

Prática da Sesta em Jardim de
Infância: um estudo de caso sobre
conceções de crianças, famílias e
educadoras

Diana Fernandes

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada apresentado no âmbito da
Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II

2022-2023



Prática da Sesta em Jardim de Infância: um estudo de caso sobre concepções de crianças, famílias e educadoras

Diana Fernandes

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada apresentado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II

2022-2023

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Quando se apresentam obstáculos no caminho, a distância mais curta entre dois pontos pode ser uma linha curva

Por terem estado a meu lado nesta linha curva, ensinando-me a apreciar todos os cantos da sua curvilinearidade, obrigada...

... aos meus pais. Por serem casa, conforto e paz. Por me ensinarem que nada se consegue sem esforço, dedicação e escolhas. Por me apoiarem desde o primeiro dia, mesmo não concordando com todas as minhas decisões. Amar um/a filho/a é saber deixá-lo/a voar e eu não podia ter tido melhores mestres no meu caminho. Obrigada por tudo. São a minha luz.

... ao meu irmão. Pelas palavras de incentivo e pelo exemplo. Por nunca deixares nada por dizer. Obrigada pela transparência e suporte.

... ao Pedro. Por não ter desistido de mim e por me amar sem pedir nada em troca. Obrigada por todo o apoio, amor e incondicionalidade. Partilhar a vida contigo tem sido um prazer e uma sorte e eu nem jogo na lotaria! Há acasos que nos ensinam que a vida tem uma forma peculiar de acontecer e tu? És o acaso mais bonito da minha vida.

... à minha Noquinhas. Por ter partilhado parte deste percurso lado a lado, tornando-o mais bonito e feliz. Por permaneceres do meu lado, com o sorriso de sempre. Por me fazeres acreditar em mim e no meu sonho e nunca me permitires desistir. O destino foi bonito quando te colocou na minha vida e eu só posso agradecer.

... à Mónica e à Isabel. Pela parceria, colo e disponibilidade. Obrigada por me terem acolhido na vossa sala e por confiarem em mim, mostrando-me que sou capaz. Obrigada por me escutarem e apoiarem ao longo do percurso. Que bonito foi aprender e crescer convosco!

... à Pipa, à Rosa e à Susana. Por partilharem o caminho comigo. Lado a lado, de mãos dadas.

... às crianças que me acolheram. Obrigada pelos braços abertos, sorrisos e partilhas. Obrigada.

... ao professor Tiago. Obrigada pelo espaço, tempo e autonomia. Obrigada por confiar em mim e nas minhas decisões e pelo apoio ao longo do processo.

RESUMO

O presente relatório tem como objetivo apresentar uma reflexão contextualizada e crítica sobre a ação desenvolvida no decorrer da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) cuja ação é guiada pelos princípios do Movimento da Escola Moderna (MEM). Durante as 14 semanas da prática (entre novembro de 2022 e fevereiro de 2023) acompanhei um grupo de 22 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos e uma equipa constituída por dois elementos: educadora e técnica de ação educativa.

No decorrer do estágio, foi realizado um estudo de caso que teve como objetivos analisar as conceções de crianças, famílias e educadoras acerca da prática da sesta em Jardim de Infância (JI) e conhecer as estratégias colocadas em prática, na instituição onde realizei a PPS II, para a promoção da sesta no JI.

Através da aplicação de um inquérito por questionário a 16 famílias e da realização de entrevistas a duas educadoras e 13 crianças, foi possível dar resposta às questões formuladas inicialmente. Os dados recolhidos sugerem a existência de fatores de influência em relação à concretização do sono diurno. São eles: (i) a valorização geral da sesta por parte dos participantes, com identificação de vantagens e critérios comuns para a sua realização; (ii) a tríade família – criança – equipa, assente na valorização do papel ativo da criança em relação à avaliação do seu bem estar e no trabalho colaborativo entre os intervenientes dos seus contextos de vida; (iii) a valorização coletiva da sesta por parte da equipa da instituição; (iv) o número de elementos da equipa e a sua disponibilidade e, finalmente, (v) a existência de espaços diferenciados para crianças que dormem e não dormem a sesta.

Palavras-chave: Estudo de caso; Sesta em Jardim de Infância; Conceções e fatores de influência.

ABSTRACT

This report aims to present a contextualized and critical reflection on the action developed throughout the Supervised Professional Practice II, carried out in a Private Institution of Social Solidarity whose actions are guided by the principles of Modern School Movement. During the 14 weeks of practice (between November 2022 and February 2023) I followed a group of 22 children aged between three and six years old and a team composed by two elements: an educator and a pedagogical technician.

During the internship, a case study was conducted to analyze the conceptions of children, families and educators about the practice of napping in kindergarten and to identify the strategies put into practice to promote napping in kindergarten.

By applying a questionnaire survey to 16 families and conducting interviews with two educators and 13 children, it was possible to answer the questions initially formulated. The data collected suggest the existence of influencing factors in relation to the implementation of daytime sleep. These are: (i) the general appreciation of the nap by the participants, with identification of advantages and common criteria for its realization; (ii) the triad family - child - team, supported by the trust in child's ability to evaluate his/her well-being and the collaborative work between the actors of his life contexts; (iii) the collective appreciation of the nap by the institution's team; (iv) the number of team members and their availability and, finally, (v) the existence of differentiated spaces for children who do and do not nap.

Keywords: Case study; Preschool nap; Conceptions and influencing factors.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO.....	4
1.1. Meio envolvente	5
1.1.1. O bairro.....	5
1.2. Contexto socioeducativo	6
1.2.1. Associação – a base da instituição	6
1.2.2. A instituição	7
1.2.3. Missão, visão e objetivos pedagógicos	8
1.2.4. Dimensões organizacionais	9
1.2.5. Organização e gestão.....	11
1.2.6. Modelo pedagógico adotado.....	11
1.3. Equipa educativa.....	17
1.3.1. Equipa da instituição.....	17
1.3.2. Equipa pedagógica da sala 1 JI	18
1.4. Ambiente pedagógico.....	20
1.4.1. Organização do espaço e dos materiais	20
1.4.2. Organização do tempo pedagógico.....	24
1.5. Crianças da sala 1 JI.....	29
1.5.1. Constituição do grupo e principais interesses	30
1.5.2. Autonomia.....	32
1.5.3. Relação com o outro	35
1.5.4. Relação com o mundo	38
1.5.5. Envolvimento/participação	39
1.6. Famílias.....	41
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI.....	43

2.1. Intenções para a ação: definição e concretização	44
2.1.1 Intenções para com as crianças da sala 1 JI.....	45
2.1.2 Intenções para com as famílias.....	54
2.1.3 Intenções para com a equipa pedagógica.....	56
3. INVESTIGAÇÃO EM JI.....	58
3.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	59
3.1.1. Sono saudável e repouso diurno na infância.....	59
3.1.2. Prática da sesta nos contextos de estágio da PPS II – estudo exploratório	60
3.1.3. Prática da sesta na instituição onde realizei a PPS II.....	62
3.2. Revisão de literatura sobre a problemática identificada.....	63
3.2.1. Sono na infância	63
3.2.2. A prática da sesta como estratégia para garantir um sono saudável na infância.....	69
3.3. Roteiro ético e metodológico	72
3.3.1. Características da investigação	72
3.3.2. Metodologia da investigação.....	73
3.3.3. Objetivos da investigação	73
3.3.4. Participantes.....	74
3.3.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	75
3.3.6. Triangulação de dados e metodológica.....	79
3.3.7. Concretização da investigação	80
3.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	82
3.4.1. O olhar das crianças	82
3.4.2. A voz das famílias.....	87
3.4.3. A perspetiva das educadoras.....	94
3.4.4. Triangulação de dados.....	101

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	112
ANEXOS.....	130
ANEXO A. Locais de interesse do meio envolvente da instituição e suas potencialidades	131
ANEXO B. Guião de inquérito por questionário aplicado à diretora da instituição	134
ANEXO C. Questionário realizado à diretora da instituição.....	138
ANEXO D. Estrutura orgânica da instituição	148
ANEXO E. Portefólio reflexivo da Prática Profissional Supervisionada II (documento à parte)	1
ANEXO F. Guião do inquérito por questionário aplicado à educadora cooperante ..	151
ANEXO G. Questionário realizado à educadora cooperante.....	156
ANEXO H. Diário de bordo – espaços da instituição.....	170
ANEXO I. Planta da sala 1 JI	174
ANEXO J. Análise de conteúdo – caracterização do grupo de crianças.....	177
ANEXO K. Carta de apresentação partilhada com as famílias	193
ANEXO L. Pedido de autorização – captura de registos fotográficos.....	195
ANEXO M. Panfleto informativo: <i>Sono saudável na infância</i>	198
ANEXO N. Projeto <i>Bichinho-folha</i>	201
ANEXO O. Guião do inquérito por questionário aplicado às alunas da PPS II	325
ANEXO P. Análise de conteúdo – prática da sesta nos contextos de estágio da PPS II	328
ANEXO Q. Roteiro Ético	335
ANEXO R. Assentimento informado realizado pelas crianças (investigação).....	349
ANEXO S. Consentimento informado partilhado com as famílias (investigação)	351
ANEXO T. Consentimento informado partilhado com as educadoras (investigação)	353

ANEXO U. Guião de inquérito por questionário aplicado às famílias	355
ANEXO V. Guião de inquérito por entrevista aplicado às educadoras	360
ANEXO W. Guião de inquérito por entrevista aplicado às crianças.....	365
ANEXO X. Estudo piloto – inquérito por questionário aplicado às famílias.....	368
ANEXO Y. Questionário entregue às famílias em formato físico	372
ANEXO Z. Transcrição das entrevistas realizadas às crianças.....	379
ANEXO AA. Transcrição das entrevistas realizadas às educadoras	418
ANEXO AB. Análise de conteúdo – entrevista realizada às crianças	454
ANEXO AC. Análise de conteúdo – questionário aplicado às famílias	461
ANEXO AD. Análise de conteúdo – entrevista realizada às educadoras.....	476

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Padrões de sono aconselháveis a crianças com idades compreendidas entre os zero e os seis anos	64
Figura 2. Motivos apresentados pelas crianças para a (não) realização da sesta em contexto pedagógico	85
Figura 3. Importância atribuída pelas famílias a um sono saudável – dimensão qualitativa (vantagens)	88
Figura 4. Importância atribuída pelas famílias a um sono saudável e à prática da sesta em JI – dimensão quantitativa	88
Figura 5. Duração ideal da sesta em JI – perspetiva das famílias	90
Figura 6. Duração da sesta em contexto familiar	93
Figura 7. Prática da sesta em JI – vantagens apontadas pelas educadoras	96
Figura 8. Realização da sesta em JI – importância da avaliação conjunta (criança – família – equipa)	97
Figura 9. Realização da sesta na instituição	99

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Momentos inerentes à rotina da sala 1 JI	25
Tabela 2. Motivos inerentes à não realização da sesta em contexto pedagógico (estágios PPS II)	61
Tabela 3. Ações promotoras de um sono saudável na infância	67
Tabela 4. Objetivos gerais e específicos inerentes à investigação	73
Tabela 5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados no âmbito da investigação.....	75
Tabela 6. Fases inerentes à concretização da investigação	80
Tabela 7. Importância do sono – motivos referidos pelas crianças	83
Tabela 8. Padrão de sono das crianças da sala 1 JI em contexto pedagógico	86
Tabela 9. Vantagens de um sono saudável e da prática da sesta em JI no ponto de vista das famílias	89
Tabela 10. Relação entre a sesta e o sono noturno – que influência?	90
Tabela 11. Duração e distribuição do sono das crianças (dias úteis)	92

LISTA DE ABREVIATURAS

CDC	Centro de Desenvolvimento Comunitário
CML	Câmara Municipal de Lisboa
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
NC	Nota de Campo
PE	Projeto Educativo
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
RD	Registo Diário
RS	Reflexão Semanal
SPP	Sociedade Portuguesa de Pediatria

INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O período de formação que antecede o início da carreira docente permite ao/à estudante definir alguns traços da sua identidade profissional, através da conjugação de saberes que decorrem da sua ação e da reflexão sobre essa ação (Sarmiento, 2015)¹. Este processo, dinâmico e dialético, é realizado sobretudo no decorrer da PPS, uma vez que corresponde a um tempo e espaço privilegiado para o/a estudante “exercitar competências de análise e diagnóstico, planeamento, intervenção e avaliação da intervenção educativa” (Friães et al., 2019, p. 1). Através da prática supervisionada, o/a futuro/a educador/a estabelece a relação entre os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do mestrado e os saberes práticos dos quais se vai apropriando em contexto, desenvolve competências de observação, planeamento e investigação. Tais competências são desenvolvidas por meio da reflexão *na* e *sobre* a ação.

Uma das estratégias utilizadas como suporte à prática reflexiva diz respeito à escrita, dado que ao escrever sobre o que observou, viveu e sentiu, o/a educador/a tem oportunidade de distanciar-se da prática e refletir sobre o curso dos acontecimentos (Júnior, 2010). A escrita, funciona, assim, como um instrumento promotor de metacognição, através do qual o/a seu/sua produtor/a reflete sobre o que é, o que sabe e o que ainda procura (Marques et al., 2017).

No caso do presente relatório, o mesmo tem por objetivo narrar, de forma contextualizada e reflexiva, o percurso vivido ao longo da PPS II, evidenciando de forma sistemática e fundamentada a trajetória vivida, as aprendizagens adquiridas e as ações tomadas no decorrer da prática e da reflexão sobre a prática. Sendo o relato situado da minha ação enquanto futura educadora, o relatório constitui o esboço do modelo pessoal de intervenção educativa levado a cabo durante a prática supervisionada, contando com a descrição pormenorizada das ideias, motivações, intenções e processos experienciados no decorrer da PPS II. Esta descrição foi organizada sequencialmente em cinco capítulos: (i) caracterização reflexiva do contexto socioeducativo; (ii) análise reflexiva da intervenção em JI; (iii) investigação em JI; (iv) construção da profissionalidade docente como educadora de infância e, finalmente; (v) considerações finais.

No que diz respeito ao primeiro capítulo, a sua leitura permite compreender o contexto em que decorreu a PPS II e as principais características da instituição

¹ Segundo Pires et al. (2016), o período de formação inicial permite ao/à estudante articular “o pensar, o sentir, o agir e o apreender” (p. 253).

(incluindo o seu meio envolvente e a equipa que a constitui), do grupo de crianças e das suas famílias. A organização e análise da informação apresentada revelou-se fundamental para que levasse a cabo uma ação consciente e situada ao longo do estágio, tendo sido necessário recorrer a diferentes técnicas para a coleta dos dados: (i) observação direta participante e escrita de notas de campo (NC); (ii) consulta de documentos presentes na instituição – projeto pedagógico e projeto educativo de sala e, ainda (iii) realização de um questionário semiestruturado à diretora técnica da instituição e à educadora cooperante.

As informações que fui recolhendo acerca do meio, da equipa, das famílias e das crianças permitiram-me agir *no* e *sobre* o contexto de forma responsável. Esta ação teve por base a definição de intencionalidades para com as crianças, famílias e equipa pedagógica (capítulo dois), sem nunca esquecer os desígnios internos da minha *educadora-pessoa* (Correia, 2007).

Ao agir *no* e *sobre* o contexto, fui tendo conhecimento de *substratos* que uma primeira análise não havia exposto. A sua problematização levou à identificação de um tópico de particular interesse cuja investigação deu origem ao estudo de caso *Prática da Sesta em Jardim de Infância: um estudo de caso sobre concepções de crianças, famílias e educadoras*. A sua realização foi detalhadamente descrita no terceiro capítulo, onde é apresentada a relevância da problemática em estudo, uma breve revisão de literatura acerca do tópico e o roteiro ético e metodológico que guiou a realização do processo investigativo. A apresentação e discussão dos dados recolhidos, assim como a triangulação entre o olhar das crianças, a voz das famílias e a perspetiva das educadoras encontra-se exposta no final do capítulo.

A conclusão do estágio e da investigação culminou na reflexão acerca da construção da minha profissionalidade enquanto educadora (capítulo quatro). Neste capítulo, evidenciei os aspetos mais relevantes da minha prática, analisando, de forma comparativa, o percurso realizado em creche e JI.

As considerações finais, as fontes consultadas no decorrer da prática, bem como os anexos que complementam o relatório, são apresentados no final do mesmo.

1. CARACTERIZAÇÃO
REFLEXIVA DO CONTEXTO
SOCIOEDUCATIVO

| ' ' | | ' ' |

1.1. Meio envolvente

A caracterização socioeducativa da instituição na qual decorreu a PPS II depende, naturalmente, da caracterização do seu meio envolvente, uma vez que a compreensão do meio local nos dá pistas acerca do propósito, da missão e da visão da instituição.

Por outro lado, a exploração do meio envolvente constitui “um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 30), dado que, através da mesma, se realiza o inventário dos recursos disponíveis na comunidade e as suas potencialidades para o desenvolvimento da criança (Portugal et al., 2016). Assim, quando devidamente explorado e «aproveitado», o meio envolvente representa um prolongamento do espaço pedagógico (Silva, 2011), através do qual a criança desenvolve o seu sentido de identificação, de pertença e de partilha (Folque & Bettencourt, 2018).

Neste sentido, o presente capítulo representa o ponto de partida para a caracterização da instituição e, ao mesmo tempo, um meio para garantir uma prática pedagógica cultural, social, contextual e eticamente situada, alicerçada no conhecimento da comunidade e no estabelecimento de relações de colaboração com as diferentes entidades educativas presentes na mesma (APEI, 2011).

1.1.1. O bairro

A instituição na qual decorreu a PPS II situa-se no concelho e distrito de Lisboa. A zona na qual a instituição se insere surgiu como reposta ao problema quantitativo – défice habitacional -, decorrente da revolução de 25 de abril de 1974. Assim, o conjunto urbano em questão foi construído com o objetivo de realojar a população mais vulnerável que vivia nesta zona da cidade, assim como retornados das ex-colónias (Junta de Freguesia, 2022).

A análise geográfica realizada ao bairro (Anexo A) permitiu verificar que a área envolvente da instituição é composta por edifícios residenciais, estruturas de apoio à comunidade – creches e jardins de infância, centro de desenvolvimento comunitário, centro de saúde, locais de comércio e quartel de bombeiros – e, ainda, zonas de contacto com a natureza (parques e quinta pedagógica).

1.2. Contexto socioeducativo

1.2.1. Associação – a base da instituição²

Contextualizar a instituição na qual decorreu a PPS II implica dar a conhecer a história da associação, uma vez que é da mesma que depende a sua criação e gestão.

De acordo com Vaz (2011), a associação foi fundada em 1998 na sequência de grande insatisfação sentida pelos residentes e comerciantes, que se uniram em prol de um objetivo comum: promover o desenvolvimento do bairro e a qualidade de vida de moradores e residentes.

Sendo uma organização sem fins lucrativos, a associação concretiza a sua ação através de diferentes parcerias com a comunidade envolvente, nomeadamente no que diz respeito à gestão da instituição. Assim, a instituição surgiu após o estabelecimento de uma parceria entre a associação e a Câmara Municipal de Lisboa (CML) que, em 2003, disponibilizou um espaço no qual funciona atualmente a creche e o JI inerentes à instituição (Projeto Educativo, 2004).

Através do inquérito por questionário aplicado à diretora da instituição (Anexo B), foi possível concluir que, para além do acordo estabelecido com a CML, a instituição estabelece parcerias com associações e outras entidades da comunidade envolvente, das quais resultam diversos projetos e programas, tais como: (i) Projeto intergeracional com alguns dos utentes do Centro de Desenvolvimento Comunitário (CDC) que se encontra sediado ao lado da instituição; (ii) programa Mexe Comigo (parceria estabelecida com a CML), através do qual as crianças do JI usufruem de duas sessões semanais gratuitas de ginástica; (iii) projeto Escola da Floresta, decorrente de uma parceria com a *Associação Patas Tenras*, cujo principal objetivo é o de promover o contacto das crianças do JI com a natureza.

Tendo sido registada, em 2004, como IPSS³, e, por isso, reconhecida como *Pessoa Coletiva de Utilidade Pública*, a associação tem como principais objetivos

² Por motivos de anonimato e confidencialidade, o nome da instituição, da associação e do bairro são mantidos em sigilo. Assim, a instituição socioeducativa na qual decorreu a PPS II é referida somente como *instituição*; a associação responsável pela gestão da instituição é mencionada como *associação*; e o bairro no qual se localiza a instituição, é referido como *bairro*, sendo a sua localização exata omitida.

³ De acordo com o Decreto-Lei nº 172-A/2014, de 14 de novembro, uma IPSS corresponde a um conjunto de “pessoas coletivas, sem finalidade lucrativa, constituídas exclusivamente por iniciativa de particulares, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de

promover a participação social e a cidadania ativa, com vista à inserção social dos mais vulneráveis; garantir a integração social e comunitária; e, ainda, melhorar a qualidade de vida do bairro (Projeto Educativo, 2004).

1.2.2. A instituição

A instituição na qual decorreu a PPS II é uma instituição sem fins lucrativos. A sua principal atividade consiste no “apoio à infância e juventude” (Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, 2014, p. 5882-9⁴) e a mesma é concretizada por meio de dois contextos pedagógicos: creche e JI. Por este motivo, a sua tutela – técnica e pedagógica – é da responsabilidade de diferentes entidades, dependendo do contexto socioeducativo em questão.

No caso da creche, tanto a tutela técnica, como a tutela pedagógica são da responsabilidade do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (Conselho Nacional de Educação, 2011). Pelo contrário, o contexto de JI - Educação Pré-Escolar - é tutelado tecnicamente pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, mas o mesmo não acontece no caso da tutela pedagógica, uma vez que esta é garantida pelo Ministério da Educação, responsável pela definição das “normas gerais e orientações de natureza pedagógica” (Direção-Geral da Educação, 2019)

Relativamente ao financiamento da instituição, o mesmo depende das receitas provenientes de: (i) quotas dos associados da associação; (ii) contribuições dos associados pela utilização dos serviços da associação; (iii) subsídios estatais e de autarquias locais; (iv) donativos e subscrições; (v) vendas de publicações e diversas; (vi) doações, legados, heranças e respetivos rendimentos e (vii) empréstimos (Artigo 34.º dos *Estatutos* da associação⁵).

Para além de receitas inerentes à associação (acima referidas), o financiamento da instituição depende de apoios por parte do Instituto da Segurança Social e, ainda, da comparticipação das famílias, calculada através de uma fórmula que analisa os seus rendimentos e gastos elegíveis. A instituição conta, igualmente, com um apoio financeiro

justiça e de solidariedade, contribuindo para a efetivação dos direitos sociais dos cidadãos.” (p. 5882-3).

⁴ Decreto-Lei n.º 172-A/2014, de 14 de novembro.

⁵ Documento consultado na instituição.

proveniente da CML para a atividade desportiva – programa *Mexe Comigo* e atividade desportiva regular (judo) – e para a alimentação das crianças (Anexo C, questão nove).

1.2.3. Missão, visão e objetivos pedagógicos

Como forma de orientar a sua ação, cada instituição define uma missão, uma visão e um conjunto de objetivos, essenciais à sua concretização. Estes pressupostos, que funcionam como linhas orientadoras, garantem a homogeneidade de processos, crenças e atitudes, essenciais a uma prática pedagógica de qualidade.

No caso da instituição na qual decorreu a PPS II, o facto de a mesma ser gerida pela associação faz com que a missão e visão inerentes ao seu funcionamento estejam diretamente relacionadas com a missão e a visão da associação. Assim, a missão da instituição remonta à fundação da associação, uma vez que diz respeito à criação de um equipamento de infância, com vista à melhoria das condições de vida locais, através do envolvimento e capacitação da comunidade para “uma mudança sustentável e geradora de qualidade de vida” (Anexo C, questão 17). Deste modo, e representando um recurso de apoio às crianças e às suas famílias, a instituição promove o desenvolvimento de toda a comunidade.

A visão da instituição, por sua vez, diz respeito à formação de cidadãos emancipados, capacitados e conscientes da importância da sua participação social para o desenvolvimento do bairro e para a melhoria das condições de vida da comunidade.

A concretização da missão e da visão da instituição, depende, por sua vez, do cumprimento dos objetivos pedagógicos que a sustentam. De acordo com o PE, estes objetivos são:

- Promover atitudes e valores que permitam à criança e à família tornarem-se cidadãos conscientes, participativos e solidários;
- Promover o desenvolvimento global da criança, através da livre expressão dos seus saberes e do estabelecimento de interações promotoras de diversidade de experiências educativas e sociais;
- Valorizar as competências e capacidades da criança e da sua família (cf. Anexo E, Registo Diário (RD) – 14/11/2022);
- Desenvolver competências maternais e parentais;

- Envolver a família no processo de desenvolvimento da criança (cf. Anexo E, RD - 31/10/2022; NC 24: É para escreveres o nome do *bichinho-folha*, mãe);
- Estabelecer relações de parceria e colaboração com a comunidade e seus recursos locais (cf. Anexo E, NC 20: *Bichinho-folha* – entrevista aos idosos do CDC; NC 127: Magusto comunitário; NC 165: Vamos à floresta!).

1.2.4. Dimensões organizacionais

De acordo com Silva (2005) e González (2007), qualquer organização – inclusive do tipo pedagógico – funciona como um sistema complexo que compreende diferentes dimensões independentes entre si: (i) dimensão estrutural; (ii) dimensão relacional; (iii) dimensão processual; (iv) dimensão cultural e, finalmente, (v) dimensão ambiental.

No que se refere à *dimensão estrutural*, a mesma diz respeito ao modo como a instituição se encontra estruturada do ponto de vista da organização dos seus diferentes elementos. No caso específico da instituição, embora, à primeira vista (decorrente da observação do organograma referente à sua *Estrutura Orgânica*⁶) a estrutura pareça do tipo mecanicista (Mintzber, 2010), considero que a mesma se encontra mais próxima do modelo relativo à burocracia profissional, uma vez que o trabalho colaborativo e a comunicação entre todos os agentes da instituição são aspetos fortemente valorizados (cf. Anexo E, Reflexão 8: Trabalho colaborativo em contexto pedagógico). Por outro lado, a organização e gestão das propostas dinamizadas com as crianças é maioritariamente da responsabilidade do *centro operacional* (Silva, 2005) - constituído pelas equipas pedagógicas da instituição⁷ -, característica essencial deste tipo de estrutura.

Intimamente relacionada com a dimensão estrutural está a *dimensão relacional*, respeitante às relações estabelecidas na organização. No caso da instituição, o padrão de relacionamento está maioritariamente assente no trabalho colaborativo e no respeito e valorização do contributo de todos os profissionais, independentemente da sua função. Para além da colaboração entre os diferentes membros da instituição, o envolvimento e conseqüente colaboração com a da comunidade é um dos aspetos mais valorizados pela instituição.

⁶ Conferir Figura D1 (Figura 1, Anexo D).

⁷ Educadoras de infância e Técnicas de Ação Educativa.

A colaboração não pode ser fechada dentro de uma sala ou ser só um objetivo de trabalho com as crianças. Tem de ser uma vivência de toda a instituição (equipa, crianças, famílias) e com os parceiros e comunidade do território onde estamos inseridos (Anexo C, questão 13).

A terceira dimensão enunciada por González (2007) diz respeito à *dimensão processual*, isto é, às ações e processos colocados em prática de modo a garantir a concretização dos princípios que regem o funcionamento da instituição: (i) promover a qualidade de vida dos moradores do *bairro*; (ii) criar condições para a inserção social dos mais vulneráveis; (iii) promover a participação social e a cidadania ativa de todos os elementos da comunidade; (iv) contribuir para o desenvolvimento social e urbanístico do bairro; (v) promover o desenvolvimento saudável e o bem-estar das crianças, através do seu autoconhecimento e livre expressão e, finalmente, (vi) promover a diversidade de experiências relacionais, educativas e sociais (Anexo C, questão 14).

A concretização dos princípios acima referidos é garantida através de ações que têm por base o trabalho colaborativo, o respeito (pelas crianças, pelas famílias, pela equipa da instituição e pela comunidade), a realização de reuniões de equipa frequentes e o ciclo interativo defendido por Silva et al. (2016): *observar – planear – agir – avaliar*. Por outro lado, a colaboração e o envolvimento de todos os intervenientes da comunidade, numa ótica de cidadania e democracia participativa “são dois pilares fundamentais para a associação” (Anexo C, questão 13).

Relativamente à *dimensão cultural*, os valores que norteiam o funcionamento da instituição⁸ são reconhecidos e valorizados por todos os agentes educativos da organização. Esta valorização coletiva, segundo Torres e Palhares (2008) resulta numa cultura integradora que tem por base a prossecução dos mesmos objetivos por parte de todos os intervenientes da instituição. Quando equacionada ao nível dos processos, a *cultura integradora* tem uma influência significativa no sucesso subjacente aos mesmos, uma vez que toda a equipa trabalha em prol da mesma visão, valores e objetivos.

Finalmente, a *dimensão ambiental* diz respeito à influência que o meio em que a instituição se encontra inserida exerce sobre a mesma e o contacto estabelecido entre

⁸ Os valores inerentes à instituição prendem-se com o empoderamento e desenvolvimento da comunidade, através de aspetos como a igualdade de oportunidades, a democracia participativa, a colaboração, o respeito, a liberdade, a dignidade e a participação e intervenção conjunta de todos os elementos da comunidade (Anexo C, questão 16).

ambos os contextos. Sendo uma instituição criada a partir de uma necessidade da comunidade, a ligação entre esta e o meio envolvente é de forte colaboração e parceria. A própria instituição, como referido anteriormente, apresenta uma visão assente no desenvolvimento da comunidade e dos seus intervenientes, o que, por si só, evidencia uma preocupação significativa em garantir o contacto e a cooperação com o meio envolvente, promovendo o seu bem-estar.

1.2.5. Organização e gestão

No que diz respeito à organização e gestão da instituição, a sua responsabilidade divide-se, de acordo com a dimensão equacionada. Assim, no que diz respeito à gestão financeira e organizacional, a mesma é da responsabilidade da diretora. Pelo contrário, a gestão educativa é levada a cabo não só pela diretora, como também pela coordenadora pedagógica (uma das educadoras da instituição) e pela técnica superior de mediação social (Anexo C, questão 19).

Quando questionada acerca das competências que considera serem essenciais ao exercício da sua função, a diretora referiu aspetos como: competências de gestão estratégica e financeira; capacidade de liderança; planeamento estratégico, estruturação e sustentabilidade organizacional; empoderamento individual e coletivo, com vista à motivação da equipa; organização e agregação dos diferentes elementos da instituição e, finalmente, promoção do desenvolvimento pessoal e profissional da equipa (Anexo C, questões quatro, cinco e 21).

No que se refere ao modelo de gestão adotado pela organização, o mesmo diz respeito ao modelo colegial (Costa et al., 2013) cujos pressupostos se baseiam no trabalho colaborativo, no entendimento comum sobre os objetivos da instituição e na partilha de objetivos, valores e interesses comuns. De acordo com este modelo, o/a diretor/a atua como um/a facilitador/a do processo participativo que rege a tomada de decisões e que encara a colaboração, a entreajuda e o apoio como aspetos fundamentais ao funcionamento da organização.

1.2.6. Modelo pedagógico adotado

De acordo com o PE da instituição, o modelo pedagógico adotado é o MEM.

Caracterizado como sendo um modelo de carácter sociocêntrico (Gomes, 2014), o MEM pressupõe uma organização baseada na colaboração entre o/a educador/a, a criança, a família e a comunidade e na valorização da diversidade como fonte de experiências e aprendizagens.⁹ Através da formação de uma *comunidade de aprendizes*, todos os intervenientes são envolvidos num “processo de humanização, desenvolvendo-se pessoal, social e profissionalmente” (Folque, 2014, p. 953)

Na perspetiva de Gomes (2011) e Pinto (2011), o MEM enquadra-se nos *Modelos de Pedagogia Diferenciada*, pois alicerça o desenvolvimento da criança no respeito e valorização dos seus interesses e características individuais (Esteves, 2007). Este desenvolvimento, por sua vez, ocorre por meio da construção partilhada de significados, que se sustenta na democracia e contempla aspetos como comunicação/diálogo, cooperação e negociação (Niza, 2013; Serralha, 2007). Segundo Pessoa (2018), tais valores promovem a intervenção social, essencial na vida de cidadãos emancipados, participativos e responsáveis pelas decisões que são tomadas ao seu redor.

De acordo com Folque (2018), o principal objetivo do MEM é garantir que a criança *aprende a aprender*, isto é, “tem controlo progressivo sobre os seus processos de aprendizagem” (p. 75), desenvolvendo a sua autonomia e capacidade de autorregulação. Para a concretização do objetivo enunciado, a autora menciona diferentes fatores:

Formação de grupos heterogéneos do ponto de vista etário e cultural

A formação de grupos heterogéneos promove a criação de uma “zona de capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer sozinha” (Folque, 2018, p. 53), através da qual se dá a aquisição de competências por parte das crianças menos experientes e o desenvolvimento de autoestima, empatia e metacognição por parte das crianças mais competentes.¹⁰

⁹ De acordo com o MEM, é a partir do contacto com diferentes realidades e culturas que a criança terá a capacidade de respeitar e valorizar a diferença.

¹⁰ De acordo com Folque (2006), a formação de grupos heterogéneos, sustentada nos princípios socioconstrutivistas de Vygotsky, tem por base o processo de mediação que ocorre entre as crianças mais competentes e as crianças menos experientes, que transitam da Zona de Desenvolvimento Atual (ZDA) para a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Segundo Vygotsky (1986), a ZDA corresponde às competências que a criança domina de forma autónoma e, pelo contrário, a ZDP diz respeito aos conhecimentos que a criança apenas adquire com o auxílio de outro indivíduo que a ajuda no processo de *interiorização*.

Através da constituição de grupos de forma vertical, as crianças são envolvidas num processo de interajuda, colaboração e valorização das características dos vários elementos do grupo, que promove o seu “enriquecimento cognitivo e sociocultural” (Niza, 2013, p. 149).

Os registos apresentados de seguida ilustram interações entre as crianças mais competentes e menos experientes do grupo e as consequências positivas decorrentes desta heterogeneidade.

O último jogo da sessão de ginástica foi o *jogo da serpente*, conhecido pelas crianças mais velhas do grupo (que já tinham frequentado as sessões de ginástica em anos anteriores).

Durante o jogo, as crianças que conheciam o seu objetivo e modo de realização foram explicando às crianças mais novas.

“Tens que abrir as pernas” e “É para passar por baixo” foram algumas das explicações dadas pelos mais velhos (Anexo E, NC 102: Jogo da serpente).

Após o *tempo no exterior*, as crianças dirigiram-se ao interior da instituição, despiram os seus casacos e arrumaram-nos no cabide correspondente.

Ao constatar que o Lu. e o Lc. estavam com dificuldades em pendurar o seu casaco, o L.M. ajudou-os.

“Olha, fazes assim.” – explicou o L.M., ao pegar no carapuço e pendurá-lo no cabide (Anexo E, NC 106: O L.M. ajuda).

A *NC 311: Quem consegue ajudar o K?* constitui um exemplo de como a heterogeneidade da sala 1 JI promove o desenvolvimento das crianças. Ao perceber que o K. precisava de ajuda a tirar o casaco, a Ct. prontificou-se a auxiliar o menino. Não conseguindo, pediu ajuda a outra criança, tendo o L.A. demonstrar-se disponível. Juntos, tentaram ajudar o K. e só quando perceberam que não iriam conseguir, pediram ajuda a uma adulta.

A interação partilhada entre as crianças foi bastante importante não só para o K. aprender a despir o casaco com autonomia, como também para a Ct. e o L.A. desenvolverem a sua empatia e capacidade de colaboração (Anexo E, RD – 04/01/2023).

Criação de um clima de expressão livre

A valorização das ideias, opiniões e experiências de vida das crianças é a primeira condição para a criação de um *clima de expressão livre*, essencial à “verdadeira construção e partilha de saberes” (Sousa & França, 2014, p. 46)

Ao promover e valorizar o contributo das crianças na organização e gestão do ambiente pedagógico, o/a educador/a estará a promover a sua autonomia, autoestima, reflexão, capacidade de argumentação, negociação e colaboração (cf. Anexo E, NC 43: Qual das histórias vamos escutar?; NC 280: Eu inscrevo-me amanhã). Tais competências são essenciais ao desenvolvimento de cidadãos autónomos, responsáveis e conscientes da sua importância no mundo.

Promoção de tempo lúdico e exploratório de ideias, materiais e documentos

A interrogação e o espanto são fatores essenciais ao desenvolvimento de uma atitude curiosa e exploratória por parte da criança, essencial ao conhecimento do mundo que a rodeia.

A inclusão do *tempo lúdico e exploratório* no tempo pedagógico de um grupo é fundamental para que a criança desenvolva atividades e projetos do seu interesse e, através dos mesmos, observe, formule questões e hipóteses, interrogue, descubra e comunique (Guedes, 2011).

No caso do grupo da sala 1 JI, este tempo resulta frequentemente em inscrições no *tempo de comunicações*, através do qual as crianças comunicam os seus projetos e descobertas (cf. Anexo E, NC 212: É o coração do Lz., da mãe e do pai).

Gestão cooperada do currículo

A valorização da criança como um ser competente, capaz e responsável pelas suas aprendizagens e desenvolvimento é condição primordial para a criação de um ambiente sustentado na *gestão cooperada do currículo*, que tem por base o planeamento e a avaliação conjunta, alicerçadas na partilha de poder e responsabilidade (cf. Anexo E, NC 9: Escolha de tarefas; RD – 09/01/2023; RD – 13/01/2023; Reflexão 3 – Queremos descobrir o *bichinho-folha*).

Através de processos de partilha, negociação e colaboração, as crianças participam na gestão do ato educativo, caminhando, assim, em direção “à responsabilidade máxima e à autonomia total” (Serralha, 2007, p. 158).

Utilização de instrumentos de pilotagem

Garantir uma *gestão cooperada do currículo*, baseada no planeamento e avaliação conjunta depende, segundo o MEM, da utilização de diferentes instrumentos de pilotagem: mapa de presenças, plano de atividades/*plano do dia*, inventários, diário do grupo, mapa das regras de vida, quadro de distribuição das tarefas, mapa de comunicações, lista semanal de projetos e agenda semanal.

Estes instrumentos de pilotagem têm como objetivo auxiliar o grupo na “planificação, gestão e avaliação da atividade educativa” (Niza, 2013, p. 151), assim como “perdurar informação sobre o que já aconteceu” (Garcia, 2010, p. 11).

Ao participar no preenchimento dos instrumentos de pilotagem, as crianças estão a incluir a sua individualidade no coletivo do grupo (Folque, 2018).

Organização do espaço da sala em diferentes áreas¹¹

A organização da sala em várias áreas tem como objetivo promover o envolvimento das crianças em diferentes atividades. Os materiais disponibilizados em cada área são criteriosamente selecionados e organizados¹², de modo a garantir a sua exploração por parte do grupo.

Por norma, as salas do MEM encontram-se divididas em sete áreas, sendo uma delas considerada a área central polivalente. As restantes seis áreas contemplam: oficina de escrita e reprodução; área da biblioteca e centro de documentação; laboratório de ciências e matemática; atelier de artes plásticas; área da dramatização e do faz de conta e área das construções e da carpintaria (Folque, 2014).

Organização do tempo pedagógico numa rotina simultaneamente previsível e flexível¹³

De acordo com o MEM, o tempo pedagógico deve ser organizado numa rotina adequada aos interesses e às necessidades das crianças. Para além de flexível - isto é, adequado à *polifonia de ritmos* do grupo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013) - , a rotina deverá proporcionar à criança um sentido de continuidade e previsibilidade,

¹¹ A descrição pormenorizada do espaço e dos materiais da sala 1 JI encontra-se apresentada no capítulo 1.4.1.

¹² No MEM, são privilegiados os materiais autênticos e culturais, em detrimento de “brinquedos”. A exploração livre e autónoma dos materiais é facilitada pela sua posição estratégica: os materiais encontram-se a uma altura alcançável pelas crianças.

¹³ A descrição pormenorizada da rotina da sala 1 JI encontra-se apresentada no capítulo 1.4.2.

essencial à realização de escolhas e à concretização de ideias e ações próprias. Ao usufruir de uma rotina consistente, a criança será capaz de “perseguir os seus interesses, fazer escolhas, tomar decisões e resolver problemas” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 224).

De acordo com Niza (2013), a organização do dia desenrola-se em nove momentos distintos: 1) Acolhimento; 2) Planificação em conselho; 3) Atividades e projetos; 4) Pausa; 5) Comunicações; 6) Almoço; 7) Atividades de recreio e repouso; 8) Atividade cultural coletiva / Tempo curricular participado e, finalmente, 9) Balanço em conselho.

Valorização do tempo de comunicações como um meio de desenvolvimento social e cognitivo

Um dos momentos da rotina mais valorizados pelo MEM como espaço de encontro e desenvolvimento é o tempo de comunicações. Na perspetiva de Folque (2018), a comunicação tem uma dupla função: cognitiva - pois promove a explicitação de processos, estratégias e resultados - e social, uma vez que “a informação é partilhada e divulgada em benefício da comunidade” (p. 61).

O RD do dia 24/11/2022 (Anexo E) evidencia a forma como o *tempo de comunicações* é concretizado na sala 1 JI e as principais vantagens da sua realização para o desenvolvimento da criança.

Interações criança – adulto/a sustentadas em perguntas metacognitivas e feedback baseado na realização de tarefas e não nas características da criança

Sendo verdade que a pergunta representa “um instrumento com grandes potencialidades para desenvolver o pensamento [metacognitivo, crítico e especulativo]” (Folque, 2018, p. 92), também o é que o seu benefício depende da qualidade da pergunta feita.

Segundo Davis-Seaver (2000) e MacNaughton e Williams (2004), questões abertas e regenerativas representam as perguntas que melhor promovem a capacidade de pensamento, análise e reflexão da criança.

Para além da qualidade das questões formuladas, o tipo de *feedback* dado à criança condiciona o seu comportamento e autoestima. Para Folque (2018), o feedback estratégico – focado na concretização das tarefas – representa o retorno mais indicado ao desenvolvimento da criança.

Interações criança – criança alicerçadas em momentos de conversação cumulativa e exploratória

O último aspeto referido por Folque (2018) como essencial ao desenvolvimento do *aprender a aprender* na criança diz respeito ao tipo de interações estabelecidas entre esta e os seus pares.

De entre os três tipos de conversação apontados por Wegerif (2018), a conversação cumulativa – caracterizada por repetições, confirmações e elaborações, discutidas em conjunto, mas de forma acrítica – e a conversação exploratória – sustentada na crítica construtiva – constituem os dois tipos de conversação mais eficaz ao desenvolvimento de interações promotoras de negociação, colaboração, entreajuda e conhecimento partilhado.

1.3. Equipa educativa

1.3.1. Equipa da instituição

A equipa da instituição é composta por um total de 24 elementos, dos quais: sete educadoras de infância, uma das quais desempenha, cumulativamente, a função de coordenadora pedagógica; sete técnicas de ação educativa; sete auxiliares de apoio geral; uma diretora técnica; uma técnica de mediação social e familiar e, ainda, uma técnica de apoio à gestão.

Tal como descrito anteriormente, a formação e o empoderamento individual e coletivo, o respeito e a valorização do contributo de todos os elementos da equipa constituem os valores orientadores e basilares da ação da instituição, reconhecidos e valorizados por todos/as. Esta valorização coletiva resulta numa cultura integradora - caracterizada pela prossecução coletiva de objetivos, crenças e valores comuns (Torres & Palhares, 2008) – que se sustenta no trabalho colaborativo entre todos os membros da equipa da instituição.

Durante o acordar das crianças da sala 1 JI, percebi que a equipa da sala 3 da creche estava com dificuldades, dada a ausência de um dos elementos.

Ao falar com a S., combinámos que ficaria a ajudar na gestão do grupo e no processo de higiene que sucede o repouso.

A nós juntou-se a C. - técnica de ação educativa da sala 2 JI - e a P. - auxiliar de apoio geral (Anexo E¹⁴, NC 167: Trabalho colaborativo).

