“As crianças que estiveram na área do teatro, apresentaram a dança. Utilizaram instrumentos musicais diversificados. No final da dança, as crianças comentaram a prestação.” (Nota de campo nº 2, dia 6 de dezembro de 2022)</p> | |

| | | | |
|--|--------------------|--|----|
| | | <p>“Mais tarde, o grupo de crianças que estava na sala do Jogo Dramático dirigiu-se até ao auditório para assistir ao teatro. As crianças apresentaram o seu teatro e no fim, ouviram alguns comentários.” (Nota de campo nº 3, dia 7 de dezembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“Ao final da manhã, o grupo arrumou a sala e sentou-se junto à área do teatro para assistir à dança preparada pelas crianças. Hoje fizeram a dança autonomamente.” (Nota de campo nº 3, dia 14 de dezembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“Enquanto estivemos no auditório, o DL, a Md e mais duas crianças da sala Intelectual estiveram a preparar um teatro com base em uma história. Escolheram a Bela Adormecida. Ao final da manhã, o grupo apresentou o teatro às restantes crianças.” (Nota de campo nº 2, dia 11 de janeiro de 2023)</p> | |
| | | <p>“Ao final da manhã, o grupo apresentou o teatro/dança do rei maldisposto. De seguida, fomos até à área dos jogos de chão para as crianças comunicarem o que tinham feito nessa área com a ajuda da auxiliar S. As crianças explicaram que agruparam os animais consoante o local onde vivem (habitat).” (Nota de campo nº 2, dia 19 de janeiro de 2023)</p> | |
| | | <p>“No fim, as crianças do projeto sentaram-se no palco para ouvirem alguns comentários por parte de quem tinha assistido. As crianças escolhiam a criança e/ou adulto que queriam ouvir.” (Nota de campo nº 3, dia 26 de janeiro de 2023)</p> | |
| | Responsável do dia | <p>“De seguida, a responsável do dia (N) perguntou a cada criança qual era a sala que queria ir e a Educadora E foi apontando nas folhas.” (Nota de campo nº 3, dia 18 de outubro de 2022)</p> | 54 |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>“As crianças foram escolhidas pela responsável do dia.” (Nota de campo nº 7, dia 18 de outubro de 2022)</p> | |
| | <p>“A responsável do dia questionou as crianças se tinham feito aquilo que estava planeado.” (Nota de campo nº 8, dia 18 de outubro de 2022)</p> | |
| | <p>“Em seguida, a responsável do dia distribuiu a fruta (banana) por todas as crianças.” (Nota de campo nº 10, dia 18 de outubro de 2022)</p> | |
| | <p>“Perante isto, a Educadora E perguntou quem é que queria ir para a sala Intelectual e o responsável do dia escolheu 5 crianças.” (Nota de campo nº 2, dia 19 de outubro de 2022)</p> | |
| | <p>“As crianças foram escolhidas pelo responsável do dia.” (Nota de campo nº 5, dia 19 de outubro de 2022)</p> | |
| | <p>“Após a comunicação, o responsável do dia escolheu 2 crianças e a Educadora E para comentarem aquilo que tinham ouvido.” (Nota de campo nº 6, dia 19 de outubro de 2022)</p> | |
| | <p>“O responsável do dia questionou as crianças se tinham feito aquilo que estava planeado.” (Nota de campo nº 7, dia 19 de outubro de 2022)</p> | |
| | <p>“Em seguida, o responsável do dia distribuiu a fruta (maçã) por todas as crianças.” (Nota de campo nº 9, dia 19 de outubro de 2022)</p> | |
| | <p>“Para dar início ao conselho, o responsável do dia escolhe uma pessoa para ser o Presidente.” (Nota de campo nº 4, dia 21 de outubro de 2022)</p> | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>“Após o conselho, o responsável do dia distribuiu a fruta (maçã) por todas as crianças.” (Nota de campo nº 5, dia 21 de outubro de 2022)</p> | |
| | | <p>“Depois pediu ao responsável do dia (RP) para ir dizendo os nomes das restantes crianças para que estas escolhessem a sala para onde queriam ir.” (Nota de campo nº 3, dia 24 de outubro de 2022)</p> | |
| | | <p>“O responsável do dia escolheu duas crianças, apesar de várias crianças terem levantado o dedo.” (Nota de campo nº 4, dia 24 de outubro de 2022)</p> | |