1.3.2. Equipa pedagógica da sala 1 JI

A equipa pedagógica da sala 1 JI é constituída por três elementos: uma educadora de infância (Is.), uma técnica de ação educativa (S.) e uma auxiliar de apoio geral (Sg.), que apoia as três salas do JI. Por este motivo, a equipa conta com dois elementos permanentes e um elemento rotativo, que atua mediante as necessidades dos grupos de JI.

De modo a conhecer a prática educativa e as opções metodológicas da educadora, assim como caracterizar o ambiente pedagógico no qual decorre a PPS II – espaço e materiais; tempo; grupo de crianças e equipa pedagógica – foi aplicado um inquérito por questionário à educadora da sala 1 JI (Anexo F).

Segundo os dados obtidos, a formação académica da educadora diz respeito à Licenciatura em Educação Básica - formação Pré-Bolonha. Após a formação inicial (2005/2009), participou em várias ações de formação, focalizadas em diferentes temáticas (MEM, compostagem, avaliação e gestão de risco de violência doméstica...). No ano letivo de 2017/2018 frequentou a Pós-Graduação em Educação em Creche e outros Equipamentos com Crianças dos 0 aos 3 anos, da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx).

De acordo com a educadora, a valorização e concretização de ações de formação contínua deriva de uma constante reflexão que pratica, decorrente de questões e inquietações com que se debate frequentemente (Anexo G, questão seis).

Quando questionada acerca do seu percurso profissional, a educadora partilhou fazer parte da equipa da instituição desde a conclusão da sua formação inicial, há 13 anos. Caracterizando o seu percurso como “de grande crescimento profissional e pessoal” (Anexo G, questão sete), a educadora afirma identificar-se com os valores da instituição: reflexão constante em equipa; vivência democrática e em sociedade; valorização da criança como um ser único, responsável pelo seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e envolvimento das famílias no ato educativo,

¹⁴ O Anexo E corresponde ao **Portefólio Reflexivo da Prática Profissional Supervisionada II**. Este contempla: (i) planificações das propostas realizadas; (ii) agendas semanais; (iii) NC e reflexões semanais (RS) escritas no decorrer da PPS II e, ainda, (iv) portefólio da criança.

decorrente do estabelecimento de uma relação de colaboração entre o contexto familiar e o contexto pedagógico.

À luz do clima colaborativo, de respeito e valorização mútua sentido na instituição, também a equipa da sala 1 JI sustenta a sua prática pedagógica na colaboração e na partilha de experiências, sentimentos e conhecimentos.

A relação entre a equipa de sala é positiva. (...) aquilo que acreditamos ser essencial para as crianças já é muito partilhado, refletido e trabalhado. Temos tentado arranjar momentos de diálogo para falarmos, para podermos partilhar e refletir sobre a nossa ação, sobre o grupo, sobre como apoiar as crianças e as famílias (...). Esta comunicação é fundamental para que estejamos juntas neste caminho (Anexo G, questão 28).

Tanto a educadora como a técnica de ação educativa participam ativamente na organização e gestão do ato educativo, valorizando mutuamente a intervenção e o papel de cada uma no grupo.

À medida que a S.¹⁵ ia referindo cada tarefa, as crianças avaliavam a sua concretização na semana anterior e inscreviam-se para a sua realização na presente semana. (...) sempre que duas ou mais crianças manifestavam interesse pela mesma função, a S. mediava um processo de negociação entre os/as interessados/as (Anexo E, NC 9: Escolha de tarefas).

De acordo com Roldão (2007), a colaboração consiste num “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 em colaboração” (p. 28).

Na perspetiva da educadora, este trabalho articulado e conjunto só é possível mediante a concretização dos seguintes aspetos: “compromisso, responsabilidade, respeito, reflexão em conjunto, sinceridade, interajuda, companheirismo e comunicação eficaz” (Anexo G, questão 29).

¹⁵ Auxiliar de ação educativa do grupo da sala 1 JI.

1.4. Ambiente pedagógico

A forma como o ambiente pedagógico é organizado influencia as aprendizagens e competências desenvolvidas pela criança. De acordo com Silva et al. (2016), um ambiente pedagógico organizado de acordo com as características e os interesses individuais de cada criança promove o seu desenvolvimento global e harmonioso.

De entre os vários aspetos que condicionam a qualidade do ambiente pedagógico, a organização e gestão do espaço, dos materiais e do tempo representa um dos principais fatores de influência à criação de um ambiente facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

1.4.1. Organização do espaço e dos materiais

A organização do espaço e dos materiais contempla não só a sala de atividades, como também os restantes espaços da instituição¹⁶.

Independentemente do espaço considerado (espaços comuns da instituição ou sala de atividade), o modo como o espaço pedagógico e os materiais presentes no mesmo são organizados influencia as aprendizagens adquiridas pela criança e a forma como esta se desenvolve (Lemos et al., 2015).

De acordo com Portugal et al. (2016), a organização do espaço e dos materiais poderá funcionar tanto como um elemento potenciador do desenvolvimento da criança como, pelo contrário, um inibidor, dependendo da forma como é concretizada. Segundo as autoras

a forma como se organiza o espaço, os materiais (...), pode promover ou restringir o brincar, explorações, descobertas da criança, diversas atividades e interações com os outros, pode facilitar ou não a sua autonomia e as rotinas, os movimentos de conforto e bem-estar. A organização do espaço (interior e exterior) e dos materiais deve facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas (p. 6)

Assim, e dada a clara influência que a organização do espaço e dos materiais exerce sobre a criança, é fundamental que o/a educador/a a concretize com base nos

¹⁶ Conferir Anexo H. Diário de bordo - espaços da instituição.

seus interesses e características individuais (Folque & Bettencourt, 2018), uma vez que, quando realizada de forma consciente e com base na singularidade da criança, a organização do espaço e dos materiais “pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2011, p. 57).

Esta é a perspetiva da equipa pedagógica da sala 1 JI, que organiza o espaço e os materiais atendendo às características e necessidades das crianças.

Os materiais disponibilizados são organizados e selecionados de acordo com os interesses e características do grupo (...) É importante irmos construindo em grupo com as crianças e ampliando o nosso espaço e os nossos materiais de acordo com o que vamos conversando/explorando/descobrimo/realizando (Anexo G, questão 23).

Tal como descrito no RD do dia 02/02/2023 (Anexo E), as atividades e projetos realizados influenciam de forma direta a organização da sala e os materiais presentes. No caso específico do *estendal das palavras*, este recurso surgiu após a leitura de uma história e da sugestão das crianças mais velhas em criarmos o nosso próprio inventário de novas palavras.

A par desta sugestão, também novas áreas/materiais foram surgindo ao longo do tempo: área reservada ao projeto do *bichinho-folha* (Anexo E, NC 172: *Bichinho-folha* – entrevista aos idosos); regras da sala (Anexo E, RD – 16/12/2022); caixa de areia para escrita de palavras; área da biblioteca com almofadas, tapete e um berço invertido, entre outros.

Sendo o MEM o modelo pedagógico adotado pela instituição, a organização do espaço pressupõe a existência de várias áreas que se encontram em redor de uma área central polivalente que funciona com espaço de encontros. As áreas que se encontram na periferia do espaço central são: oficina de escrita e reprodução; área da biblioteca e centro de documentação; laboratório de ciências e matemática; atelier de artes plásticas; área da dramatização e do faz de conta e área das construções e da carpintaria (Folque, 2014). Esta constitui a configuração da sala do grupo 1 JI (Anexo I).

Na sala, podemos encontrar 7 áreas: a biblioteca e centro de documentação, a oficina de escrita e reprodução, laboratório de ciências e de matemática, atelier de artes

plásticas, oficina de construções e jogos e a área do faz-de-conta (Projeto de sala, p. 20).

Os materiais disponibilizados em cada área são criteriosamente selecionados¹⁷ e a sua organização é realizada de modo a que as crianças os consigam selecionar e explorar com total autonomia.

Todas as crianças têm acesso aos materiais que se encontram na sala e aos materiais que possam existir noutros espaços como a sala das artes, a lavandaria e o exterior, por exemplo. É fundamental que as crianças tenham oportunidade de escolher, explorar, manipular e avaliar os materiais que têm ao seu dispor (Anexo G, questão 24).

De modo a avaliar a adequação dos materiais aos interesses das crianças, a educadora promoveu, ao longo do ano, diversos momentos de exploração de cada área (cf. Anexo E, NC 120: Descobrir a área da escrita; NC 176: Explorar a área da matemática). Através desta estratégia, foi possível avaliarmos o interesse manifestado pelas crianças em relação a cada material, o conhecimento que detinham acerca da sua funcionalidade, entre outros aspetos.

Após cada exploração, foi avaliada a presença das crianças na área em questão (cf. Anexo E, RD – 22/11/2022) e, mediante a comparação da assiduidade antes e depois da dinâmica, foram tomadas medidas como a retirada/inclusão de materiais, bem como a alteração da sua disposição.

Nas paredes da sala encontram-se produções e registos realizados pelas crianças. De acordo com Folque (2014),

a exposição dos produtos ou dos relatos dos processos nas paredes da sala convida a conversas recorrentes sobre os mesmos, entre crianças e entre crianças e adultos, resignificando as atividades, aumentando o sentido social do trabalho desenvolvido, guardando a memória do trabalho do grupo, convidando a novas produções, alimentando, assim, a reconstrução cooperada da cultura (p. 968).

¹⁷ Os materiais disponibilizados na sala 1 JI são maioritariamente naturais, abertos e pertencentes ao contexto cultural e familiar das crianças do grupo (e.g. blocos de madeira; livros e objetos de escrita; copos de medição, rolhas e conchas; diferentes peças de roupa; pincéis, tintas, canetas, lápis e folhas de papel, entre outros...).

A gestão das produções incluídas nas paredes da sala vai sendo realizada de forma gradual ao longo do ano letivo, sendo que este processo acompanha os projetos e acontecimentos da vida do grupo, tal como descrito na *Reflexão 7: Paredes que falam* (Anexo E).

Para além das produções do grupo, as paredes da sala 1 JI contêm, ainda, os instrumentos de pilotagem que regulam a vida do grupo e garantem a *gestão cooperada do currículo*: mapa de presenças, plano de atividades/*plano do dia*, inventários, diário do grupo, mapa das regras de vida, quadro de distribuição das tarefas, mapa de comunicações, lista semanal de projetos e agenda semanal.

Estes instrumentos de pilotagem têm como objetivo auxiliar o grupo na “planificação, gestão e avaliação da atividade educativa” (Niza, 2013, p. 151), assim como incluir a individualidade de cada criança no coletivo do grupo (Folque, 2018).

Para além da sala de atividades, o espaço exterior e a comunidade funcionam como prolongamentos do espaço interior, dada a sua relevância para o desenvolvimento da criança. Por este motivo, é fundamental que a equipa pedagógica pautе a sua ação pelo mesmo rigor no planeamento e organização, quer do espaço interior, quer do espaço exterior.

Segundo Neto (2020), o espaço exterior oferece oportunidades de aprendizagem dificilmente reproduzíveis em espaços interiores: observação; resolução de problemas; antecipação; avaliação de riscos; gestão de emoções e sentimentos; absorção de vitamina D; contacto exploratório com elementos da natureza (animais, folhas, paus, terra, relva, árvores...); observação das condições atmosféricas; apropriação do conceito de distância e de tamanho, entre outras.

Tais oportunidades são valorizadas pela equipa pedagógica, que promove um contacto diário e prolongado com a comunidade e com o espaço exterior, independentemente das condições atmosféricas.

Durante a reunião da manhã, fomos convidados a visitar a *sala do terror* do Centro de Desenvolvimento Comunitário (CDC), que se encontra nas imediações da instituição.

A *sala do terror* foi construída pelas crianças que frequentam o CDC e tem como enfoque temático o *Halloween* (Anexo E, NC 89: Vamos à sala do terror | Contacto com a comunidade).

Após o *tempo de exterior*, as crianças regressaram ao interior da instituição.

“Vamos despir a roupa da chuva.” – mencionou a Is.

Ao ouvirem a educadora, todas as crianças da sala despiram a roupa da chuva e vestiram a roupa que usam no interior da instituição. No final, arrumaram a roupa da chuva (fatos, casacos e galochas) no seu cabide (Anexo E, NC 56: Vamos despir a roupa da chuva | Contacto com o espaço exterior).

1.4.2. Organização do tempo pedagógico

O estabelecimento de uma rotina consistente ocupa um lugar primordial na crença de vários/as autores/as, que defendem a relação inequívoca entre consistência, previsibilidade e estruturação e o desenvolvimento de sentimentos de continuidade, segurança, conforto, bem-estar, confiança, capacidade de antecipação, autorregulação e, sobretudo, autonomia por parte da criança.

Sendo a autonomia condição indispensável ao desenvolvimento pleno e global da criança (Portugal, 2008), a sua promoção representa um dos principais objetivos do/a educador/a durante a organização do tempo, uma vez que, como defendem Hohmann e Weikart (2003), a concretização de uma rotina consistente e securizante promove o desenvolvimento da autonomia da criança, que se tornará progressivamente capaz de “perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas” (p. 224).

Apesar de uma rotina consistente e previsível ser necessária ao desenvolvimento da criança, é fundamental que a mesma seja promovida de modo a respeitar os ritmos individuais das crianças, bem como as suas características, interesses e necessidades. A este propósito, Silva et al. (2016) referem a necessidade de a rotina diária representar um tempo “simultaneamente estruturado e flexível” (p.27), que não só reconheça, como respeite e valorize a *polifonia de ritmos* que caracteriza o grupo no qual se insere (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Uma rotina baseada num tempo ritual, repetitivo, mas que escute o individual e extraordinário que existe no dia a dia (Barbosa, 2013).

De acordo com a educadora do grupo 1 JI, o desenvolvimento de uma rotina previsível e flexível “vai permitir que a criança se sinta segura e participe com autonomia e protagonismo nas propostas que surgem na sala”. De modo a concretizar uma rotina simultaneamente previsível e flexível, a equipa pedagógica constrói, no início do ano

letivo, uma agenda semanal, em conjunto com as crianças. Embora a agenda contemple momentos-tipo (Tabela 1), os mesmos são flexíveis e adaptáveis, de acordo com “o que o grupo necessita nos diferentes momentos, sendo respeitado o tempo, o espaço e o ritmo de cada criança” (Anexo G, questão 16).

Tal como descrito no RD apresentado, as necessidades das crianças são respeitadas e a rotina da sala é organizada de acordo com a sua avaliação.

De acordo com a rotina da sala 1 JI, todas as crianças deveriam estar acordadas às 15h15min, altura em que as restantes crianças do grupo regressam do *tempo dos mais velhos*. Para que isto seja possível, a nossa intervenção torna-se essencial, sendo necessário promover o acordar das crianças. E é aqui que entram as minhas dúvidas: é suposto acordarmos as crianças para que usufruam do *tempo curricular participado*, mesmo quando apresentam comportamentos de sonolência? Ou, pelo contrário, devemos priorizar o repouso?

Após reflexão conjunta, temos (equipa pedagógica e eu) optado por auxiliar as crianças que acordam naturalmente, ao mesmo tempo que vamos organizando a sala para o momento de grande grupo que caracteriza o período da tarde. Colocamos a mesa de encontro coletivo e as crianças auxiliam-nos, dispendo as cadeiras em redor da mesa. No caso de criança como o K., o Rf. e, por vezes, o T., temos optado por deslocar as suas camas para as extremidades da sala, não interferindo com o seu repouso. À medida que as crianças vão acordando (o que acaba por acontecer de forma natural com a entrada das crianças mais velhas na sala), apoiamos o levantar e o processo de higiene subjacente (Anexo E, RD – 15/11/2022).

Tabela 1¹⁸

Momentos inerentes à rotina da sala 1 JI

Momento	Relevância
Acolhimento e despedida	Momentos fundamentais ao estabelecimento de relações de confiança e bem-estar entre o contexto familiar, o contexto pedagógico e a criança.

¹⁸ Uma vez que o tempo pedagógico deve ser organizado numa *rotina estruturante* e não *mecânica*, com tempos definidos, mas flexíveis e adaptáveis ao ritmo e às necessidades individuais de cada criança (Proença, 2004), a Tabela 1 não faz referência aos horários em que cada momento acontece.

Momento	Relevância
	São momentos cruciais ao desenvolvimento de um canal de comunicação baseado na horizontalidade e valorização do contexto familiar como competente e fundamental ao desenvolvimento da criança. Durante estes momentos são realizadas conversas informais a partir das quais se trocam informações úteis sobre a criança e sobre as suas experiências em casa e na instituição, bem como transmitidas outras informações relacionadas com eventos diversos (cf. Anexo E, RD – 20/12/2022).
Reunião de planeamento em grande grupo	Momento dedicado à canção de <i>bom dia</i> , ao preenchimento do <i>plano do dia</i> e ao tempo de <i>contar, mostrar ou escrever</i> . Ao planearem conjuntamente o que vão fazer durante o dia, as crianças e a equipa pedagógica garantem a <i>gestão cooperada do currículo</i> , alicerçada na partilha de poder e responsabilidade. O momento de <i>contar, mostrar ou escrever</i> , por sua vez, promove circuitos de comunicação que garantem um <i>clima de livre expressão</i> (cf. Anexo E, NC 188: Não há brinquedos de meninos e meninas; NC 244: Há vários tons de pele; NC 288: Os bebés quando nascem têm de chorar um bocadinho).
Reforço da manhã	Durante a reunião da manhã, duas crianças do grupo distribuem o reforço alimentar (fruta, cenoura ou pão). Estas crianças são definidas por seleção e negociação durante o preenchimento do <i>mapa das tarefas semanais</i> (cf. Anexo E, NC 9: Escolha de tarefas).
Brincar, explorar e descobrir Atividades em projetos	Este momento é o mais próximo do tempo <i>aión</i> ¹⁹ , uma vez que contempla propostas da iniciativa da criança, nas quais explora o mundo à sua volta, com base nos seus interesses e motivações (cf. Anexo E; NC 85 – Brincar, explorar e descobrir; RD – 28/11/2022). Durante este tempo, “as crianças distribuem-se pelas diferentes áreas da sala em pequenos grupos ou individualmente, para explorarem os materiais, desenvolverem atividades ou participarem em projetos” (Anexo G, questão 17).

¹⁹ De acordo com Araújo et al. (2020), o tempo *aión* caracteriza-se por momentos intensos e prazerosos nos quais a criança se envolve em projetos, brincadeiras e atividades do seu interesse. Durante este tempo, o envolvimento da criança é de tal forma intenso que a sua única prioridade é a de estar ali, emergida naquele instante.

Momento	Relevância
Tempo de comunicações	<p>Após o tempo de <i>brincar, explorar e descobrir / Atividades em projetos</i>, “as crianças partilham com as restantes o que têm feito, o que já são capazes de fazer, mostram as suas produções” (Anexo G, questão 17). De acordo com Folque (2018), a comunicação tem uma dupla função: cognitiva - pois promove a explicitação de processos, estratégias e resultados - e social, uma vez que “a informação é partilhada e divulgada em benefício da comunidade” (p. 61).</p>
Recreio	<p>Período de contacto com o espaço exterior.</p> <p>Tal como defendido por Neto (2020), “desfrutar do ar livre é uma atividade sempre importante na nossa formação motora, psicológica e social” (p. 151).</p> <p>Independentemente das condições atmosféricas, o contacto com o espaço exterior é sempre assegurado. Para tal, as crianças utilizam vestuário adequado (cf. Anexo E, NC 56: Vamos despir a roupa da chuva).</p> <p>Para além de brincadeiras da iniciativa da criança, o espaço exterior é igualmente contemplado nas planificações da equipa pedagógica (cf. Anexo E, NC 351: O <i>siphanta acuta</i> é menor/maior do que...).</p>
Refeições (almoço e lanche)	<p>“Atividades humanas carregadas de significado” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 132), as refeições funcionam como espaços de encontro nos quais a criança observa o outro, é observada e adquire competências como autonomia e autorregulação (cf. Anexo E, NC 154: Assim de cabeça para baixo, assim de cabeça para cima; NC 269: O Lz. Ajuda; NC 10: Porque é que a sopa é feita com água?).</p> <p>Os momentos de refeição representam, de igual modo, oportunidades para que a criança se conheça a si própria, aos seus gostos, preferências e modos de estar e de agir (cf. Anexo E, NC 76: A A. não come a sopa; NC 132: O K. limpa; NC 396: Agora três para não estragar).</p>
Higiene	<p>Ao contrário das refeições, os momentos de higiene representam espaços de individualidade e privacidade nos quais se realizam interações diádicas. Por este motivo, estas ocasiões representam “o melhor momento para um encontro privilegiado, quando o vínculo afetivo pode ser construído e aprofundado” (Soares, 2017, p. 22).</p>

Momento	Relevância
	<p>Portugal (2000) corrobora a opinião da autora acima referida, pois defende que os momentos de higiene devem ser reconhecidos como <i>tempos de qualidade em que se visa alguma coisa</i>, a partir dos quais se criam relações diádicas responsivas, sustentadas na vinculação.</p>
<p>Repouso</p>	<p>O período de repouso é fundamental ao crescimento e desenvolvimento da criança uma vez que, durante o sono, ocorrem diversos processos essenciais à sua saúde e bem-estar (Cirelli & Tononi, 2008).</p> <p>Sendo um período de inquestionável importância para a criança, é essencial que o/a educador promova um momento de repouso calmo e tranquilo, que respeite os ritmos próprios de cada criança e as suas necessidades individuais. Assim, a utilização de um objeto de conforto, a necessidade, ou não, da presença do/a adulto, a duração e características do sono, são aspetos a ter em conta no decorrer de momentos deste tipo.</p> <p>No caso do grupo da sala 1 JI, apenas as crianças mais novas (2-4 anos) dormem de forma regular. As restantes, usufruem de <i>tempo no exterior</i> ou, a pedido, dormem a sesta (cf. Anexo E, NC 167: A M.P. pediu para dormir; NC 375: A Ct. pediu para dormir).</p>
<p>Tempo dos mais velhos</p>	<p>Durante este momento, “as crianças mais velhas das três salas do JI têm um tempo de trabalho coletivo, sendo apoiadas pelas três educadoras” (Anexo G, questão 17).</p> <p>À quarta-feira, as crianças são acompanhadas pelos idosos do CDC, num encontro intergeracional que tem como objetivo promover o encontro de saberes, culturas, ideias e experiências de vida (cf. Anexo E, RD – 09/11/2022; NC 214: <i>Bichinho-folha</i> – entrevista aos idosos do CDC; RD – 30/11/2022).</p>
<p>Tempo curricular participado</p>	<p>Através deste tempo “pretende-se dar resposta ao currículo partindo do interesse e das necessidades das crianças. Todos participam, ensinam e aprendem.” (Anexo G, questão 17).</p> <p>No decorrer deste período, são várias as atividades realizadas. A sua definição é concretizada tendo por base sugestões das crianças e da equipa pedagógica, devidamente registadas no <i>plano do dia</i> (cf. Anexo E, NC 147: Ímanes; NC 175: Letras com lápis e canetas).</p>
<p>Balanço em conselho</p>	<p>Através da reunião da tarde – <i>balanço em conselho</i> – as crianças avaliam a realização das atividades contempladas no <i>plano do dia</i> (cf.</p>

Momento	Relevância
	<p>Anexo E, NC 78: Queremos descobrir o <i>bichinho-folha</i>; RD – 13/01/2023).</p> <p>À sexta-feira, faz-se a leitura do <i>diário</i>. Através desta dinâmica, “discutem-se brevemente, mas com solenidade, os juízos negativos (dando a palavra a cada um dos implicados): clarificam-se as posições, mas evita-se a violência de um julgamento. Aplaudem-se as pessoas implicadas pelos juízos positivos. Toma-se consciência das realizações significativas e orientam-se as sugestões para compromissos a assumir e ações a agendar a partir da segunda-feira seguinte ou em dia aprazado a curto termo” (Niza, 2013, p. 156).</p>

Para além dos momentos descritos na Tabela 1, as crianças da sala 1 JI usufruem, ainda, de atividades de enriquecimento curricular (ginástica) e atividades extracurriculares (judo). No caso da primeira, o grupo participa em duas sessões semanais de 30min, cada. A sessão é dirigida por um professor de expressão físico-motora e acompanhada pela equipa pedagógica (cf. Anexo E, NC 67: Monstro das neves; NC 265: Arcos, círculos coloridos e pedras do rio; NC 386: Jogo das bolas). O judo, por sua vez, é frequentado somente por algumas crianças, em horário não letivo. Por este motivo, a sua dinamização não é acompanhada pela educadora e técnica de ação educativa.

1.5. Crianças da sala 1 JI

A observação das crianças em contexto educativo é essencial a uma prática pedagógica reflexiva, sustentada no respeito e na valorização das características individuais de cada criança. Só através da observação é possível aferir informações respeitantes ao bem-estar e envolvimento da criança, essenciais ao seu desenvolvimento (Laevers, 2014).

A observação, “enquanto processo principal de recolha de informação” (Portugal et al., 2016, p. 33), representa a primeira etapa do *ciclo interativo* que caracteriza uma prática pedagógica reflexiva e intencional: Observação + Registo → Planeamento + Ação → Avaliação → Reflexão (Silva et al., 2016). Observar representa, assim, a melhor estratégia para uma prática pedagógica adequada às necessidades, interesses e

características únicas de cada criança, garantindo, desta forma, a sua motivação, o seu envolvimento e, sobretudo, o seu bem-estar.

Dada a sua relevância para a prática pedagógica, a observação constituiu uma dimensão significativa da PPS II, sendo realizada diariamente e servindo de suporte a reflexões constantes. Estas reflexões, por sua vez, sustentaram a minha prática enquanto estagiária e futura educadora e promoveram, de forma progressiva, a adequação das minhas ações às características e necessidades das crianças do grupo da sala 1 JI.

Através da análise de conteúdo das observações e consequentes registos realizados (Anexo J), foi possível aferir informações acerca das características do grupo relativamente a diferentes domínios: interesses, autonomia, relação com o outro, relação com o mundo e envolvimento.²⁰

A caracterização que se segue apresenta os dados obtidos para cada domínio, bem como informações decorrentes do inquérito por questionário aplicado à educadora cooperante.

1.5.1. Constituição do grupo e principais interesses

O grupo da sala 1 JI é constituído por 22 crianças (10 do sexo feminino e 12 do sexo masculino), 20 das quais frequentaram a instituição em anos letivos anteriores. Na perspetiva de Ferreira (2004), este contacto prévio com a instituição promove um sentimento de pertença e familiaridade que culmina numa “maior previsibilidade e/ou antecipação de padrões de ação e interação” (p. 77).

Considerado como um grupo heterogéneo do ponto de vista etário, a sala 1 JI é constituída por crianças com idades compreendidas entre dois e seis anos. Segundo a educadora, “esta heterogeneidade etária permite uma grande diversidade de interesses, necessidades e oportunidades” (Anexo G, questão 10), que promovem o *enriquecimento cognitivo e sociocultural* das crianças (Niza, 2013) e o desenvolvimento de competências de entreaajuda, colaboração e mediação.

²⁰ Os domínios apresentados não foram selecionados à priori. Pelo contrário, foram identificados no decorrer da análise de conteúdo dos registos escritos redigidos nas primeiras semanas de PPS II (entre 17/10/2022 e 11/12/2022).

Assim que a Is. colocou a folha do *contar, mostrar ou escrever* sobre a mesa, o L.A. pegou na mesma e inscreveu-se. Após escrever o seu nome no espaço correspondente, aproximou-se de cada uma das crianças que se encontrava na mesa e perguntou: “Queres-te inscrever?”

No caso do St., ajudou-o no preenchimento da tabela, apontando para o espaço que deveria preencher (Anexo E, NC 1: Queres-te inscrever?)

Durante o tempo dedicado ao *contar, mostrar ou escrever*, a Sf. escolheu mostrar duas malas que tinha trazido consigo.

Depois de colocar os objetos sobre a mesa, o K. começou a mexer num dos brinquedos. Ao observar o comportamento do menino, a J. mencionou: “Não K., não podes mexer. Os brinquedos são da Sf. por isso se quiseres tens que pedir. Se a Sf. disser que sim, podes. Se disser que não, não podes.” (Anexo E, NC 71: Se quiseres tens de pedir).

Tal como observado nas NC apresentadas, as crianças mais competentes do grupo tendem a apoiar as crianças menos experientes num processo de mediação que permite a transição entre a ZDA e a ZDP (Folque, 2006).

De acordo com testemunhos da equipa pedagógica, as crianças da sala 1 JI são curiosas, interessadas, bem-dispostas e participativas. Os seus principais interesses prendem-se com a observação e exploração do mundo que as rodeia, leitura e audição de histórias e, ainda, realização de atividades relacionadas com o *atelier de artes plásticas* - desenhar, pintar, recortar e colar (Anexo G, questão 10).

Através da análise de conteúdo das NC elaboradas ao longo das três primeiras semanas de estágio – de 17/10/2022 a 11/11/2022 – foi possível concluir que o *Domínio da Linguagem Oral* e o *Domínio da Matemática* (Silva et al., 2016) sobressaem como as duas grandes áreas de envolvimento das crianças da sala 1 JI, tendo sido manifestados em diferentes circunstâncias. No caso da linguagem escrita, as crianças reconhecem letras, realizam grafismos, escrevem letras e números respeitando o sentido direcional da escrita e realizam registos decorrentes do momento de *contar, mostrar ou escrever*. A matemática, por sua vez, surge quando as crianças procedem à contagem de objetos realizando a associação termo - objeto, realizam uma representação pictórica tendo em conta o número de elementos, classificam objetos e registam e organizam dados.

Atendendo à diversidade de interesses entre o grupo, parece fazer sentido propor atividades que permitam às crianças usufruir de experiências que correlacionem

as diferentes áreas/domínios acima identificadas/os, de modo a garantir o envolvimento global do grupo.

1.5.2. Autonomia

Embora não tenha sido uma das características enunciadas pela educadora, a autonomia foi um dos aspetos que obteve maior destaque durante a análise de conteúdo das NC.

Considerada por Portugal (2008) como o melhor indicador de desenvolvimento da criança, a autonomia representa um dos grandes objetivos do MEM (Pereira & Rosa, 2015) que, ao defender a *gestão cooperada do currículo*, promove a passagem de um estado de heteronímia para uma “autonomia totalmente governada” (Almeida, 2019).

De acordo com os registos efetuados, as crianças da sala 1 JI apresentam autonomia em diferentes contextos: (i) utilizam os instrumentos de pilotagem sem apoio; (ii) realizam escolhas baseadas em processos de votação, negociação, sugestão e tomada de decisão; (iii) recorrem a diferentes estratégias com o objetivo de se autorregular – objeto de conforto, *tempo*, isolamento e utilização do diário de grupo; (iv) organizam a sala e os materiais, definindo os espaços e a funcionalidade de cada um; (v) são autónomos na satisfação das suas necessidades fisiológicas – sono, higiene, alimentação e autocuidado e, ainda, (vi) solucionam problemas com base na resiliência e na imaginação.

No que diz respeito aos instrumentos de pilotagem, as crianças apresentam autonomia na sua utilização: preenchem a tabela respeitante ao tempo de *contar*, *mostrar ou escrever*; registam a sua assiduidade no *mapa de presenças*, de forma autónoma ou com o apoio de crianças mais experientes; marcam o *tempo* e assinalam o dia no *calendário*; preenchem e avaliam o *plano do dia*; realizam o *inventário* dos materiais existentes na sala e participam no processo de distribuição das *tarefas semanais*, realizando escolhas referentes à sua participação na vida do grupo.

A inscrição na dinâmica *contar, mostrar ou escrever* pressupõe o preenchimento de uma tabela com o nome de cada criança interessada. (...)

No caso da C., a menina quis inscrever-se e escreveu o seu nome recorrendo à técnica da observação.

Para tal, observou um dos seus registos (no qual se encontrava o seu nome) e copiou as letras, uma a uma (Anexo E, NC 38: *A C. escreve o seu nome | Contar, mostrar ou escrever*).

(...) Assim que se aproximou do *mapa das presenças*, a Al. pegou na caneta verde, apontou para o seu nome, seguiu a linha respetiva à sua presença na instituição e realizou um círculo no dia de hoje.

“Eu sei marcar a presença!” – disse a menina.

“Eu também sei!” – afirmou o L.M., que marcou a presença de forma igualmente autónoma e recorrendo à mesma técnica - seguimento da linha do seu nome até ao respetivo dia (Anexo E, NC 36: *Eu sei marcar a presença! | Mapa de presenças*).

Durante a distribuição de tarefas que ocorreu no dia de ontem, a Al. escolheu ser assistente, o que implica gerir a participação das crianças no momento *contar, mostrar ou escrever* e o preenchimento do *diário*.

Por este motivo, após a inscrição das crianças na folha referente ao *Contar, mostrar ou escrever*, a Al. perguntou a cada uma: “__ [nome da criança], queres contar, mostrar ou escrever?” (Anexo E, NC 15: *Queres contar, mostrar ou escrever? | Tarefas semanais*).

Ao longo das primeiras semanas de estágio foi possível observar que as crianças utilizam igualmente o *diário* para registar propostas pedagógicas e partilhar as ocorrências mais significativas da semana.

Durante o preenchimento do *diário*, a J. partilhou com o grupo a descoberta que tinham feito no espaço exterior.

“Vimos um *bichinho-folha*.” – disse a menina.

“É assim que se chama?” – questionou a Is.

“Não sei. Mas a Diana tirou uma fotografia para depois pesquisarmos.” – respondeu a J.

“Então queres que escreva alguma coisa na coluna do *queremos*?” – perguntou a Is.

“Sim, que queremos descobrir o *bichinho-folha*.” – referiu a J.

“Queremos, quem?” – perguntou a Is.

“Eu, a C., a Cl. e a Diana.” – respondeu a J. (Anexo E, NC 78: *Queremos descobrir o bichinho-folha*).

Para além do registo de propostas, o *diário* tem sido utilizado pelas crianças como uma estratégia de autorregulação, a par das restantes observadas – objeto de

conforto, tempo e isolamento. Tal como descrito na NC apresentada em seguida, as crianças têm consciência da importância do diário para a partilha, gestão e resolução de conflitos e usam-no com essa finalidade.

Estava no espaço exterior com as crianças mais velhas da instituição quando ouvi a Ni chorar. (...) “A Ni. queria participar no jogo que a C. trouxe para a escola. Como a C. não queria que a Ni. jogasse, bateu-lhe.” – explicou a Al., que tinha assistido ao sucedido. “Logo escreves no diário que não gostaste.” – sugeriu a Al. em seguida. “Sim, vou escrever no diário que a C. me bateu e eu não gostei.” – afirmou a Ni. (Anexo E, NC 11: Logo escreves no diário que não gostaste).

Uma outra subcategoria identificada durante a análise da autonomia das crianças corresponde à satisfação das suas necessidades fisiológicas: sono, higiene, alimentação e autocuidado.

Ao observar a rotina do grupo foi possível constatar que todas as crianças se alimentam com total autonomia, participando de forma ativa na dinâmica do almoço – vão buscar os talheres, o prato principal e a fruta, arrumando posteriormente a loiça no local destinado ao efeito – e realizando escolhas. O mesmo acontece com o processo de higiene e autocuidado, visto que as crianças se despem/vestem com autonomia e utilizam a sanita e o lavatório sem o apoio de um/a adulto/a.

Após o *tempo de exterior*, as crianças regressaram ao interior da instituição.

“Vamos despirmos a roupa da chuva.” – mencionou a Is.

Ao ouvirem a educadora, todas as crianças da sala despirmos a roupa da chuva e vestirmos a roupa que usam no interior da instituição. No final, arrumarmos a roupa da chuva (fatos, casacos e galochas) no seu cabide (Anexo E, NC 56: Vamos despirmos a roupa da chuva).

No que diz respeito ao controlo dos esfíncteres, duas crianças utilizam fralda durante o repouso. Uma delas utiliza igualmente durante o dia.

Em relação à criança que utiliza fralda somente na sesta, parece-me importante ir avaliando o estado da fralda, de modo a analisar a quantidade de urina presente na mesma (que servirá como um indicador face à altura mais indicada para a sua remoção). Parece-me igualmente importante obter *feedback* junto das famílias de modo a ir avaliando a necessidade (ou não) de a criança utilizar fralda durante o repouso diurno.

No caso da criança que utiliza fralda durante todo o dia, julgo ser fundamental incentivar a utilização da sanita sempre que o processo de higiene ocorra.

No que respeita ao sono, apenas as crianças de dois, três e quatro anos usufruem de um repouso diurno, que ocorre entre as 13h e as 15h, sensivelmente. No entanto, é importante salientar que qualquer criança tem oportunidade de descansar, caso manifeste essa necessidade. As NC apresentadas de seguida evidenciam esta questão:

(...) “Então todas as crianças da [...]”²¹ relaxam, é isso?” – perguntei.

“Não, nem todas dormem. Só os mais pequenos.” – afirmou o L.A.

“E os mais velhos não dormem porquê?” – perguntei.

“Porque não precisam. Mas se precisarem, podem. Pomos uma cama.” – esclareceu (Anexo E, NC 74: Ms também adora relaxar e brincar!).

Após o almoço, a M.P. pediu para dormir.

Embora faça parte do *grupo dos mais velhos* e por isso não costume dormir, hoje a M.P. partilhou com a Is. que queria dormir, porque se sentia cansada da manhã - ida à floresta (Anexo E, NC 167: A M.P. pediu para dormir).

Tal como descrito na NC 74 e NC 167, as crianças não só têm consciência da possibilidade de dormir sempre que precisarem, como pedem para o fazer quando sentem necessidade.

Tendo em conta as diferentes dimensões nas quais as crianças apresentam autonomia, parece fazer sentido garantir a participação de todas as crianças na organização e gestão do ambiente pedagógico, assim como na tomada de decisões respeitantes a todos os acontecimentos da vida do grupo da sala 1 JI.

1.5.3. Relação com o outro

O estabelecimento de relações diádicas positivas entre as crianças e os restantes agentes do ambiente pedagógico e comunidade contribui de forma significativa para o seu desenvolvimento (Fialho, 2022).

²¹ De modo a salvaguardar o anonimato da instituição, o seu nome será substituído por [...].

Segundo Santos (2021), “as interações entre pares proporcionam oportunidades para o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e comportamental das crianças. Estas interações proporcionam oportunidades para praticar capacidades existentes, mas também, para adquirir novas competências”. Dias et al. (2019) acrescentam, ainda, que “as interações entre pares são tempos e espaços privilegiados para as crianças aprenderem sobre si, sobre o(s) outro(s) e sobre a realidade que as envolve” (p. 3).

Atendendo às NC analisadas, foi possível identificar sete padrões de relacionamento entre as crianças da sala 1 JI, três quais igualmente presentes nas relações estabelecidas com outras crianças da instituição; cinco tipos de interação entre as crianças e as adultas da sala e uma relação com a comunidade sustentada na realização de atividades conjuntas.

Antes do *tempo no exterior*, as crianças dirigiram-se ao espaço exterior à instituição (comunidade) com o propósito de participarem no *Magusto comunitário*, organizado pela instituição, em parceria com o CDC (Anexo E, NC 127: Magusto comunitário).

No que diz respeito às interações estabelecidas entre as crianças da sala 1 JI, as mesmas resultam de processos de mediação, colaboração e partilha. Tal como descrito anteriormente, as crianças mais competentes auxiliam as crianças menos experientes em diferentes momentos e circunstâncias. Fazem-no com empatia e carinho.

A resolução de conflitos surge com alguma frequência e, na maior parte dos casos, as crianças realizam-na com autonomia. Nos casos em que pedem o auxílio do/a adulto/a, este incentiva ao diálogo e à partilha de sentimentos.

Estava a acompanhar o processo de higiene das crianças do JI (que antecede o almoço) quando o L.A. veio ter comigo e disse: “O L.M. deu-me um pontapé.”

“E já falaste com ele sobre isso?” – questionei.

“Não.” – respondeu o L.A.

“Precisas de ajuda ou queres fazê-lo sozinho?” – perguntei.

“Eu falo com ele.” – afirmou o menino (Anexo E, NC 131: O L.M. deu-me um pontapé).

Uma vez que, na maioria dos casos, as crianças apresentam autonomia na resolução de conflitos, é importante que o/a adulto/a dê seguimento a esta prática,

incentivando-as a comunicar os seus sentimentos e escutar e valorizar os sentimentos dos seus pares.

Ao observar as interações entre as crianças tenho vindo a testemunhar relações de amizade entre alguns pares/grupos, caracterizadas por preferência, envolvimento e reciprocidade afetiva.

Desde o início da PPS II tenho vindo a observar que o K. e o St. apresentam comportamentos característicos de uma relação de amizade (preferência, envolvimento e reciprocidade afetiva). Durante as suas interações, os meninos não só demonstram carinho um pelo outro, abraçando-se com frequência, como passam grande parte do tempo juntos (e.g. reunião da manhã, almoço, tempo de exterior...), em dinâmicas de brincar social/colaborativo (Anexo E, NC 29: O K. e o S.).

Estas relações de amizade são visíveis não só entre as crianças da sala 1 JI, como também em relação a outras crianças da instituição, dado o contacto constante entre os grupos das diferentes salas.

“Depois do lanche vou partilhar as minhas bolachas. Uma metade para a Mi., uma para o J., uma para mim e uma para a Mt.” – disse a Rt. (Anexo E, NC 104: Duas com duas dá quatro).

De forma a dar continuidade a estas relações, parece-me importante garantir um contacto e envolvimento constante entre as crianças da sala 1 JI e as restantes crianças da instituição.

Tal como referido anteriormente, as interações entre as crianças da sala 1 JI e as restantes crianças da instituição pautam-se por alguns dos aspetos observados no caso das interações entre sala: colaboração, partilha e resolução de problemas.

A realização de *comunicações*, por outro lado, promove o contacto entre as diferentes salas da instituição e os seus grupos e a partilha de conhecimentos, saberes e experiências (Vasconcelos et al., 2011)

A par das interações estabelecidas entre as crianças da sala 1 JI e entre estas e as restantes crianças da instituição, também a relação com as adultas da sala assenta num trabalho colaborativo, alicerçado na valorização do papel de todos os intervenientes. O incentivo à participação das crianças e a negociação que daí advém

faz com que a *gestão cooperada do currículo* (Folque, 2018) seja uma realidade na sala 1 JI.

A M.P. inscreveu-se no tempo de *comunicações* pois queria ler uma das histórias que tinha trazido para a instituição.

Depois da leitura da história, a Is. incentivou as crianças a comentarem o momento, dando *feedback* à M.P. (Anexo E, NC 116: Obrigada pela história | Incentivo à participação).

Tendo em conta o interesse manifestado pelas crianças em relação à linguagem escrita (cf. NC 3: *Começa com a mesma letra do meu nome*, NC 7: *Já sei escrever ATM!* e NC 50: *São letras com lápis!*), a Is. sugeriu explorarmos a área da escrita durante o *tempo curricular compartilhado*.

As crianças aceitaram a sugestão, registou-se a intenção no *plano do dia* e, depois do *tempo dos mais velhos*, as crianças organizaram-se em redor da mesa utilizada durante as reuniões de conselho (Anexo E, NC 120: Descobrir a área da escrita | Negociação).

De modo a garantir um padrão de relacionamento igualmente positivo entre mim e as crianças da sala 1 JI, julgo ser importante desenvolver uma relação responsiva, horizontal e valorativa com cada criança, sustentada no conhecimento das suas necessidades, características e interesses individuais. A observação cuidada do grupo e a escrita de NC e RD parecem desempenhar um papel de relevo na prossecução desta intenção.

1.5.4. Relação com o mundo

A curiosidade constante apresentada pelas crianças da sala 1 JI leva-as frequentemente a observar o mundo e os objetos presentes no mesmo, formulando hipóteses e refletindo acerca das suas características, funcionamento e funcionalidades.

As NC apresentadas em seguida ilustram cada um dos aspetos mencionados.

Durante o tempo de *contar, mostrar ou escrever*, o L.M. escolheu mostrar dois objetos: uma luva e um escudo do Capitão América®.

“Se eu aproximar a luva do escudo, eles colam.” – disse o L.M., ao realizar o movimento descrito.

“Não é cola, é íman.” – afirmou a J.

“Sim, é isso. É um íman. Olhem aqui.” – mostrou o L.M.

“O que é um íman?” – questionei.

“Um íman é uma coisa magnética. Se tu tiveres um íman e outro objeto, eles colam. Quer dizer, não é bem colar. Eles ficam juntos.” – explicou a J. (Anexo E, NC 110: Íman é uma coisa magnética | Características dos objetos).

Durante o tempo de *contar, mostrar ou escrever*, a M.A. escolheu mostrar uma ampulheta e o L.M. disse, assim que a viu: “É para ver o tempo.”

“E como é que a ampulheta mede o tempo?” – questionei.

“Quando temos que terminar uma tarefa, temos que fazer antes do tempo acabar e a areia escorregar.” – respondeu a J. (Anexo E, NC 16: É para ver o tempo | Funcionalidade e funcionamento dos objetos).

Atendendo à curiosidade constante demonstrada pelas crianças em relação ao mundo que as rodeia, parece-me importante promover momentos e experiências promotoras de observação, formulação de questões e hipóteses. Estes momentos deverão ocorrer em grupo, de modo a garantir a partilha de diferentes perspetivas, opiniões e conhecimentos.

1.5.5. Envolvimento/participação

A última categoria identificada no decorrer da análise de conteúdo das NC diz respeito ao envolvimento das crianças no dia-a-dia do grupo, o mesmo que é concretizado em diferentes momentos da rotina: *contar, mostrar ou escrever*; canção de *bom dia*; tarefas semanais; *plano do dia* e tempo de *comunicações*. Segundo Barros (2022), o envolvimento das crianças na rotina promove o desenvolvimento de inúmeras capacidades, tais como: capacidade para realizar escolhas e tomar decisões; competências sociais; autonomia; motricidade; comunicação e linguagem, entre outras.

De entre os vários momentos identificados no decorrer da análise de conteúdo, o *contar, mostrar ou escrever* tem culminado em inúmeras partilhas e aprendizagens por parte das crianças. Ao contarem algo que aconteceu, mostrarem um objeto/fotografia/recurso seu e/ou que tenham realizado, as crianças (i) aumentam a sua confiança/autoestima; (ii) desenvolvem o seu discurso oral, a noção de tempo e causalidade; (iii) observam e descrevem objetos, as suas características e

funcionalidades; (iv) estabelecem relações de semelhança; (v) colocam questões e formulam hipóteses; (vi) desenvolvem competências sociais e relacionais essenciais à vida em sociedade; (vii) escutam o outro e observam comportamentos e, ainda, (viii) envolvem-se em processos de mediação, através dos quais o papel das crianças mais experientes é valorizado e o desenvolvimento das crianças menos experientes é impulsionado. Para além de mostrar e contar, as crianças têm ainda a oportunidade de elaborar registos escritos e gráficos acerca das suas partilhas. Estes registos promovem não só o desenvolvimento de aprendizagens relacionadas com a linguagem escrita (sentido direcional da escrita, capital lexical, semântica, constituintes de uma frase...), como, também, o desenvolvimento de competências inerentes ao desenho e à representação pictórica de objetos/acontecimentos.

Este tempo é antecedido pela canção de *bom dia* que marca o momento de encontro entre as crianças, através do qual se cumprimentam e interagem com todo o grupo.

A realização de tarefas semanais, por sua vez, implica a criança na gestão da vida em grupo, tornando-a responsável pelo bem-estar das restantes crianças e pela manutenção e apoio à rotina (Niza, 2013). Ao ser responsabilizada, a criança constata que o seu papel é valorizado e que o seu contributo é tido em consideração.

Esta valorização traduz-se, igualmente, no envolvimento das crianças no preenchimento do *plano do dia*, através do qual se definem as propostas a realizar durante o dia. Tais propostas são maioritariamente sugeridas pelas crianças, num processo de tomada de decisão colaborativo e democrático.

Durante o preenchimento do *plano do dia*, a C. sugeriu ler uma das histórias que trouxe consigo.

Uma vez que não houve consenso quando ao livro a ler, a Is. sugeriu que as crianças votassem no livro que queriam que fosse lido.

As crianças aceitaram a sugestão e votaram, escrevendo o seu nome numa tabela com duas colunas.

Após o registo e a contagem dos votos, chegámos à conclusão de que estávamos perante um empate.

“Como vamos escolher o livro?” – questionou a Is.

“A C. escolhe.” – sugeriu a J.

“Pode ser? A C. escolhe?” – perguntou a Is.

As crianças acenaram afirmativamente com a cabeça e a C. escolheu o livro do golfinho (Anexo E, NC 43: Qual das histórias vamos escutar?).

Tal como tem vindo a ser concretizado pela equipa da sala 1 JI, considero fundamental envolver as crianças nos diferentes momentos que compõem a rotina do grupo. Para tal, é necessário que o dia-a-dia seja planeado em parceria com as crianças. A avaliação das intenções diariamente definidas deve, igualmente, ser realizada de forma colaborativa.

1.6. Famílias

O estabelecimento de uma relação de colaboração entre a família e a equipa pedagógica, assente no reconhecimento de ambos os contextos como cruciais ao desenvolvimento na infância “consustancia uma realidade da qual são evidentes benefícios para todos os intervenientes” (Sousa & Sarmiento, 2010, p. 149): crianças, famílias e intervenientes do contexto pedagógico. Assim sendo, é fundamental que a equipa pedagógica conheça as famílias, as suas expectativas, necessidades e características individuais de modo a promover uma relação de colaboração assente em aspetos como confiança, comunicação, envolvimento, compromisso e parceria (Homem, 2002; Loureiro, 2017).

De acordo com os dados apresentados no projeto curricular, as famílias da sala 1 JI são maioritariamente do tipo nuclear (68%), sendo que as restantes são tipo monoparental e monoparental alargada.

No que diz respeito às habilitações académicas das famílias, “grande parte tem o ensino secundário, existindo algumas que têm licenciatura” (Projeto curricular, p. 7).

Na perspetiva da educadora da sala 1 JI, “o estabelecimento de uma relação baseada na colaboração e confiança entre as famílias e a comunidade escolar é fundamental para que o trabalho pedagógico seja realizado com o maior cuidado, respeito e profissionalismo” (Anexo G, questão 30).

O sucesso desta relação depende, entre outros fatores, do conhecimento e entendimento genuíno que o/a educador/a tem acerca do contexto familiar das crianças e do seu envolvimento no contexto pedagógico (Mata & Pedro, 2021). Assim, e como defende a educadora,

conhecer as famílias, a sua cultura, a sua organização, as suas potencialidades e dificuldades é fundamental para desenvolver um trabalho de qualidade. Conhecer, respeitar e valorizar a realidade, a circunstância de cada família permite-nos chegar mais próximo de cada criança e trabalharmos de forma mais holística” (Projeto curricular, p. 6).

Segundo o testemunho da educadora, o envolvimento das famílias no contexto pedagógico é promovido através de estratégias como: partilhas de registos sobre o que é realizado e construído com o grupo; partilhas individuais das fotografias dos diversos momentos do dia a dia da criança; conversas informais nos momentos de acolhimento e despedida; reuniões formais de sala e, ainda, pedidos de colaboração nas iniciativas da sala/instituição (Anexo G, questão 32).

Ao chegarmos à sala, após a sessão de ginástica, reparámos na presença de uma senhora que tinha consigo um livro.

“Olá, eu sou a B. e venho contar-vos uma história.” – começou por partilhar.

“Sou mãe do I. da sala 2 JI.” – acrescentou (Anexo E, NC 59: Este é homem porque tem o cabelo curtinho).

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| | ' ' | | ' ' |

2.1. Intenções para a ação: definição e concretização

A intencionalidade e a consciência definem a especificidade do Homem (Raux, 1998) que, ao refletir sobre o que o rodeia, se torna capaz de modificar o curso dos factos que o envolvem.

Esta particularidade, inerente à espécie humana, permite-nos exercer influência sobre determinados aspetos do meio envolvente, nomeadamente no que à nossa profissão diz respeito. Assim, no caso de um/a educador/a de infância, o/a mesmo/a apresenta a capacidade de refletir sobre as intenções subjacentes à sua ação, com vista à concretização de uma prática pedagógica de qualidade, eticamente situada. (Franco et al., 2014; Niza, 2021).

Tal reflexão, exigente mas essencial, implica o questionamento e a análise continuada das finalidades e do sentido das suas práticas (Silva et al., 2016), permitindo ao/à educador/a ter um propósito, refletir sobre o que pensa, o que faz, porque faz e o que pretende alcançar (Dias, 2018).

A construção da intencionalidade pedagógica, sustentada na reflexão situada e continuada da prática, depende da concretização do *ciclo interativo* observar – planear – agir - avaliar, a partir do qual o/a educador/a toma decisões adequadas às características individuais de cada criança, da sua família e da comunidade envolvente (Silva et al., 2016).

A partir da observação inicial do grupo de crianças, da instituição, da equipa e das famílias da sala 1 JI, identifiquei as principais características do contexto socioeducativo no qual realizei a PPS II (capítulo um). Após esta análise, defini um conjunto de intenções para a ação, direcionadas às crianças da sala 1 JI e respetivas famílias e, ainda, à equipa pedagógica que as acompanha.

O presente capítulo aborda não só as intenções definidas, mas também o modo como foram levadas a cabo (estratégias) e, ainda, uma breve avaliação da sua concretização. No caso das intenções para as crianças, estas contemplam intenções gerais, que considero essenciais à prática de qualquer educador/a e intenções específicas, decorrentes da caracterização do grupo, apresentada no capítulo anterior.

2.1.1 Intenções para com as crianças da sala 1 JI

Enquanto pessoa e futura educadora de infância, acredito que a base de qualquer relação é a qualidade das interações estabelecidas entre os seus intervenientes. Por este motivo, procurei **estabelecer interações responsivas²², afetivas e securizantes** com as crianças, pautadas por respeito, sinceridade e confiança. Estas interações foram progredindo de forma diferenciada (em termos de ocorrência e frequência) com as crianças, de acordo com as suas características. Aceitar esta realidade foi, sem dúvida, o meu primeiro e mais importante ato de respeito para com o grupo, uma vez que me permitiu respeitar o tempo e espaço de cada criança, tentando manter uma postura simultaneamente disponível e paciente.

Escrevo *tentar*, pois nem sempre foi fácil lidar com a distância de algumas crianças. A dada altura, lembro-me de sentir que a relação que havia estabelecido com alguns elementos do grupo seria dificilmente atingida com outras crianças e que esse facto era culpa minha. Recordo-me de pensar que talvez não tivesse tido o mesmo cuidado na observação do grupo, na disponibilização de tempo ou simplesmente na escuta. Com o tempo (e após reflexão conjunta com a equipa pedagógica), percebi que o desenvolvimento de padrões de relacionamento diferenciados com as crianças era não só natural, como essencial. Compreendi, também, que o tempo – diferenciado no caso de cada criança - e a consistência – do cuidado, da atenção, da disponibilidade – auxiliam o processo de desenvolvimento de interações positivas e que esse nunca será igual. Nem poderia.

As interações estabelecidas foram ocorrendo em diferentes contextos e ao longo dos vários momentos do dia. No entanto, os momentos de cuidado à criança, como é o caso da alimentação, do repouso e da higiene, constituíram *tempos de qualidade* muito importantes para estabelecer interações individuais com cada criança e conhecer as suas características e modos singular de ser, estar e fazer (Figueira, 1998²³; Portugal,

²² Interações responsivas têm por base a construção de uma relação de **vinculação segura** e o **cuidar ético** que, de acordo com Portugal et al. (2016) significa “certificar-se [o/a educador/a] de que a criança se está a desenvolver bem, física e psicologicamente (...) perceber se a criança descansa, bebe e come o que necessita, mas é também compreender a forma como se interessa pelo que a circunda, como utiliza os seus sentidos e desenvolve as suas funções motoras. (...) é estar atento ao bem-estar e mostrar interesse, empatia, afeto, envolver-se na interação com a criança, dando atenção ao que ela comunica e ao que a fascina.” (p. 5).

²³ Segundo Figueira (1998), os momentos de cuidado representam “momentos privilegiados de relação e de afeto, momentos de trocas intensas e de aprendizagem” (p. 69).

2000). Tal conhecimento tornou possível **adequar a minha ação à individualidade de cada criança** e, por conseguinte, **esforçar-me por ir ao encontro das suas necessidades específicas.**

Depois do almoço, as crianças mais velhas foram para o espaço exterior da instituição e as mais novas para o repouso.

A Am. é uma das crianças que dorme durante o repouso, pelo que se deitou depois de lavar as mãos.

Assim que se deitou, começou a tossir com frequência e a respirar com dificuldade.

“Queres uma almofada, Am.?” – questionei.

“Eu já tenho uma.” – respondeu.

“Eu sei. Mas a que tens agora é baixa e talvez te ajude uma mais alta.” – sugeri.

“Sim.” – mencionou a Am., depois de levantar a cabeça (Anexo E, NC 25: Queres uma almofada, Am.?).

Durante o almoço, reparei que a Rt. não estava a comer a sopa.

“Estás bem, Rt.?” – questionei.

“Sim, só não gosto desta sopa.” – respondeu.

“Porque é que não gostas desta sopa?” – perguntei.

“Porque tem couves.” – justificou a Rt.

“Se não gostas das couves, podes tirá-las.” – sugeri.

A Rt. acenou afirmativamente com a cabeça e começou a afastar as couves, ingerindo somente o caldo da sopa (Anexo E, NC 10: Porque é que a sopa é feita com água?).

Conhecer as necessidades de cada criança e atuar em consonância nem sempre foi fácil, tendo em conta a multiplicidade de *agires* necessários (e tão diferenciados) ao seu cumprimento. Em relação à refeição, por exemplo, foi preciso tempo para aceitar que algumas crianças não iriam comer a sopa na totalidade (e em alguns casos, não comer, de todo). Avaliar o custo-benefício das minhas ações, em estrita relação com as necessidades e características manifestadas pelas crianças, fez-me compreender que as minhas ações estavam, por vezes, relacionadas com pré-concepções e não com a verdadeira importância que determinada ação tem para a criança. Será a sopa tão necessária ao ponto de deixar a criança desconfortável? Não haverá outra alternativa? Estas e outras interrogações – relacionadas com aspetos tão distintos como o tempo de repouso vs. necessidade de preparar a sala para o *tempo curricular participado* ou,

ainda, o respeito pelo tempo da criança vs. a rotina do grupo – foram temas sobre os quais refleti de forma contínua de modo a garantir que as minhas ações se encontravam alinhadas com a priorização do bem-estar das crianças.

Para além das características e necessidades de cada criança, procurei **conhecer os seus interesses**, respeitando e valorizando cada elemento como um ser único e irrepetível.²⁴ Para tal, foi essencial **praticar uma escuta atenta**, sobretudo em momentos da iniciativa da criança. O tempo de *brincar, explorar e descobrir*, assim como o *diário* e a *reunião da manhã* representaram momentos muito importantes para observar e escutar as crianças, dado ser um grupo que partilha com frequência os seus interesses, desejos e intenções. A observação cuidada e a escrita de NC e RD desempenharam igualmente um papel importante na identificação dos interesses das crianças, estes que foram sendo descobertos ao longo de toda a prática.

Durante o preenchimento do *diário*, a J. partilhou com o grupo a descoberta que tinham feito no espaço exterior.

“Vimos um *bichinho-folha*.” – disse a menina.

“É assim que se chama?” – questionou a Is.

“Não sei. Mas a Diana tirou uma fotografia para depois pesquisarmos.” – respondeu a J.

“Então queres que escreva alguma coisa na coluna do *queremos*?” – perguntou a Is.

“Sim, que queremos descobrir o *bichinho-folha*.” – referiu a J. (Anexo E, NC 78: Queremos descobrir o bichinho-folha).

O preenchimento conjunto do *plano do dia*, durante a manhã, representou igualmente uma estratégia relevante para o conhecimento dos interesses das crianças, tal como descrito no RD apresentado de seguida.

Tal como sugerido pela educadora em momentos de reflexão conjunta realizados anteriormente, questionei cada criança acerca do que queria fazer durante a manhã (...). Fi-lo porque acredito que, ao refletirem sobre o que querem fazer, as crianças planeiam e registam as suas intenções, concretizando-as posteriormente.

Esta relação entre planear - registar - realizar é fundamental para que a criança se torne autónoma nas suas decisões. Por outro lado, permite ao/à educador/a conhecer e analisar os principais interesses de cada criança e, por conseguinte, proporcionar

²⁴ De acordo com a Carta de Princípios para uma Ética Profissional, o/a educador/a deve garantir “o respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança” (APEI, 2011, p. 1).

experiências e propostas que lhe permitam alargar os seus conhecimentos (Anexo E, RD – 29/11/2022)

A observação e escuta atenta das crianças tornou possível **adequar as propostas sugeridas aos interesses manifestados pelo grupo**. Esta adequação foi concretizada através da contextualização das atividades realizadas, registada nas respetivas planificações (Anexo E, capítulo 1). Através da contextualização de cada proposta, procurei avaliar a relevância das atividades para o grupo, atendendo aos interesses continuamente identificados.

No seguimento de uma das sessões de Chi Kung, a Sf. inscreveu-se na coluna *queremos* do *diário* e partilhou que gostava de aprender a fazer barcos de papel. A M.P., por sua vez, já havia escrito no *diário* que gostaria de ensinar os/as amigos/as a fazer raposas de papel e a Rt. partilhou que também sabia fazer diamantes, usando a técnica de *origami*.

Atendendo ao interesse manifestado pelas crianças relativamente à técnica de dobragem de papel, a presente proposta tem como objetivo promover a construção de barcos de papel, raposas e diamantes, usando apenas folhas de papel (Anexo E, contextualização da proposta *Origami*).

Embora tenha procurado dar resposta aos interesses das crianças, tenho consciência de que a maioria das propostas acabou por estar relacionada com o projeto do *bichinho-folha* (que se estendeu por um período de tempo maior do que inicialmente previsto). Não obstante, procurei que as atividades realizadas no âmbito do projeto fossem ao encontro dos diferentes interesses do grupo – nomeadamente a observação e descrição de elementos do espaço exterior, o desenho e a pintura à vista e outras experiências relacionadas com o domínio da matemática e da linguagem oral -, dando resposta a algumas das intenções inicialmente definidas para o grupo.

A par da relação entre as propostas desenvolvidas e os interesses do grupo, procurei **incentivar a participação das crianças na tomada de decisões acerca dos acontecimentos da vida coletiva** (Tomás & Gama, 2011). Fi-lo, sobretudo, através de dinâmicas de *construção dialogante* (Folque, 2014), alicerçados na tomada de decisão conjunta ao longo do dia-a-dia.

A captura de registos fotográficos no âmbito da PPS II depende não só do consentimento das famílias, como do assentimento por parte das crianças.

Por esse motivo, após a realização do *plano do dia*, questionei as crianças acerca da forma como gostariam de expressar o seu assentimento.

“Dizemos se autorizamos ou não.” – sugeriu a J.

“E como é que podemos registar a nossa opinião?” – questionou a Is.

“Podemos fazer como a votação dos livros da C.” – referiu a M.P.

“Fazemos uma tabela com duas colunas, é isso?” – perguntei.

“Sim.” – respondeu a M.P.

“E o que colocamos em cada coluna?” – questionei.

“Sim e não.” – respondeu a J.

“Verde para o sim, vermelho para o não.” – acrescentou o L.M.

“E vocês assinam, como fizemos na votação dos livros?” – perguntei.

“Sim.” – respondeu a J.

“Todos concordam? Fazemos uma tabela com duas colunas, «sim» e «não» com o esquema de cores do mapa das presenças?” – questionei.

As crianças concordaram com a sugestão definida coletivamente e combinámos que iria ficar responsável pela realização da tabela (Anexo E, NC 69: Assentimento informado).

Após a sessão de ginástica, as crianças reuniram na sala com o objetivo de escutarem a comunicação do projeto acerca do *bichinho-folha*.

Depois de verificar que as crianças não estavam disponíveis para escutar, pedi aos elementos do grupo do projeto que analisassem as condições de partilha e decidissem se achavam pertinente realizar a comunicação.

A Ct., a M.P. e a Rt. partilharam não considerar adequado realizarmos a comunicação, uma vez que poucas crianças estavam envolvidas na partilha.

“Acham melhor adiarmos a comunicação?” – perguntei, dirigindo-me aos elementos responsáveis pela divulgação da informação.

O grupo concordou com a minha sugestão e então perguntei quando achavam viável realizarmos a comunicação.

“É melhor à tarde.” – sugeriu a Ct.

“E a avaliação das tarefas semanais? Combinámos que iríamos fazer à tarde.” – alertei.

“Podemos fazer as tarefas agora e a comunicação à tarde.” – partilhou a Rt. (Anexo E, NC 369: É melhor à tarde).

De modo a promover a participação de todo o grupo na gestão do ambiente pedagógico, tornou-se necessário **escutar cada criança, de acordo com a sua forma**

de comunicação (Fochi, 2014; Gameiro, 2014). Assim, no caso de crianças que não utilizam a comunicação verbal, recorri a registos fotográficos e videográficos para registar os seus interesses e necessidades. As NC e os RD tiveram um papel igualmente importante, dado que me permitiram refletir sobre os diferentes acontecimentos do dia-a-dia e o bem-estar e envolvimento das crianças no seu decorrer. Ao fazê-lo, pude refletir com a equipa pedagógica acerca de estratégias potencialmente promotoras de maior inclusão e participação.

A observação da reunião da manhã tem evidenciado uma clara discrepância entre o envolvimento das crianças do grupo, a mesma que é corroborada pelas inscrições no momento de *contar, mostrar ou escrever*, sistematicamente realizadas pelos mesmos participantes. De um modo geral, as crianças que frequentavam o jardim de infância no ano letivo anterior e que estão familiarizadas com esta dinâmica apresentam maiores níveis de implicação, manifestando interesse em participar e maior facilidade em escutar os outros. Pelo contrário, as crianças mais novas evidenciam sinais de menor envolvimento como desatenção, expressão facial aborrecida e/ou ausente e falta de concentração (Anexo E, RD – 26/01/2023).

Ao observar as inscrições feitas no *mapa das comunicações*, tenho vindo a constatar que, salvo algumas exceções, o grupo de crianças que se inscreve tem-se mantido idêntico desde o início da PPS II. A Al., a Ct., a Sf., a Rt., a M.P., a Am., o L.M., o L.A. e o T. são as crianças que têm por hábito inscrever-se no *tempo das comunicações*, com o objetivo de partilhar com o grupo produções realizadas e/ou descobertas feitas (Anexo E, RD – 01/02/2023)

Atendendo à heterogeneidade etária que caracteriza o grupo da sala 1 JI, procurei **promover interações de mediação** entre as crianças do grupo. Uma vez que o processo de mediação pressupõe o acompanhamento de crianças menos experientes por parte de elementos mais competentes, a concretização desta intenção promove nos seus intervenientes competências de colaboração, entreajuda e empatia. Por outro lado, facilita a participação de todos os membros do grupo nas decisões tomadas.

Como forma de concretizar esta intenção, defini, em conjunto com a equipa pedagógica a seguinte estratégia: ao nível das tarefas semanais, tentar que ficassem responsáveis duas crianças com níveis de experiência diferente. Ao fazê-lo, procurámos

garantir que a criança menos experiente fosse devidamente acompanhada pela criança mais competente e, assim, transitasse da ZDA para a ZDP.

Uma vez que, como referido anteriormente, algumas crianças já demonstram sentimentos de preferência por determinados pares, nem sempre foi fácil garantir a concretização desta estratégia. Como forma de garantir um equilíbrio entre a nossa intenção e a satisfação e motivação das crianças (naturalmente maior quando emparelhadas com uma criança por quem nutrem maior apego), os pares responsáveis por cada tarefa foram sendo formados de forma alternada, de semana para semana.

Para além da mediação, os **momentos de pequeno grupo** foram sobressaindo ao longo da PPS II como uma estratégia pertinente para escutar cada criança e, por conseguinte, envolvê-la na gestão cooperada do currículo (Niza, 2013).

Ao conversar com a Is. sobre o modo como o/a educador/a pode colocar em prática esta observação e escuta atenta, a organização das crianças em pequeno grupo surgiu como uma eventual estratégia, dada a relação próxima que o/a adulto/a desenvolve com a criança (Guedes, 2020), dificilmente estabelecida no decorrer de momentos de grande grupo. Esta é a perspetiva de Coelho et al. (2018), que defende a relação entre momentos de pequeno grupo e a (maior) participação e envolvimento das crianças, dado que usufruem de mais oportunidades para realizar escolhas e tomar decisões. Segundo Cadima et al. (2016), também a voz e a perspetiva das crianças são mais facilmente escutadas pelo/a educador/a quando estas se encontram inseridas em pequenos grupos, sendo a postura do/a adulto/a caracterizada por uma maior atenção, disponibilidade e responsividade (Anexo E, Reflexão 12: Dinâmicas de organização do grupo).

No caso dos **momentos de grande grupo**, optámos por proceder à gravação das dinâmicas, de modo a avaliar posteriormente o envolvimento das crianças e traçar estratégias para a sua participação nas decisões tomadas coletivamente.

Uma das estratégias que temos (eu e equipa pedagógica) usado frequentemente para registar a voz das crianças durante momentos de grande grupo prende-se com a gravação (áudio) dos encontros.

Após a transcrição das gravações, é possível analisar não só quem (não) participou, como também registar, de forma fidedigna e real, os comentários feitos pelas crianças. Assim, não só estamos a tomar consciência de quem tem por hábito participar,

incentivando posteriormente as crianças que participam pouco, como também garantimos a utilização genuína dos testemunhos das crianças.

Dadas as suas potencialidades, creio ser útil continuarmos a utilizar esta técnica para registar os momentos de grande grupo (Anexo E, RD – 31/01/2023).

Todas estas estratégias foram realizadas com o objetivo de colocarmos em prática a diferenciação pedagógica que caracteriza o respeito pela individualidade de cada criança e promove a sua participação nas decisões tomadas coletivamente.

Apesar de os momentos de grande grupo serem importantes para o desenvolvimento social da criança, que se envolve em dinâmicas de discussão, negociação, e colaboração, estes são também propícios à ocorrência de conflitos entre o grupo. Tal como descrito no capítulo 1.5.3. – relação com o outro – tentei dar espaço aos participantes para que os resolvessem com autonomia. Não sendo possível, procurei consciencializar a criança para a importância de partilhar os seus sentimentos, tentando estar igualmente disponível para escutar os dos seus pares.

“Diana, o K. tirou o meu boneco.” – disse o Lc., ao tocar-me no braço.

“E tu emprestaste?” – perguntei.

“Não.” – respondeu o menino.

“Como podemos resolver?” – questionei.

“Vai lá pedir.” – sugeriu o Lc.

“Vamos os dois. Eu posso acompanhar, mas és tu quem tem que explicar ao K. que não gostaste da atitude dele.” – expliquei.

Ao ouvir a minha sugestão, o Lc. caminhou em direção ao K. e disse: “Dá-me o meu boneco.”

O K. entregou o brinquedo ao Lc. e este rematou: “Não gostei da tua atitude.” (Anexo E, NC 129: O K. tirou o meu boneco).

No espaço exterior, o Lu. veio ter comigo a chorar.

“O que se passa, Lu.?” – questionei.

“O T. bateu-me.” – respondeu.

“Como queres resolver?” – perguntei.

“Quero bater-lhe.” – afirmou o Lu.

“Não me parece ser uma solução adequada. Se não gostas que o T. te bata, tenho a certeza de que ele também não vai gostar.” – sensibilizei.

“Vamos falar com ele.” – pediu o Lu., após uns minutos (Anexo E, NC 395: Quero bater-lhe).

Embora as propostas pedagógicas sejam importantes para aumentar o leque de experiências das crianças, os momentos de brincadeira devem ser privilegiados, dado que constituem “a melhor receita para termos crianças felizes” (Neto, 2020, p. 39)²⁵. Por este motivo, procurei **garantir momentos de brincadeira**, especialmente no espaço exterior (um dos principais interesses do grupo), o que acabou por promover o contacto com as restantes crianças da instituição.

Estava no espaço exterior junto ao B. quando o Isc. (criança de outra sala do J.I.) se aproximou de nós.

Assim que se aproximou, puxou a minha mão em direção à tabela de basquetebol que se encontrava deitado no chão.

Depois de a colocar em pé, o Isc. lançou a bola, encestando-a.

O B. sorriu e repetiu a ação, encestando também a sua bola.

Juntei-me às crianças e tentei encestar uma outra bola que se encontrava no espaço exterior (Anexo E, NC 230: Basquetebol).

Estávamos no espaço exterior quando a Sf. se aproximou de mim e disse: "Diana, quero brincar contigo!".

"Queres brincar ao quê, Sf.?" - perguntei.

"Quero brincar com os brinquedos que tenho na minha mala." – respondeu (Anexo E, NC 303: Diana, quero brincar contigo).

Ao valorizar o brincar como um meio privilegiado para o bem-estar e felicidade do grupo, acabei por me **envolver em brincadeiras conjuntas com as crianças**, que nos permitiram conhecer, interagir, relacionar e partilhar uma ação, tempo e espaço comum.

Estes momentos de brincar conjunto foram sendo cada vez mais frequentes ao longo da PPS II, inclusive com outras crianças da instituição que me procuravam para brincar.

²⁵ Na perspetiva de Portugal et al. (2016), brincar permite à criança desenvolver diversas competências: “ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender” (p. 13).

Durante o *tempo no exterior*, a Ni. correu na minha direção e perguntou: “Diana, vens jogar à bola comigo?” (Anexo E, NC 310: Diana, vens jogar à bola comigo?).

Desde o primeiro dia de estágio, que o meu principal objetivo tem sido conhecer as crianças, as suas características e interesses, envolver-me nas suas brincadeiras (sempre que oportuno e de forma respeitadora, claro) e, sobretudo, ter uma postura disponível em relação a crianças e adultos/as.

Sei que estou no bom caminho quando crianças (da sala 1 JI e não só) e adultos/as procuram interagir comigo, partilham ideias, interesses e descobertas, o que aconteceu não só hoje, como noutros dias.

Tenho consciência dos inúmeros eixos de progresso sobre os quais devo alicerçar o meu desenvolvimento (não só profissional, como também pessoal), mas fico feliz por saber que a minha postura atenta, disponível e interessada me tem permitido aproximar das crianças, sendo reconhecida como uma adulta com quem é prazeroso brincar / estar (Anexo E, RD – 03/01/2023).

2.1.2 Intenções para com as famílias

Foi minha intenção desde o início da PPS II **manter um circuito de comunicação e partilha permanente com as famílias**²⁶, dando conta das minhas intenções e ações. Por este motivo, comecei por elaborar uma carta de apresentação (Anexo K) que partilhei com as famílias no início do estágio. Dado que uma das famílias fala inglês, esta carta foi elaborada em duas línguas: português e inglês. O mesmo aconteceu no caso do pedido de autorização para captura de registos fotográficos (Anexo L), partilhado na mesma altura.

Para além destes dois documentos, partilhei com as famílias um panfleto informativo acerca da temática da investigação (Anexo M), no mesmo dia em que expliquei a cada família, individualmente, os objetivos do estudo de caso realizado e a importância da participação das crianças e respetivas famílias para a sua concretização. Esta partilha foi realizada no momento de acolhimento e despedida, utilizados com frequência como tempos de comunicação com as famílias.

²⁶ De acordo com Marcondes e Sigolo (2012), a comunicação representa uma “categoria essencial para que as demais possam ser fortalecidas” (p. 93).

O dia de hoje foi dedicado à partilha do tema da investigação às famílias da sala 1 JI. Para tal, conversei com cada família, individualmente, explicando não só os objetivos da investigação, como também enfatizando a importância da sua colaboração, através do preenchimento de um questionário.

De modo a consciencializar as famílias acerca da importância do sono para o bem-estar das crianças, elaborei um panfleto com o título *Sono saudável na infância*, que entreguei, no final de cada conversa (Anexo E, RD – 20/12/2022).

O projeto realizado acerca do *bichinho-folha* (Anexo N) foi igualmente partilhado com as famílias, que foram convidadas a participar na sua realização.

Tal como combinado no *plano do dia*, a manhã de hoje foi dedicada à realização da primeira fase do projeto acerca do *bichinho-folha*. Neste primeiro encontro, as crianças partilharam o que sabem / pensam saber sobre o *bichinho-folha* (azul), o que querem saber (laranja) e inventariam estratégias para obter a informação desejada (rosa).

Tendo em conta que uma das estratégias indicadas pelas crianças dizia respeito ao envolvimento das famílias, começámos a elaborar uma carta para as famílias (Anexo E, NC 164: Bichinho-folha – 1ª fase).

A carta realizada para as famílias, a par do convite que foi realizado no caso da investigação teve como objetivo **promover uma relação de colaboração com as famílias**, essencial ao bem-estar de todos os envolvidos: crianças, famílias e equipa pedagógica. Esta relação foi sendo construída gradualmente e teve como principal suporte o **envolvimento das famílias nas vivências do grupo** e a partilha das experiências e aprendizagens das crianças, realizada, essencialmente, através de duas estratégias: conversas informais durante o acolhimento e/ou despedida e afixação das produções e registos concretizados pelas crianças no decorrer das propostas realizadas.

Ao analisar as intenções definidas para com as famílias, fiquei com a sensação de que não consegui chegar a todas da mesma forma, principalmente devido às minhas restrições horárias, decorrentes do facto de ser trabalhadora-estudante. Apesar de ter feito diversos esforços para estar presente desde o início do acolhimento e, na pausa letiva, até ao final do dia, sinto que nem sempre consegui conversar com todas as famílias tanto quanto desejava. No entanto, tenho consciência de que fiz o que estava

ao meu alcance para partilhar com as famílias o meu percurso, especialmente quando decidi incluí-las na minha investigação, valorizando a sua voz, experiência e perspetiva acerca do tópico em estudo.

2.1.3 Intenções para com a equipa pedagógica

As primeiras semanas de estágio foram importantes não só para obter informações acerca das crianças, como também para **conhecer e dar-me a conhecer à equipa pedagógica**. Ao fazê-lo pude compreender os seus valores, princípios e estratégias, assim como partilhar as minhas intenções e objetivos ao longo da PPS II.

Durante este período inicial, as conversas informais que fui tendo com a equipa promoveram um conhecimento bidirecional acerca da nossa forma de ser, estar e fazer, tendo sido fulcral para a minha inserção no grupo e para o estabelecimento de uma **relação de parceria com a equipa, assente no diálogo, na partilha e na disponibilidade para trabalhar em conjunto** (Matos et al., 2015).

Esta relação foi sendo construída ao longo do tempo e teve por base a **reflexão conjunta** que fomos realizando, alicerçada **na troca de conhecimentos, experiências e estratégias**.

Ao refletir acerca do modo como o assentimento informado deveria ser realizado com a educadora, percebi que a minha primeira versão – tabela com um código de autorização / não autorização escolhido por mim - não promovia o diálogo, a escolha e a negociação que identifico como aspetos fundamentais ao desenvolvimento das crianças (Anexo E, RD – 02/11/2022)

Mais tarde, durante o repouso, partilhei com a Su. o que senti durante a manhã. Expliquei-lhe as minhas intenções por detrás de cada ação e o porquê das decisões tomadas. Precisava que a Su. compreendesse o meu lado e precisava, sobretudo, de alguma validação (Anexo E, RD – 12/12/2022)

Ao refletir com a educadora acerca desta questão, considerámos que a organização das crianças em pequeno grupo poderia constituir uma estratégia passível de ser colocada em prática, dado representar um tipo de organização que promove uma maior escuta das crianças por parte do/a educador/a e, por consequência, uma maior participação e envolvimento por parte do grupo (Anexo E, Reflexão 13: PPS II – que percurso?).

Durante as partilhas e reflexões realizadas, fomos **negociando e discutindo pontos de vista** com o objetivo de **garantir unanimidade a partir de intenções e perspectivas individuais** (Damiani, 2008). Este processo culminou na formação de uma equipa parceira, que colaborou, partilhou e atuou de forma conjunta.

Ao sermos transparentes, confiando na capacidade de apoiarmos e sermos apoiadas, tornámo-nos uma equipa, na verdadeira acessão da palavra. Uma equipa que trabalha em conjunto com um mesmo objetivo – garantir o bem-estar das crianças – e que dialoga e negocia, com o intuito de garantir unanimidade a partir de intenções e perspectivas individuais. Uma equipa à qual tive o privilégio de pertencer e com quem tanto aprendi (Anexo E, Reflexão 13: PPS II – que percurso?).

3. INVESTIGAÇÃO EM JI

| | ' ' | | ' ' |

3.1. Identificação e fundamentação da problemática

3.1.1. Sono saudável e repouso diurno na infância

Identificado como uma necessidade básica, indispensável ao bem-estar do ser humano²⁷, o sono representa uma das prioridades durante a infância (Marinho et al., 2022), tendo sido reconhecido como crucial ao crescimento saudável e desenvolvimento pleno da criança (UNICEF, 2019).

Para além de assegurar funções essenciais ao crescimento da criança, tais como renovação celular, regulação e equilíbrio metabólico, produção de hormonas e anticorpos e síntese proteica (Cirelli & Tononi, 2008; Thoman, 2005), um sono saudável promove: (i) competências de regulação emocional; (ii) interações diádicas positivas e, ainda, (iii) atenção, memória e resolução de problemas (Schlieber & Han, 2021; Vasconcelos et al., 2017).

Uma das estratégias apontadas por Ferreira et al. (2018) para garantir um sono saudável na infância prende-se com a realização da sesta, dado que o repouso diurno²⁸ constitui “uma oportunidade para completar a duração de sono nas 24 horas” (p. 91), ajudando a evitar um cansaço excessivo que poderá condicionar negativamente o repouso noturno (Goes, 2017). Por este motivo, é importante que sejam garantidas as condições para que a criança usufrua de um repouso diurno adequado às suas necessidades, tanto do ponto de vista da quantidade de horas de sono, como também da sua qualidade (i.e., luminosidade reduzida, ausência de ruído, climatização adequada e objeto de conforto, caso necessário).

Uma vez que o sono diurno pode ser realizado em contexto familiar e pedagógico, Vasconcelos et al. (2017) defendem que a sua concretização é da responsabilidade das famílias, creches e estabelecimentos pré-escolares.

Apesar desta recomendação, realizada pela Sociedade Portuguesa de Pediatria (SPP), e da Resolução da Assembleia da República nº 19/2020, que recomenda a promoção da sesta das crianças em idade pré-escolar, o sono diurno não é uma realidade para todas as crianças com idades compreendidas entre três e seis anos,

²⁷ De acordo com Vasconcelos et al. (2017), “não se pode viver sem dormir, assim como não se pode viver sem respirar.”

²⁸ Os termos *repouso diurno*, *sesta* e *sono diurno* serão utilizados como sinónimos doravante.

especialmente nos casos em que frequentam instituições públicas (Vasconcelos et al., 2017²⁹).

Este cenário poderá resultar em situações de privação de sono, responsáveis por perturbações físicas, psíquicas, emocionais e comportamentais, tais como hiperatividade, diabetes, obesidade, depressão, irritabilidade e distúrbios na memória, atenção, desenvolvimento da linguagem e modelação dos afetos (Bell & Zimmerman, 2010; Owens et al., 2011; Tochette et al., 2007).

3.1.2. Prática da sesta nos contextos de estágio da PPS II – estudo exploratório

De modo a analisar a atualidade da situação descrita pela SPP, em 2017, acerca da prática da sesta em Portugal, apliquei um questionário semiestruturado às alunas do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (Anexo O), constituído por três questões abertas e uma fechada: (i) natureza do contexto socioeducativo; (ii) constituição do grupo de crianças em termos etários; (iii) prática da sesta em contexto pedagógico e (iv) motivos subjacentes à não realização da sesta (quando aplicável).

Os dados recolhidos sustentam o relatório da SPP: das 42 alunas questionadas, cerca de 38% (16) referem que a sesta não é praticada na instituição onde realizam a PPS II. 12 das 16 instituições em questão são de natureza pública, o que equivale a 75% dos locais de estágio onde o repouso diurno não é uma realidade.³⁰

Quando analisada a distribuição etária dos grupos de crianças, foi possível concluir que todos os grupos constituídos por crianças com dois anos usufruem de repouso diurno. O mesmo não se verifica no caso dos grupos constituídos por crianças com três anos de idade. Tal como apresentado na análise de conteúdo realizada aos questionários obtidos, para sete dos 30 grupos compostos por crianças de três anos, a sesta não é uma realidade em contexto pedagógico.

Tendo em conta que uma criança com três anos deve dormir entre 10h a 13h diárias (Paruthi et al., 2016), a não ser que o seu sono noturno tenha esta duração, o facto de não realizar a sesta constitui uma situação de privação de sono, que poderá ter como consequências as perturbações acima identificadas.

²⁹ Sociedade Portuguesa de Pediatria.

³⁰ Para consulta da análise de conteúdo realizada aos questionários recolhidos, consultar Anexo P.

Esta situação abrange igualmente as crianças com quatro e cinco anos de idade, uma vez que a duração de sono diário recomendada se situa no mesmo intervalo.

Quando questionadas acerca da não realização da sesta em contexto pedagógico, as alunas inquiridas apontaram diferentes justificações. A Tabela 2, apresentada de seguida, contempla os motivos referidos pelas alunas.

Tabela 2

Motivos inerentes à não realização da sesta em contexto pedagógico (estágios PPS II)

Motivos inerentes à não realização da sesta em contexto pedagógico	
Rotina	<p>“Porque não está integrado na rotina”</p> <p>“Porque não faz parte da rotina deles”</p> <p>“Porque no contexto não é contemplado na rotina nesse momento”</p>
Decisão da instituição	<p>“Porque não está instituído na escola”</p> <p>“Regra do estabelecimento”</p>
Natureza da instituição	<p>“Por ser uma escola pública”</p> <p>“Porque se trata de uma escola pública”</p> <p>“Porque as escolas públicas não dão valor às necessidades básicas das crianças”</p>
Idade	<p>“A sesta só se faz na sala dos três anos”</p> <p>“Só há sesta na sala dos três anos”</p>
Falta de condições	<p>“não há condições para repouso”</p> <p>“Não há condições na escola para tal”</p> <p>“falta de local próprio para”</p>
Outros motivos	<p>“ser considerado uma componente não letiva”</p> <p>“Não têm essa necessidade [crianças]”</p> <p>“Não sei o motivo”</p>

Ao analisar as razões apresentadas pelas entrevistadas, um dos motivos prende-se justamente com a natureza da instituição, igualmente referida na recomendação da

SPP. A *rotina*, a *idade* das crianças e a *falta de condições* foram aspetos igualmente apontados pelas estudantes para a não realização da sesta.

3.1.3. Prática da sesta na instituição onde realizei a PPS II

Ao contrário do que se verifica nas 16 instituições que não praticam a sesta a partir dos três anos³¹, o repouso diurno no JI é uma realidade na instituição onde realizei a PPS II. Tendencialmente para as crianças com dois, três e quatro anos de idade, mas abrangível a todas aquelas que demonstrem interesse e/ou necessidade.

Esta realidade, claramente diferente de alguns dos contextos de estágio das restantes alunas da PPS II e de outras instituições abrangidas nos estudos de Ferreira et al. (2018) e Silva et al. (2013) fez-me refletir sobre os motivos subjacentes à sua concretização e as estratégias colocadas em prática de modo a que o repouso diurno seja realizado.

Tendo em conta que um dos princípios defendidos pela instituição em causa diz respeito à tomada de decisões conjunta, envolvendo as crianças, as famílias e a equipa pedagógica, decidi realizar um estudo de caso que, dando voz a todos os intervenientes, me permitisse obter respostas às questões acima enunciadas.

Assim, e tendo como principais **objetivos** (i) analisar as concepções de crianças, famílias e educadoras acerca da prática da sesta em JI e (ii) conhecer as estratégias colocadas em prática, na instituição, para a promoção na sesta no JI, a investigação realizada pretende dar a conhecer um caso de sucesso no que diz respeito à realização da sesta em contexto pedagógico, partilhando valores e estratégias fundamentais à sua concretização.

³¹ Dados do estudo exploratório apresentado no capítulo anterior.