| | | <p>“De seguida, foi avaliado o plano do dia. O responsável do dia questionou as crianças se tinham feito aquilo que estava planeado.” (Nota de campo nº 7, dia 24 de outubro de 2022)</p> | |
| | | <p>“Em seguida, o responsável do dia distribuiu a fruta (laranja) por todas as crianças.” (Nota de campo nº 8, dia 24 de outubro de 2022)</p> | |
| | | <p>“Depois pediu ao responsável do dia (Sv) para ir dizendo os nomes das restantes crianças para que estas escolhessem a sala para onde queriam ir.” (Nota de campo nº 2, dia 25 de outubro de 2022)</p> | |
| | | <p>“Quando chegaram as crianças da sala intelectual, a Educadora E perguntou quem queria participar na dança e, de imediato quase todas as crianças levantaram o braço. O responsável do dia escolheu apenas duas crianças.” (Nota de campo nº 3, dia 25 de outubro de 2022)</p> | |
| | | <p>“Em seguida, a responsável do dia questionou as crianças se tinham feito aquilo que estava planeado.” (Nota de campo nº 7, dia 25 de outubro de 2022)</p> | |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>“Em seguida, a responsável do dia distribuiu a fruta (banana) por todas as crianças.” (Nota de campo nº 8, dia 25 de outubro de 2022)</p> | |
| | <p>“Para dar início ao conselho, o responsável do dia escolhe o Presidente. O At escolheu o Rf para ser Presidente.” (Nota de campo nº 4, dia 27 de outubro de 2022)</p> | |
| | <p>“Depois pediu à responsável do dia (C) para ir dizendo os nomes das restantes crianças para que estas escolhessem a sala para onde queriam ir.” (Nota de campo nº 2, dia 31 de outubro de 2022)</p> | |
| | <p>“Quando chegaram as crianças da sala intelectual, a Educadora E perguntou quem queria participar na dança e a responsável do dia escolheu apenas duas crianças.” (Nota de campo nº 3, dia 31 de outubro de 2022)</p> | |
| | <p>“De seguida, foi avaliado o plano do dia. O responsável do dia questionou as crianças se tinham feito aquilo que estava planeado.” (Nota de campo nº 6, dia 31 de outubro de 2022)</p> | |
| | <p>“Em seguida, o responsável do dia distribuiu a fruta por todas as crianças.” (Nota de campo nº 7, dia 31 de outubro de 2022)</p> | |
| | <p>“Perante isto, o responsável do dia (D) foi dizendo os nomes das crianças para que dissessem para que sala queriam ir. Foram apenas 5 crianças para a sala Intelectual. As restantes crianças permaneceram na sala do Jogo Dramático.” (Nota de campo nº 3, dia 2 de novembro de 2022)</p> | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>“De seguida, sentaram-se em roda à volta da mesa e foi avaliado o plano do dia. O responsável do dia questionou as crianças se tinham feito aquilo que estava planeado.” (Nota de campo nº 8, dia 2 de novembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“Em seguida, o responsável do dia distribuiu a fruta (ananás) por todas as crianças.” (Nota de campo nº 9, dia 2 de novembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“o responsável do dia distribuiu a fruta e avaliou o plano do dia.” (Nota de campo nº 7, dia 8 de novembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“Após a comunicação, a responsável do dia escolheu 3 crianças para comentarem.” (Nota de campo nº 6, dia 9 de novembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“Já sentados à volta da mesa, a Educadora E pediu à responsável do dia que fosse buscar o plano do dia, as canetas e o diário. A responsável do dia avaliou o plano do dia perguntando às crianças se o tinham feito e, depois distribuiu a fruta.” (Nota de campo nº 7, dia 9 de novembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“Pedi à responsável do dia para ir dando um cartão de cada vez.” (Nota de campo nº 8, dia 9 de novembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“Para iniciar a reunião, a responsável do dia escolhe a Presidente. A MF escolheu a L para ser Presidente.” (Nota de campo nº 3, dia 11 de novembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“depois o responsável