3.2. Revisão de literatura sobre a problemática identificada

3.2.1. Sono na infância

Importância

Assim como a alimentação e a higiene, o sono constitui uma das necessidades básicas indispensáveis ao crescimento e desenvolvimento pleno da criança (Geib, 2007; Marinho et al., 2022), tendo sido consagrado na *Convenção sobre os Direitos da Criança* como imprescindível ao seu bem-estar (UNICEF, 2019).

De acordo com a *Teoria Hierárquica de Necessidades* de Maslow, o sono encontra-se na base das necessidades humanas, sendo, por esse motivo, essencial à satisfação das demais³² (Uysal et al., 2017).

De entre os inúmeros benefícios inerentes a um sono saudável, Cirelli e Tononi (2008) e Thoman (2005) realçam a sua importância tendo por base os processos biológicos que ocorrem durante o sono, essenciais ao crescimento e desenvolvimento da criança: renovação celular; produção de hormonas e anticorpos; síntese proteica; regulação e equilíbrio metabólico; crescimento corporal; recuperação de energia para o dia seguinte e, ainda, desenvolvimento cerebral. O facto de o sono assegurar funções de tal ordem fundamentais, faz com que a sua inadequação e/ou ausência tenha sérias consequências no desenvolvimento da criança, podendo causar a morte (Silva et al., 2018)

Para além dos benefícios acima referidos, Schlieber e Han (2021) referem a relação entre uma boa higiene do sono, a regulação emocional e o estabelecimento de interações diádicas positivas, essenciais a um desenvolvimento psicossocial equilibrado.

O desenvolvimento de funções executivas, tais como a atenção, a memória e a resolução de problemas é igualmente apontado como uma vantagem decorrente de um sono saudável, sustentando a necessidade da sua concretização (Vasconcelos et al., 2017).

³² Segundo a *Teoria de Hierárquica de Necessidades*, as necessidades humanas dividem-se em cinco grupos, interdependentes entre si: fisiológicas, segurança, sociais, estima e autorrealização.

Duração recomendada

A duração e organização do sono sofrem alterações especialmente notórias nos primeiros anos de vida, com consequências ao nível do número de horas de sono diárias e ao padrão de sono experienciado pela criança.

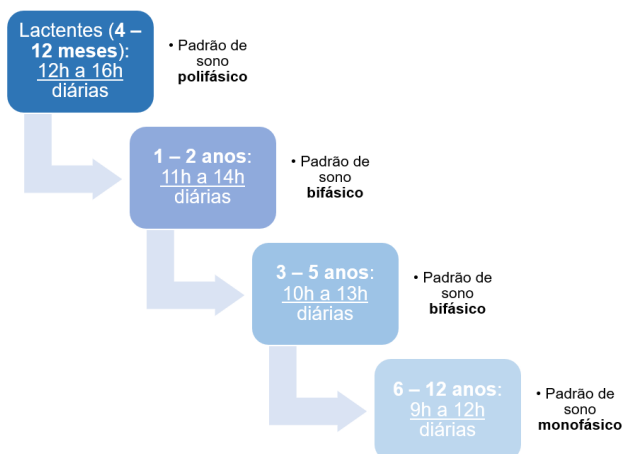
De acordo com Martret e Petit (2010), “à medida que crescem, as crianças dormem menos” (p. 1), o que significa que um bebé recém-nascido dorme mais horas do que uma criança com dois anos e esta, por sua vez, mais horas do que uma criança com cinco anos. Para além de relacionado com a maturação cerebral e o crescimento, este fenómeno deriva de alterações que ocorrem ao nível do padrão de sono, uma vez que, até aos seis anos, sensivelmente, a criança vivencia várias mudanças ao nível da distribuição e do carácter do sono (Hoban & Cherwin, 2004; Mendes, 2008)

Tal como apresentado na Figura 1, o lactente usufrui de um padrão de sono polifásico (vários ciclos de sono ao longo do dia), a criança com idade compreendida entre um e cinco anos um padrão de sono bifásico (ciclo noturno e diurno) e a criança com idade superior a seis anos um padrão monofásico (um único ciclo noturno).

Ao longo dos seis anos, a criança experiencia, assim, um aumento progressivo da duração dos ciclos de sono, acompanhada por uma diminuição simultânea do seu número. Esta diminuição decorre da supressão do(s) ciclo(s) de sono diurno(s), com consequente consolidação do sono noturno (Iglowstein et al., 2003).

Figura 1

Padrões de sono aconselháveis a crianças com idades compreendidas entre os zero e os seis anos



Nota. Adaptado de Paruthi et al. (2016).

Estudos realizados em Portugal evidenciam que, embora a duração diária de sono de crianças com idade entre três e seis anos vá ao encontro dos valores de referência apresentados, estes ficam aquém dos recolhidos em investigações internacionais (Bragança et al., 2022; Crispim et al., 2011; Silva et al., 2013). Segundo Silva et al. (2013), esta diferença evidencia-se, sobretudo, aos quatro e cinco anos, altura em que a frequência da sesta diminui consideravelmente (Ferreira et al., 2018). Através do estudo realizado pelos autores, foi possível constatar que a redução/diminuição do período de repouso diurno não corresponde a um aumento do sono noturno, o que poderá condicionar, de forma significativa, o bem-estar das crianças.

Privação de sono: causas e repercussões (a curto e longo prazo)

A privação de sono na infância é uma realidade cada vez mais frequente, com significativas implicações no crescimento, desenvolvimento e bem-estar da criança.

Segundo Sadeh et al. (2009), cerca de 20% a 30% de crianças com idades compreendidas entre um e três anos experienciam um sono desadequado, tanto ao nível do número de horas diárias de repouso, como da duração e organização dos ciclos de sono. A insónia comportamental, caracterizada por dificuldade em adormecer e interrupções noturnas, constitui a principal perturbação de sono (Calhoun et al., 2014; Owens et al., 2011).

De entre as causas inerentes a padrões de sono desadequados, Maia e Pinto (2008), Silva et al. (2018) e Vasconcelos et al. (2017) destacam: (i) supressão de ciclos de sono diurnos – sesta -, com conseqüente aumento dos níveis de cansaço da criança; (ii) rotinas inconsistentes e/ou muito longas de deitar; (iii) ingestão de alimentos e/ou bebidas ricas em teínas; (iv) brincadeiras muito ativas próximas da hora de deitar; (v) traumas infantis; (vi) luminosidade e temperatura do quarto desadequadas; (vii) visualização de telemóvel, computador, *tablet* e/ou televisão antes de dormir³³ e, ainda, (viii) hábitos de vida sedentários.

Para além de condicionar o bem-estar e a qualidade de vida da família (Goes, 2017; Vasconcelos et al., 2017), um padrão de sono desadequado acarreta sérias

³³ A exposição a ecrãs condiciona negativamente a qualidade do sono (em termos de duração e continuidade) e, por conseguinte, a atenção e aprendizagem (Bruni et al., 2015; Hysing et al., 2015)

implicações para a criança, nos diferentes domínios do seu desenvolvimento – físico, cognitivo e psicossocial. A este propósito, Touchette et al. (2007) sublinham a relação entre um sono não saudável e a ocorrência de perturbações orgânicas, físicas, psíquicas, emocionais e comportamentais, com consequências a curto e longo prazo. Vasconcelos et al. (2017) corroboram os autores supracitados, uma vez que defendem que “a privação de sono na criança está associada a efeitos negativos a curto e longo prazo em diversos domínios, tais como o desempenho cognitivo e aprendizagem, a regulação emocional e do comportamento, o risco de quedas acidentais, de obesidade e hipertensão arterial” (p. 1). Bell e Zimmerman (2010) sublinham ainda consequências como hiperatividade, diabetes, depressão, irritabilidade e distúrbios na modulação dos afetos, ao passo que Owens et al. (2011) referem a memória, a atenção e o desenvolvimento da linguagem como os aspetos mais prejudicados no decorrer de um sono desadequado.

Ações promotoras de um sono saudável na infância

A promoção de um sono saudável representa uma das responsabilidades comuns aos dois contextos da criança (familiar e pedagógico). De acordo com Vasconcelos et al. (2017), “se cabe às famílias promover o sono noturno de qualidade e em quantidade, é da responsabilidade das creches e dos estabelecimentos pré-escolares, para as crianças que os frequentem, garantirem o mesmo para o sono diurno, isto é, a sesta” (p. 3)

Uma das estratégias fundamentais à concretização de um sono saudável diz respeito ao estabelecimento de uma relação de colaboração entre os intervenientes do contexto pedagógico e a família, assente numa comunicação bidirecional que promove não só o conhecimento do padrão de sono da criança na íntegra, como a identificação e o aconselhamento face a eventuais dificuldades e problemas de sono da criança, com vista à sua superação (Gomes, 2009).

Para além da estratégia acima descrita, existem outras ações que os intervenientes do contexto pedagógico e familiar devem realizar, de modo a garantir um sono saudável, adequado às necessidades e características individuais de cada criança. A Tabela 3 resume estas ações.

Tabela 3

Ações promotoras de um sono saudável na infância

	Contexto familiar	Contexto pedagógico
	<u>sono noturno</u>	<u>sono diurno</u> (sesta)
Ações promotoras de um sono saudável na infância	A família deve:	A equipa pedagógica deve:
	- Manter uma rotina de deitar consistente, previsível e não muito longa ³⁴	- Integrar a sesta na rotina da criança, tornando-a num dos momentos previsíveis do dia
	- Manter a mesma rotina, quer durante a semana, quer ao fim de semana (com uma diferença máxima de 30min)	- Garantir os materiais necessários à realização da sesta: cama, lençóis lavados, cobertor e almofada (algumas crianças necessitam de uma almofada para adormecer)
	- Garantir um ambiente de sono adequado: quarto escurecido ³⁵ , limpo, calmo e tranquilo, arejado e ameno	- Garantir uma distância mínima de 90cm entre camas, de forma a controlar as infeções transmitidas pelo ar e assegurar um fácil acesso às crianças (Harms et al., 2006)
	- Deitar a criança ainda acordada	- Proporcionar um ambiente calmo e tranquilo, com isolamento de ruído, pouca luminosidade, temperatura adequada e vigilância por parte de um dos membros da equipa pedagógica (no mínimo)
	- Evitar que a criança adormeça em locais que não a própria cama	- Apoiar as crianças que apresentem mais dificuldade em adormecer, permanecendo ao seu
	- Evitar atividades estimulantes antes de deitar, assim como alimentos e bebidas ricos em teína	
- Não ingerir líquidos excessivos ao deitar ou durante as horas noturnas		
- Garantir (caso necessário) contactos noturnos breves e monótonos		

³⁴ A sua duração não deverá ultrapassar os 20min (Hong et al., 2017).

³⁵ Segundo Durduran et al. (2019), “a dark environment is more effective in terms of melatonin secretion” (p. 1221).

- Reduzir as interações ao lado e, caso necessário, indispensável, de modo a promover a embalando-as.

calma

- Não permitir a visualização de recursos audiovisuais tais como telemóvel, televisão, *tablet* e/ou computador antes do deitar

- Promover a prática de exercício físico durante o dia³⁶

- Em caso de necessidade, promover a utilização de um objeto de conforto (fralda, chupeta, boneco...), de modo a garantir que a criança experiencie um sono tranquilo

- Colocar uma música tranquila, num volume baixo (Turkmen et al., 2022)

- Estar atento(a) a manifestações de sonolência, características de privação do sono infantil: bocejos; esfregar de olhos; choro; procura mais evidente de atenção e conforto; impulsividade; irritabilidade; agressividade; desatenção; dificuldade de concentração e agitação motora (Estêvão, 2019; Fallone et al., 2002)

Agir em conformidade com as características e necessidades individuais da criança, de modo a garantir um sono saudável, promotor de desenvolvimento e bem-estar

Nota. Adaptado de Estêvão et al. (2020) Goes (2017), Hong et al. (2017) e Vasconcelos et al. (2017).

³⁶ De acordo com Silva et al. (2018), a prática de exercício físico contribui significativamente para a melhoria do padrão de sono da criança, atuando, assim, como uma solução não farmacológica, mas igualmente (ou mais) eficaz.

3.2.2. A prática da sesta como estratégia para garantir um sono saudável na infância

Importância da sesta

Tal como defendido por Vasconcelos et al. (2017), a equipa pedagógica tem um papel fulcral na promoção de um sono saudável, devendo, para isso, desenvolver uma ação colaborativa com as famílias, sustentada no respeito pelas características e necessidades individuais da criança.

Segundo Ferreira et al. (2018), a sesta realizada em contexto pedagógico constitui uma “oportunidade ou uma necessidade para completar a duração de sono nas 24 horas” (p. 91). Goes (2017) acrescenta, ainda, que, mesmo que as crianças durmam o número de horas necessário durante a noite, a sesta ajuda a evitar um cansaço excessivo que poderá resultar em variações de humor e dificuldade em adormecer, condicionando negativamente o repouso noturno.

Para além de promover o número de horas de sono diário necessário ao bem-estar da criança, a sesta tem sido referida como promotora de memória e capacidade de abstração³⁷ (Estêvão, 2019; Hupbach et al., 2009), regulação emocional e disponibilidade para interagir com pares e adultos (Spencer et al., 2016). Boto et al. (2012) acrescentam, ainda, a relação entre a prática da sesta e a diminuição de quedas acidentais, registadas maioritariamente em casos de privação de repouso diurno.

Até quando a sesta?

A consulta da Figura 1, apresentada anteriormente, permite concluir que o número de sestas realizadas durante o dia diminui com o aumento da idade (Silva et al., 2013). O mesmo se verifica com a sua duração, uma vez que, com a consolidação do sono noturno, a criança usufrui de períodos mais curtos de repouso diurno.

Segundo Lusa (2017), “após os quatro anos, nem todas as crianças necessitam de realizar a sesta de forma regular, pelo que a família e a educadora de infância deverão avaliar, em conjunto, a necessidade da sua prática em cada criança”. Deste

³⁷ Segundo Vasconcelos et al. (2017), o repouso diurno promove a extração e retenção da informação recebida durante a manhã, tendo a sua não concretização consequências ao nível da aprendizagem e comportamento da criança.

modo, a prática da sesta deverá ser concretizada tendo por base a observação da criança em contexto familiar e pedagógico³⁸ e a avaliação dos comportamentos por si manifestados.

Tais comportamentos podem dividir-se em dois tipos: manifestações de sonolência (tais como as descritas na Tabela 3) ou, pelo contrário, sinais que indicam a necessidade de supressão do repouso diurno. De acordo com Estêvão (2019), a criança está preparada para usufruir de um único ciclo de sono (noturno) quando apresenta os seguintes sinais:

- Dificuldade em adormecer durante a sesta – a criança demora mais de 30min a 40min a adormecer;
- Maior dificuldade em adormecer à noite³⁹;
- Sono noturno com maior número de despertares;
- Acordar matinal bastante mais cedo do que o habitual;
- Capacidade de passar todo o dia acordada, mantendo atenção, humor e atividade.

Duração da sesta

Assim como a (não) realização da sesta deverá ser concretizada tendo por base os sinais de sonolência manifestados pelas crianças, o mesmo acontece no caso da sua duração. Por este motivo, é necessário que o tempo de sono seja ajustado às necessidades individuais de cada criança (Iglowstein et al., 2003), avaliadas constante e colaborativamente por famílias e equipa pedagógica.

De forma a providenciar uma duração estimada, tendo em conta a idade das crianças e o período de repouso noturno definido após a concretização de estudos anteriores, Estêvão (2019) defende que “pelos 2/3 anos e quando já só dormem [crianças] uma sesta, este período pode estender-se até às 2 horas e depois desta idade não deve ultrapassar os 90 minutos.” Embora defina valores concretos, a autora

³⁸ Materializada num *Plano Individual de Sesta* (Vasconcelos et al., 2017).

³⁹ Este indicador, embora importante, deverá ser tido em consideração somente quando a dificuldade em adormecer se dever ao facto de a criança não estar cansada. Se, pelo contrário, a criança apresentar uma postura excessivamente energética e/ou variações de humor, este indicador poderá estar antes relacionado com a necessidade de sono diurno (Ferreira et al., 2018).

ressalva o facto de os mesmos constituírem *indicações gerais*, sendo necessário adaptar a duração da sesta às necessidades manifestadas por cada criança.

Prática da sesta em Portugal: que realidade?

De acordo com a recomendação elaborada pela SPP, “em Portugal, as crianças, principalmente as que frequentam os estabelecimentos públicos, em norma, não realizam a sesta após os 3 anos de idade” (Vasconcelos et al, 2017, p. 1).⁴⁰ Em termos práticos, isto significa que, por exemplo em 2017⁴¹, cerca de 133.930 crianças – matriculadas em instituições de educação pré-escolar públicas – não usufruíram de repouso diurno (PORDATA, 2022)⁴², estando o seu repouso unicamente dependente da concretização de um sono noturno adequado (em termos quantitativos e qualitativos).

Segundo Ferreira et al. (2018), a não promoção da sesta a partir dos três anos em estabelecimentos públicos deriva da inexistência de recomendações para o repouso diurno, ficando ao critério de cada instituição promover, ou não, a sua concretização. Na perspetiva de Vasconcelos et al. (2017), esta heterogeneidade representa um risco significativo para o bem-estar e saúde das crianças, uma vez que a sesta poderá não ser promovida em contextos em que seja necessária.

Embora até 2020, esta fosse a realidade vivida em Portugal, atualmente existe uma recomendação clara sobre a prática da sesta em estabelecimentos de educação pré-escolar da rede pública. Nos termos da Resolução da Assembleia da República n.º 19/2020, é recomendado que o Governo “facilite e promova a sesta das crianças em idade pré-escolar, contribuindo para o combate à privação crónica de sono das crianças nesta faixa etária” (p. 2). Tal recomendação enfatiza a necessidade de serem analisadas as características e necessidades individuais de cada criança, não havendo, assim carácter de obrigatoriedade inerente à sesta.

⁴⁰ Estudos realizados em Portugal por Ferreira et al. (2018) e Silva et al. (2013) evidenciam um decréscimo significativo do número de crianças que dorme a sesta em contexto pedagógico a partir dos três anos de idade. Tais dados sustentam a afirmação de Vasconcelos et al. (2017).

⁴¹ Ano em que foi publicado o relatório da SPP.

⁴² Estes dados correspondem à totalidade das crianças matriculadas em instituições públicas. Uma vez que não existe informação concreta acerca da prática da sesta nestes estabelecimentos, no ano indicado, o valor apresentado corresponde a uma suposição, atendendo ao testemunho de Vasconcelos et al. (2017)

Vasconcelos et al. (2017) defendem que, acima de tudo, é importante que famílias e equipa pedagógica observem cada criança e partilhem conhecimentos, experiências e estratégias que lhes permitam tomar decisões conscientes acerca da (não) promoção da sesta, em cada caso.

3.3. Roteiro ético e metodológico

Definida como o conjunto de “princípios e deveres que se impõem a uma profissão (...) inspirados nos seus valores fundamentais” (Monteiro, 2005), a dimensão ética inerente à profissão de educador/a é imprescindível ao exercício da sua profissão, uma vez que, tendo o seu modo de agir “consequências naqueles que encontra no decurso da sua prática profissional”⁴³ (APEI, 2011), a sua ação pedagógica deve ser “reflexiva e eticamente situada.” (Artigo 2.º do Capítulo I dos Estatutos da APEI, 2018, p. 1).

Neste sentido, o presente Roteiro Ético e Metodológico evidencia o *desenho* da investigação levada a cabo no decorrer da PPS II e resulta da análise dos pressupostos éticos e deontológicos para uma investigação qualitativa enunciados na obra *Há muitos mundos no mundo* (Tomás, 2011), à luz dos princípios definidos na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (APEI, 2011).⁴⁴

3.3.1. Características da investigação

De carácter qualitativo, a investigação concretizada tem como características: (i) a escolha do ambiente natural como fonte direta dos dados – o grupo de crianças da sala 1 JI, respetivas famílias e educadoras da instituição; (ii) o contacto direto com a fonte dos dados por parte da investigadora (aluna estagiária), dado que a mesma assume o papel de investigadora-participante; (iii) o carácter descritivo da investigação, uma vez que os dados são recolhidos por meio de palavras e imagens (observações) cujos significados são posteriormente analisados; (iv) a valorização do procedimento, em detrimento do resultado; (iv) a análise indutiva dos dados à medida que os mesmos

⁴³ De acordo com Estrela (1999) e Rosa (2011) o/a educador/a desempenha um ofício moral cujo objetivo primordial se prende com a promoção do bem-estar das crianças e dos restantes intervenientes com os quais contacta.

⁴⁴ Cf. Anexo Q. Roteiro Ético.

vão surgindo na investigação, sem confirmação/infirmiação de hipóteses formuladas à priori; e, finalmente, (vi) a valorização do significado dos dados como condição indispensável à concretização da investigação (Amado, 2014; Bogdan & Biklen, 1994; Brannen, 1992; Creswell, 2014; Flick, 2007).

3.3.2. Metodologia da investigação

No que diz respeito à metodologia de investigação qualitativa levada a cabo, a mesma prende-se com um estudo de caso, definido como uma técnica construtivista de aquisição de conhecimento que permite estudar o objeto (caso) no seu contexto real, através de múltiplas fontes de evidência (Meirinhos & Osório, 2010).

Uma vez que a investigação realizada no âmbito da PPS II tem como objetivos analisar as conceções de crianças, famílias e educadoras acerca da prática da sesta em JI (o que pressupõe o estudo de vários casos) e identificar estratégias que permitam explicar como é possível promover a sesta das crianças em idade pré-escolar, o estudo de caso realizado situa-se entre o estudo descritivo e o estudo explicativo (Stake, 1999).

3.3.3. Objetivos da investigação

Os objetivos definidos para a investigação dividem-se em dois tipos: gerais e específicos. A Tabela 4 apresenta cada um deles.

Tabela 4

Objetivos gerais e específicos inerentes à investigação

Objetivos gerais	Objetivos específicos
Analisar as conceções de crianças, famílias e educadoras acerca da prática da sesta em JI	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar a importância atribuída pelas famílias a um sono de qualidade - Conhecer a importância atribuída pelas famílias à realização da sesta em JI - Determinar a duração ideal de sesta preconizada pelas famílias - Compreender as opções das famílias quanto à prática da sesta

	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as concepções das educadoras acerca do sono (definição de <i>sono saudável</i>, importância e duração) - Analisar a perspectiva das educadoras em relação à prática da sesta em JI: (i) importância; (ii) duração adequada e (iii) papel da criança e da família na concretização do sono diurno
	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar as concepções das crianças acerca do sono (definição, importância e realização) - Inventariar os motivos apresentados pelas crianças para a (não) realização da sesta em contexto pedagógico - Conhecer a situação de cada criança no que diz respeito à realização da sesta
Conhecer as estratégias colocadas em prática, na instituição, para a promoção da sesta no JI	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar a prática da sesta na instituição: (i) critérios para realização da sesta; (ii) organização das crianças durante a sesta e (iii) organização da equipa durante a sesta.

3.3.4. Participantes

O estudo de caso realizado contou com a participação da educadora, 13 crianças e 16 famílias da sala 1 JI. A coordenadora pedagógica foi igualmente entrevistada, de modo a partilhar o seu testemunho acerca da realização da sesta na instituição.

As crianças foram selecionadas de acordo com a fase linguística em que se encontram. Tendo em conta que uma entrevista pressupõe um diálogo⁴⁵, optei por incluir no estudo as crianças capazes de conversar acerca de um tópico, produzindo enunciados orais compostos por frases simples e complexas e compreendendo mensagens simples e questões colocadas. Esta decisão foi tomada em colaboração com a educadora cooperante.

⁴⁵ Segundo Bogdan e Biklen (1994), uma entrevista corresponde a uma “conversa intencional, geralmente entre duas pessoas (...) dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra” (p. 134).

A participação de todos os/as envolvidos/as na investigação ficou sujeita ao preenchimento de um consentimento/assentimento informado.⁴⁶ No caso das crianças, para além do seu assentimento (Anexo R), foi necessário obter um consentimento por parte do/a encarregado/a de educação (Anexo S).

3.3.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para a concretização da investigação foram colocadas em prática diversas técnicas de recolha de dados, essenciais à concretização dos objetivos definidos. A Tabela 5 descreve-as em detalhe.

Tabela 5

Técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados no âmbito da investigação

Técnica de recolha de dados	Instrumento(s) de recolha de dados	Objetivo(s)
Consulta documental	Artigos científicos	Elaborar a revisão de literatura acerca da problemática da investigação
	Recomendação sobre a prática da sesta em JI (Vasconcelos et al., 2017)	Realizar o enquadramento legal da prática da sesta em Portugal (em JI)
	Resolução da Assembleia da República n.º 19/2020	
	Livro <i>Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática</i> (Coutinho, 2022)	Construir os instrumentos de recolha de dados utilizados no decorrer da investigação: guiões de inquérito por questionário (alunas PPS II e famílias) e guiões de inquérito por entrevista (educadoras e crianças)

⁴⁶ Cf. Anexo S. Consentimento informado preenchido pelas famílias relativamente à participação do/a seu/seu filho/a na investigação e Anexo T. Consentimento informado preenchido pelas educadoras da instituição. O **consentimento informado respeitante à participação das famílias na investigação** foi incluído no questionário partilhado com os/as devidos/as participantes.

Técnica de recolha de dados	Instrumento(s) de recolha de dados	Objetivo(s)
	utilizadas (questionário e entrevista)	Realizar o <i>estudo piloto</i> que antecedeu a partilha dos questionários junto das famílias
Observação participante (naturalista)	NC	Observar a forma como a sesta no JI é concretizada
Questionário semiestruturado	Guião de inquérito por questionário - alunas PPS II (Anexo O)	<p>Analisar a concretização da sesta nos contextos de estágio da PPS II</p> <p>Determinar as causas que estão na base da sua não realização (quando aplicável)</p>
	Guião de inquérito por questionário – famílias (Anexo U)	<p>Analisar a opinião das famílias quanto à prática da sesta em JI</p> <p>Caracterizar o sono das crianças da sala 1 JI, em termos de duração e distribuição</p>
Entrevista semiestruturada	Guião de inquérito por entrevista - educadora da sala 1 JI e coordenadora pedagógica da instituição (Anexo V)	<p>Analisar a opinião das educadoras acerca da prática da sesta em JI</p> <p>Conhecer as estratégias subjacentes à concretização da sesta na instituição</p>
	Guião de inquérito por questionário – crianças sala 1 JI (Anexo W)	<p>Analisar as conceções das crianças acerca do sono</p> <p>Caracterizar a perspetiva das crianças acerca da prática da sesta em JI</p>

No que diz respeito à primeira técnica – consulta documental -, a mesma foi realizada com o propósito de elaborar a revisão de literatura acerca da problemática da

investigação, bem como enquadrar, em termos legais, a temática em estudo. Segundo Coutinho (2022), a revisão bibliográfica deve constituir o primeiro momento de qualquer investigação, dado que permite identificar e analisar documentos que contenham informação relacionada com o tema a investigar, contextualizando o estudo.

Para além da revisão de literatura, a consulta documental promoveu a construção dos instrumentos de recolha de dados aplicados aos/às participantes do estudo. Neste sentido, e como testemunhado por Meirinhos e Osório (2010), revelou-se uma técnica fundamental à planificação e implementação da investigação.

Dado que a investigação ocorreu no contexto da PPS II, a observação participante⁴⁷ revelou-se uma técnica igualmente importante, permitindo analisar a forma como a sesta é promovida no JI. Uma vez que “é realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador com os atores sociais, nos seus contextos culturais” (Correia, 2009, p. 31), a observação participante garantiu o entendimento genuíno dos acontecimentos ocorridos no contexto observado, inalcançável por meio de qualquer outra técnica de recolha de dados.

No caso da investigação, a observação realizada foi não estruturada e naturalista, uma vez que não foram utilizados protocolos de observação. Pelo contrário, a observação deu-se de forma natural e contextualizada, tendo sido realizados registos sob a forma de NC, essenciais à compreensão do contexto observado (Santos, 1994).⁴⁸

Com o objetivo de analisar a atualidade da situação descrita pela SPP no relatório *Prática da sesta da criança nas creches e infantários, públicos ou privados* (Vasconcelos et al., 2017), elaborei um questionário semiestruturado direcionado às alunas da PPS II. A sua análise evidenciou a pertinência da presente investigação, tendo servido de base à elaboração do capítulo referente à identificação e fundamentação da problemática.⁴⁹

Um outro questionário semiestruturado foi aplicado às famílias das crianças da sala 1 JI. Tal como descrito na Tabela 5, os seus principais objetivos foram conhecer as conceções dos/as inquiridos/as acerca da prática da sesta em JI e caracterizar o sono

⁴⁷ Na perspetiva de Mónico et al. (2017), a observação participante constitui “uma abordagem de observação etnográfica na qual o observador participa ativamente nas atividades de recolha de dados, sendo requerida a capacidade do investigador para se adaptar à situação” (p. 724).

⁴⁸ As NC redigidas no decorrer da PPS II encontram-se apresentadas no capítulo 3 do Anexo E.

⁴⁹ Para mais informações acerca do questionário aplicado às alunas da PPS II, consultar a *Identificação e fundamentação da problemática* (capítulo 3.1.).

das crianças em termos de duração e distribuição, visto que este conhecimento nos permite compreender as opções das famílias relativamente à concretização da sesta.

De modo a garantir a partilha de um questionário adequado do ponto de vista da sua linguagem e estruturação, foi realizado um estudo piloto com sete famílias que se voluntariaram para o preencher e dar *feedback* acerca do tempo de preenchimento, da linguagem utilizada e da adequação das questões. Tal como sugerido por Maia (2020), os participantes do estudo piloto foram selecionados tendo por base o critério de semelhança. Neste caso, e tendo em conta o tema da investigação, todas as famílias inquiridas têm filhos/as com idades compreendidas entre três e seis anos de idade, que frequentam o JI.

A partir do testemunho dos/as participantes/as, algumas das questões presentes no questionário foram reformuladas. As alterações realizadas (Anexo X) permitiram chegar a uma versão final do questionário mais clara e *user friendly*. Esta versão inclui nove perguntas abertas e 15 perguntas fechadas – cinco de resposta dicotómica e 10 de resposta única (três organizadas sob a forma de intervalo, duas sob a forma de escala de Likert e cinco de múltipla escolha).⁵⁰

O questionário final foi partilhado em suporte digital - através de um *Uniform Resource Locator* (URL)⁵¹, enviado por e-mail - e em formato físico (papel)⁵², mediante a preferência de cada família. No caso da última modalidade, alguns dos questionários foram devolvidos com questões por responder. Este facto resultou numa variabilidade entre o número de participantes e as respostas recolhidas em algumas perguntas. No decorrer da apresentação e discussão dos dados, estas questões serão devidamente sinalizadas.

A última técnica de recolha de dados utilizada no decorrer da investigação diz respeito à entrevista semiestruturada⁵³, aplicada a crianças da sala 1 JI e a duas educadoras da instituição: a educadora cooperante e a coordenadora pedagógica.

No caso da entrevista aplicada às crianças, esta teve como objetivo conhecer as conceções das crianças acerca do sono e a sua perspetiva acerca da prática da sesta

⁵⁰ O questionário é do tipo semiestruturado justamente por contemplar questões abertas e fechadas (Aires, 2015).

⁵¹ URL enviado às famílias: <https://forms.gle/YVRa6rum13ZmU4Wo6>

⁵² Cf. Anexo Y. Questionário entregue às famílias em formato físico.

⁵³ Segundo Amado (2014), as questões contempladas numa entrevista semiestruturada “derivam de um plano prévio, um *guião* onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação, se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (p. 208).

em JI. Tal como explicado anteriormente, as crianças foram selecionadas em colaboração com a educadora da sala, tendo em conta a fase linguística em que se encontravam no momento de recolha de dados.

De modo a envolver as crianças na entrevista e promover a comunicação, as questões referentes ao bloco C do guião de inquérito por questionário (Anexo V) – prática da sesta na sala 1 JI - foram exploradas com recurso à técnica de *photo choice*. Esta estratégia foi utilizada com o propósito de dinamizar a entrevista e promover a discussão das temáticas abordadas através das fotografias das crianças da sala 1 JI.

Por ser uma entrevista semiestruturada, as questões contempladas na entrevista são do tipo abertas e fechadas (de resposta dicotómica). Visto ter como principal objetivo escutar as crianças na sua plenitude, somente três das 10 questões realizadas são do tipo fechadas e foram realizadas com o propósito de iniciar a exploração das perguntas abertas.

Relativamente à entrevista realizada às educadoras da instituição, a mesma teve como objetivos analisar a opinião das inquiridas acerca da prática da sesta em JI e, por outro lado, compreender as estratégias colocadas em prática, na instituição, para que a sesta seja promovida em contexto de JI. Tal como aconteceu no caso das entrevistas realizadas às crianças, também estas foram concretizadas pessoalmente, na instituição. A sua gravação áudio e posterior transcrição⁵⁴ permitiu o estudo e entendimento genuíno dos dados (Bailey, 2008).

À luz do que aconteceu no caso dos restantes questionários e entrevistas levadas a cabo, também a entrevista realizada às educadoras contempla questões abertas e fechadas, sendo estas últimas de resposta dicotómica e sob a forma de escala de Likert.

3.3.6. Triangulação de dados e metodológica

O recurso a diferentes técnicas de recolha de dados e fontes distintas para realização do estudo de caso teve como objetivo garantir amplitude, profundidade e rigor à investigação (Denzin & Lincoln, 2018) e, por conseguinte, uma compreensão fidedigna e completa – tanto quanto possível – do fenómeno em estudo (Coutinho, 2022). A esta

⁵⁴ Cf. Anexo Z. Transcrição das entrevistas realizadas às crianças da sala e Anexo AA. Transcrição das entrevistas realizadas às educadoras.

combinação de vários pontos de vista e métodos de recolha de dados dá-se o nome de triangulação.

No caso da investigação levada a cabo, a triangulação – de dados e metodológica⁵⁵ – foi realizada numa ótica de complementaridade e validação, procurando uma análise transparente, completa e cruzada dos dados.

A partir da triangulação, foi possível objetivar a perspetiva subjetiva de cada participante (Camalhão & Camalhão, 2016), incluindo o seu testemunho numa esfera comparativa e relacional que permitiu entrelaçar e compreender pontos de vista acerca de um mesmo fenómeno – a prática da sesta em JI (Tuzzo & Braga, 2016).

3.3.7. Concretização da investigação

A investigação concretizada durante a PPS II foi organizada em diferentes fases, tal como explicitado na Tabela 6, apresentada de seguida.

Tabela 6

Fases inerentes à concretização da investigação

Fases de implementação	Objetivo
<u>1ª fase – novembro</u> Identificação da problemática emergente	-Formulação do tópico a investigar, bem como dos objetivos inerentes ao estudo -Revisão de literatura atual, adequada e pertinente
<u>2ª fase – dezembro</u> Elaboração dos instrumentos de recolha de dados Fundamentação da problemática ⁵⁶	- Elaboração, partilha e análise de conteúdo dos questionários aplicados às alunas da PPS II -Elaboração dos instrumentos de recolha de dados aplicados aos/às participantes da instituição: (i) questionário - famílias; (ii) entrevista - educadora e coordenadora pedagógica; (iii) entrevistas – crianças.

⁵⁵ Na perspetiva de Denzin (2009) existem quatro tipos de triangulação. No nosso caso, o recurso a fontes distintas e a utilização de múltiplos métodos de recolha de dados traduzem-se na triangulação de dados e metodológica, respetivamente.

⁵⁶ Através da análise de conteúdo dos questionários partilhados com as alunas da PPS II.

Fases de implementação	Objetivo
	- Realização do estudo piloto referente ao questionário elaborado para as famílias
<u>3ª fase – dezembro</u>	-Partilha do panfleto informativo acerca da temática da investigação com as famílias
Sensibilização para o tema da investigação	- Partilha dos objetivos do estudo, junto das famílias
Roteiro ético e metodológico	- Pedido de colaboração (famílias) - Elaboração do roteiro ético e metodológico
	- Partilha do questionário às famílias ⁵⁷
<u>4ª fase – janeiro e fevereiro</u>	- Preenchimento do consentimento informado por famílias, educadora e coordenadora pedagógica
Partilha do questionário	- Realização do assentimento informado com as crianças
Realização das entrevistas	- Realização das entrevistas a crianças e educadoras
	- Transcrição das entrevistas realizadas (crianças e educadoras)
<u>5ª fase – março e abril</u>	
Análise, apresentação e discussão dos dados recolhidos	- Análise de conteúdo dos dados recolhidos - Apresentação e discussão dos dados
	- Considerações finais acerca do estudo realizado

⁵⁷ O questionário foi partilhado com as famílias através de *e-mail* e em formato físico (papel), mediante a preferência de cada participante.

3.4. Apresentação e discussão dos resultados

Tal como apresentado na Tabela 6, a fase de elaboração dos instrumentos de recolha de dados foi sucedida pela sua implementação. Após a aplicação dos inquéritos por questionário às famílias e a realização das entrevistas às crianças e educadoras da instituição, a informação foi transcrita, organizada e categorizada com o objetivo de dar resposta às questões da investigação. Nesta fase, procedeu-se à análise de conteúdo dos dados, que contemplou quatro momentos: (i) *leitura flutuante* do material recolhido; (ii) desmembramento do texto e seleção das *unidades de contexto* mais relevantes para o estudo; (iii) inventário das *unidades de registo* identificadas e, finalmente, (iv) definição das categorias de análise (Bardin, 1977⁵⁸; Krippendorff, 2004).

O capítulo que se segue contempla a apresentação e discussão dos resultados decorrentes da análise de conteúdo: inicialmente numa perspetiva individual, dando voz aos diferentes participantes e, no final, numa ótica comparativa, tendo por base a triangulação da informação recolhida e o estabelecimento de continuidades entre as perceções de crianças, famílias e educadoras em relação à prática da sesta em JI.

3.4.1. O olhar das crianças

A entrevista realizada às crianças da sala 1 JI teve como objetivos: (i) compreender a sua perspetiva acerca do sono - do ponto de vista da sua definição, importância e realização; (ii) inventariar os motivos para a (não) realização da sesta e (iii) conhecer o padrão de sono das crianças em contexto pedagógico.

Conceções sobre o sono

A análise dos dados recolhidos, apresentada na Tabela AB1 (Anexo AB), permitiu concluir que as crianças associam ao sono um carácter de repouso – determinado pelo termo *descansar* -, referindo ainda aspetos como a luminosidade

⁵⁸ Bardin (1977) define *unidade de registo* como a unidade base da análise. A *unidade de contexto*, por sua vez, “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registo” (p. 107).

reduzida (“quando ‘tá de noite”; “é quando ‘tá de noite”; “as luzes ficam apagadas”) e as ações que caracterizam o ato de dormir (“é dormir”; “é fechar os olhos e dormir”).

Quando questionadas a respeito da importância do sono, apenas uma criança referiu não ser importante. Ao explicar a resposta dada, caracterizou o período de repouso como um tempo associado à privação de brincar (“eu não quero dormir (...) quero ficar em pé ‘pa brincar”).

As restantes crianças inquiridas caracterizaram o sono como importante, tendo oito justificado a sua resposta. A Tabela 7 apresenta os motivos referidos.

Tabela 7

Importância do sono – motivos referidos pelas crianças

Motivo	Descrição
Descanso	“Sim. ‘Pra descansar os nossos olhos e a nossa cabeça” “Sim (...) ‘pra nós relaxarmos”
Manifestações de sonolência	“Porque assim nós, nós assim não ficamos com sono” “É (...) ‘pa não ter os olhos vermelhos” “se nós não dormirmos quando tiver de noite nós vamos ficar cansados e com os olhos (...) os olhos podem estar muito irritados”
Comportamento adequado	“Sim (...) para ós não ‘tarmos a fazer disparates”
Humor	“É (...) porque se nós não dormimos nós não ficamos bem dispostos”
Força	“é ganhar muita força”

A análise das respostas apresentadas permite concluir que o descanso e as manifestações de sonolência foram os aspetos mais referidos. O comportamento, o humor e a força foram igualmente apontados como consequências de um sono adequado. Estas respostas sugerem que as crianças têm consciência da importância do sono para o seu bem-estar e das implicações de um sono desadequado no seu dia-a-dia.

Para além da definição e importância do sono, questionámos as crianças acerca do processo de repouso, isto é, *o que acontece quando dormimos*. Tal como aconteceu no caso da sua definição e importância, o descanso, a luminosidade reduzida e o humor

foram aspetos mencionados. No entanto, nesta questão em particular, a rotina de sono foi a resposta que mais se destacou, tendo sido referida por cinco crianças. A ocorrência de *sonhos* e *pesadelos*, o silêncio e a utilização de objetos de conforto foram igualmente referidos, embora com menor frequência.

Estes relatos evidenciam que as crianças são capazes de explicar o que acontece no decorrer do repouso, quer seja antes – rotina de sono, silêncio e luminosidade reduzida -, durante – sonhos, pesadelos e objeto de conforto - ou depois da sua concretização – descanso e humor.

Por outro lado, o facto de referirem o *descanso* em todas as vertentes (definição, importância e realização) demonstra que esta é a dimensão mais significativa para o grupo, correspondendo simultaneamente a uma necessidade que é colmatada pelo repouso (“nós descansamos quando estamos muito cansados”) e uma consequência de um sono adequado (“nós ficamos descansados”).

Realidade da sala 1 JI

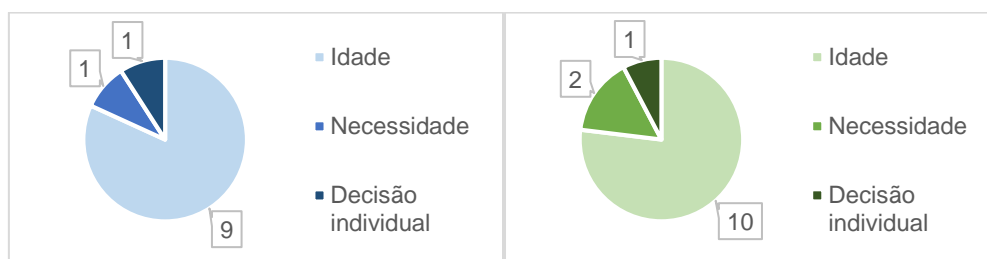
De modo a explorar os motivos apresentados pelas crianças para a (não) realização da sesta, os entrevistados participaram numa dinâmica de *photo choice*⁵⁹, através da qual distinguiram as crianças que dormem e não dormem a sesta em contexto pedagógico. Das 13 crianças inquiridas, 11 realizaram a dinâmica com sucesso, isto é, identificaram as crianças da sala 1 JI que usufruem e não usufruem de repouso diurno.

A Figura 2, apresentada de seguida, explicita os motivos apresentados pelos participantes para a (não) realização da sesta.

⁵⁹ No decorrer desta dinâmica, foi pedido aos participantes que **distribúissem as fotografias das crianças da sala 1 JI por dois círculos**. No **círculo roxo**, deveriam colocar as fotografias das **crianças que dormem a sesta** em contexto pedagógico e no **círculo verde** as fotografias das **crianças que não usufruem de repouso diurno** na instituição.

Figura 2

Motivos apresentados pelas crianças para a (não) realização da sesta em contexto pedagógico



Nota. Azul - realização da sesta; Verde – não realização da sesta

A observação da Figura 2 permite concluir que foram apresentados os mesmos motivos em ambos os casos – realização e não realização da sesta -, com uma ligeira variação no que diz respeito à sua frequência. No caso da idade, esta foi a principal razão apontada pelas crianças, associando a realização da sesta às crianças *pequeninas, mais novas, três e quatro anos* e a não realização da sesta às crianças *mais velhas, crescidas, grandes, cinco e seis anos*.

Para além desta justificação, cinco respostas caminharam no sentido da necessidade e da decisão individual, evidenciando a competência da criança para avaliar se precisa e/ou quer dormir. Este respeito pela individualidade e decisão da criança foi igualmente referido por todos os inquiridos no decorrer da resposta à questão *se uma criança que não dorme, quiser/precisar de dormir, pode?*

Não só todas as crianças responderam afirmativamente, como explicaram o modo como a operacionalização da sesta pode ser concretizada: “temos de pôr uma cama”; “uma cama, almofadas e manta”; “pedir e os adultos vão buscar uma cama”. Uma das crianças, inclusive, partilhou a sua experiência no que toca a esta questão: “umas vezes eu *dómo* e eu quero dormir e algumas vezes *não dómo*”.

Os dados apresentados revelam que, embora as crianças estabeleçam uma relação entre a realização da sesta e a idade, esta associação não é perentória, sendo sempre respeitada a decisão da criança e a sua capacidade para avaliar o seu bem-estar e eventual necessidade de repousar, independentemente da sua idade.

Realidade individual

Na última fase da entrevista, as crianças foram questionadas em relação ao seu padrão de sono, tendo seis afirmado que dormem a sesta em contexto pedagógico e cinco explicado que não o fazem. Duas crianças esclareceram que o seu padrão de sono é variável, sendo determinado pela sua necessidade/decisão em dormir a sesta, (Tabela 8 - comentários assinalados a laranja).

Tabela 8

Padrão de sono das crianças da sala 1 JI em contexto pedagógico

Realidade individual	Padrão de sono (contexto pedagógico)	Realização da sesta	<ul style="list-style-type: none"> - Idade (2) - Decisão individual (2) - Necessidade (3) - Bem-estar (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - “Sim (...) tenho quatro anos” (Am.) - “algumas vezes eu durmo (...) porque “tô com sono ... quando eu acordo muito noite para abrir a escola então por isso que eu “tô com sono, tô cansada”” (Ct.) - “Hum hum (...) porque eu preciso de dormir da escola” (Ir.) - “Hum hum (...) porque sou baixinho (...) é os pequeninos que dormem” (L.A.) - “Eu <i>dómo</i> para nós sentirmos bem” (Mg.) - “Sim” (Lc.) - “Quando eu quero dormir a sesta eu durmo às vezes” (M.P.) - “Durmo (...) porque eu “tava som sono”” (T.)
		Não realização da sesta	<ul style="list-style-type: none"> - Decisão individual (3) - Idade (5) 	<ul style="list-style-type: none"> - “Não (...) porque eu não quero” (Al.) - “algumas vezes não (...) porque eu sou dos mais velhos” (Ct.) - “Por causa que sou mais velha e eu não gosto de dormir a sesta” (J.) - “Porque eu sou crescido e tenho cinco anos” (L.M.) - “Não, mas às vezes eu durmo” (M.P.) - “Não (...) porque já tenho cinco anos” (Rt.) - “(acena negativamente com a cabeça) (...) é porque eu sou crescida. Eu vou fazer seis anos” (Sf.)

Os comentários assinalados a laranja evidenciam, por um lado, uma tomada de decisão em relação à sesta (M.P.) e, por outro, uma avaliação do seu bem-estar (Ct.), da qual resultam dois cenários – realização e não realização da sesta. Estes relatos demonstram que as crianças se sentem escutadas e valorizadas, tendo um papel decisivo na organização do seu sono diurno.

Em adição a estas explicações, as restantes crianças justificaram o seu padrão de sono com base na sua idade, na decisão individual e na necessidade, tal como havia sido observado na figura anterior. O seu bem-estar (“eu *dómo* para nós sentirmos bem”) foi igualmente referido por uma das participantes.

A comparação da Figura 2 e da Tabela 8 permite concluir que a idade, a decisão individual e a necessidade representam os principais motivos apresentados para a (não) realização da sesta em contexto pedagógico, sendo que na avaliação individual (Tabela 8) o fator *idade* foi referido com menor frequência, especialmente no caso das crianças que usufruem de repouso diurno.

3.4.2. A voz das famílias

O inquérito por questionário aplicado às famílias teve como objetivos: (i) analisar a importância atribuída pelas famílias a um sono de qualidade e à prática da sesta em JI; (ii) determinar a duração ideal de sesta preconizada pelas famílias e (iii) compreender as opções das famílias quanto à prática da sesta, caracterizando, assim o sono das crianças em termos da sua duração e distribuição. A Tabela AC1 (Anexo AC) contempla os dados recolhidos. No capítulo que se segue, serão apresentados os mais relevantes.

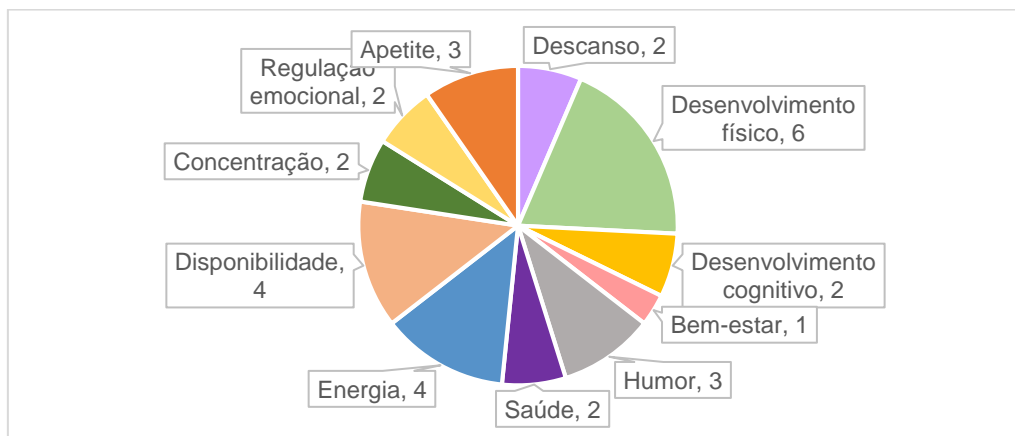
Conceções das famílias – sono saudável e prática da sesta em JI

Inicialmente questionadas acerca da importância de um sono saudável, numa escala de cinco valores, 15 famílias atribuíram a pontuação máxima, considerando, por esse motivo, o sono como *muito importante*. Duas famílias selecionaram a opção *importante* e uma família *relativamente importante*. Como justificação, os participantes enfatizaram a relação entre um sono saudável e o desenvolvimento físico da criança, a sua disponibilidade, energia e humor após o repouso, entre outros aspetos, incluindo o apetite (Figura 3).⁶⁰

⁶⁰ A frequência total de respostas não corresponde ao número de participantes pois, em alguns casos, as famílias apontaram mais do que uma vantagem. O mesmo se verifica no caso da importância da prática da sesta em JI.

Figura 3

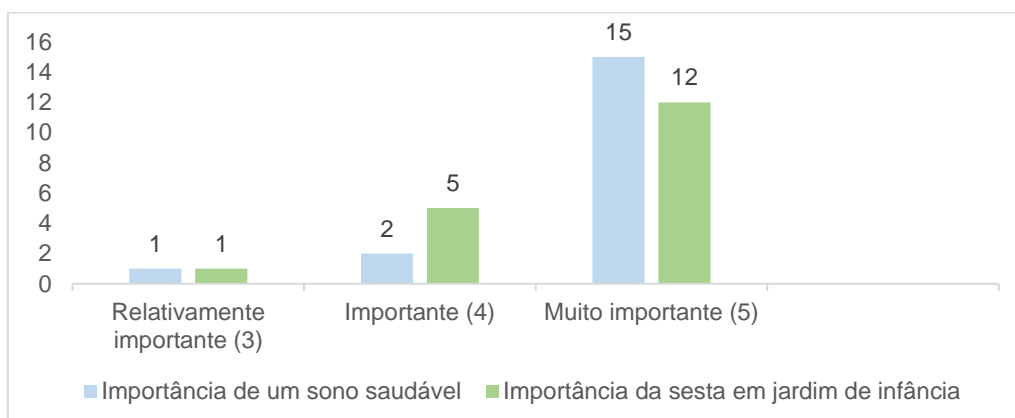
Importância atribuída pelas famílias a um sono saudável – dimensão qualitativa (vantagens)



No caso da prática da sesta em JI, foi possível observar uma ligeira diminuição das respostas referentes à categoria *muito importante*, com uma frequência de 12 pontos. A mesma família que havia respondido *relativamente importante* à pergunta do sono saudável, fê-lo nesta questão. Cinco famílias selecionaram a opção *importante* (Figura 4).

Figura 4

Importância atribuída pelas famílias a um sono saudável e à prática da sesta em JI – dimensão quantitativa



O decréscimo de classificações *muito importante* referente à prática da sesta em JI permite concluir que as famílias atribuem maior importância a um sono saudável do

que propriamente ao sono diurno em contexto pedagógico. No entanto, é importante referir que 2/3 das famílias atribuí a pontuação máxima ao repouso diurno, sendo por isso uma valorização considerada relevante para os objetivos da investigação.

Relevante também são as vantagens apontadas pelos inquiridos em relação à prática da sesta em JI, em alguns casos iguais às que haviam sido referidas para o sono saudável (Tabela 9). Para além das vantagens comuns (sombreado cinzento), as famílias acrescentaram, ainda, a duração de sono total adequada, a influência positiva no sono noturno, a memória e a aprendizagem, evidenciando a importância da sesta para o desenvolvimento de funções executivas durante o tempo que lhe sucede e para a realização de um sono diário adequado.

Tabela 9

Vantagens de um sono saudável e da prática da sesta em JI no ponto de vista das famílias

Vantagens	Número de respostas (frequência absoluta)	
	Sono saudável	Prática da sesta em JI
Apetite	3	
Descanso	2	3
Desenvolvimento físico	6	2
Desenvolvimento cognitivo	2	
Bem-estar	1	
Humor	3	5
Saúde	2	2
Energia	4	
Disponibilidade	4	2
Concentração	2	1
Regulação emocional	2	2
Duração de sono total adequada		1
Influência positiva no sono noturno		1
Memória		1
Aprendizagem		2

A relação entre o sono diurno, o sono noturno e o sono diário foi um dos aspetos mencionados pelas famílias na pergunta referente às vantagens da sesta. Por este

motivo, questionámo-las acerca da duração ideal do repouso diurno e da eventual relação entre a sesta e o sono noturno. As respostas dadas a cada questão encontram-se apresentadas na Figura 5 e Tabela 10, respetivamente.

Figura 5

Duração ideal da sesta em JI – perspectiva das famílias

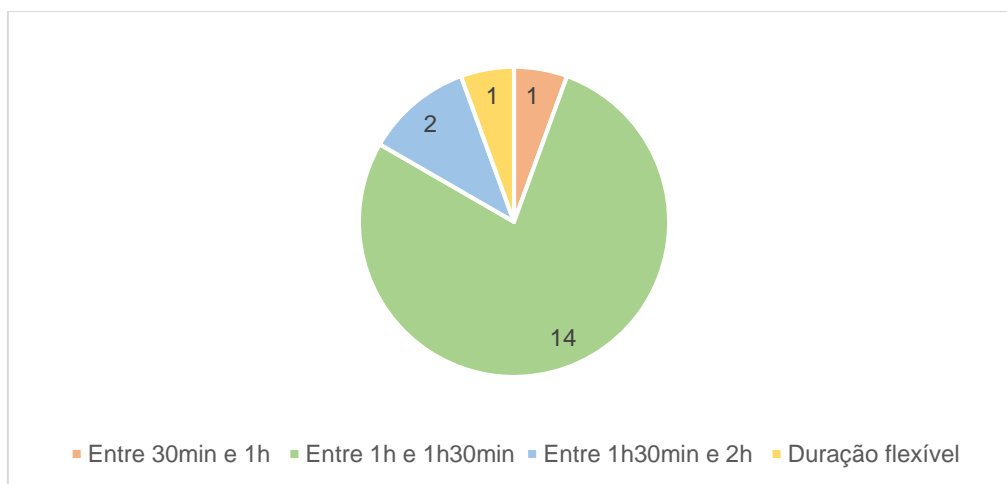


Tabela 10

Relação entre a sesta e o sono noturno – que influência?

Conceções das famílias	Prática da sesta em JI	Relação entre a sesta e o sono noturno	- Influência positiva (6)	- Influência negativa (4)
			<ul style="list-style-type: none"> - "Até uma certa idade é necessário dormirem a sesta" (L.A.) - "Quando a minha filha faz a sesta (...) á noite é tranquila para adormecer" (M.A.) - "Se ele não dormir a sesta fica irritado" (B.) - "Se o meu filho não dormir a sesta no JI, adormece quando chega a casa e volta a adormecer muito tarde" (K.) - "A sesta influencia positivamente o sono noturno do meu filho" (Lc.) - "fica muito bem disposto" (Rf.) 	<ul style="list-style-type: none"> - "adormece mais tarde. Dormindo a sesta chega ao princípio da noite não tão cansada" (Am.) - "Se a sesta for muito tarde e se não tiver nenhuma atividade, o sono noturno irá ser mais tarde" (Ct.) - "Meu filho demora muito para dormir" (Lz.) - "se dormir sesta tem dificuldade em adormecer" (Rt.)

A análise dos dados permite concluir que as famílias consideram que a sesta em JI deve ter uma duração compreendida entre 1h e 1h30min. Uma das famílias defende que a sesta deve ser flexível, mencionando que é necessário ir “conhecendo o grupo, ver o tempo médio e tentar gerir com alguma flexibilidade”. Este testemunho aponta a necessidade de serem respeitadas as características e necessidades individuais das crianças, igualmente referida pelos participantes mais novos.

Relativamente à relação entre a sesta e o sono noturno, seis das 10 famílias que responderam à questão consideram tratar-se de uma influência positiva, dado que o repouso diurno promove um sono noturno mais tranquilo e um adormecimento mais atempado. A relação entre a sesta, o humor da criança e o sono noturno foi um aspeto igualmente mencionado. No caso das famílias que caracterizam a relação como sendo negativa, explicam o caráter da influência com base no adormecimento tardio.

Opções das famílias quanto à prática da sesta

Um dos objetivos do questionário aplicado às famílias foi o de compreender as suas opções no que diz respeito à prática da sesta e, conseqüentemente, caracterizar o sono das crianças do ponto de vista da sua duração e distribuição. Para tal, os participantes foram questionados relativamente: (i) à distribuição do sono em contexto familiar e contexto pedagógico; (ii) à duração do sono noturno no caso de dias úteis e fins de semana e, ainda, (iii) à manifestação de eventuais comportamentos considerados indicadores de sono monofásico e/ou manifestações de sonolência. As respostas dadas a esta última questão não nos permitiu estabelecer qualquer relação entre o padrão de sono das crianças e a eventual necessidade de ajustar a sua distribuição, pelo que não será abordada no decorrer da apresentação dos dados.

Em relação às duas primeiras questões, a Tabela 11 apresenta os dados recolhidos.

Tabela 11*Duração e distribuição do sono das crianças (dias úteis)*

Idade	Duração do sono noturno (dias úteis)				
	<7h]7h; 9h[]9h; 11h[]11h; 13h[>13h
3 anos	<u>B.</u> ^a	<u>T.</u> <u>Lu.</u> <u>Lz.</u>	<u>M.A.</u> <u>St.</u> <u>K.</u>		
4 anos		<u>Ir.</u> <u>L.G.</u>	<u>L.A.</u> <u>Lc.</u> <u>Mg.</u>	<u>Am.</u> ^b	<u>Rf.</u>
5 anos			<u>Ct.</u>	<u>Sf.</u> <u>Rt.</u>	
6 anos			<u>M.P.</u>		

Nota. Sono monofásico; sono bifásico.

^a O sono noturno das crianças cujo nome se encontra sublinhado sofre alterações entre os dias úteis e o fim de semana.

^b À exceção da Am., o padrão de sono das crianças da sala 1 JI é igual nos dois contextos de vida.

Através da leitura da tabela apresentada, bem como das suas notas, é possível aferir que, à exceção da Am., as crianças usufruem de um padrão de sono constante, quer durante a semana, quer ao fim de semana. 13 crianças usufruem de um padrão de sono bifásico e as restantes quatro de um sono diário que se realiza somente no período da noite. Neste último caso, todas as crianças têm cinco e seis anos, o que evidencia uma relação entre a idade das crianças e o seu padrão de sono, tal como sugerido pelas crianças, no decorrer da entrevista.

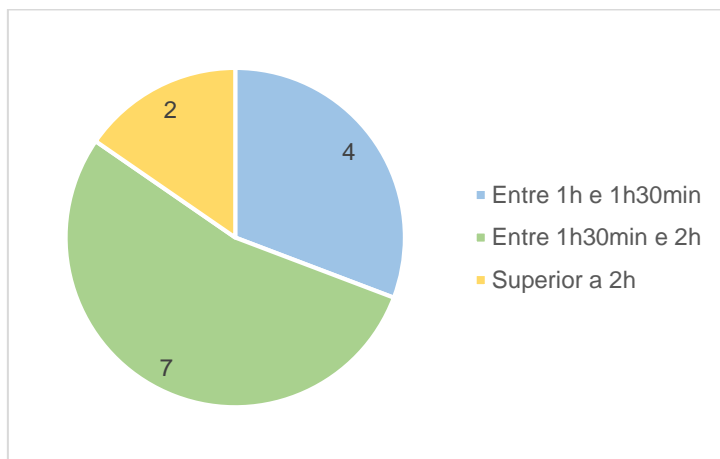
Outra conclusão pertinente da Tabela 11 prende-se com a relação entre o padrão de sono (monofásico vs. bifásico) e a duração de sono noturno, já que as crianças que dormem menos durante a noite (<7h;]7h; 9h[) usufruem de repouso diurno, quer em contexto pedagógico, quer em contexto familiar. A sesta funciona, assim, como um complemento ao sono noturno, garantindo um repouso diário adequado do ponto de vista da sua duração.

Ao analisar as alterações referidas na nota ^a, relativa ao sono noturno nos dias úteis e fins de semana, foi possível constatar que das oito crianças assinaladas, apenas duas experienciam um sono noturno mais curto durante o fim de semana. Para as restantes, este período é sinónimo de uma noite de sono mais longa.

No caso das crianças que dormem a sesta, a sua duração em contexto familiar varia, na maior parte dos casos, entre 1h30min e 2h (Figura 6).

Figura 6

Duração da sesta em contexto familiar



No caso das crianças que não dormem, as famílias justificam a opção com base na decisão da criança e na avaliação da sua necessidade:

“**Ela já não quer.** Mas dome bem à noite” (Sf.)

“Apesar dos esforços e diversas estratégias empregues, **rejeita** a necessidade e o **período de sesta** em família” (Am.)

“Desde que tem 5 anos e alguns meses, **mostra preferência por brincar ou passar e ter períodos onde descansa lendo ou vendo um filme** e isso não tem tido más consequências” (Rt.)

“**ela pediu para não o fazer** e poder fazer parte do grupo dos “crescidos”, achámos que podíamos tentar respeitar a sua autonomia e resultou” (Rt.)

“**A M.P.** é uma criança resistente e que **aguenta muito tempo sem adormecer**” (M.P.)

Ainda assim, esclarecem que dormir é uma opção, desde que a criança demonstre vontade/necessidade:

“Nos dias em que está mais cansada **sabe haver espaço para pedir ao adulto para dormir**” (M.P.)

“se em alguma situação houvesse essa necessidade, **ela poderia dormir**” (Ct.)

Os testemunhos apresentados enfatizam o papel ativo à criança, dado que a sua decisão é respeitada, quer nos momentos em que partilha não querer realizar a sesta, quer em alturas cuja decisão caminha em sentido oposto. Para as famílias, respeitar a criança e a sua autonomia é uma prioridade, havendo espaço para diálogo e observação da sua necessidade, tanto por parte da família, como da própria criança. A equipa educativa parece ter um papel igualmente importante, principalmente no que concerne à observação da criança em contexto pedagógico e à comunicação com a família: “opção da equipa porque a criança não dormia (...) opção da família por revelar bem-estar sem dormir a sesta, não parecendo perturbar o sono noturno. Agora é apenas incentivada/convidada em momentos de maior cansaço, sendo partilhado entre equipa e família”.

3.4.3. A perspetiva das educadoras

A entrevista realizada às educadoras teve como objetivos: (i) conhecer as suas conceções relativamente ao sono - definição de *sono saudável*, importância e duração; (ii) analisar a perspetiva das educadoras em relação à prática da sesta em JI - importância, duração adequada e papel da criança e da família na concretização do repouso diurno e (iv) conhecer as estratégias subjacentes à concretização da sesta na instituição. A Tabela AD1 (Anexo AD) contempla a análise de conteúdo dos dados recolhidos no decorrer das entrevistas.

Conceções das educadoras acerca do sono

Na primeira parte da entrevista, as educadoras foram questionadas acerca do sono, numa perspetiva de definição de *sono saudável*. As respostas dadas a esta questão mostram que as participantes atribuem especial importância ao ambiente de repouso – “adormecer e acordar tranquilo” – e ao seu desenrolar, afirmando que para ser saudável tem de corresponder a um momento de *pausa*, de “oito horas, pelo menos”, no qual a criança tem oportunidade de *desligar*.

Ao refletirem sobre a importância de um sono saudável, ambas selecionaram a pontuação máxima numa escala de cinco valores. Como vantagens, apontaram o descanso, o bem-estar da criança e a sua disponibilidade para *estar*, “lidar com os desafios do dia-a-dia” e *brincar*.

Do ponto de vista da sua concretização, enfatizaram a importância da parceria e do trabalho conjunto entre a equipa pedagógica e a família, dado que consideram serem aspetos essenciais na troca de informações e partilha de estratégias. Segundo as educadoras

“é importante nós irmos trocando essas informações porque às vezes as famílias estão em apuros para conseguirem encontrar **estratégias** para a criança repousar e às vezes somos nós que também estamos em apuros e temos de ir aferindo essas estratégias (...) **esse articular é fundamental (...)** **sem julgamento**” (A.R.)

“nós, enquanto escola e depois com a família, fazemos esse **trabalho conjunto**, não é, de arranjarmos **estratégias** que sejam facilitadoras nesse processo em casa (...) e a família transmite outras estratégias que podem resultar para nós fazermos. (...) tem de haver muito esta **parceria entre a escola e a família** para que a gente possa **ajudar as crianças nas suas dificuldades**” (Is.)

Para além da importância da relação escola-família, a educadora cooperante defende o papel da criança na gestão do seu sono, numa ótica de avaliação das suas necessidades e bem-estar. Na perspetiva da educadora, “é importante que eles tenham essa consciência, ou seja, *quando eu estou cansado e preciso de descansar*, também tenham consciência de que é importante para eles dormir e descansar”. Ao partilhar a sua experiência, realçou a importância de a criança desenvolver progressivamente competências para avaliar o seu bem-estar no que diz respeito ao sono, percebendo “o

que é isto de estar cansado, o que é que isso implica quando estou cansado”. A coordenadora pedagógica é da mesma opinião e partilha que considera fundamental a criança “começar a perceber os sinais do seu corpo”, visto ser um “exercício que se deve começar a fazer desde cedo”.

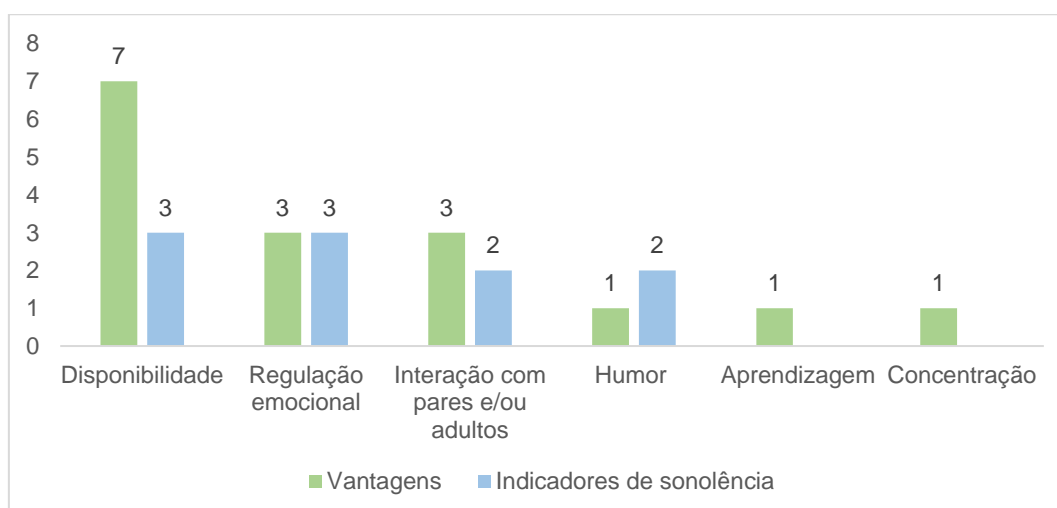
O papel de relevo atribuído tanto às famílias como à criança na gestão do seu repouso coloca em evidência a tríade que foi por várias vezes referida por ambas as inquiridas no decorrer das entrevistas (criança - família – equipa pedagógica) e que, segundo as mesmas, representa a principal estratégia para garantir um sono saudável, adequado às necessidades e características individuais de cada criança.

Perspetiva das educadoras em relação à prática da sesta em JI

À luz do que havia sido pedido na secção referente ao sono saudável, as educadoras foram desafiadas a atribuir uma classificação – numa escala de cinco valores – à prática da sesta em JI. Ambas classificaram a sua concretização como *muito importante*, tendo justificado a sua escolha com base nas vantagens apresentadas na Figura 7.

Figura 7

Prática da sesta em JI – vantagens apontadas pelas educadoras



Como vantagens, as educadoras referiram sobretudo a disponibilidade manifestada pela criança após a sesta e a sua capacidade para se autorregular e, por

consequente, manter interações positivas com os seus pares e/ou adultos. Ao longo da entrevista, as inquiridas mencionaram ainda indicadores de sonolência que observam frequentemente nas crianças que não usufruem de repouso diurno. São eles: (i) dificuldade na regulação emocional e gestão de conflitos (com influência direta nas interações estabelecidas); (ii) alteração de humor, com demonstração de comportamentos diferentes dos habituais, isto é, “que não seja padrão, comum naquela criança” e, ainda, (iii) falta de disponibilidade, manifestações de cansaço e ausência.

A observação atenta da figura apresentada permite concluir que, segundo a experiência das educadoras, existem diversas vantagens associadas à prática da sesta em JI e que a sua não concretização resulta em implicações sérias para a criança, afetando sobretudo o seu bem-estar.

A propósito do período de sesta para crianças com idades compreendidas entre três e seis anos, as educadoras apontaram uma duração média de 1h30min (DP = 0min). No que diz respeito à sua concretização, enfatizaram o respeito pela individualidade da criança, sustentada na sua observação e escuta atenta. Embora a idade tenha sido mencionada como uma referência quando questionadas acerca dos critérios para a realização da sesta, defendem não ser um fator limitativo. Pelo contrário, afirmam que é a avaliação conjunta - entre criança, família e equipa - que determina a (não) realização da sesta em contexto pedagógico (Figura 8).

Figura 8

Realização da sesta em JI – importância da avaliação conjunta (criança – família – equipa)

“tem de haver sempre esta parceria com a família (...), mas acho que a criança tem sempre esse papel, essa voz importante de perceber, também ela, se quer mesmo descansar ou não” (Is.)

“Quando ela sente que está mais cansada (...) e que precisa, diz-nos para dormir” (A.R.)

“É conversado com a criança” (A.R.)

“Envolver a criança também neste processo, ou seja, não é algo dos adultos” (Is.)

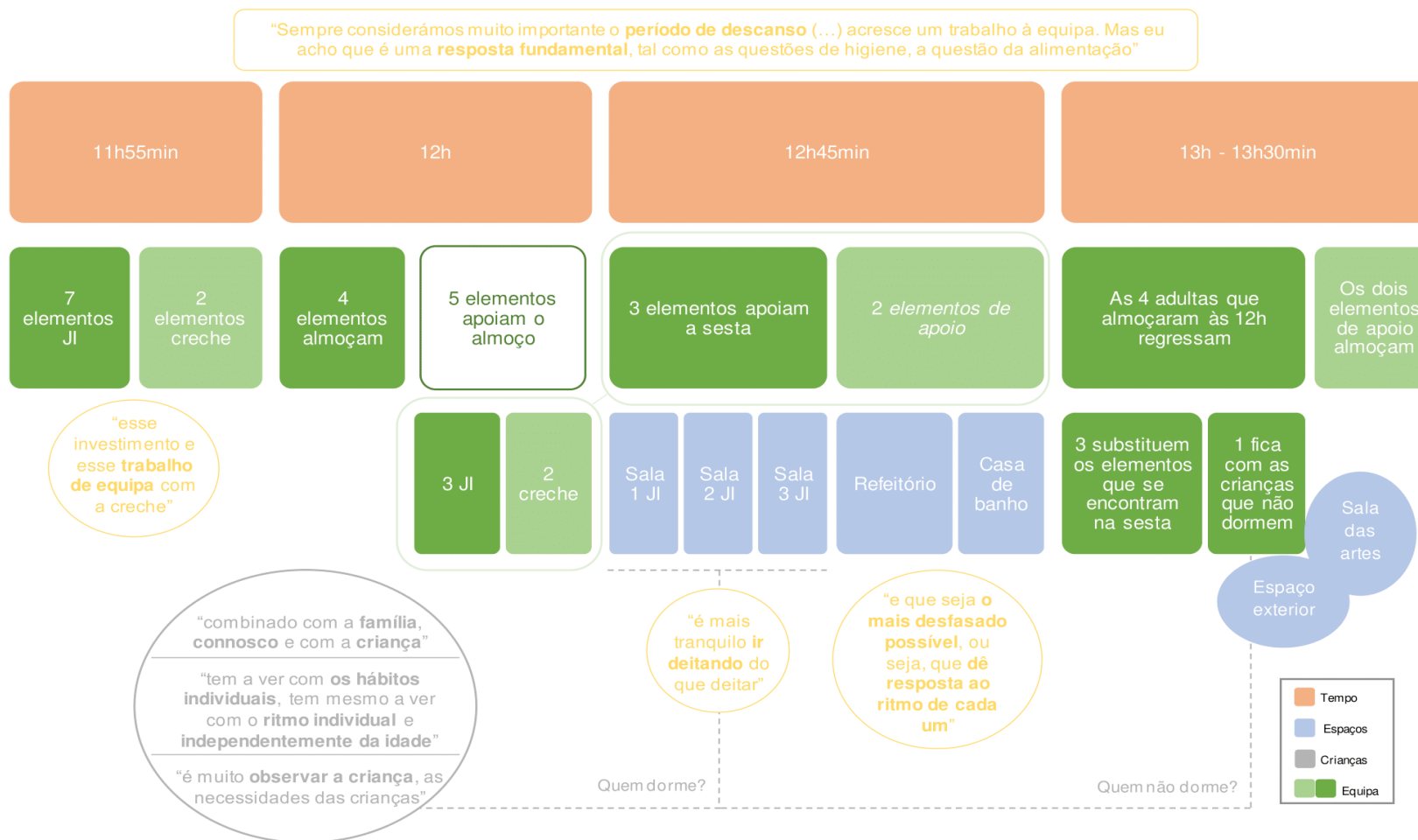
“tudo articulado com as famílias” (A.R.)

Realização da sesta na instituição – que estratégias?

O testemunho das educadoras em relação à prática da sesta na instituição possibilitou o inventário das estratégias colocadas em prática de modo a que o repouso diurno seja uma realidade para as crianças que frequentam o JI. A Figura 9 explicita a forma como este processo é concretizado.

Figura 9

Realização da sesta na instituição



O primeiro aspeto a ser apresentado na Figura 9 prende-se com uma afirmação da coordenadora pedagógica referente à valorização do período da sesta por parte da equipa da instituição. Ao refletir sobre os fatores que influenciam a inclusão do descanso diurno na rotina do JI, a coordenadora distinguiu: (i) a valorização da sesta por parte da equipa e conseqüente disponibilidade; (ii) o número de elementos da equipa e (iii) a articulação entre elementos da creche e o JI.

Segundo a educadora, a qualidade do tempo da sesta, bem como do período de almoço e higiene que antecede o repouso, está diretamente relacionada com o número de elementos que permanece junto das crianças, dois dos quais são mobilizados da equipa de creche. Esta mobilização é realizada um pouco antes das 12h, para que, a essa hora, quatro elementos do JI almoçem. Desta forma, o período de almoço é assegurado por cinco profissionais: três do JI e dois da creche.

Por volta das 12h45min, quando a maioria das crianças finalizou o almoço, os três elementos do JI dirigem-se para as salas de atividades (onde as crianças dormem⁶¹) e os dois elementos de creche garantem a continuidade do almoço e a realização da higiene. Em relação a este período, as educadoras esclarecem que o objetivo desta organização é, por um lado, garantir um deitar tranquilo, realizado de forma progressiva por parte da adulta que se encontra na sala e, por outro, um desfasamento que possibilite às crianças almoçarem e realizarem a higiene ao seu ritmo, sendo devidamente apoiadas pelos elementos que se encontram em ambos os espaços – refeitório e casa de banho. A mobilização de elementos da creche funciona, assim, como uma estratégia fundamental à concretização do almoço e da higiene, o que influencia diretamente a forma como o deitar é realizado.

“há adultos que conseguem deitar com outra tranquilidade porque alguém está na casa de banho a apoiar a higiene e porque alguém respeitou e consegue-se respeitar quem precisa de mais tempo para comer” (A.R.)

“vamos dando tempo para que as crianças que precisam de mais tempo no almoço tenham esse tempo, as crianças que precisam de mais tempo na higiene tenham esse tempo (...) há sempre esse respeito e tentamos que, o máximo que a gente consegue, dar esse espaço e esse tempo” (Is.)

⁶¹ No caso das crianças da sala 1 JI, a sala encontra-se escurecida e é colocada uma *música relaxante* durante o período de repouso.

Entre as 13h e as 13h30min, as adultas que almoçaram às 12h regressam. Três substituem os elementos que se encontram nas salas de atividades e uma permanece junto das crianças que não realizam a sesta, tendencialmente no espaço exterior. A *sala das artes* é igualmente utilizada como um espaço de encontro entre as crianças que não dormem, especialmente nos dias em que as condições atmosféricas são adversas e/ou as crianças não têm vestuário adequado à permanência no espaço exterior.

A par da mobilização de elementos da creche, a existência de espaços nos quais as crianças que não dormem podem permanecer durante o período de repouso, parece constituir um fator determinante para a realização da sesta, culminando no respeito pelas necessidades individuais de cada elemento.

3.4.4. Triangulação de dados

A análise dos dados recolhidos junto de crianças, famílias e educadoras permitiu estabelecer continuidades entre as conceções dos participantes em relação à prática da sesta em JI, assim como identificar estratégias que determinam a realização do repouso diurno na instituição.

No que diz respeito ao primeiro ponto, foi possível constatar uma valorização geral da sesta em JI, sendo o *descanso* a vantagem apontada por todos os participantes. Como vantagens complementares, identificaram a disponibilidade, o humor, a regulação emocional e o desenvolvimento de funções executivas, tais como a memória e a concentração.⁶²

Este reconhecimento coletivo da importância do repouso diurno para o bem-estar da criança constitui, a meu ver, um dos fatores que determina a prática da sesta na instituição, já que existe uma *cultura integradora* que permite à comunidade educativa (crianças, famílias e equipa pedagógica) mobilizar esforços e desenvolver estratégias que culminem na sua concretização (Torres & Palhares, 2008).

Para além da importância atribuída à sesta, também os critérios apontados para a sua realização foram unânimes. No caso das crianças, mencionaram a idade, a decisão e a necessidade individual de cada elemento. Já no caso das famílias e equipa

⁶² Todas estas vantagens foram descritas por autores como Goes (2017), Schlieber e Han (2021), Thoman (2005) e Vasconcelos et al. (2017), o que estabelece uma congruência entre estudos previamente realizados e a presente investigação.

educativa, enfatizaram sobretudo a observação atenta da criança nos dois contextos de vida, assim como a sua própria avaliação de bem-estar.⁶³ No caso dos últimos participantes, explicaram que embora exista uma relação entre a idade da criança e as suas necessidades de repouso, evidenciada inclusive por estudos anteriormente apresentados (Iglowstein et al., 2003; Paruthi et al., 2016), este critério não constitui um fator determinante em relação à sesta. Pelo contrário, é a colaboração estabelecida através da tríade família – criança – equipa que determina a realização do repouso diurno. Neste cenário, a criança encontra-se no centro de todo o processo, tendo um papel ativo na avaliação e gestão das suas necessidades. A família e a equipa, por sua vez, são responsáveis por auxiliar a criança a tornar-se progressivamente capaz de compreender o que significa dormir e que implicações tem o repouso no seu bem-estar.

A duração da sesta constitui o último elemento de encontro entre os participantes da investigação, tendo sido apontado um período de 90min, justamente aquele que é referido por Estêvão (2019) como referência após os três anos de idade.

Durante a entrevista realizada às educadoras, foi possível identificar fatores e estratégias que determinam a prática da sesta na instituição. São eles: (i) valorização coletiva do sono diurno; (ii) trabalho colaborativo entre a equipa, com articulação entre a creche e o JI e (iii) existência de espaços diferenciados para crianças que dormem e não dormem a sesta.

Na perspetiva da coordenadora pedagógica, o número de elementos e sobretudo a sua disponibilidade constitui um dos principais fatores de influência face ao repouso diurno. Na sua opinião, os desafios decorrentes da concretização da sesta são variados e exigentes e a sua superação só é possível graças à disponibilidade da equipa, fruto da valorização que atribuem ao sono diurno.⁶⁴

“Sempre considerámos muito importante o período de descanso, mesmo isso (...) acresce um trabalho à equipa (...) pôr camas e tirar camas, isto pesa. Ao longo de um ano, pesa nas pessoas que ficam com essa responsabilidade” (A.R.)

⁶³ A observação da criança e a avaliação conjunta da necessidade de repouso por parte da família e equipa pedagógica é defendida por Lusa (2017) como uma estratégia relevante à concretização consciente e adequada da sesta em contexto de JI.

⁶⁴ Segundo Damiani (2008) e Roldão (2007), a valorização coletiva de um elemento, por parte da equipa, permite alcançar com mais sucesso o que se pretende, uma vez que o processo de aprendizagem é partilhado e sustentado num objetivo comum.

O trabalho colaborativo entre a equipa, com mobilização de elementos da creche para o JI, consiste num fator igualmente importante, dado que possibilita uma gestão mais célere dos profissionais; um acompanhamento mais eficaz das crianças e o respeito pelo seu ritmo individual; um deitar mais tranquilo e individualizado e, ainda, a permanência de adultas, junto das crianças que dormem e das que não dormem. Neste último caso, o facto de existirem espaços nos quais as crianças que não usufruem de repouso diurno podem permanecer, condiciona diretamente a prática da sesta na instituição, uma vez que torna possível garantir que as necessidades das crianças são respeitadas e que todas, independentemente da sua realidade, usufruem de um tempo tranquilo e promotor de bem-estar.

4. CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE
DOCENTE COMO EDUCADORA
DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

A construção da profissionalidade docente consiste num processo que tem início na formação inicial e se desenvolve durante a carreira do/a educador/a de infância. No decorrer desta evolução, o/a profissional adquire conhecimentos e valores (Sacristán, 1995) que sofrem alterações ao longo do tempo, decorrentes não só da prática, mas sobretudo da reflexão sobre a prática (Freire, 2002).

Na perspetiva de Craveiro (2016), a profissionalidade é construída por meio de dois processos, que sendo paradoxais, se complementam: identificação e identização. Segundo a autora, “a identificação confere ao sujeito sentimentos de pertença e de integração no grupo com o qual tende a confundir-se. Enquanto a identização promove no sujeito sentimentos de diferenciação em relação a outros indivíduos” (p. 38). Em ambos os casos, as relações estabelecidas em contexto profissional, bem como o diálogo e a partilha que as sustentam, adquirem um papel de relevo (Fialho & Artur, 2018; Rodrigues et al., 2022). No caso da formação inicial, em particular, a relação estabelecida com o/a educador/a cooperante adquire especial relevância, dado que permite ao/à estudante desenvolver-se pessoal e profissionalmente (Matias & Vasconcelos, 2010).

No meu caso, tive a sorte e o prazer de contactar com duas educadoras disponíveis e parceiras. Educadoras que me mostraram, desde o primeiro dia, que o questionamento constitui a primeira condição para um desenvolvimento profissional reflexivo e consciente⁶⁵. Educadoras que escutaram as minhas dúvidas e inseguranças e me ajudaram a compreender que elas, mesmo, são o motor para uma prática atenta e inteira, assente na *pedagogia dos detalhes* (Fochi et al., 2017).

Foi com estas educadoras que consolidei os meus valores enquanto docente, defini os meus limites enquanto *educadora-pessoa* (Correia, 2007) e aprendi a procurar respostas em mim mesma, sem nunca esquecer a importância de escutar, ler e aprender com aqueles/as que, já tendo experienciado esta fase inicial, partilharam comigo conhecimentos e experiências essenciais ao meu percurso.

Alarcão (2001) defende a importância de investigarmos não somente o que se passa *fora de nós*, mas sobretudo o que se encontra no nosso interior. De facto, este foi o caminho percorrido especialmente ao longo da PPS II, já que a PPS I se centrou, sobretudo, na vivência do contexto, resultante do primeiro contacto com a prática,

⁶⁵ Segundo Marcelo (2009), “o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (p. 9)

enquanto futura educadora de infância. Pelo contrário, o segundo estágio teve uma importância notória na aquisição de competências profissionais e, acima de tudo, pessoais. A PPS II constituiu um tempo de reflexão, introspeção e confronto entre a minha prática e os meus valores, tendo representado um período complexo, de avanços e recuos frequentes, num *ir-e-vir* (Nóvoa, 1995) que me fez experienciar sentimentos tão distintos quanto aqueles que fui descrevendo em diferentes registos escritos.

Tal como descrito no RD referente ao assentimento informado, sinto que a minha atitude não foi ao encontro dos princípios que valorizo e que descrevi anteriormente. Ao realizar a tabela de assentimento informado sem antes questionar as crianças, sinto que “toquei” no adultocentrismo pedagógico que caminha em sentido contrário ao daquele que tenho vindo a percorrer.

Sei que errei e isso custa. Custa, sobretudo, porque sinto que acabei por menosprezar a capacidade das crianças para tomarem decisões sobre aquilo que lhes diz respeito. E isto não pode acontecer (Anexo E, Reflexão 2: Entre o querer e o ser).

De facto, é verdade que a posição de estagiária nos permite experimentar e vivenciar de forma amparada e segura. Enquanto estudantes, somos incentivadas a planear, concretizar e avaliar a nossa ação, sem o peso das responsabilidades que um dia enfrentaremos enquanto educadores/as. Nunca pensei nisto desta forma. E talvez nunca viesse a pensar, sem falar com a Ls. Os últimos dois anos foram de tal forma difíceis que só penso no final da jornada e no início do meu percurso profissional enquanto educadora. E enquanto isso o tempo passa e hoje, depois da nossa conversa, eu penso: será que o aproveitei como poderia e devia? será que me diverti e experimentei tanto quanto podia ou será que o desejo pelo final me faz querer antecipar algo sem pensar nas possibilidades que o presente traz consigo? (Anexo E, Reflexão 6: Trapézio com rede).

Se há uns meses me dissessem que, nesta fase da PPS II, teria uma postura tão *tranquila* e *serena*, dificilmente acreditaria. (...) Hoje, ao analisar a forma como todo o projeto decorreu, percebo que fui colmatando esta minha necessidade de antecipação e organização de forma progressiva e consciente, tendo como principal fio condutor o bem-estar das crianças. (...) Ao permitir-me viver este processo de forma desconfortável, ciente da sua necessidade para o meu crescimento pessoal e profissional, descobri que tenho em mim a força e a capacidade para lidar com os imprevistos que a vida convoca (Anexo E, Reflexão 11: Linha curva).

Ao contrário dos registos elaborados durante a PPS I – mais descritivos e sustentados maioritariamente em informações externas, decorrentes de revisão de literatura -, as *narrativas da prática* (Sarmiento, 2021) realizadas ao longo da PPS II tiveram um cariz mais problematizante e reflexivo, especialmente no caso dos RD e das RS.

Embora as NC tenham sido importantes para a observação e compreensão do contexto, os RD e as RS permitiram-me refletir sobre os meus valores e a minha prática, através da análise das minhas forças e eixos de progresso. A consciência que estes registos me foram dando ao longo da PPS II tornou possível monitorizar a minha ação de forma consistente e, por conseguinte, definir e concretizar estratégias exequíveis.