do dia perguntou às crianças para que sala queriam ir.” (Nota de campo nº 3, dia 14 de novembro de 2022)</p> | |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>“Já com todas as crianças da Sala do Jogo Dramático, o responsável do dia avaliou o plano do dia questionando as crianças mencionadas no mesmo se o tinham feito. O responsável do dia distribuía a fruta.” (Nota de campo nº 7, dia 14 de novembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“A responsável do dia escolheu mais uma criança da sala das expressões e outra da sala intelectual para fazer parte do teatro de sombras.” (Nota de campo nº 4, dia 15 de novembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“Já com todas as crianças da Sala do Jogo Dramático, a responsável do dia avaliou o plano do dia e distribuiu a fruta.” (Nota de campo nº 6, dia 15 de novembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“Já com todas as crianças da Sala do Jogo Dramático, o responsável do dia avaliou o plano do dia. Depois distribuiu a fruta.” (Nota de campo nº 4, dia 16 de novembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“O responsável do dia fez o gesto para terminar a reunião.” (Nota de campo nº 2, dia 25 de novembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“Assim, a única criança que deveria ficar na sala era a responsável do dia.” (Nota de campo nº 1, dia 28 de novembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“Para além das duas crianças da sala do jogo dramático, a responsável do dia escolheu mais uma de cada sala para integrar a dança.” (Nota de campo nº 2, dia 29 de novembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“Hoje o responsável do dia era o DM e escolheu como presidente o Sv.” (Nota de campo nº 2, dia 2 de dezembro de 2022)</p> | |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>“A educadora pediu à responsável do dia para ir dando a palavra a quem tinha o dedo no ar.” (Nota de campo nº 2, dia 12 de dezembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“A responsável do dia (L) escolheu a C como presidente.” (Nota de campo nº 3, dia 12 de dezembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“A responsável do dia (MF) passou com os pratos para que as crianças e tirassem um bocadinho.” (Nota de campo nº 5, dia 14 de dezembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“O responsável do dia (Mg) escolheu umas das crianças para ser o presidente sendo que a educadora pediu ao Mg para escolher alguém que ainda não tivesse sido.” (Nota de campo nº 1, dia 16 de dezembro de 2022)</p> | |
| | | <p>“O responsável do dia (T) escolheu o Mg como presidente.” (Nota de campo nº 1, dia 6 de janeiro de 2023)</p> | |
| | | <p>“Perguntou quem gostaria de pintar o diário e a responsável do dia escolheu o St.” (Nota de campo nº 4, dia 9 de janeiro de 2023)</p> | |
| | | <p>“Após a apresentação, a responsável do dia escolheu 3 pessoas para comentarem.” (Nota de campo nº 2, dia 11 de janeiro de 2023)</p> | |
| | | <p>“O responsável do dia (DL) escolheu a FM como presidente.” (Nota de campo nº 2, dia 13 de janeiro de 2023)</p> | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>“Com todas as crianças sentadas nas cadeiras, a auxiliar pediu ao DM para avaliar o plano do dia. Após avaliar o plano do dia pedi-lhe que escrevesse o seu nome na linha.” (Nota de campo nº 3, dia 16 de janeiro de 2023)</p> | |
| | | <p>“Depois, o responsável do dia escolheu 3 crianças para comentarem o que tinham observado. Após a comunicação, o responsável do dia escolheu 3 pessoas para comentarem.” (Nota de campo nº 2, dia 19 de janeiro de 2023)</p> | |
| | | <p>“A responsável do dia escolheu a presidente.” (Nota de campo nº 1, dia 20 de janeiro de 2023)</p> | |
| | | <p>“Como é habitual o responsável do dia escolhe um presidente.” (Nota de campo nº 1, dia 27 de janeiro de 2023)</p> | |
| | | <p>“Aplaudimos o responsável do dia.” (Nota de campo nº 1, dia 30 de janeiro de 2023)</p> | |