A manhã de hoje foi particularmente exigente no que diz respeito à gestão do grupo. Quando reflito sobre os diferentes episódios que aconteceram, considero terem sido vários os fatores responsáveis pela agitação do grupo e pela dificuldade em concretizar qualquer uma das dinâmicas realizadas. (...) Creio que, neste aspeto, poderia ter tido outra postura: ao invés de priorizar a avaliação e distribuição das tarefas (fi-lo pois sabia que à tarde não seria possível realizar a dinâmica em questão), deveria ter terminado a reunião após as partilhas das crianças. Ao fazê-lo, estaria não só a garantir uma escuta ativa em relação às necessidades das crianças, como também a minimizar comportamentos de desvio como os que acabaram por se verificar, no decorrer da manhã (Anexo E, RD – 12/12/2022).

A escrita, funcionou, assim, como um importante instrumento de autoreflexividade, através do qual fui capaz de me conhecer a mim própria⁶⁶, bem como aos caminhos percorridos (Oliveira & Schuler, 2019).

Durante estes trilhos, foram várias as dificuldades e os desafios encontrados. A sua superação teve como suporte a priorização do bem-estar das crianças, assente na observação e escuta atenta que me desafiei a realizar desde o primeiro dia. Neste caso em concreto, as NC tiveram um papel fulcral, dado que me permitiram registar as

⁶⁶ Segundo Souza et al. (2012), “aqueles que escrevem diários tornam-se investigadores de si próprios e, conseqüentemente, da prática que desenvolvem” (p. 185). Amado (2014), por sua vez, defende que “os diários (...) podem ter um efeito catártico e terapêutico e levar a aprender sobre o que se faz e sente” (p. 280)

diferentes observações realizadas no dia-a-dia e, com o devido distanciamento e análise, entender a minha prática e o contexto.

Este entendimento foi complementado pelas investigações realizadas no decorrer da PPS, ambas relacionadas com o mesmo tema. No caso da primeira, teve como objetivo caracterizar o padrão de sono das crianças em contexto pedagógico e familiar, de modo a estudar a relação entre os dois contextos de vida. A segunda, por sua vez, foi desenhada com o propósito de analisar as concepções de diferentes participantes acerca da sesta no JI e, por outro lado, entender a forma como o repouso diurno é praticado na instituição.

Quer num caso, quer no outro, os estudos foram concretizados por se afigurarem relevantes não só para as crianças, mas também para as suas famílias e equipa pedagógica. No meu caso, as investigações constituíram oportunidades prestigiadas para estudar um tópico sobre o qual tenho particular interesse. Por outro lado, permitiram-me desenvolver competências essenciais ao exercício da minha ação como educadora. Através dos estudos realizados, fui capaz de formular questões de pesquisa, planear, recolher, organizar e analisar informação, bem como, estabelecer relações, continuidades e descontinuidades entre dados. A escrita dos relatórios referentes a cada investigação constituiu um desafio igualmente significativo, uma vez que exigiu síntese, clareza e rigor.

Dado o interesse que tenho pelo tema dos estudos realizados, estou segura de que a sua análise não ficará por aqui. Sinto o mesmo em relação ao meu caminho como educadora e ao papel da reflexão e da escuta na minha prática.

Barbeito (2022), uma das educadoras com quem tive o prazer de contactar, afirma que “escutar a infância poderá ser o desafio de uma vida” pois “escutar a infância é escutarmo-nos na profissão, colocarmo-nos ao serviço do outro não deixando o nosso «eu»” (p. 28). Não podia estar mais de acordo. No entanto, aproveito para enfatizar que, a par da escuta da criança, é fundamental escutarmo-nos a nós, olhando a nossa prática com rigor e exigência.

Espero honrar este valor com dignidade, acompanhando as crianças com dedicação e seriedade. Ser educadora de infância é observar, questionar, refletir e viver. Com e para as crianças. Com e para nós.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

| " | | " |

O processo de intervenção levado a cabo durante a PPS II foi acompanhado pela escrita do presente relatório. Se numa fase inicial considerava que a teoria iluminava a prática, sendo ela o mote para a ação do/a educador/a, com o passar do tempo entendi que a teoria e a prática caminham lado a lado, numa dinâmica cíclica que as relaciona diretamente. Ao escrever sobre o estágio, tornei-me progressivamente capaz de avaliar não só a minha ação, como também a reflexão realizada no seu decorrer. Este processo permitiu-me tomar decisões contextualizadas e, ainda, ajustar e/ou modificar ações e comportamentos.

As avaliações e monitorizações que fui fazendo em relação à minha prática foram acompanhadas pelo *feedback* constante que recebi por parte da equipa, que se disponibilizou, desde o primeiro dia, para escutar as minhas dúvidas e receios, dar resposta às minhas questões e auxiliar-me no processo de escuta de mim.

Este processo foi particularmente bem-sucedido devido à identificação que senti em relação ao modelo pedagógico seguido na instituição. Ao rever-me nos valores do MEM, fui compreendendo o que priorizo na relação com as crianças, na parceria com as famílias e no trabalho com a comunidade. Este exercício, exigente mas necessário, potenciou o confronto entre as minhas intenções e ações, tendo por base a análise dos registos escritos elaborados no decorrer da PPS II.

Através da análise das NC, RD e RS redigidas, fui aferindo a necessidade de me dar a conhecer e conhecer a equipa pedagógica; procurar envolver a família de forma a respeitar o seu tempo e espaço; diminuir as interpelações em relação às crianças; definir os meus limites enquanto educadora-pessoa; flexibilizar o tempo e espaço de acordo com as sugestões do grupo; focar-me no processo e não no produto final; envolver-me nos diferentes acontecimentos do dia-a-dia, dentro e fora da sala e, sobretudo, promover espaços de autonomia, reflexão e decisão conjunta.

Desenvolver uma ação centrada no bem-estar das crianças e na sua escuta permitiu-me concluir a PPS II com sentido de missão cumprida. Tenho consciência dos meus eixos de progresso e estes estão bem patentes nas narrativas elaboradas. No entanto, sei que o caminho percorrido foi pautado por honestidade e transparência e, assim sendo, não podia ter tido outro rumo. O facto de ter partilhado os meus receios, dúvidas e incertezas com a equipa fez-me entender a urgência de me escutar e escrever sobre aquilo em que acredito e o que priorizo enquanto educadora.

Embora saiba que o caminho está apenas a começar, de uma coisa tenho a certeza: será sempre necessário trabalhar a escuta. De mim, das crianças, do contexto, da equipa. A escuta honesta, transparente e singela.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. Paiva Campos (Org.), *Formação profissional de professores no Ensino Superior. Cadernos de Formação de Professores 1* (pp. 21-30). Porto Editora.
<https://tinyurl.com/mr42f5z9>
- Almeida, T. (2019). Psicologia do desenvolvimento e a delimitação de modos de ser criança. Devir-adulto, devir-sujeito e a educação de infância. In F. C. S. Lemos & M. L. Nascimento (Orgs.), *Biopolítica e Tanatopolítica: A Agonística dos Processos de Subjetivação Contemporâneos* (pp. 229-249). Editora CRV.
<https://tinyurl.com/2mbm2tjk>
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://tinyurl.com/5e6n3kds>
- APEI. (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Consultado em <https://tinyurl.com/2p8wkmy9>
- APEI. (2018). *Estatutos da APEI*. Consultado em <https://tinyurl.com/48yyjz2m>
- Araújo, J. D. A. B., Costa, R. R. A., & Frota, A. M. C. (2020). De *chrónos* à *aión* – onde habitam os tempos da infância? *Childhood & Philosophy*, 17, 1-24.
<https://tinyurl.com/2pnrytss>
- Bailey, J. V. (2008). First steps in qualitative data analysis: transcribing. *Family Practice*, 25(2), 127-131. <https://tinyurl.com/27ztz8ep>
- Barbeito, L. (2022). Aescuta da infância na creche – Que caminhos descobro na escuta? *Cadernos de Educação de Infância*, 125, 28-39.
- Barbosa, M. C. S. (2013). Tempo e cotidiano – tempos para viver a infância. *Leitura: Teoria & Prática*, 31(61), 213-222. <https://tinyurl.com/3urmeca3>

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barros, S. (2022). O que fizeram hoje na creche? Nada... ou tanta coisa, que é difícil contar! *Primeiros Anos*. <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2022/10/26/o-que-fizeram-hoje-na-creche-nada-ou-tanta-coisa-que-e-dificil-contar/>
- Bell, J. F., & Zimmerman, F. J. (2010). Shortened Nighttime Sleep Duration in Early Life and Subsequent Childhood Obesity. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 164(9), 840-845. <https://tinyurl.com/5n6csveb>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Boto, L. R., Crispim, J. N., Melo, I. S., Juvandes, C., Rodrigues, T., Azeredo, P., & Ferreira, R. (2012). Sleep deprivation and accidental fall risk in children. *Sleep Medicine*, 13(1), 88-95. <https://tinyurl.com/us39c6xm>
- Bragança, R. L., Pinto, M. P., Nogueira, M., Ferreira, M., Mota, B., Lourenço, L., & Pinto, F. (2022). Characterization of play, sleep, and behavior in preschool-aged children. *Nascer e Crescer – Birth and Growth Medical Journal*, 31(1), 16-24. <https://tinyurl.com/3x37jfvn>
- Brannen, J. (1992). *Mixing Methods: qualitative and quantitative research*. Routledge.
- Bruni, O., Sette, S., Fontanesi, L., Baiocco, R., Laghi, F., & Baumgartner, E. (2015). Technology Use and Sleep Quality in Preadolescence and Adolescence. *Journal of Clinical Sleep Medicine*, 11(12), 1433-1441. <https://tinyurl.com/3krdhks7>
- Calhoun, S. L., Fernandez-Mendoza, J., Vgontzas, A. N., Liao, D., & Bixler, E. O. (2014). Prevalence of insomnia symptoms in a general population sample of young children and preadolescents: gender effects. *Sleep Medicine*, 15(1), 91-95. <https://tinyurl.com/ymwc3cs5>

- Camalhão, I, & Camalhão, S. (2016). Colocar o Homem no Centro das Ciências Sociais: Abraçar e Estudar a Subjetividade para Ser Objetivo. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3, 76-85. <https://tinyurl.com/he7hw37k>
- Cirelli, C., & Tononi, G. (2008). Is sleep essential? *Plos Biology*, 6(8), 1605-1611. <https://tinyurl.com/tzkeufw>
- Conselho Nacional de Educação. Recomendação n.º 3/2011. A educação dos 0 aos 3 anos. Diário da República, 2.ª Série – N.º 79, de 21 de Abril de 2011.
- Correia, I. M. T. (2007). Formação e Caminhos de Profissionalidade na Educação de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 82, 8-13.
- Correia, M. C. B. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30-36. <https://tinyurl.com/bdtmexfn>
- Costa, J., Figueiredo, S., & Castanheira, P. (2013). Liderança Educacional em Portugal: metanálise sobre produção científica. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, 137-160. <https://tinyurl.com/mukxnm59>
- Coutinho, C. P. (2022). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2.ª ed.). Almedina.
- Craveiro, C. (2016). Formação inicial de educadores de infância, realidade e identidade profissional em análise. *RELAdeI*, 5(4), 31-42. <https://tinyurl.com/phz4fkwh>
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4.ª ed.). SAGE.
- Crispim, J. N., Boto, L. R., Melo, I. S., & Ferreira, R. (2011). Padrão de sono e factores de risco para privação de sono numa população pediátrica portuguesa. *Acta Pediátrica Portuguesa*, 42(3), 93-98. <https://tinyurl.com/2b7efm4x>

- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, 31, 213-230. <https://tinyurl.com/ychbd6my>
- Davies-Seaver, J. (2000). *Critical thinking in young children*. The Edwin Mellen Press.
- Decreto-Lei n. 172-A/2014 de 14 de novembro. *Diário da República*, 1-ª série – Nº 221.
- Denzin, N. K. (2009). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Routledge.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (5.ª ed.). SAGE.
- Dias, I. S., Quaresma, A., Pinto, A., Carreira, A. P., Lemos, A. R., Bagagem, C., Oliveira, C., Salada, C., Couto, D., Fonseca, D., Rodrigues, E., Santos, J., Kowalski, I., Correia, S., & Fonseca, V. (2019). *Interações entre pares na Creche*. Grupo Projeto Creche.
- Dias, T. V. (2018). Olhar para mudar, *Cadernos de Educação de Infância*, 115, 10-15.
- Direção-Geral da Educação. (2019). *Perguntas Frequentes (FAQ)*. DGE. <https://www.dge.mec.pt/perguntas-frequentes-faq>
- Durduran, Y., Pekcan, S., & Çolpan, B. (2019). Sleep Habits and Related Factors in Kindergarten Children. *Nigerian Journal of Clinical Practice*, 22(9), 1218-1223. <https://tinyurl.com/3uj4ejs9>
- Estêvão, M. H. (2019). *Os miúdos e a sesta, Sim ou não e até quando?* Centro Cirúrgico de Coimbra. <https://tinyurl.com/yxr4tphx>
- Estêvão, M. H., Silva, F. G., Ferreira, M. R., Madureira, N., & Clemente, V. (2020). *Higiene do Sono da Criança e Adolescente*. Sociedade Portuguesa de Pediatria. <https://tinyurl.com/3ecwndxu>

- Esteves, L. F. (2007). O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar. *Revista Lusófona de Educação*, 9(9), 192-195. <https://tinyurl.com/ayk53krv>
- Estrela, M. T. (1999). Ética e Formação Profissional dos Educadores de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 52, 27-35.
- Fallone, G., Owens, J. A., & Deane, J. (2002). Sleepiness in Children and adolescents: clinical implications. *Sleep Medicine Reviews*, 6(4), 287-306. <https://tinyurl.com/yzvaka5j>
- 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.), «*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*» – *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-78). Edições Afrontamento.
- Ferreira, M., Dias, I., Fernandes, L., & Madureira, N. (2018). Sesta em idade pré-escolar – realidade em infantários da região Centro de Portugal. *Nascer e Crescer*, 27(2), 88-92. <https://tinyurl.com/j3yffbt4>
- Fialho, I. J. B. B., & Artur, A. (2018). Aprender a ser educador de infância com a prática de ensino supervisionada. *Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 12(21), 57-77. <https://tinyurl.com/yzfy2p3y>
- Fialho, M. (2022). Entrar na brincadeira e continuar a brincar: As estratégias sociais no grupo de pares. *Primeiros Anos*. <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2022/01/12/entrar-na-brincadeira-e-continuar-a-brincar-as-estrategias-sociais-no-grupo-de-pares/>
- Figueira, M. C. C. (1998). Ser educador na creche, *Cadernos de Educação de Infância*, 48, 69-70.
- Flick, U. (2007). *Designing Qualitative Research*. SAGE

- Fochi, P. S. (2014). A criança é feita de cem: as linguagens em Malaguzzi. In Unisinos (Ed.), *Infância e Educação Infantil II: linguagens* (pp. 6-21). Unisinos.
<https://tinyurl.com/2p8n3re4>
- Fochi, P. S., Dreschsler, C. F. B., Foesten, P., & Cavalheiro, C. (2017). A pedagogia dos detalhes para o trabalho com bebês na creche a partir dos pressupostos de Lóczy. *Olhares – Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, 5(1), 35-49. <https://tinyurl.com/yjwv8jf2>
- Folque, M. A. (2006). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5(5), 5-12.
<https://tinyurl.com/bdeth9ny>
- Folque, M. A. (2014). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pelo pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna. *Perspectiva*, 32(3), 951-975. <https://tinyurl.com/ykke6fhf>
- Folque, M. A. (2018). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna. In J. O. Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 113-138). Porto Editora.
- Franco, J., Almeida, M., & Cabrita, S. (2014). *A Pessoa, um ser-com e para o outro*. Chiado Editora.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Friães, R., Nunes, C., & Lilo, D. (2019). *Regulamento da Prática Profissional Supervisionada | Módulo I e Módulo II*. <https://tinyurl.com/crx7hwu>

- Gameiro, A. (2014). O falar não é a única forma de linguagem. *Cadernos de Educação de Infância*, 103, 44-45.
- Garcia, A. S. R. (2010). O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância. *Escola Moderna*, 36, 6-20. <https://tinyurl.com/47ukzpz9>
- Geib, L. T. C. (2007). Moduladores dos hábitos de sono na infância. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 60(5), 564-568. <https://tinyurl.com/ycx5v932>
- Goes, A. R. (2017). Dormir bem para crescer melhor. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, 122-127.
- Gomes, C. G. (2009). Cuidar do sono do bebê. *Referência*, 2(9), 69-77. <https://tinyurl.com/y8r74w77>
- Gomes, M. H. (2011). *A Pedagogia Diferenciada na Construção da Escola para Todos*. Edições Ecopy.
- Gomes, M. H. (2014). *Os Modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna*. Edições ECopy.
- González, M. T. (2007). Las organizaciones escolares: dimensiones e características. In M. T. González, J. M. Nieto, & A. Portela (Org.), *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y procesos* (pp. 25-40). Pearson Educación, S.A.
- Guedes, M. (2011). Trabalho de Projetos no Pré-Escolar. *Escola Moderna*, 40, 5-12. <https://tinyurl.com/bdecka9b>
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M. (2006). *Infant/Toddler Environment Rating Scale: Revised Edition*. Teachers College Press.
- Hoban, T. F., & Cherwin, R. D. (2004). Distúrbios do sono em crianças pequenas: impactos sobre o desenvolvimento socioemocional e opções de tratamento.

Comentários sobre France, Wiggs e Owens. *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância*, 1-4. <https://tinyurl.com/kvfh4cea>

Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança (3ªed.)*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família*. Instituto da Inovação Educacional.

Hong, H., Khan, S. R., & Perez, I. A. (2017). Healthy Sleep in Children. *American Thoracic Society*, 195, 11-12. <https://tinyurl.com/4vpj8frs>

Hupbach, A., Gomez, R L., Bootzin, R. R., & Nadel, L. (2009). Nap-dependent learning in infants. *Developmental Science*, 12(6), 1007-1012. <https://tinyurl.com/yf49mrzw>

Hysing, M., Pallesen, S., Stormark, K. M., Jakobsen, R., Lundervold, A., & Sivertsen, B. (2015). Sleep and use of electronic devices in adolescence: results from a large population-based study. *BMJ Open*, 1-7. <https://tinyurl.com/34jh4xud>

Iglowstein, I., Jenni, O. G., Molinari, L., & Largo, R. H. (2003). Sleep Duration From Infancy to Adolescence: Reference Values and Generational Trends. *Pediatrics*, 111(2), 302-307. <https://tinyurl.com/2p9hvuxv>

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. <https://tinyurl.com/mrybemjs>

Junta de Freguesia. (2022). *Bairro [...]*. Junta de Freguesia de M..⁶⁷

Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis – An Introduction to Its Methodology* (2.ª ed.). SAGE.

⁶⁷ Referência incompleta, de modo a garantir a confidencialidade da instituição.

- Laevers, F. (2014). Fundamentos da Educação Experiencial: Bem-estar e desenvolvimento na educação infantil (T. M. Stutzman, Trad.). *Estudos em Avaliação Educacional*, 25(58), 152-185. <https://tinyurl.com/228axfja>
- Lemos, A. R., Quaresma, A., Fonseca, V., & Dias, I. (2015). Organização do espaço em contexto de creche: dados de uma experiência formativa. In H. Pinto, M. I. Dias & R. Muñoz (Orgs.), *IV Conferência Internacional – Investigação, Práticas e Contextos em Educação. Livro de atas: Conferências, painéis, artigos, relatos e posters* (pp. 313-317). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Loureiro, M. A. (2017). Relação Família-Escola: Educação dividida ou partilhada? *Psicologia.pt*, 3(1), 1-16. <https://tinyurl.com/2p89946h>
- Lusa (2017). *Sociedade de Pediatria diz que falta de sesta é tão grave nas crianças como não comer*. Diário de Notícias. <https://tinyurl.com/56ceyvkr>
- MacNaughton, G., & Williams, G. (2004). *Techniques for teaching young children: choices in theory and practice*. Pearson.
- Maia, A. C. B. (2020). *Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo*. Pedro & João Editores
- Maia, I., & Pinto, F. (2008). Hábitos de Sono. *Nascer e Crescer*, 17(1), 9-12. <https://tinyurl.com/4af7ee2e>
- Marcondes, K. H. B., & Sigolo, S. R. R. L. (2012, janeiro-abril). Comunicação e Envolvimento: Possibilidades de Interconexões entre Família-escola? *Paidéia*, 22(51), 91-99. <https://tinyurl.com/yckpk2b4>
- Marinho, C. A. R. S., Duarte, J. C., Koch, C., & Santos, M. R. (2022). Padrão de sono em crianças de 12 a 36 meses de idade. *Escola Anna Nery*, 26, 1-7. <https://tinyurl.com/yckk7nxz>

- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22. <https://tinyurl.com/4yhj33fd>
- Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I., & Pinheiro, A. (2007). O Educador como Prático Reflexivo. *Cadernos de Estudo*, 6, 129-142. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/909>
- Martret, K. L., & Petit, D. (2010). Sono: Dormir bem, para crescer bem. *Centro de Excelência para o Desenvolvimento na Primeira Infância*. <https://tinyurl.com/rchmczz>
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Matias, G., & Vasconcelos, T. (2010). Aprender a ser educador de infância: o processo de supervisão na formação inicial. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, 10(1), 17-41. <https://tinyurl.com/4466fmdw>
- Matos, C., Vicente, L., Alves, R., & Figueira, S. (2015). O Trabalho em Equipa numa Creche em Setúbal. *Mediações*, 3(1), 19-27. <https://tinyurl.com/4vd45akf>
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer*, 2(2), 49-65. <https://tinyurl.com/4ckeyanu>
- Mendes, R. M. N. (2008). A Criança, o sono e a Escola. *Referência*, 2(7), 7-19. <https://tinyurl.com/muyw8h5x>
- Mintzberg, H. (2010). *Estrutura e Dinâmica das Organizações (4.ª ed.)*. Dom Quixote.
- Mónico, L. S., Alferes, V. R., Castro, P. A., & Parreira, P. M. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Atas -*

Investigação Qualitativa em Ciências Sociais, 3, 724-733.

<https://tinyurl.com/389yw7cn>

Monteiro, A. R. (2005). *Deontologia das profissões da educação*. Almedina.

Neto, C. (2020). Brincar, o direito (des)conhecido. *Cadernos de Educação de Infância*, 120, 37-41.

Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto Editora.

Niza, S. (2021). A formação no domínio da ética ao longo da vida profissional. In M. C. Moita (Ed.), *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância* (pp. 48-63). APEI.

Nóvoa, A. (Org.). (1995). *Profissão Professor*. Porto Editora.

Oliveira, F. R., & Schuler, B. (2019). Uma problematização das subjetivações docentes a partir da escrita tomada como uma técnica de si. *Revista da Faculdade de Educação*, 32(2), 165-188. <https://tinyurl.com/5f3ttxux>

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013) *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Fundação Aga Khan Portugal.

Owens, J. A., Jones, C., & Nash, R. (2011). Caregiver's Knowledge, Behavior, and Attitudes Regarding Healthy Sleep in Young Children. *Journal of Clinical Sleep Medicine*, 7(4), 345-350. <https://tinyurl.com/s4t7j43>

Paruthi, S., Brooks, L. J., D'Ambrosio, C., Hall, W. A., Kotagal, S., Lloyd, R. M., Malow, B. A., Maski, K., Nichols, C. Quan, S. F., Rosen, C. L., Troester, M. M., & Wise, M. (2016). Recommended Amount of Sleep for Pediatric Populations: A

Consensus Statement of the American Academy of Sleep Medicine. *Journal of Clinical Sleep Medicine*, 12(6), 785-786. <https://tinyurl.com/f89zykdy>

Pereira, A., & Rosa, M. (2015). A influência dos instrumentos reguladores na gestão e resolução de conflitos no jardim de infância. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C., Pires, C. Tomás & C. Pereira (Orgs.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 219-229). CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/4577>

Pessoa, A. M. (2018). Movimento da Escola Moderna Portuguesa: Síntese de uma história. *Reflexão e ação*, 48-53.

Pinto, F. (2011). Diferenciação Pedagógica e Prevenção das Desigualdades Educativas: breve contributo reflexivo. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 149-166. <https://tinyurl.com/5fad7s6x>

Pires, R., Alves, M. G., & Gonçalves. T. N. R. (2016). Desenvolvimento Profissional Docente: Perceções dos Professores em Diferentes Períodos ao Longo da Vida. *Revista portuguesa de pedagogia*, 50, 57-58. <https://tinyurl.com/twz643au>

PORDATA (2022). *Alunos matriculados no ensino pré-escolar: total e por subsistema de ensino*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. <https://tinyurl.com/ye2at74p>

Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche - Perspectivas de Formação Teórico Práticas. *Infância e Educação Investigação e Práticas*, 1, 85-106.

Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In I. Alarcão (Coord.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33-67). Conselho Nacional de Educação. <https://tinyurl.com/e65pka55>

Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), A. M. Bet-

tencourt (Dir.) & M. Miguéns (Coord.), *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos* (pp. 47-60). Conselho Nacional de Educação. <https://tinyurl.com/2s4z7z9y>

Portugal, G., Carvalho, C., & Bento, G. (2016). *Orientações pedagógicas para a creche*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE). <https://tinyurl.com/37cawsdd>

Proença, M. A. R. (2004). A rotina como âncora do cotidiano na educação infantil. *Pátio Educação Infantil*, 4, 13-15.

Projeto Educativo da instituição - 2004

Raux, J. F. (1998). Elogio da Filosofia para construir um mundo melhor. In Morin, E. & Prigogine, I. (Dir.). *A sociedade em busca de valores*. Instituto Piaget.

Resolução da Assembleia da República n.º 19/2020, de 25 de março. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 60.

Rodrigues, A. S. P., Sachinski, G. P., & Martins, P. L. O. (2022). A construção da identidade docente e sua relação com a prática pedagógica. *Teias*, 23(71), 297-308.

Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso. *Noesis*, 71, 25-30. <https://tinyurl.com/wtkmr79j>

Rosa, M. D. (2011). A formação ética dos futuros educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 93, 24-27.

Sacristán, J. G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como liberdade profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 63-92). Porto Editora.

- Sadeh, A., Mindell, J. A., Luedtke, K., & Wiegand, B. (2009). Sleep and sleep ecology in the first 3 years: a web-based study. *Journal of Sleep Research*, 18(1), 60-73. <https://tinyurl.com/yc34nfz5>
- Santos, C. (2021). Quando as crianças brincam sozinhas. *Primeiros Anos*. <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2021/05/26/quando-as-criancas-brincam-sozinhas/>
- Santos, M. (1994). *A Observação Científica*. Centro de Psicologia Social.
- Sarmiento, T. (2015). Identidades profissionais e contextos de trabalho na educação de infância. In F. I. Ferreira, & C. I. Anjos (Orgs.), *Educação de Infância: formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 69-86). De Facto Editores. <https://tinyurl.com/bdet46ar>
- Sarmiento, T. (2021). A Formação Inicial de Educadores e Professores: desafios para o futuro. In M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano (Orgs.), *Diálogos sobre Educação de Infância* (pp. 223-234). APEI.
- Schlieber, M., & Han, J. (2021). The Role of Sleep in Young Children's Development: A Review. *The Journal of Genetic Psychology*, 182(11), 1-13. <https://tinyurl.com/bdedwn2t>
- Serralha, F. (2007). *A socialização democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral de alunos do 1º CEB* [Dissertação de doutoramento]. Universidade Católica Portuguesa.
- Silva, E. M. B., Simões, P. A. D., Macedo, M. C. S. A., Duarte, J. C., & Silva, D. M. (2018). Perceção parental sobre hábitos e qualidade do sono das crianças em idade pré-escolar. *Referência*, 4(17), 63-72. <https://tinyurl.com/3tumdy99>
- Silva, F. G., Siva, C. R., Braga, L. B., & Neto, A. S. (2013). Hábitos e problemas do sono dos dois aos dez anos: estudo populacional. *Acta Pediátrica Portuguesa*, 44(5), 196-202. <https://ojs.pjp.spp.pt/article/view/2898>

- Silva, I. L. (2011). Das voltas que o Projecto dá... *Da investigação às práticas*, 1(3), 118-132. <https://tinyurl.com/fh57pz83>
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. <https://tinyurl.com/yb7t52u9>
- Silva, R. L. (2005). Estrutura e Dinâmica das Organizações (escolares). *Revista Ibero-americana de Educação*, 36(8), 1-11. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2776>
- Soares, S. M. (2017). *Vínculo, movimento e autonomia – Educação de 0 a 3 anos*. Omnisciência.
- Sousa, J. M., & França, A. M. (2014). Que avaliação na educação de infância? *Interacções*, 32, 40-53.
- Sousa, M. M., & Sarmiento, T. (2010). Escola – família – comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e desenvolvimento*, 17-18, 141-156. <https://tinyurl.com/mr9kze5u>
- Souza, A. P. G., Carneiro, R. F., Perez, S. M., Oliveira, E. R., Reali, A. M. M. R., & Oliveira, R. M. M. A. (2012). A escrita de diários na formação docente. *Educação em Revista*, 28(1), 181-210. <https://tinyurl.com/yact9er5>
- Spencer, R. M. C., Campanella, C., Jong, D. M., Desrochers, P., Root, H., Cremone, A., & Kurdziel, L. B. F. (2016). Sleep and behavior of preschool children under typical and nap-promoted conditions. *Sleep Health*, 2(1), 35-41. <https://tinyurl.com/29e38asv>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación com estudio de casos* (2.ª ed.). Morata.

- Thoman, E. B. (2005). O sono e seu impacto sobre o desenvolvimento psicossocial da criança. *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância*, 1-5. <https://tinyurl.com/va58ylz>
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C., & Gama, A. (2011, 27 e 28 de janeiro). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar* [Comunicação oral]. Educação, Territórios e (Des)Igualdades - II Encontro de Sociologia da Educação, Porto, Portugal. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/1116>
- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2008). Cultura, formação e aprendizagens em contextos organizacionais. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 83, 99-120. <https://tinyurl.com/33s4ta8y>
- Touchette, E., Petit, D., Séguin, J. R., Boivin, M., Tremblay, R. E., & Montplaisir, J. Y. (2007). Associations Between Sleep Duration Patterns and Behavioral/Cognitive Functioning at School Entry. *Sleep*, 30(9), 1213-1219. <https://tinyurl.com/wyvfgxv>
- Turkmen, A. S., Sahiner, N. C., & Inal, S. (2022). The Effectiveness of Using Lullaby and Massage Alone and Together in Assisting Kindergarten Students fo Fall Asleep. *Internation Archives of Health Sciences*, 9, 70-75. <https://tinyurl.com/5av2akra>
- Tuzzo, S. A., & Braga, C. F. (2016). O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3(5), 140-151. <https://tinyurl.com/43mmts9s>
- UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança* (Edição revista) <https://tinyurl.com/ybmvrbca>

Uysal, H. T., Aydemir, S., & Genc, E. (2017). Maslow's hierarchy of needs in 21st century: the examination of vocational differences. In. H. Arapgirlioglu, R. L. Elliot, E. Turgeon & A. Atik (Eds.), *Researches on Science and Art in 21st Century Turkey* (pp. 211-227). Gece Kitapligi. <https://tinyurl.com/3sr5345n>

Vasconcelos, A., Prior, C., Estevão, H., Loureiro, H. C., Ferreira, R., & Paiva, T. (2017). Prática da sesta da criança nas creches e infantários, públicos ou privados. *Sociedade Portuguesa de Pediatria*, 1-8. <https://tinyurl.com/say8tuk>

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2011). *Trabalhos por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <https://tinyurl.com/mtk3wtez>

Vaz, C. (2011). Associação [...]. *Fluxos & Riscos*, 137-143.⁶⁸

Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. The Massachussets Institute of Technology.

Wegerif, R. (2018). *What are 'Types of talk'?* Rupert Wegerif. <https://tinyurl.com/mu4rshu6>

⁶⁸ Referência incompleta, de modo a garantir a confidencialidade da instituição.

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A.
Locais de interesse do
meio envolvente da
instituição e suas
potencialidades

| ' ' | | ' ' |

Metodologia: foi delimitado um raio de 1,4km = distância percorrida pelas crianças desde a instituição até à *floresta*

Importante: o nome dos locais foi parcialmente ocultado, de modo a preservar a identidade / garantir o anonimato da instituição

Tabela A1

Pontos de interesse do meio envolvente da instituição

PONTOS DE INTERESSE	POTENCIALIDADES
Floresta	- Contacto com a natureza - Observação, resolução de problemas, antecipação, avaliação de riscos, gestão de emoções e sentimentos... (Neto, 2020)
Parque B.V.	- Absorção de vitamina D, contacto exploratório com elementos da natureza (folhas, paus, terra, relva, árvores...), observação das condições atmosféricas, apropriação do conceito de distância e tamanho... (Post & Hohmann, 2011)
Parque V. F.	- Contacto com a natureza - Contacto com animais diversos: ovelhas, vacas, burros, cabras, cavalos, cisnes, porcos, gansos, patos, galinhas, coelhos...
Quinta pedagógica	- Participação em atividades exploratórias, tais como: <i>À descoberta da ovelha; A vida na quinta; Agricultura Biológica; Aromas e sabores; Avental de Histórias; Com frutas e legumes; De quem são estas patas?; O Ciclo do Pão</i> e, ainda, <i>Quem nasceu primeiro?</i>
Bombeiros voluntários C.R.	- Realização do projeto acerca dos <i>bombeiros</i>
Bombeiros sapadores	- Aquisição de bens
Mercado	- Contacto com diferentes alimentos: frutas, legumes, carne, peixe...

Miradouro dos aviões	- Observação de aviões: características, decolagem, aterragem...
Parque aventura Q. N.	- Atividades de <i>arborismo</i> , <i>slide</i> , <i>orientação</i> e <i>tiro ao alvo</i>

ANEXO B.

Guião de inquérito por
questionário aplicado à
diretora da instituição

| | ' ' | | ' ' |

Guião de Inquérito por questionário

Destinatária: Diretora técnica da instituição

Objetivos:

- Caracterizar o contexto socioeducativo no qual decorre a PPS II
- Caracterizar as dimensões organizacionais da instituição

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação do questionário e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar o questionário• Garantir a confidencialidade e o anonimato	<p>- Esta entrevista tem como objetivo obter informação necessária à caracterização do contexto socioeducativo no qual decorre a PPS II</p> <p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados será garantido.</p>	
B. Definição do perfil da entrevistada	<ul style="list-style-type: none">• Caracterizar o membro de gestão da instituição	<p>B1. Fale-me do seu percurso profissional e académico.</p> <p>B2. Que função ocupa atualmente na instituição?</p> <p>B3. Há quanto tempo desempenha a função em questão?</p> <p>Desempenhou alguma outra função na instituição?</p> <p>B4. Que competências e requisitos considera serem necessários à função que ocupa atualmente?</p>	

	B5. Numa escala de 1 a 5, sendo 1 nada importante e 5 muito importante, que importância atribui à sua função para o bom funcionamento da instituição? Justifique, por favor.		
C. Instituição	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualizar a instituição • Caracterizar as dimensões organizacionais da instituição • Averiguar como é concretizada a organização e gestão da instituição 	C1. No que diz respeito ao domínio jurídico-legal e estatutário da instituição, como caracteriza a tutela, regulação e funcionamento da mesma?	C1.1. De quem é a responsabilidade?
		C2. Qual a filiação institucional?	C2.1. Se aplicável.
		C3. Qual a natureza jurídica da instituição?	C3.1. Lucrativa vs. não lucrativa
		C4. Caso a resposta à questão anterior tenha sido <i>não lucrativa</i> , como são garantidas as condições de funcionamento da organização? De que financiamentos dispõe a instituição?	C12.1. Todos os elementos da equipa educativa têm conhecimento da mesma?
		C5. Que ofertas educativas / contextos pedagógicos são disponibilizados na instituição? Descreva-as de forma sucinta, por favor.	C13.1. Se sim, como participam na gestão da instituição?
		C6. Caracterize a estrutura organizacional da instituição.	C14.1. No seu caso e dos restantes elementos de gestão (caso aplicável)
		C7. Tendo em conta que a creche é “uma rede de relacionamentos ou rede de interação e comunicação entre as pessoas que a constituem” (González et al., 2003), como caracteriza as relações estabelecidas na instituição?	C15.1. E no caso dos restantes agentes educativos que
		C8. Considera o trabalho colaborativo um aspeto importante no que diz respeito à dimensão relacional da instituição?	
		C9. Quais os princípios que organizam o trabalho desenvolvido na instituição?	

		<p>C10. Quais os objetivos que norteiam o funcionamento da instituição? desempenham funções de gestão (caso existam)?</p> <p>C11. Quais as crenças, valores e tradições da instituição?</p> <p>C12. Qual a missão da instituição? Como foi definida? C18.1. Formal, político, colegial...</p> <p>C13. Para além da S., existem outros agentes educativos responsáveis pela gestão da instituição?</p> <p>C14. Que funções se encontram subjacentes à gestão da instituição?</p> <p>C15. Quais os objetivos subjacentes à sua ação enquanto diretora da instituição?</p> <p>C16. Por quem são tomadas as decisões inerentes à organização, gestão e funcionamento da gestão?</p> <p>C17. No que diz respeito à organização e funcionamento da instituição, as normas legislativas (decretadas) são seguidas “à risca” ou foram adaptadas para a instituição?</p> <p>C18. Qual o modelo de gestão posto em prática na instituição?</p>
<p>D. Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>De momento, recorda-se de alguma informação que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>Obrigada pela sua disponibilidade.</p>

ANEXO C.
Questionário realizado à
diretora da instituição

| ' ' | | ' ' |

Bom dia / Boa tarde, S. No seguimento da caracterização do contexto socioeducativo inerente à Prática Profissional Supervisionada (módulo II), peço-lhe que responda ao seguinte questionário. O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados será garantido.

Obrigada pela colaboração!

Caracterização do membro de gestão da instituição

1. Fale-me do seu percurso profissional e académico.

Fiz o curso de canto na Escola de Música do Conservatório Nacional. Comecei a dar aulas de música aos 19 anos. Esta experiência fez-me interessar pelo ensino e sentir que precisava de bases pedagógicas. Fui fazer a licenciatura em Professores do Ensino Básico na ESELx (antes de haver mestrado integrado). Quis aprofundar conhecimentos e fui fazer o mestrado em Ciências da Educação na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Nova.

Por questões familiares afastei-me do meu trajeto na área da educação e trabalhei 10 anos na área da gestão no ramo da saúde (farmácia). Durante este período fiz várias formações em liderança e gestão de equipas.

Em 2014, aquando da integração nos órgãos sociais da associação⁶⁹, fui fazer uma pós-graduação em Economia Social no ISCSP.

Em 2015 comecei a exercer funções de Diretora da associação. Em 2016 fiz uma pós-graduação em gestão de IPSS.

Ao longo deste percurso foram várias as formações que fui fazendo direcionadas para a 1ª e 2ª infância.

2. Que função ocupa atualmente na instituição?

⁶⁹ Por motivos de anonimato e confidencialidade, o nome da instituição, da associação e do bairro são mantidos em sigilo. Assim, a instituição socioeducativa na qual decorreu a PPS I é referida somente como *instituição* e a associação responsável pela instituição é referida como *associação*.

Atualmente exerço funções de Diretora Geral e Diretora Técnica da creche da associação. Sou também Presidente da Direção, de forma voluntária (sujeita a uma eleição) e não remunerada.

3. Há quanto tempo desempenha a função em questão? Desempenhou alguma outra função na instituição?

Faço parte dos órgãos sociais desde 2011;
Presidente da Direção desde 2014;
Diretora da associação desde 2015.

4. Que competências e requisitos considera serem necessários à função que ocupa atualmente?

Enquanto Diretora, para além dos conhecimentos específicos na área da educação de Infância e do Desenvolvimento Local e Economia Social, preciso de ter competências de gestão (estratégica, financeira, de equipas) e de liderança.

5. Numa escala de 1 a 5, sendo 1 nada importante e 5 muito importante, que importância atribui à sua função para o bom funcionamento da instituição? Justifique, por favor.

5. Função fundamental no planeamento estratégico. Na estruturação e sustentabilidade organizacional. Na organização e motivação da equipa, capacitando e promovendo a capacitação e empoderamento individual e coletivo no sentido de criar e estimular o sentimento de pertença e o desenvolvimento pessoal e profissional.

Contextualização da instituição

6. No que diz respeito ao domínio jurídico-legal e estatutário da instituição, como caracteriza a tutela, regulação e financiamento da mesma? De quem é a responsabilidade?

A associação tem o estatuto de Associação de Desenvolvimento Local desde 1998 e tem como órgãos sociais a Assembleia Geral, constituída por todos os associados sobre a qual reside o “poder supremo da associação”, a Direção, órgão administrativo e o Conselho Fiscal, órgão inspetivo.

Temos acordos de cooperação com o Instituto da Segurança Social (ISS) desde 2003, altura em que a CML, proprietária do edifício, propôs à associação a gestão da creche e JI.

A entidade que tutela a creche é o ISS e o pré-escolar é o Ministério da Educação, embora o financiamento venha por parte do ISS.

Em relação à CML estamos sob a alçada de pelo menos 2 departamentos: Educação (JI) e Direitos Sociais (creche). Não recebemos financiamento direto para a atividade.

Temos 2 financiamentos por parte da CML para a atividade desportiva – Programa Mexe Comigo e atividade desportiva regular (judo).

Temos financiamentos pontuais para a dinamização e intervenção comunitária.

7. Qual a filiação institucional? (se aplicável)

Não aplicável.

8. Qual a natureza jurídica da instituição? (lucrativa vs. não lucrativa)

Não lucrativa.

9. Caso a resposta à questão anterior tenha sido não lucrativa, como são garantidas as condições de funcionamento da organização? De que financiamentos dispõe a instituição?

Para a creche e JI temos o financiamento do ISS por sermos IPSS e termos acordos de cooperação. No entanto o ISS não paga o custo real. Paga um valor fixo por criança independentemente dos rendimentos do agregado familiar.

As famílias pagam uma comparticipação familiar que está dependente dos seus rendimentos e gastos elegíveis, consoante uma fórmula de cálculo feita pelo ISS. Desde o ano letivo anterior o ISS paga o valor da comparticipação familiar das famílias que estão no 1º escalão e no 2º escalão se tiverem mais de 1 filho.

Temos ainda apoio por parte da CML para a atividade desportiva e financiamento da mesma entidade para o apoio alimentar.

As atividades de animação socio cultural e comunitária têm financiamentos pontuais (quando nos candidatamos a projetos financiados) ou são dinamizadas voluntariamente.

10. Que ofertas educativas / contextos pedagógicos são disponibilizados na instituição?
Descreva-as de forma sucinta, por favor.

Para além de toda a dinâmica educativa proporcionada diariamente em contexto de sala e instituição proporcionamos:

- projeto intergeracional com alguns utentes do Centro de Desenvolvimento Comunitário da SCML.
- planeamento conjunto de atividades com as crianças do JI;
- tempo de afeto e cuidado semanal com as crianças da creche;
- participação em apresentações e celebrações (como a festa da comunidade) e passeios;
- ginástica gratuita para todas as crianças do JI 2 vezes por semana – Programa *Mexe Comigo*;
- judo;
- *Escola da Floresta* – parceria com a associação Patas Tenras. Quinzenalmente as crianças do JI vão a pé para a floresta (mata de Alvalade) entre as 9:30 e as 12:30h. Esta atividade é financiada pela instituição;
- saídas regulares / apropriação do espaço do bairro, idas a museus, festivais de cinema;
- participação em momentos / atividades de âmbito local em parceria. A associação faz parte da Comissão Social de Freguesia de Marvila, do Conselho Educativo de Marvila e do Grupo Comunitário. Neste âmbito participamos em iniciativas como: Conselho

Educativo de Marvila júnior – auscultação das crianças e jovens das várias instituições da freguesia; Sarau de Ginástica de Marvila; desfile de Carnaval com animação circense pelas ruas do bairro; participação na Festa da Comunidade com apresentação teatral ou de dança com o projeto intergeracional;

Dimensões organizacionais

11. Caracterize a estrutura organizacional da instituição.

Sem resposta.

12. Tendo em conta que a creche é “uma rede de relacionamentos ou redes de interação e comunicação entre as pessoas que a constituem” (González et al., 2003), como caracteriza as relações estabelecidas na instituição?

A associação nasceu de um movimento de cidadania levado a cabo por moradores e comerciantes do bairro que queriam contribuir para a melhoria da qualidade de vida da comunidade. Para esse processo se efetivar foi necessário constituirmo-nos em associação de desenvolvimento local. Neste processo a população foi capacitada e empoderada e criadas redes que se têm vindo progressivamente a estender.

Para além de sermos um recurso na comunidade somos também nós uma comunidade, nas relações de parceria e de suporte mútuo criadas com as famílias, as crianças, a equipa e as redes externa como é o caso da Rede Social de Lisboa, a Comissão Social de Freguesia de Marvila, o Conselho Educativo de Marvila, entre outras.i

13. Considera o trabalho colaborativo um aspeto importante no que diz respeito à dimensão relacional da instituição?

A cidadania e a democracia participativa são dois pilares fundamentais para a associação que não se podem concretizar sem ser através da colaboração e envolvimento de todos os intervenientes (cidadãos – crianças e adultos).

A colaboração não pode ser fechada dentro de uma sala ou ser só um objetivo de trabalho com as crianças. Tem de ser uma vivência de toda a instituição (equipa, crianças, famílias) e com os parceiros e comunidade do território onde estamos inseridos e de outros parceiros com os quais estabelecemos relações.

14. Quais os princípios que organizam o trabalho desenvolvido na instituição?

- promover a qualidade de vida dos moradores do bairro;
- participar na criação de condições para a inserção social dos mais desfavorecidos;
- promover a participação social e a cidadania ativa;
- contribuir para o desenvolvimento social e urbanístico do bairro;
- promover o desenvolvimento saudável e o bem-estar das crianças através do seu auto-conhecimento e livre expressão;
- promover a diversidade de experiências relacionais, educativas e sociais.

15. Quais os objetivos que norteiam o funcionamento da instituição?

- ser uma comunidade capacitada e implicada na sua missão, em equipa e com as crianças e famílias.
- estabelecer relações de parceria e colaboração com os recursos locais e a comunidade.
- promover a participação das famílias no funcionamento do equipamento e no processo educativo das crianças.

16. Quais as crenças, valores e tradições da instituição?

Acreditamos que todos os cidadãos, crianças e adultos, devem ser os protagonistas do seu desenvolvimento pessoal e social e ser geradores de qualidade de vida a nível pessoal e comunitário.

- ser uma associação livre, isenta, independente e responsável;
- defensora da dignidade e igualdade de oportunidades;
- promotora de parcerias e da democracia participativa.

Temos sido um canal pelo qual a comunidade participa de uma forma ativa e democrática. Iniciámos este processo de participação com a intervenção comunitária e estendemo-la à infância com o projeto da creche e JI.

17. Qual a missão da instituição? Como foi definida? Todos os elementos da equipa educativa têm conhecimento da mesma?

Ser uma associação de desenvolvimento local que cria e reforça parcerias, que envolve e capacita a comunidade para uma mudança sustentável e geradora de qualidade de vida a nível pessoal, comunitário e urbanístico.

A missão foi definida coletivamente, pelos associados, aquando da constituição em 1998.

A creche e JI foi constituída em 2003 e todos os elementos da comunidade educativa conhecem a missão da associação e são envolvidos em todos os processos comunitários.

Organização e gestão

19. Para além da S., existem outros agentes educativos responsáveis pela gestão da instituição? Se sim, como participam na gestão da instituição?

Na gestão financeira e organizacional não há mais participação.

Em termos de gestão educativa, para além de mim constitui a equipa técnica uma coordenadora pedagógica e uma técnica superior de mediação Social

20. Que funções se encontram subjacentes à gestão da instituição? No seu caso e dos restantes elementos de gestão (caso aplicável).

A gestão financeira e administrativa compete à Direção da associação.

A Diretora e equipa pedagógica têm autonomia pedagógica.

21. Quais os objetivos subjacentes à sua ação enquanto diretora da instituição? E no caso dos restantes agentes educativos que desempenham funções de gestão? (caso existam).

Promover o bem-estar e desenvolvimento profissional e pessoal da equipa;
Criar condições para a qualidade das práticas e garantir o cumprimento da missão da associação.

22. Por quem são tomadas as decisões inerentes à organização, gestão e funcionamento da instituição?

Direção e Diretora, embora toda a equipa seja envolvida na reflexão e ação.

23. No que diz respeito à organização e funcionamento da instituição, as normas legislativas (decretadas) são seguidas “à risca” ou foram adaptadas para a instituição?

Algumas diretivas temos mesmo de respeitar, nomeadamente em relação ao espaço, dotações por sala, rácios adulto / criança, funções, regras de cálculo da participação familiar, etc.

Em relação às opções educativas e pedagógicas a liberdade é maior e temos sempre defendido as nossas opções e forma de estar.

24. Qual o modelo de gestão posto em prática na instituição (formal, político, colegial...)?

Colegial.

De momento, recorda-se e alguma informação que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

Não.

Obrigada pela sua disponibilidade.

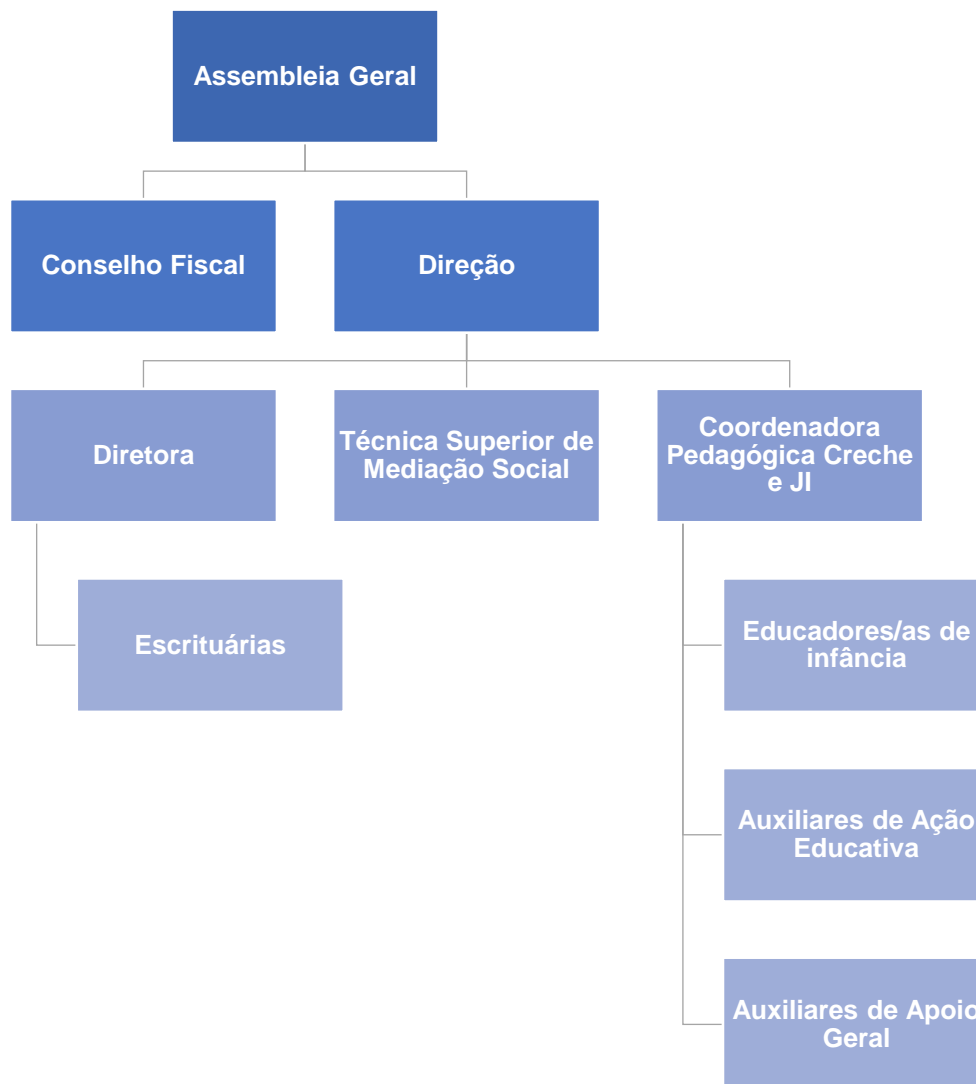
ANEXO D.
Estrutura orgânica da
instituição

| ' ' | | ' ' |

A Figura D1, apresentada de seguida, representa a estrutura orgânica da instituição na qual decorreu o estágio inerente à PPS II.

Figura D1

Estrutura orgânica da instituição



ANEXO E.
Portefólio reflexivo da
Prática Profissional
Supervisionada II
(documento à parte)

| ' ' | | ' ' |

ANEXO F.
Guião do inquérito por
questionário aplicado à
educadora cooperante

| ' ' | ' ' |

Guião de Inquérito por questionário

Destinatária: Educadora cooperante

Objetivos:

- Caracterizar a prática educativa e as opções metodológicas da educadora cooperante
- Caracterizar o ambiente pedagógico no qual decorre a PPS II
 - Espaço e materiais
 - Tempo
 - Grupo de crianças
 - Equipa pedagógica

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação do questionário e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar o questionário• Garantir a confidencialidade e o anonimato	<p>- Esta entrevista tem como objetivo obter informação necessária à caracterização do contexto socioeducativo no qual decorre a PPS II</p> <p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados será garantido.</p>	
B. Definição do perfil da entrevistada	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer o percurso académico e profissional da educadora	<p>B1. Qual a sua formação académica?</p> <p>B2. Há quanto tempo (meses) é educadora de infância?</p> <p>B3. O que significa, para si, ser educadora de infância?</p>	

- B4. Descreva o seu percurso profissional, por favor.
- B5. De 1 a 5, sendo 1 nada importante e 5 muito importante, que importância atribui à formação contínua?
- B6. Após a sua formação inicial, realizou algum curso / ação de formação? Se sim, qual(is)?
- B7. Fale-me do seu percurso nesta instituição socioeducativa.
- B8. Qual o modelo pedagógico adotado pela instituição?
- B9. Identifica-se com o modelo pedagógico adotado pela instituição? Porquê?

<p>C. Grupo de crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caraterizar a conceção de <i>criança</i> 	<p>C1. Como caracteriza o grupo de crianças com o qual trabalha atualmente?</p>	<p>C1.1. Quais as principais características, necessidades e interesses manifestados pelas crianças?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o grupo de crianças da sala 1 JI 	<p>C2. Que estratégias utiliza para conhecer e caracterizar o grupo de crianças?</p>	<p>C3.1. Utiliza portefólios como estratégia/instrumento de avaliação?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar as estratégias utilizadas pela educadora para caracterização e avaliação do grupo de crianças 	<p>C3. E para avaliar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças?</p> <p>C4. De 1 a 5, sendo 1 nada importante e 5 muito importante, que importância atribui à observação das crianças para consequente caracterização e avaliação?</p> <p>C5. De 1 a 5, sendo 1 nada importante e 5 muito importante, que importância atribui à realização de registos como suporte da observação?</p> <p>C6. Como caracteriza as interações entre as crianças do grupo?</p>	

D. Ambiente pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as estratégias concretizadas pela educadora para organização e gestão do ambiente pedagógico • Averiguar o grau de participação das crianças e das famílias na organização do ambiente pedagógico 	<p>D1. Concorda com o estabelecimento de uma rotina simultaneamente previsível e flexível? Justifique.</p> <p>D2. Quais os momentos que compõem a rotina da sala 1 JI? Descreva-os sucintamente.</p> <p>D3. As crianças participa(ra)m na definição da rotina do grupo? E as famílias?</p> <p>D4. Em média, quantas horas diárias passam as crianças no espaço exterior?</p> <p>D5. Concorda com o tempo de contacto com o espaço exterior? Justifique.</p> <p>D6. Como é organizado o espaço da sala?</p> <p>D7. Como são selecionados e organizados os materiais disponibilizados na sala?</p> <p>D8. As crianças têm acesso aos materiais que se encontram na sala?</p> <p>D9. Como é organizado o grupo de crianças durante os diferentes momentos da rotina?</p>	<p>D6.1. As crianças participa(ra)m na organização espacial da sala?</p> <p>D6.2. As famílias participa(ra)m na organização espacial da sala?</p>
E. Relação com a equipa pedagógica (de sala)	<ul style="list-style-type: none"> • Aferir a importância atribuída pela educadora a uma relação de colaboração entre os diferentes elementos da equipa pedagógica 	<p>E1. De 1 a 5, sendo 1 nada importante e 5 muito importante, que importância atribui ao estabelecimento de uma relação colaborativa entre os diferentes membros da equipa pedagógica?</p> <p>E2. Qual a constituição da equipa pedagógica na qual se encontra inserida?</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a relação da equipa pedagógica 	<p>E3. Como caracteriza a relação existente entre os elementos da equipa pedagógica da sala 1 JI?</p> <p>E4. Que aspetos prioriza no relacionamento com a sua equipa pedagógica?</p>
<p>F. Relação com as famílias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar a importância dada ao estabelecimento de uma relação colaborativa entre o contexto pedagógico e as famílias • Conhecer as estratégias colocadas em prática pela educadora para envolvimento das famílias em contexto pedagógico 	<p>F1. Que importância atribui ao desenvolvimento de uma relação colaborativa entre a equipa pedagógica e as famílias? Justifique.</p> <p>F2. Que aspetos prioriza no estabelecimento de uma relação com as famílias das crianças?</p> <p>F3. Que estratégias utiliza para estabelecer uma relação próxima e colaborativa com as famílias?</p> <p>F4. Como caracteriza o envolvimento das famílias da sala 1 JI no contexto pedagógico?</p>
<p>G. Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>De momento, recorda-se de alguma informação que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>Obrigada pela sua disponibilidade.</p>

ANEXO G.
Questionário realizado à
educadora cooperante

| ' ' | | ' ' |

Bom dia / Boa tarde, Is. No seguimento da caracterização do contexto socioeducativo inerente à Prática Profissional Supervisionada (módulo II), peço-lhe que responda ao seguinte questionário. O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados será garantido.

Obrigada pela colaboração!

Percurso académico e profissional da educadora

1. Qual a sua formação académica?

Fiz o curso de educação de infância na ESELx, durante 4 anos.

2. Há quanto tempo (meses) é educadora de infância?

Sou educadora desde 2009, ou seja, há 13 anos.

3. O que significa, para si, ser educadora de infância?

Ser educadora de infância é um ter desafio constante... um desafio que exige de nós o melhor de nós... significa estar em constante reflexão para que a nossa ação se baseie e se foque no que realmente interessa, nas crianças e nas famílias. Ser educadora de infância não é só estar com as crianças da sala, mas respeitar, aceitar e incluir as famílias que connosco estabelecem uma relação de segurança e confiança. É um trabalho de grande responsabilidade, mas que nos enche o coração. Acima de tudo significa ver o desenvolvimento das crianças e compreender o quão importante é o nosso papel para o seu futuro e para o mundo!

4. Descreva o seu percurso profissional, por favor.

Estou na ATM desde que saí da Faculdade. Há 13 anos que sou educadora na ATM. Estive 8 anos em creche e 4 anos no JI. Atualmente estou em JI, numa sala com crianças de 2 a 6 anos de idade.

No primeiro ano de trabalho estive numa sala com crianças dos 2/3 anos a fazer uma substituição de uma colega que estava grávida. Permaneci na instituição porque outra colega ficou grávida e fiz a sua substituição. Posteriormente, fiquei por definitivo uma vez que outra colega foi-se embora, assumindo um grupo com crianças de 1 ano. Acompanhei este grupo no ano a seguir na sala dos 2/3 anos.

Devido a uma reestruturação na equipa geral da instituição não segui o grupo para o JI, tendo regressado à sala de 1 ano para assumir um outro grupo que veio do berçário, com o qual estive até ao JI. No último ano do JI estive de me ausentar durante alguns meses devido à licença de maternidade.

Regressei à creche, para a sala 2, onde trabalhei com um grupo de crianças com idades entre os 1 e 3 anos. Estive no berçário pela primeira vez, mas apenas estive presente no início e no fim do ano letivo devido à minha segunda licença de maternidade.

Este grupo continuou comigo na sala 1 e na sala 3 de creche.

Passei para o JI onde me encontro atualmente (segundo ano seguido).

5. De 1 a 5, sendo 1 nada importante e 5 muito importante, que importância atribui à formação contínua?

5.

6. Após a sua formação inicial, realizou algum curso / ação de formação? Se sim, qual(is)?

Sim. Tenho tentado sempre realizar formações que me ajudem a refletir sobre a minha ação e a melhorar a minha forma de estar e de me relacionar com as crianças, equipa e famílias.

Realizei várias formações no MEM (oficina do JI e estágio do modelo) e conclui a Pós-Graduação em creche na ESELx no ano de 2017/2018.

Sempre que é possível a ATM propõe formações para a equipa fazer. O ano passado fiz uma formação através da junta de freguesia de Marvila relacionada com a compostagem. Este ano participei num curso de avaliação e gestão de risco de violência doméstica. Acredito que todas as formações a que vou são úteis na minha vida profissional... Todos estes momentos têm ajudado a melhorar a minha ação pedagógica e tem-me permitido refletir sobre o meu dia a dia com o grupo de crianças e as suas

famílias. Novas questões vão surgindo... novas inquietações aparecem... e são elas que me têm permitido pensar e ir à procura de mais e mais... Devemos estar em constante reflexão, com uma mente aberta e disponíveis para a mudança, caso seja necessário.

7. Fale-me do seu percurso nesta instituição socioeducativa.

O meu percurso profissional é o meu percurso na ATM. No meu último ano de estágio do curso estive nesta instituição e, desde aí, que tenho exercido a função de educadora de infância. Acrescento apenas que o meu percurso nesta organização socioeducativa tem sido de um grande crescimento profissional e pessoal, que se deve à constante reflexão em equipa. O essencial é refletirmos sobre a nossa prática colocando o enfoque nas crianças e nas famílias que vêm ter connosco. É fundamental pensarmos na educação infantil, refletirmos sobre o que queremos que esta educação seja.

8. Qual o modelo pedagógico adotado pela instituição?

M.E.M

9. Identifica-se com o modelo pedagógico adotado pela instituição? Porquê?

Sim. Este modelo escolhido para orientar e fundamentar a nossa prática preza vários valores que para mim são essenciais para uma vivência democrática e em sociedade. Acima de tudo considero fundamental que as crianças brinquem, que as crianças participem, façam escolhas e tenham oportunidades diversificadas que potenciem a sua ação, descoberta e desenvolvimento.

É fundamental que toda a equipa tenha presente os valores e a base do modelo para que a nossa ação seja coerente e significativa para todos os que nos procuram (Crianças e famílias).

Grupo de crianças

10. Como caracteriza o grupo de crianças com o qual trabalha atualmente? Quais as principais características, necessidades e interesses manifestados pelas crianças?

O grupo de crianças da sala 1 do JI é composto por 23 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos. Esta heterogeneidade etária permite uma grande diversidade de interesses, necessidades e oportunidades que exigem da parte dos adultos uma grande capacidade de observação e avaliação para que o que acontece com o grupo vá ao encontro do que é realmente importante e necessário.

O grupo é muito curioso, interessado, bem-disposto e participativo. Gosta de descobrir o mundo que o rodeia, gosta de explorar, pesquisar e questionar sobre o que está à nossa volta. Gosta de escutar e contar histórias e dedica grande parte do tempo a desenhar, pintar, fazer colagens e utilizar diversos materiais relacionados com a área da plástica.

Temos observado que os diversos tempos de brincadeira privilegiam as relações entre as crianças das várias idades, o que tem sido interessante de observar. As crianças mais velhas têm apoiado na organização dos espaços e tempos da sala uma vez que já conhecem e sabem o funcionamento e a dinâmica do JI, sendo motor de novas oportunidades para o grupo.

11. Que estratégias utiliza para conhecer e caracterizar o grupo de crianças?

Deve ser feito um diagnóstico inicial onde se faz o levantamento de necessidades, interesses, forças, oportunidades e características do grupo de crianças. Neste ponto, vamos saber quem são estas crianças e as suas famílias, quais os seus interesses individuais e as suas necessidades.

Este diagnóstico é realizado através de observação direta do grupo de crianças nos primeiros meses do início da escola, através de registos escritos e fotográficos de cada criança e do grupo e, também, através das informações partilhadas pelas famílias quer no dia a dia, quer na primeira reunião com a família (anamnese) das crianças que entraram pela primeira vez na ATM.

12. E para avaliar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças? Utiliza portefólios como estratégia/instrumento de avaliação?

A avaliação ocorre ao longo do ano letivo em três momentos interdependentes - observar, planear, avaliar - através das observações diárias; das conversas e registos

realizados pela equipa e com o grupo de crianças (por exemplo, nas reuniões da manhã); da partilha dos conhecimentos adquiridos (projetos, tempos das comunicações); da avaliação dos instrumentos de pilotagem (como o plano do dia, mapa das tarefas); do diário (avaliação dos comportamentos); da autoavaliação da criança (quando relata/descreve o que fez, o que descobriu, como fez/realizou determinada tarefa, ...); elaboração do portefólio individual que se baseia na compilação das produções e dos registos das vivências individuais e coletivas (escolha/justificação dos trabalhos); das verbalizações, afirmações e outras formas de linguagem (gestos, expressão corporal e facial).

É fundamental envolver a criança neste processo de análise e de construção conjunta, inerente ao desenvolvimento da atividade educativa, que lhe permita, enquanto protagonista da sua aprendizagem, tomar consciência dos progressos e de como vai ultrapassando as suas dificuldades.

Na sequência das observações das crianças nos diferentes momentos da rotina diária e da partilha de informação com as famílias, a equipa técnica (diretora, coordenadora e técnica social) e a educadora realizam os estudos de caso, onde são partilhadas estratégias de ação e de apoio às crianças e às famílias.

São, também, elaborados registos de incidente crítico para o acompanhamento e apoio às famílias e crianças. Estes registos são realizados sempre que haja situações de alerta em relação a uma criança ou família que acrescentam dados a um acompanhamento específico.

Sempre que é solicitado por algum médico ou outras entidades, realizam-se relatórios onde são referidos registos gerais de desenvolvimento.

Todos estes documentos são guardados nos processos individuais das crianças.

A família assume um papel fundamental na avaliação do trabalho pedagógico que é realizado na sala.

A Avaliação é feita com e pelas famílias em vários momentos: feedback em conversas informais com as famílias, da participação das famílias nos diversos momentos da rotina e iniciativas da instituição, e das partilhas nas reuniões formais.

13. De 1 a 5, sendo 1 nada importante e 5 muito importante, que importância atribui à observação das crianças para conseqüente caracterização e avaliação?

5.

14. De 1 a 5, sendo 1 nada importante e 5 muito importante, que importância atribui à realização de registros como suporte da observação?

5.

15. Como caracteriza as interações entre as crianças do grupo?

Tal como referi anteriormente, as crianças vão interagindo entre si nos diversos momentos, existindo alguns grupos de amizade já definidos. Tal como é natural a existência de conflitos entre si faz parte, sendo necessário que os adultos apoiem e ajudem na sua resolução.

As interações entre crianças das diversas idades tem crescido, sendo observado que as crianças mais velhas interagem com maior frequência com as crianças mais novas e vice-versa.

Esta diversidade nas interações amplia as relações do grupo e aproxima as crianças quer nas brincadeiras quer nas propostas que surgem a partir dos interesses e gostos de cada uma.

Ambiente pedagógico

16. Concorda com o estabelecimento de uma rotina simultaneamente previsível e flexível? Justifique.

A rotina diária é adequada ao grupo e às suas características, não sendo uma rotina fixa e rígida. Ou seja, é flexível e vai ao encontro do que o grupo de crianças necessita nos diferentes momentos, sendo respeitado o tempo, o espaço e o ritmo de cada criança.

No entanto, é fundamental que as crianças se vão apropriando dos diferentes tempos que constituem o nosso dia, para que possam compreender a dinâmica e antecipar os diferentes momentos. Ao termos uma agenda construída com as crianças, vamos ajudá-

las a perceberem melhor os diferentes tempos e momentos em grupo que existem na nossa sala.

A rotina ao ser previsível e flexível vai permitir que a criança se sinta segura e participe com autonomia e protagonismo nas propostas que surgem na sala.

17. Quais os momentos que compõem a rotina da sala 1 JI? Descreva-os sucintamente.

A rotina diária da sala está organizada em diferentes momentos e está dependente da organização da instituição, nomeadamente no que diz respeito aos tempos de refeição e de repouso. A sequência diária foi organizada pelos adultos de forma a responder melhor às necessidades e interesses das crianças, pelo que a previsibilidade, segurança e envolvimento destas na organização faz com que antecipem e se envolvam cada vez mais nas transições entre os vários momentos.

Procuramos que diariamente as crianças tenham voz ativa neste processo. Para isto, utilizamos o plano do dia, o diário e a agenda semanal.

Na nossa rotina de sala podemos encontrar momentos distintos:

- acolhimento e despedida (momento do início e fim do dia onde se privilegia o estabelecimento de relações de segurança com as famílias. este espaço para acolher a família privilegia as conversas informais onde se troca e partilha informações relevantes sobre a vida da criança);
- reuniões de planeamento em grande grupo (reunião da manhã);
- reforço da manhã (as crianças comem fruta, cenoura ou pão. Existem duas crianças que estão responsáveis por distribuir o reforço aos colegas);
- atividades em projetos (as crianças distribuem-se pelas diferentes áreas da sala em pequenos grupos ou individualmente, para explorarem os materiais, desenvolverem atividades ou trabalharem em projetos);
- comunicações em grande grupo (as crianças partilham com as restantes o que têm feito, o que já são capazes de fazer, mostram as suas produções);
- espaço exterior (recreio);
- almoço;
- repouso (as crianças que não dormem estão a brincar no recreio com uma educadora ou uma auxiliar (rotativamente semanalmente entre as três salas));
- tempo dos mais velhos (as crianças mais velhas das três salas do ji têm um tempo de trabalho coletivo, sendo apoiadas pelas três educadoras);

- tempo curricular compartilhado (pretende-se dar resposta ao currículo partindo do interesse e das necessidades das crianças. Todos participam, ensinam e aprendem. Privilegiamos tempos de pequeno grupo para que se possa responder de forma mais efetiva às necessidades de cada uma das crianças, respeitando o seu ritmo e tempo)
- lanche (tempo vivido em grande grupo e com as crianças das outras salas, apoiado pela auxiliar de ação educativa e pela auxiliar de apoio geral. Após o lanche, as crianças realizam a sua higiene e vão para o espaço exterior).

18. As crianças participa(ra)m na definição da rotina do grupo? E as famílias?

Tal como referi anteriormente, construímos juntamente com o grupo de crianças uma agenda semanal que as ajuda a perceber melhor os diferentes tempos e momentos em grupo que existem na nossa sala.

As famílias são envolvidas no trabalho pedagógico desenvolvido na sala através da partilha diária que é feita quer pelas crianças quer pela equipa nos momentos de acolhimento e de despedida.

Ao conhecerem o que está a ser desenvolvido na sala, as famílias são livres em participar e em estar na sala consoante a disponibilidade de cada uma. Isto é, as famílias vão participando de diversas maneiras apoiando e colaborando nos diferentes momentos da rotina (por exemplo, estar connosco na reunião da manhã, contar uma história, estar um pouco na sala connosco, sugerir alguma visita ou passeio, partilhar/doar materiais, ...).

Todos [crianças, famílias e equipa pedagógica] participam de diferentes e diversas formas!

19. Em média, quantas horas diárias passam as crianças no espaço exterior?

Mais ou menos 4 horas, no máximo. As crianças que não dorme passam mais tempo no exterior e as que entram e saem mais cedo da instituição também. Depende também do tempo que faz no dia, se estiver a chover muito o acolhimento é feito na sala e não no exterior.

20. Concorda com o tempo de contacto com o espaço exterior? Justifique.

Claro que sim. Temos tentado que o contacto com o espaço exterior seja maior. É fundamental que as crianças contactem com a natureza e que descubram o que existe à nossa volta. Esse conhecimento dá-nos um maior sentimento de pertença e desperta-nos para pormenores que nunca antes estávamos despertados. É nosso dever criar oportunidades diversas para abrimos as nossas portas a um mundo enorme e repleto de coisas por descobrir e explorar!

21. Como é organizado o espaço da sala?

No início do ano, o espaço é organizado em equipa de sala no qual as estruturas e os materiais são organizados tendo em conta os objetivos que se querem atingir para o ano letivo.

O espaço e os materiais vão sofrendo alterações ao longo do ano uma vez que as necessidades e os interesses do grupo vão-se alterando. Neste sentido, podem surgir novos espaços e novos materiais que vão de encontro ao que o grupo combina, propõe, constrói em conjunto, e até mesmo com a participação das famílias (quer através do que possam trazer para a sala quer através das partilhas que cada criança faz sobre a sua cultura familiar)

22. As crianças participa(ra)m na organização espacial da sala? E as famílias?

No início do ano, o espaço é organizado em equipa de sala no qual dispomos os móveis e as estruturas base e os materiais/objetos já existentes. Contudo, este espaço e os materiais vão sendo alterados de acordo com os interesses e as necessidades do grupo. Vão surgindo novos espaços e novos materiais - as crianças e famílias podem sugerir e trazer novos objetos e materiais para a sala (ou até podemos construir em conjunto).

23. Como são selecionados e organizados os materiais disponibilizados na sala?

Os materiais disponibilizados são organizados e selecionados de acordo com os interesses e características do grupo que já sabemos previamente. No entanto, não costumamos colocar todos os materiais nas diversas áreas. É importante irmos construindo em grupo com as crianças e ampliando o nosso espaço e os nossos materiais de acordo com o que vamos conversando/explorando/descobrimos/realizando. Não faz sentido ter

a sala totalmente organizada pois esta construção é feita, também, com o grupo. Assim, tudo o que fazemos, fazemos com um objetivo e com uma intenção pensada e estruturada em grupo.

24. As crianças têm acesso aos materiais que se encontram na sala?

Sim. Todas as crianças têm acesso aos materiais que se encontram na sala e aos materiais que possam existir noutros espaços como a sala das artes, a lavandaria e o exterior, por exemplo. É fundamental que as crianças tenham oportunidade de escolher, explorar, manipular e avaliar os materiais que têm ao seu dispor.

25. Como é organizado o grupo de crianças durante os diferentes momentos da rotina?

O grupo pode organizar-se em pequenos grupos, grande grupo ou individualmente. Ou seja, as crianças podem estar a brincar, a explorar e a descobrir o que a rodeia organizando-se desta forma. Geralmente, as reuniões da manhã, o momento do diário/reunião de conselho e a hora do conto são realizadas em grande grupo, respeitando o tempo das crianças e tendo em atenção as necessidades de cada uma. Os restantes momentos do dia privilegiam mais os tempos individuais e/ou em pequenos grupos. Esta organização facilita a interação com o adulto e permite ao adulto adquirir mais informações sobre cada uma das crianças nos diferentes momentos do dia.

Relação com a equipa pedagógica (de sala)

26. De 1 a 5, sendo 1 nada importante e 5 muito importante, que importância atribui ao estabelecimento de uma relação colaborativa entre os diferentes membros da equipa pedagógica?

5.

27. Qual a constituição da equipa pedagógica na qual se encontra inserida?

Na nossa sala, a equipa é constituída por uma educadora, uma auxiliar de ação educativa e uma auxiliar de apoio geral que apoia as três salas do JI.

28. Como caracteriza a relação existente entre os membros da equipa pedagógica da sala 1 JI?

A relação entre a equipa de sala é positiva. Já trabalho com a Susana há 3 anos seguidos, a Susana acompanha-me desde a sala 3, por isso aquilo que acreditamos ser essencial para as crianças já é muito partilhado, refletido e trabalhado. Temos tentado arranjar momentos de diálogo para falarmos, para podermos partilhar e refletir sobre a nossa ação, sobre o grupo, sobre como apoiar as crianças e as famílias que estão conosco este ano. No entanto, nem sempre é fácil ou imediato. Vamos aproveitando todos os pequenos momentos para conversar informalmente sobre as diversas situações que ocorrem no dia a dia.

Esta comunicação é fundamental para que estejamos juntas neste caminho!

29. Que aspetos prioriza no relacionamento com a sua equipa pedagógica?

Compromisso, responsabilidade, respeito, reflexão em conjunto, sinceridade, interajuda, companheirismo e comunicação eficaz.

Relação com as famílias

30. Que importância atribui ao desenvolvimento de uma relação colaborativa entre a equipa pedagógica e as famílias? Justifique.

O estabelecimento de uma relação baseada na colaboração e confiança entre a famílias e a comunidade escolar é fundamental para que o trabalho pedagógico seja realizado com o maior cuidado, respeito e profissionalismo. A família assume um papel essencial na escola, uma vez que cada criança está inserida num contexto familiar. Conhecer o contexto familiar permite-nos conhecer melhor cada criança e cada família, adequando a nossa forma de agir com cada uma. Conhecer, respeitar e adequar a nossa ação é

fundamental para garantir que todas as crianças têm sucesso no seu desenvolvimento e aprendizagem.

31. Que aspetos prioriza no estabelecimento de uma relação com as famílias das crianças?

Relação baseada na escuta, confiança, respeito e segurança, comunicação informal e formal, partilha de informação relevante sobre a criança e as suas vivências; envolvimento das famílias no trabalho a realizar na sala/instituição; incentivar a participação das famílias das diversas dinâmicas e iniciativas; Partilhar com as famílias o trabalho desenvolvido e a desenvolver com o grupo; apoiar as famílias nas diversas situações; construir em conjunto com cada família o que é essencial apoiar e ajudar no desenvolvimento da criança (PDI).

32. Que estratégias utiliza para estabelecer uma relação próxima e colaborativa com as famílias?

Na ATM tentamos que todas as famílias participem e se envolvam de forma diária na dinâmica escolar e na vida escolar dos (as) seus/suas filhos(as) através: de partilhas de registos sobre o que é realizado e construído com o grupo; partilhas individuais das fotografias dos diversos momentos do dia a dia da criança; pedidos de colaboração nas iniciativas da sala/instituição (por exemplo, trazer materiais para a sala para determinada atividade), conversas informais nos momentos de acolhimento e despedida; nas reuniões formais da sala, através da página do Facebook em que podem acompanhar as iniciativas que são significativas dos nossos dias, e da hora semanal de atendimento.

33. Como caracteriza o envolvimento das famílias da sala 1 JI no contexto pedagógico?

As famílias são participativas e interessadas em saber o que estamos a fazer na sala. Cada uma participa de forma diferente consoante a sua disponibilidade. Algumas famílias conseguem estar na instituição e participar em algumas iniciativas/atividades. Outras famílias estão inseridas em grupos de trabalhos. Outras apoiam dando materiais que vão ampliar as descobertas das crianças, outras vêm às reuniões formais e

contribuem com uma reflexão consciente e significativa... O mais importante é que estejamos todos cientes que temos um papel importante na educação das crianças. Algumas famílias já vêm comigo desde o ano passado, outras é a primeira vez que estão comigo. Por isso, é fundamental terem espaço para serem ouvidas, valorizadas e envolvidas na dinâmica escolar, levando-as a refletir e a partilhar as suas dúvidas, receios e questões.

34. De momento, recorda-se de alguma informação que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

Deixo apenas uma frase que me tem acompanhado nesta minha reflexão diária "Imaginem um lugar onde a infância pudesse habitar e ser habitada pelo mundo..." (Marcelo Cunha Bueno).

Habitemos o mundo juntos e com afeto!

Obrigada pela sua disponibilidade.

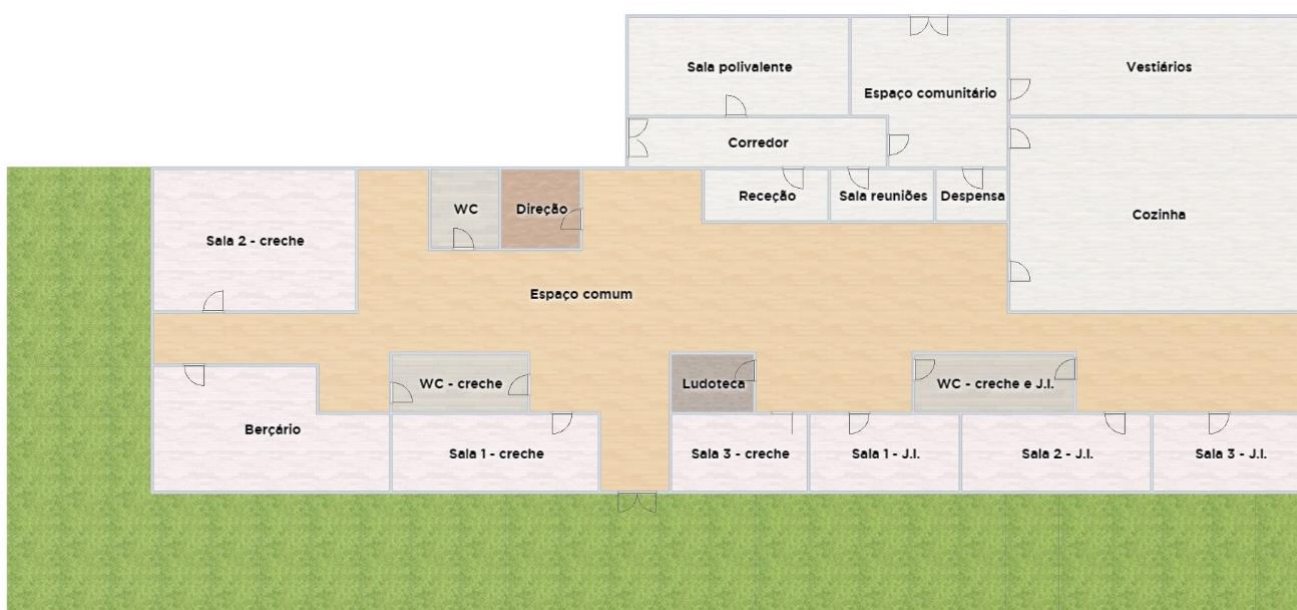
ANEXO H.
Diário de bordo -
espaços da instituição

| | ' ' | | ' ' |

Uma vez que as crianças da instituição frequentam não só as suas salas de atividades, como também outros espaços inerentes à instituição, considero fundamental realizar uma breve descrição dos espaços que constituem a instituição (Figura H1).

Figura H1

Planta da instituição



Nota. Elaboração própria.

De entre as várias formas de proceder à descrição dos espaços da instituição, considerei a realização de uma espécie de *diário de bordo* a melhor estratégia, pois parece-me ser a forma mais adequada de ‘transportar’ o/a leitor/a para a instituição, conhecendo-a tão bem quanto a minha descrição o permitir. Por esta razão, a descrição que se segue pretende dar a conhecer (à) o leitor/a o modo como a instituição está organizada e os diferentes espaços que a constituem.

A instituição: diário de bordo

A chegada à instituição é marcada por um portão aberto que me convida a entrar. Do seu lado esquerdo, preso na sua estrutura metálica, encontra-se um *placard* com

informações respeitantes à instituição: nome; morada; contactos - telefone e e-mail; contextos pedagógicos (creche e JI) e modelo pedagógico adotado – MEM.

Depois de passar o portão, atravesso o átrio que me conduz à porta principal da instituição. Toco à campainha, abro a porta e entro.

Assim que entro, encontro à minha frente um corredor que possibilita o acesso a diferentes espaços - sala polivalente⁷⁰, receção, sala de reuniões, despensa, cozinha, lavandaria e vestiários. Do lado esquerdo do corredor encontra-se, ao longo de toda a sua extensão, uma vitrine na qual são expostas informações diversas acerca da instituição, tais como: horário de funcionamento; estrutura orgânica da instituição; ementa semanal (almoço e lanche); visão, missão e fins da associação responsável pela gestão da instituição e planta de emergência. Esta vitrine contempla, ainda, uma zona dedicada à partilha de informações pedagógicas com as famílias e com a comunidade relativas a projetos e iniciativas levadas a cabo, bem como registos de reuniões realizadas.

À medida que caminho pelo corredor e passo pelos diferentes espaços acima referidos, encontro uma porta com ligação à zona da instituição onde, atualmente, se realiza a distribuição de bens alimentares a famílias abrangidas por um programa de cariz social. Esta iniciativa resulta de uma parceria estabelecida entre a CML e a associação que gere a instituição e tem como objetivo providenciar apoio a diversas famílias da comunidade. A organização dos bens alimentares é da responsabilidade dos profissionais da cozinha, mas a sua distribuição é realizada pelas duas técnicas de apoio à gestão.

De regresso à entrada principal da instituição, atravesso a porta que se encontra do seu lado direito e que estabelece ligação ao espaço “pedagógico” da instituição, isto é, às salas de atividades e casas de banho, à zona de refeições e, ainda, ao espaço exterior. Assim que entro, visualizo de imediato um espaço amplo, constituído por várias mesas e cadeiras, de diferentes dimensões. Esta área é utilizada durante os períodos de refeição (almoço e lanche) e encontra-se dividida por um corredor que estabelece a ligação entre as diferentes salas de atividades e casas de banho correspondentes.

⁷⁰ Tal como o nome sugere, a *sala polivalente* é utilizada para diversos fins, nomeadamente (i) sessões de motricidade; (ii) sessões de judo e, ainda, como um espaço de refeições.

Assim, do lado direito do corredor encontra-se a sala de berçário e a sua copa, as salas 1 e 2 da creche e a casa de banho utilizada pelas crianças de ambas as salas. Encontra-se, de igual modo, uma casa de banho para adulto/as, assim como uma zona de cabides perto de cada uma das salas de creche, na qual as crianças guardam os seus pertences. Perto da sala 1 da creche, encontra-se a sala da direção, na qual permanece a diretora técnica e a técnica de mediação social e familiar da instituição.

Pelo contrário, do lado esquerdo do corredor encontram-se as salas de JI (três salas), a sala 3 da creche e uma casa de banho utilizada por todas as crianças. Ao longo de todo o corredor estão posicionados os cabides respetivos a cada sala. Junto da sala 3 da creche encontra-se a ludoteca, na qual são guardados livros e outros objetos utilizados pelas crianças e pelas adultas da instituição⁷¹.

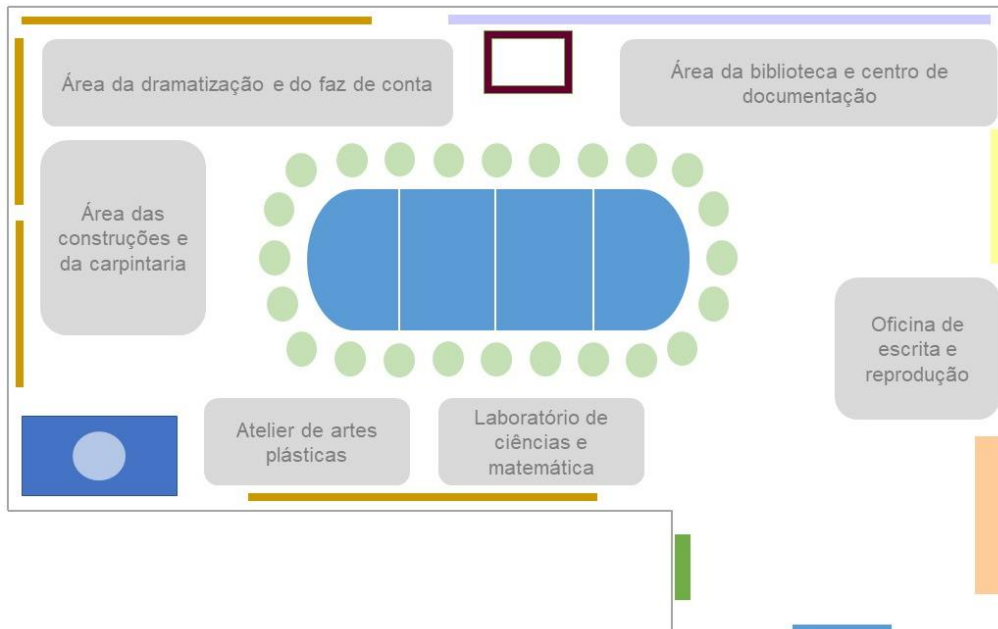
No centro do corredor que estabelece a ligação entre todas as salas de atividades da instituição, encontra-se a porta que estabelece o contacto entre o espaço interior e o espaço exterior, utilizado frequentemente pelas crianças. E é no mesmo que termino esta viagem.

⁷¹ *Adultas*, pois a instituição é somente constituída por mulheres.

ANEXO I.
Planta da sala 1 JI
| ' ' | ' ' |

Figura I1

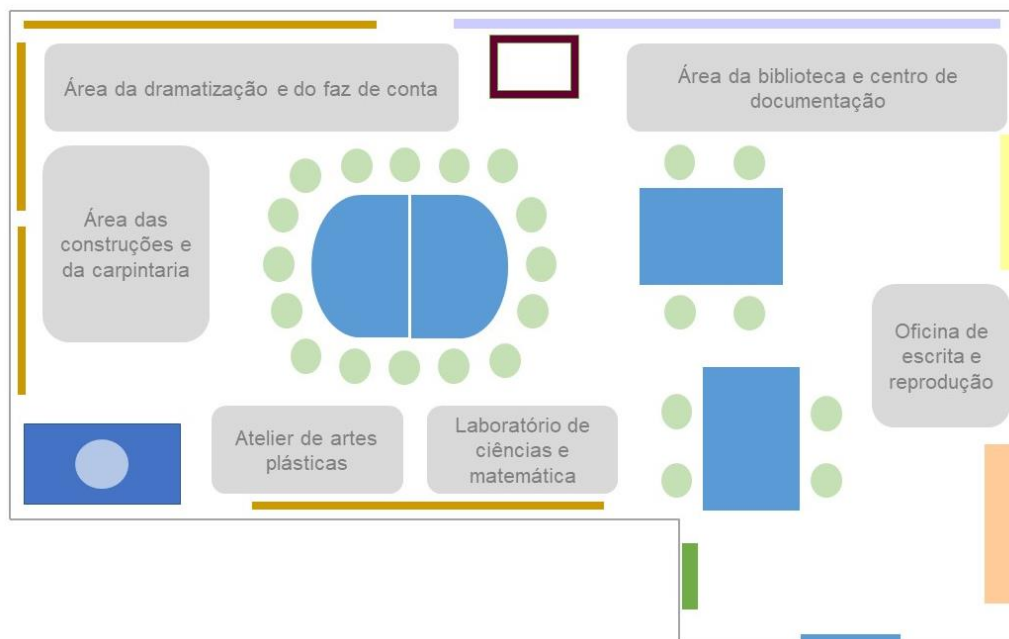
Planta da sala 1 JI durante os momentos de grande grupo



Nota. Elaboração própria.

Figura I2

Planta da sala 1 JI durante os momentos de pequeno grupo



Nota. Elaboração própria.

Figura 13

Planta da sala - legenda



ANEXO J.
Análise de conteúdo -
caracterização do grupo
de crianças

| | ' ' | | ' ' |

Tabela J1

Análise de conteúdo – caracterização do grupo de crianças

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo ⁷²
Caracterização do grupo da sala 1 JI	Autonomia	Instrumentos de pilotagem	Utilização sem apoio (8)	<ul style="list-style-type: none"> - “Assim que a Is. colocou a folha do <i>contar, mostrar ou escrever</i> sobre a mesa, o L.A. pegou na mesma e inscreveu-se.” - “O Lz. inscreveu-se no tempo dedicado ao <i>contar, mostrar ou escrever</i>” - “a C., a Ir., o L.A., a M.P., a J., a Sf. e a Am. registam a sua assiduidade com total autonomia, fazendo corresponder o seu nome ao dia em questão.” - “vou escrever no diário que a C. me bateu e eu não gostei.” - “a Al. pegou na caneta verde, apontou para o seu nome, seguiu a linha respetiva à sua presença na instituição e realizou um círculo no dia de hoje.” - “marcou [L.M.] a presença de forma igualmente autónoma” - “Posso, posso. Ainda há três espaços!” - “Porquê três círculos? É só um!”
		Realização de escolhas	Votação (3)	<ul style="list-style-type: none"> - “a Is. dinamizou uma votação a partir da qual as crianças puderam escolher a atividade que queriam realizar” - “As crianças aceitaram a sugestão e votaram, escrevendo o seu nome numa tabela com duas colunas.” - “Podemos fazer como a votação dos livros da C.”

⁷² A análise de conteúdo apresentada contempla as NC e os RD redigidos nas primeiras semanas da PPS II (de 17/10/2022 a 11/11/2022).

		Negociação (1)	- “No caso da escolha das tarefas, sempre que duas ou mais crianças manifestavam interesse pela mesma função, a S. mediava um processo de negociação entre os/as interessados/as”
		Sugestão (8)	- “Podíamos fazer um projeto sobre isso para descobrir.” - “Hoje vamos fazer o <i>contar, mostrar ou escrever</i> (...) Algumas crianças vieram pedir-me para fazer.” - “queremos descobrir o bichinho-folha.” - “Is., posso ler as minhas histórias hoje?” - “a equipa responsável pela leitura da história nesta sala [berçário] sugeriu adaptarmos a história aos bebés” - “Podemos fazer outra história, mas só com desenhos.” - “Podemos descobrir ímanes.” - “a M.P. sugeriu desenharmos o bicho estranho.”
		Decisão (6)	- “As crianças escolheram a fruta que queriam: maçã ou melão.” - “Dizemos se autorizamos ou não” - “Então quero ler esta hoje, e depois esta, e depois esta, e depois esta.” - “As crianças concordaram e ficou assim combinado” - “À medida que as crianças iam manifestando o seu interesse, registei o seu nome.” - “As crianças aceitaram a sugestão”
	Regulação emocional	Objeto de conforto (1)	- “depois de a ir buscar [chupeta], despediu-se da mãe e sentou-se no colo da Is.”
		Tempo (1)	- “O Lc. precisa de um tempo. Quando quiser, ele vem.”

Organização da sala e dos materiais	Isolamento (1)	- “reparei que o Rf. estava deitado no chão (...). O Rf. está zangado porque tivemos que arrumar.”
	Diário de grupo (1)	- “vou escrever no diário que a C. me bateu e eu não gostei.”
	Instrumentos de pilotagem (2)	- “o L.A. colocou o <i>plano do dia</i> no espaço dedicado ao efeito.” - “Se mudou o mês o que temos que colocar? – questionou a Is. O calendário, o mapa do tempo e as presenças! – referiram a C., o L.A. e a J, respetivamente.”
	Arrumação (6)	- “No final, arrumou os dois conjuntos no respetivo lugar da sala.” - “Após terminar o seu desenho, a M.A. arrumou-o no seu organizador individual.” - “Assim que dispus as mesas no espaço central da sala (área polivalente), a A. colocou as cadeiras em redor.” - “arrumou [K.] o peluche que tinha consigo.” - “a A. ficou com a vassoura e o Lz. com a pá – e, juntos, varreram a sala. No final, a A. despejou o conteúdo da pá no lixo e arrumou-a na casa de banho. O Lz. arrumou a vassoura no local correspondente.” - “Ao aperceber-se do sucedido, o menino foi buscar um guardanapo e limpou a mesa.”
	Funcionalidade dos materiais da sala (1)	- “Não é com o pano amarelo. O pano amarelo é para as tintas.”
	Sono (5)	- “O K. precisa de dormir mais um pouco.”

		<p>- “Após identificarem a sua cama, as crianças retiraram os sapatos e as calças (quem quis), deitando-se de seguida.”</p> <p>- “todas as crianças adormeceram sem dificuldade.”</p> <p>- “Não, nem todas dormem. Só os mais pequenos.”</p> <p>“Não dormem [crianças mais velhas] porque não precisam”</p> <p>- “Durante o tempo dos mais velhos, a Sf., a C. e a Al. manifestaram comportamentos de cansaço e sonolência, tais como esfregar e fechar os olhos e, ainda, deitar o tronco sobre a mesa.”</p>
	<p>Necessidades fisiológicas</p>	<p>Higiene (4)</p> <p>- “todas as crianças se dirigiram a uma das sanitas disponíveis, despiram as calças e as cuecas e sentaram-se. Depois de urinarem, realizaram a sua higiene, vestiram-se, lavaram e secaram as mãos.”</p> <p>- “o Lz. aproximou-se de uma das sanitas, despiu as calças e sentou-se. Depois de urinar, utilizou um papel para se limpar, colocou-o na sanita e premiu o autoclismo. Vestiu as calças e lavou as mãos.”</p> <p>- “Depois de se levantar, o Lz. foi à casa de banho sozinho.”</p> <p>- “Depois de se levantarem, o T., o L.A., a M.A., a A., a Am., a Ir., o B., o Lc. e o Lu. foram à casa de banho, realizaram a sua higiene (...)”</p>
		<p>Alimentação (3)</p> <p>- “Durante o almoço, reparei que o Lz. estava a utilizar uma cadeira para retirar maçã da taça que continha a fruta já cortada.”</p> <p>- “Durante o almoço, a A. chamou-me e disse que não queria comer a sopa (...) Passado algum tempo (...) reparei que, ao contrário de outras crianças, a A. comeu todos os legumes.”</p> <p>- “Durante o almoço, a Al. aproximou-se de mim com a tigela da sopa vazia e disse: Hoje não comi cinco, comi tudo!”</p>

		Autocuidado (5)	<p>- “O K. pegou nos sapatos, dirigiu-se à zona dos cabides, tirou uma meias da sua mala e sentou-se junto à casa de banho.</p> <p>Retirou as meias que tinha (estavam molhadas), entregou-mas, calçou as meias que tinha ido buscar anteriormente e, de seguida, calçou os sapatos.”</p> <p>- “todas as crianças da sala despiram a roupa da chuva e vestiram a roupa que usam no interior da instituição. No final, arrumaram a roupa da chuva (fatos, casacos e galochas) no seu cabide.”</p> <p>- “Depois de se levantarem, o T., o L.A., a M.A., a A., a Am., a Ir., o B., o Lc. e o Lu. (...) regressaram à sala, vestindo-se com autonomia.”</p> <p>- “Depois da visita à <i>casa do terror</i>, regressámos à instituição e vestimos os casacos para usufruir do <i>tempo no exterior</i>.”</p> <p>- “O B. abriu a mala (...) pegou num par de meias e num par de calças. Sentou-se no chão, retirou os sapatos, as meias e as calças molhadas. Vestiu a roupa seca”</p>
		Resolução de problemas	<p>Resiliência (1)</p> <p>- “Depois de duas tentativas sem sucesso, o L.A. posicionou-se novamente em frente ao escorrega (...). Caiu, levantou-se e afastou-se ainda mais. Repetiu o movimento (...). Ao conseguir subir, olhou para mim e sorriu.”</p> <hr/> <p>Imaginação (1)</p> <p>- “O L.M. olhou para mim, de seguida para as asas presentes no chão e, depois de colocar o seu braço entre as asas, afirmou: Assim já tem corpo!”</p>
Relação com o outro	Relação com as crianças da sala	Mediação (9)	<p>- “No caso do St., ajudou-o [L.A.] no preenchimento da tabela [<i>contar, mostrar ou escrever</i>]”</p> <p>- “Faz assim – disse a Sf.”</p> <p>- “Quando o mostro toca num menino ou numa menina, esse menino ou menina tem que parar assim (...). Depois alguém tem que salvar assim (...).”</p>

	<p>- “Não K., não podes mexer. Os brinquedos são da Sf. por isso se quiseres tens que pedir. Se a Sf. disser que sim, podes. Se disser que não, não podes.”</p> <p>- “Ao ver que o B. não estava a conseguir colocar cola num pedaço de papel, a M.A. ajudou-o, segurando no papel.”</p> <p>- “Assim os mais novos fazem igual!”</p> <p>- “as crianças que conheciam o seu objetivo e modo de realização foram explicando às crianças mais novas.”</p> <p>- “Ajudamos a levantar.”</p> <p>- “o L.A. olhou para mim e disse, de seguida: Eu ajudo o K.”</p>
Empatia (2)	<p>- “A M.A. estava deitada no chão da sala (decúbito dorsal) quando a Ir. Se aproximou e disse: M.A. levanta. Levanta senão ficas com tosse.”</p> <p>- “Não te preocupes, eu logo ligo-te para falarmos.”</p>
Resolução de conflitos (3)	<p>- “Como a C. não queria que a Ni. jogasse, bateu-lhe.”</p> <p>- “Eu falo com ele.”</p> <p>- “Logo escreves no diário que não gostaste”</p>
Colaboração (3)	<p>- “A Ni. perguntou se podia ajudar, ao que a J. respondeu que sim. A M.P. e a Mi. juntaram-se igualmente a nós.”</p> <p>- “Durante a sessão de ginástica, o St. caiu. Ao observar o sucedido, o K. aproximou-me imediatamente do menino, estendeu a sua mão e ajudou-o a levantar.”</p> <p>- “Ao constatar que o Lu. e o Lc. estavam com dificuldades em pendurar o seu casaco, o L.M. ajudou-os.”</p>
Amizade (1)	<p>- “o K. e o St. apresentam comportamentos característicos de uma relação de amizade (preferência, envolvimento e reciprocidade afetiva).”</p>

Relação com as adultas da sala	Partilha (1)	- “Depois do lanche vou partilhar as minhas bolachas. Uma metade para a Mi., uma para o J., uma para mim e uma para a Mt.”
	Carinho (1)	- “o K. acariciou-lhe a face, dando-lhe festas na bochecha.”
	Negociação (2)	- “Sf., já combinámos que comes cinco colheres.” - “Cinco parece-me uma boa opção. Está combinado. – disse-lhe, ao apertar a sua mão.”
	Colaboração (5)	- NC sobre a procura do sapato da boneca da Joana - “Vamos então procurar. Por onde achas que podemos começar?” - Estávamos à procura do sapato quando a Ni. se aproximou de nós e perguntou o que estávamos a fazer. - “Diana, não sei da minha boneca. Podes ajudar-me a procurar? – perguntou a Rt.” - “Ficou combinado que, assim que possível, faríamos dois passeios pelo bairro”
	Brincar conjunto (2)	- “Sentou-se perto de mim, abriu a mala e retirou do seu interior um livro. Lê. – disse a menina.” - “Durante o <i>tempo no exterior</i> , a Am. tocou-me no braço e disse: Olha! (...) dei alguns saltos com a corda.”
	Incentivo (4)	- “Podíamos usar esses objetos para explorar o bairro.” - “a Is. incentivou as crianças a comentarem o momento” - “Tendo em conta o interesse manifestado pelas crianças em relação à linguagem escrita, a Is. sugeriu explorarmos a área da escrita”

		- “Uma vez que as crianças têm formulado diversas hipóteses quanto ao seu nome, escolhi este livro por levar as crianças a pensar no animal presente na história, de acordo com as pistas que vão recebendo”	
	Valorização (1)	- “Obrigada pela tua atitude, K.”	
	Relação com outras crianças da instituição	Comunicações (1)	- “as crianças combinaram que iam mostrar à sala do berçário e à sala 2 de creche o livro que tinham feito”
		Colaboração (4)	- “Estou a ajudar os bebés (...) e a J. e a M.P. estão no berçário e a Al. está comigo.” - “A Ni. perguntou se podia ajudar, ao que a J. respondeu que sim.” - “Eu encontrei-a e guardei no meu cabide.” - “A Ni. aceitou a sugestão, subiu para cima do <i>skate</i> e replicou a posição acima descrita. Faz assim! - disse a Sf.”
			Partilha (2)
Resolução de conflitos (1)	- “O K. entregou o brinquedo ao Lc. e este rematou: “Não gostei da tua atitude.”		
Relação com a comunidade	Atividades conjuntas (4)	- “fomos convidados a visitar a <i>sala do terror</i> do Centro de Desenvolvimento Comunitário (CDC)” - “O <i>tempo dos mais velhos</i> de hoje contou com a presença dos idosos do CDC.” - “as crianças e os idosos distribuíram-se pelas diferentes tarefas e, juntos, construíram os elementos necessários ao teatro”	

			- “crianças, adultos e idosos – não só da instituição e do CDC, como da comunidade envolvente – comeram castanhas, escutaram música e dançaram.”
Relação com o mundo	Curiosidade	Formulação de questões (1)	- A dada altura, tocou-me no braço e perguntou: “Porque é que a sopa é feita com água?”
	Descrição e observação de objetos	Funcionalidade (6)	- “É para ver o tempo [ampulheta]” - “Este é para falar alto [= megafone]; é para mostrar que somos bombeiros [= distintivo]; um telefone; uma lanterna e um machado; uma pá e uma bússola; é para apagar o fogo das casas [= extintor].” - “Uma é do remédio. E a outra é de comer.” - “A bússola é para vermos o caminho (...) o mapa também.” - “Deixa-me ver com a minha lupa.” - “À medida que as crianças iam explorando as características físicas dos materiais, a educadora ia promovendo uma reflexão acerca da sua funcionalidade e do modo como podem ser utilizados.”
		Funcionamento (1)	- “Quando temos que terminar uma tarefa, temos que fazer antes do tempo acabar e a areia escorregar”
		Características (10)	- “a gelatina está laranja por causa da taça” - “E o que está dentro do extintor? – questioneei; Água – respondeu o L.A.” - “Depois de a descrever [camisola], apontando para os diferentes elementos presentes na mesma (...)” - “Os foguetes são explosões que brilham no céu. Podem ser amarelos, azuis, vermelhos e roxos.”

		<ul style="list-style-type: none"> - “Os foguetes são mais ou menos como os vulcões (...) porque deitam lava que brilha (...) uma coisa muito quente que queima. É amarelo e vermelho.” - “É verde e cinzenta. Como a do K.” - “Uma mola é uma coisa que salta.” - “É uma índia [boneca].” - “Ímã é uma coisa magnética. Se tu tiveres um ímã e outro objeto, eles colam. Quer dizer, não é bem colar. Eles ficam juntos.” - “Uma é transparente e a outra cinzenta.”
Interesses	Linguagem escrita	<p>Sentido direcional da escrita (3)</p> <ul style="list-style-type: none"> - “O Lz. inscreveu-se (...), realizando um grafismo da esquerda para a direita.” - “enquanto realizava um grafismo da esquerda para a direita.” - “copiou os números da data, da esquerda para a direita.”
		<p>Reconhecimento de letras (3)</p> <ul style="list-style-type: none"> - “A Rt. mencionou: começa com a mesma letra do meu nome!” - “Já sei escrever ATM! É com <A>, <T> e <M>. – mencionou a Rt.” - “dispôs a folha com o seu nome ao lado da imagem do animal e, ao sorrir, apontou para a letra <T>, presente tanto no seu nome, como na palavra <i>tigre</i>.”
		<p>Funcionalidade da escrita (5)</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Estou a escrever as tarefas semanais [M.P.]” - “vou escrever no diário que a C. me bateu e eu não gostei.” - “O Rf. pediu à Is. para registar o que tinha contado.” - “A Sf. (...) pediu à Is. que registasse o que tinha dito” - “a Am. pediu que a Is. escrevesse numa folha <i>A mãe deu o algodão</i>.”
		<p>Realização de grafismos (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Estou a escrever as tarefas semanais [M.P.]” - “Está bem, vou inscrever-te – referiu a M.P. enquanto realizava um grafismo”
		<p>Escrita de letras e números (4)</p> <ul style="list-style-type: none"> - “No caso da C. (...) escreveu o seu nome recorrendo à técnica da observação (...) copiou as letras, uma a uma.”

		<ul style="list-style-type: none"> - “copiou os números da data, da esquerda para a direita. No caso das letras do texto, escreveu-as da direita para a esquerda.” - “Ao escrever o seu nome [J.], escreveu o <J> em espelho (invertido na horizontal).” - “Ao escreverem os seus nomes, pude verificar que a Sf. e a M.P. realizam a preensão trípode”
Matemática	Associação termo – objeto (3)	<ul style="list-style-type: none"> - “dispusemos os acessórios em linha e realizámos a sua contagem, recorrendo à associação termo - objeto.” - “1, 2, 3, 4, 5 ... 6 – contou a Rt., ao apontar para cada uma das abóboras. - “contagem dos votos”
	Representação pictórica (2)	<ul style="list-style-type: none"> - “Um, dois, três, quatro, cinco. – referiu a Am. enquanto desenhava cada um dos dedos” - “Duas com duas dá quatro. São quatro metades.”
	Classificação (2)	<ul style="list-style-type: none"> - “separou as canetas tendo como critério a sua espessura – canetas finas e canetas grossas.” - “Em cima estão os que voam.”
	Organização dos dados (3)	<ul style="list-style-type: none"> - “Fazemos uma tabela com duas colunas, é isso?” - “escrevendo o seu nome numa tabela com duas colunas.” - “Após o registo (...) dos votos”
Desenho	Ilustração (5)	<ul style="list-style-type: none"> - “pediu à Is. que registasse o que tinha dito para que mais tarde pudesse ilustrar a descrição.” - “A Is. realizou o registo da partilha feita pela Am. e a menina ficou responsável pela sua ilustração.” - “A Is. escreveu e a Am. desenhou três círculos cinzentos por baixo da frase.”

Áreas da sala	Criação (5)	<p>- “A Is. realizou o registo, entregou a folha à Sf. e a menina começou de imediato a desenhar.”</p> <p>- “Ao fazer o desenho referente ao seu registo, a Rt. colocou o peluche ao lado da folha”</p> <p>- “A menina estava a fazer um autorretrato e já tinha representado a cabeça, os olhos, o nariz, a boca, o cabelo, as orelhas, o tronco, os braços e as mãos.”</p> <p>- “a M.A. escolheu fazer um desenho.”</p> <p>- “Estava no espaço exterior com as crianças mais velhas da instituição quando a M.P. se aproximou e disse: Olha o meu mapa.”</p> <p>- “Neste espaço [atelier de atividades plásticas] todas as crianças escolheram fazer desenhos.”</p> <p>- “o Lc. mostrou-me o desenho que tinha realizado.”</p>
	Atelier de atividades plásticas (4)	<p>- “Olha, a Sf! – disse a Sf., ao apontar para a sua produção em plasticina.”</p> <p>- “No caso do <i>atelier de artes plásticas</i>, esta foi a área mais escolhida pelo grupo, contando com a presença de nove crianças (L.A., C., Lc., R., Am., Al., M.A., B. e Ir.).”</p> <p>- “O B. optou também por realizar colagens.”</p> <p>- “Para além de desenhos, as crianças acabaram por construir bichos estranhos com recurso a diversos materiais tais como caixas de ovos, folhas coloridas, botões e pedaços de lã.”</p>
	Biblioteca (2)	<p>- “Depois de se levantarem e vestirem, o L.A., o Lc. e o B. sentaram-se na área da biblioteca.”</p> <p>- “A J. e a M.P. preferiram a <i>área da biblioteca</i>”</p>

		Área do faz de conta (1)	- “O K. , o Lz., a Mg. e o Lu., por sua vez, permaneceram na <i>área do faz de conta.</i> ”
		Área das construções (1)	- “o L.M. a área das construções.”
	Espaço exterior	Utilização de objetos do espaço exterior (2)	- “A Sf. passou por mim no seu triciclo” - “Estávamos no espaço exterior quando reparei no L.A. estava a tentar subir o escorrega”
		Observação de animais (5)	- “Esta é a maggie e esta é a Fu! – disse-me a C., depois de me chamar para observar duas caracoletas que tinha apanhado.” - “a Ali. aproximou-se de mim e gritou, apontando para uma das estruturas trepáveis: Está ali uma aranha!” - “Olha, um bichinho-folha! - gritou a C., ao correr em direção a uma das árvores do espaço exterior da instituição.” - “Eu acho que é um gafanhoto porque também é verde.” - “Um caracol!”
Envolvimento	Momentos da rotina	<i>Contar, mostrar ou escrever</i> (15)	- “Depois de realizar a sua partilha, o Rf. pediu à Is. para registar o que tinha contado.” - “após a inscrição das crianças na folha referente ao <i>Contar, mostrar ou escrever</i> , a Al. perguntou a cada uma: queres contar, mostrar ou escrever?” - “a M.A. escolheu mostrar uma ampulheta” - “A Sf. escolheu mostrar um boneco que trouxe de casa” - “Depois de se inscrever [Am.]” - “a menina [C.] quis inscrever-se”

	<ul style="list-style-type: none"> - “A Am. inscreveu-se no <i>contar, mostrar ou escrever</i>” - “Quero mostrar a minha camisola.” - “Ao abrir a mala que tinha consigo, s Sf. optou por selecionar um dos objetos contidos no interior.” - “A J. inscreveu-se no tempo de <i>contar, mostrar ou escrever.</i>” - “Durante o tempo de <i>conta, mostrar ou escrever</i>, a M.P. mostrou vários objetos” - “Ao apresentá-las no <i>contar, mostrar ou escrever</i>” - “Mostrar.” - “Depois de se inscrever no <i>contar, mostrar ou escrever</i>, a Rt. decidiu mostrar o peluche que tinha consigo” - “história que tinha mostrado no <i>contar, mostrar ou escrever</i>”
Canção de <i>bom dia</i> (3)	<ul style="list-style-type: none"> - “o K. cantou: Bom dia... amor!” - “durante a mesma [canção de <i>bom dia</i>], as crianças esticam os braços e aproximam-se do centro da mesa” - “O Rf. cantou a canção de <i>bom dia</i> do início ao fim, mimando os gestos característicos de cada secção.”
Tarefas semanais (4)	<ul style="list-style-type: none"> - “À medida que a S.⁷³ ia referindo cada tarefa, as crianças avaliavam a sua concretização na semana anterior e inscreviam-se para a sua realização na presente semana.” - “o L.A., a Al., a M.P. e a J. foram as crianças que mais participaram, sugerindo, de forma justificada, o círculo correspondente para cada caso.”

⁷³ Auxiliar de ação educativa do grupo da sala 1 JI.

	<ul style="list-style-type: none"> - “Ao avaliar a prestação das crianças responsáveis por dar o reforço, o L.M. afirmou que o K. não tinha cumprido a sua tarefa.” - “o L.A. levantou-se, pegou no prato que continha o reforço alimentar e procedeu à sua distribuição”
<p><i>Plano do dia</i> (4)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Durante a realização do <i>plano do dia</i>, as crianças combinaram que iam mostrar à sala do berçário e à sala 2 de creche o livro que tinham feito” - “Durante a avaliação do <i>plano do dia</i>, a M.P. desenhou 3 círculos verdes no espaço referente à visita à <i>sala do terror</i>.” - “Quando cheguei à sala, após ter ido buscar o reforço com a Rt., a Is. e os meninos(as) já tinham preenchido o <i>plano do dia</i>.” - “Durante o preenchimento do <i>plano do dia</i>, a M.P. sugeriu desenharmos o bicho estranho.”
<p>Tempo de <i>comunicações</i> (3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “escutar a história da M.P.” - “A M.P. inscreveu-se no tempo de <i>comunicações</i>” - “durante esse momento [comunicações], o L.A. descreveu cada página do livro”

ANEXO K.
Carta de apresentação
partilhada com as
famílias
| ' ' | ' ' |

CARTA DE APRESENTAÇÃO

DIANA FERNANDES - ESTAGIÁRIA



Famílias da Sala 1 JI,

O meu nome é Diana Fernandes, tenho 25 anos e sou aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx).

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi-me proposta a realização de um estágio em contexto de jardim de infância e decidi candidatar-me à Associação Tempo de Mudar, tendo sido acolhida na sala 1 JI.

O estágio decorrerá entre 17 de outubro e 6 de fevereiro, período durante o qual pretendo acompanhar e contribuir para o desenvolvimento de cada criança. Desenvolvimento e felicidade!

Espero estar à altura do desafio. Alguma dúvida ou sugestão, não hesitem em partilhar. Estarei sempre disponível.

A ESTAGIÁRIA,

ANEXO L.
Pedido de autorização -
captura de registos
fotográficos

| | ' ' | | ' ' |

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO ÀS FAMÍLIAS

CAPTURA DE REGISTOS FOTOGRÁFICOS



Famílias da Sala 1 JI,

Durante o período de estágio, gostaria de registar os diversos momentos partilhados com as crianças por meio de fotografias, as mesmas que dependem do vosso consentimento.

Deste modo, peço que preencham a seguinte tabela, colocando uma cruz (X) numa das opções apresentadas - autorizo / não autorizo a captura de registos fotográficos.

Com o intuito de proteger a identidade das crianças, os registos fotográficos serão retirados de forma a não captar nenhuma característica passível de identificação.

Estes registos, por sua vez, serão partilhados com a equipa educativa da Sala 1 JI, representando, assim, um contributo para a sua ação pedagógica.

Grata pela vossa disponibilidade.

A ESTAGIÁRIA,

	<u>Autorizo</u> a captura de registos fotográficos / I authorize the capture of photographs	<u>Não autorizo</u> a captura de registos fotográficos / I don't authorize the capture of photos	<u>Assinatura</u> da família / Family signature
Al.			
A.			
Am.			
B.			
Ct.			
lb.			
lr.			
J.			
K.			
Lz.			
L.A.			
L.M.			
L.G.			
Lu.			
Lc.			
M.A.			
M.P.			
Mg.			
Rf.			
Rt.			
St.			
Sf.			
T.			

ANEXO M.
Panfleto informativo:
*Sono saudável na
infância*

| ' ' | | ' ' |

"Dormir com qualidade e o número de horas recomendado está associado a melhores resultados na saúde, nomeadamente ao nível da atenção, comportamento, aprendizagem, memória, regulação emocional, qualidade de vida e saúde mental e física."

(Vasconcelos et al., 2017)

DIANA FERNANDES
Estagiária ATM - sala 1 JI

SONO SAUDÁVEL NA INFÂNCIA

Benefícios, duração recomendada e estratégias





SONO

Necessidade reconhecida na *Convenção sobre os Direitos da Criança* (UNICEF, 2019)

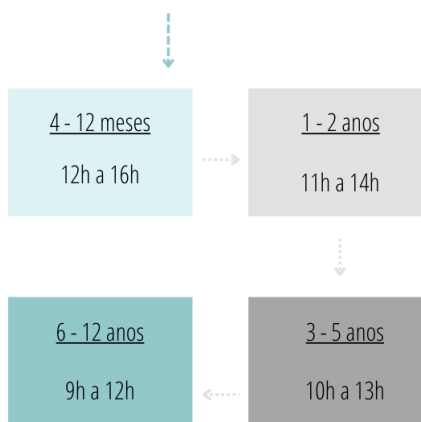
Benefícios de um sono saudável:

- Renovação celular
- Produção de hormonas e anticorpos
- Crescimento corporal
- Desenvolvimento cerebral
- Recuperação de energia para o dia seguinte
- Regulação emocional
- Desenvolvimento de atenção, memória e concentração

"O sono saudável exige duração/tempo adequado, boa qualidade, regularidade e ausência de distúrbios ou perturbações do sono"

(Vasconcelos et al., 2017)

Duração recomendada



4 a 12 meses: a criança dorme várias vezes por dia

1 a 2 anos / 3 a 5 anos: a criança dorme duas vezes por dia (sono noturno + sesta)

6 a 12 anos: a criança dorme uma vez por dia (sono noturno)




Como promover um sono saudável?

- Colaboração entre a família e a equipa educativa - que devem partilhar experiências, conhecimentos e estratégias;
- Rotina de deitar consistente, previsível e não muito longa;
- Redução das interações ao indispensável - para que a energia da criança reduza;
- Ambiente calmo e tranquilo: pouca luz, isolamento sonoro e temperatura adequada;
- Objeto de conforto/transição: chucha, 'ó-ó' ou outro objeto que acalme e tranquilize a criança;
- Música relaxante, num volume baixo

...

ANEXO N.
Projeto *Bichinho-folha*

| | ' ' | | ' ' |



ANEXO N
RELATÓRIO DO PROJETO
“BICHINHO-FOLHA”

Diana Fernandes

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de
Conhecimento e Docência em Educação de Infância
1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar
Docentes: Nuno Melo, Paulo Rodrigues, Luís António e
Miguel Mata Pereira

2022-2023



ÍNDICE

INTRODUÇÃO	207
1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA	210
1.1. Instituição	211
1.2. Grupo de crianças	212
2. FUNDAMENTAÇÃO DO TRABALHO DE PROJETO REALIZADO	214
3. APRESENTAÇÃO DE UM PROJETO DESENVOLVIDO COM AS CRIANÇAS	220
3.1. 1.ª fase – definição do tópico do projeto	221
3.2. 2.ª fase – planificação do trabalho	223
3.3. 3.ª fase - execução	227
3.4. 4.ª fase – comunicação e avaliação	235
CONSIDERAÇÕES FINAIS	241
REFERÊNCIAS	244
ANEXOS	248
ANEXO A. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	249
ANEXO B. NOTAS DE CAMPO REDIGIDAS DURANTE O PROJETO	251
ANEXO C. PLANIFICAÇÕES DAS PROPOSTAS CONCRETIZADAS AO LONGO DO PROJETO	323

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura N1. Fases inerentes à MTP	216
Figura N2. <i>Bichinho-folha</i>	221
Figura N3. <i>O que queremos saber</i>	223
Figura N4. Teia inicial – o que sabemos, o que queremos saber, como vamos fazer. 224	
Figura N5. Teia do/a educador/a	225
Figura N6. Mapa de planeamento	226
Figura N7. Aplicação sugerida pela D. da floresta para pesquisa do <i>bichinho-folha</i> ...	227
Figura N8. Carta realizada para as famílias	228
Figura N9. Entrevista aos idosos	229
Figura N10. Comentários realizados pelas crianças do jardim de infância acerca do <i>bichinho-folha</i>	230
Figura N11. Pintura à vista – Ct. e Al.	231
Figura N12. Pintura à vista – L.A. e B.	231
Figura N13. Características físicas do <i>bichinho-folha</i> – descrição e análise de fotografias	232
Figura N14. O <i>siphanta acuta</i> é maior/menor do que	234
Figura N15. O projeto <i>bichinho-folha</i> no tempo de comunicações	234
Figura N16. Mapa de ocorrências do <i>siphanta acuta</i>	235
Figura N17. Entrega dos convites (comunicação)	236
Figura N18. Comunicação do projeto <i>bichinho-folha</i>	236

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela N1. Objetivos do projeto <i>bichinho-folha</i> e aprendizagens previstas para as crianças	219
Tabela N2. Avaliação do projeto feita pelas crianças	238
Tabela N3. Avaliação do projeto segundo os critérios de qualidade definidos por Costa e Pequito (2007)	239

LISTA DE ABREVIATURAS

IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
MEM	Movimento da Escola Moderna
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II

INTRODUÇÃO

| | " | | " |

O presente relatório tem como objetivo dar a conhecer um projeto realizado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) situada no concelho e distrito de Lisboa.

O projeto de estudo⁷⁴, intitulado *bichinho-folha*, foi desenvolvido com um grupo de crianças com idades compreendidas entre três e seis anos e surgiu após a observação de um animal desconhecido por todas as crianças e adultas da instituição, no espaço exterior.

Movidas pela curiosidade em conhecer o animal, a Ct., a J. e a Cl. partilharam com o grupo a intenção de realizar um projeto que lhes permitisse “descobrir o *bichinho-folha*”⁷⁵. O B., a Al. e o L.A. juntaram-se às meninas e assim se formou o grupo do projeto.

No decorrer da primeira fase, foram partilhados os conhecimentos iniciais acerca do *bichinho-folha* e inventariadas as aprendizagens esperadas. A partir desta identificação, foram definidos os seguintes objetivos para o projeto: (i) promover a participação ativa das crianças e a sua autonomia; (ii) incentivar a tomada de decisão conjunta; (iii) envolver a criança nas diferentes etapas da metodologia científica e (iv) fomentar o estudo de seres vivos.

À parte do último objetivo, todos os restantes foram definidos tendo em conta os valores do modelo pedagógico seguido na instituição – Movimento da Escola Moderna (MEM) – e os pressupostos teóricos da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), seguida no decorrer do projeto *bichinho-folha*. Assim, assumiram-se como prioridades a valorização da criança como um ser ativo, competente e capaz; a promoção da sua autonomia e capacidade de escolha; o desenvolvimento de uma metodologia construtivista, alicerçada na colaboração entre as crianças, o/a educador/a, as famílias e a comunidade; a promoção de competências relacionadas com a metodologia científica, essencial à formação de cidadãos participativos, críticos e conscientes e, acima de tudo, o respeito e a valorização da criança como um ser com características, necessidades e interesses individuais (Folque, 2018; Leite e Arez, 2011).

Seguindo a proposta de Vasconcelos et al. (2011), o projeto *bichinho-folha* foi organizado em quatro fases. Na **primeira fase**, foi definido o tópico do projeto – *bichinho-folha* – e as crianças partilharam os conhecimentos que detinham acerca do

⁷⁴ O projeto realizado é do tipo *de estudo* pois o seu principal objetivo é dar resposta a uma questão (Guedes, 2011).

⁷⁵ Nome que atribuíram ao animal, devido à sua aparência (semelhante a uma folha).

assunto em estudo (*o que sabemos*). A **segunda fase** contemplou o inventário das aprendizagens esperadas (*o que queremos saber*) e o planeamento do trabalho (*como vamos fazer*). Em conjunto, identificámos recursos, etapas e tarefas necessárias à concretização do projeto. Na **terceira fase**, correspondente à etapa de execução, recolhemos e organizámos informação. Fizemo-lo com a colaboração da instituição, das famílias e da comunidade, analisámos imagens, pintámos e recorremos a meios tecnológicos para realizar uma pesquisa. Finalmente, na **quarta** e última **fase**, comunicámos os conhecimentos adquiridos e as produções realizadas às restantes salas da instituição e às famílias, avaliámos a comunicação e o processo que nos levou à concretização do projeto.

Desta avaliação, sobressaiu o envolvimento das crianças ao longo do projeto, as aprendizagens realizadas e o interesse manifestado por toda a instituição em relação ao *bichinho-folha*.

O presente relatório contempla quatro capítulos: (1) caracterização para a ação pedagógica; (2) fundamentação do trabalho de projeto realizado; (3) apresentação de um projeto desenvolvido com as crianças e, ainda, (4) considerações finais.

1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA

|| " | | " |

Uma das características da MTP prende-se com a não generalização dos projetos, dado que ocorrem de forma situada num determinado contexto físico, social e temporal (Silva, 2005). Atendendo a esta premissa, o presente capítulo tem como objetivo descrever o contexto em que o projeto *bichinho-folha*⁷⁶ foi realizado, colocando em evidência a sua relevância para as crianças, instituição, famílias e comunidade.⁷⁷

1.1. Instituição

A instituição na qual decorreu a PPS II é uma organização sem fins lucrativos, que tem como objetivo promover o desenvolvimento sustentável e empoderamento da comunidade, através da formação de cidadãos emancipados, capacitados e conscientes da importância da sua participação social para o desenvolvimento do bairro e para a melhoria das condições de vida da sociedade (Projeto Educativo, 2014). Este trabalho é realizado em parceria com as famílias, dada a sua importância para o desenvolvimento da criança.

Tendo adotado o modelo pedagógico do MEM, a instituição defende a colaboração entre a criança, a família, a comunidade e a equipa pedagógica, alicerçada na valorização da diversidade como fonte de experiências e aprendizagens (Gomes, 2014). No caso do projeto *bichinho-folha*, este contemplou a intervenção de outros elementos da instituição (crianças e equipa pedagógica)⁷⁸, famílias e idosos do CDC⁷⁹, pelo que respeitou o princípio acima referido.

De acordo com Niza (2013), a colaboração entre os intervenientes acima mencionados resulta numa construção partilhada de significados, que se sustenta na democracia e contempla aspetos como comunicação/diálogo, cooperação e negociação. Tais valores, desenvolvidos através da MTP, promovem a intervenção

⁷⁶ *Bichinho-folha* foi o nome dado, pela Ct., ao animal encontrado. Embora este não seja o nome científico do animal, esta será a denominação utilizada no decorrer do presente relatório, pois é assim que as crianças se referem ao inseto. O termo *bichinho-folha* será sempre escrito em itálico, justamente por não corresponder ao nome do animal.

⁷⁷ A caracterização completa do contexto socioeducativo no qual foi realizada a PPS II encontra-se apresentada no Anexo A.

⁷⁸ O projeto foi inclusivamente realizado por uma criança de outra sala do jardim de infância, após a menina ter demonstrado interesse em descobrir o *bichinho-folha*. Ao ser realizado com crianças de diferentes salas, o projeto foi ao encontro da visão da instituição: sala como espaço aberto.

⁷⁹ Idosos incluídos no projeto intergeracional estabelecido entre a instituição e a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa.

social, essencial na vida de cidadãos emancipados, participativos e responsáveis pelas decisões que são tomadas ao seu redor (Pessoa, 2018).

Para além destes aspetos, o MEM defende: (i) formação de **grupos heterogêneos**; (ii) **clima de expressão livre**, através do qual a criança é escutada e a sua individualidade tida em conta; (iii) **gestão cooperada do currículo**, tendo por base o papel ativo da criança e a valorização das suas competências e, ainda, (iv) valorização do **tempo de comunicações** como um meio de desenvolvimento social e cognitivo (Folque, 2018).

Todos estes aspetos são igualmente valorizados na MTP, aspeto que evidencia a sua relevância para o contexto em que foi levado a cabo. Ao ter sido realizado por um grupo heterogêneo do ponto de vista etário, sendo respeitado e valorizado o contributo de cada criança, o projeto *bichinho-folha* foi concretizado segundo um processo de colaboração e negociação constante entre os diferentes participantes. O *tempo de comunicações* foi frequentemente usado pelo grupo do projeto como meio de partilha das descobertas e produções realizadas com as restantes crianças da sala 1 JI, tendo, por este motivo, um papel fulcral no desenvolvimento cognitivo e social do grupo.

1.2. Grupo de crianças

O grupo da sala 1 JI é constituído por 22 crianças com idades compreendidas entre três e seis anos. Segundo a educadora, “esta heterogeneidade etária permite uma grande diversidade de interesses, necessidades e oportunidades”⁸⁰, que promovem o *enriquecimento cognitivo e sociocultural* das crianças (Niza, 2013) e o desenvolvimento de competências de entreaajuda, colaboração e mediação.

Estas competências foram desenvolvidas no decorrer do projeto *bichinho-folha*. Ao serem frequentemente confrontadas com a necessidade de planear e tomar decisões, as crianças foram negociando as intenções individuais, com o objetivo de atingir unanimidade. Todas as escolhas e reajustes foram concretizados tendo por base processos de negociação e votação, essenciais à formação de adultos que “conheçam e exerçam os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (Direção-Geral da Educação, 2013, p. 1).

⁸⁰ Testemunho obtido no decorrer da entrevista realizada à educadora.

De forma geral, as crianças do grupo são curiosas e participativas. Questionam o que se encontra ao seu redor, formulam e testam hipóteses. Registam as suas intenções nos instrumentos de pilotagem que regulam a vida do grupo (nomeadamente no *plano do dia* e no *diário*) e colaboram com a equipa pedagógica de modo a concretizá-las. O dia-a-dia do grupo é, assim, organizado segundo os interesses e sugestões das crianças, que participam ativamente na gestão do currículo.

No caso do projeto *bichinho-folha*, o mesmo surgiu após a J. ter partilhado a sua intenção de descobrir o animal observado. Fê-lo durante a reunião da tarde, no decorrer do preenchimento do *diário*.

Durante o preenchimento do *diário*, a J. partilhou com o grupo a descoberta que tinham feito no espaço exterior.

“Vimos um bichinho-folha.” – disse a menina.

“É assim que se chama?” – questionou a Is.

“Não sei. Mas a Diana tirou uma fotografia para depois pesquisarmos.” – respondeu a J.

“Então queres que escreva alguma coisa na coluna do *queremos*?” – perguntou a Is.

“Sim, que queremos descobrir o bichinho-folha.” – referiu a J.

“Queremos, quem?” – perguntou a Is.

“Eu, a Ct. e a Diana.” – respondeu a J. (NC 2: *Queremos descobrir o bichinho-folha*⁸¹).

Tendo como ponto de partida uma intenção partilhada por uma das crianças do grupo, o projeto *bichinho-folha* deu continuidade à valorização do papel ativo das crianças na gestão do currículo, dando-lhes voz, autonomia e poder de decisão.

⁸¹ As NC redigidas durante o projeto encontram-se apresentadas no Anexo B.

2. FUNDAMENTAÇÃO DO TRABALHO DE PROJETO REALIZADO

| " | | " |

De caráter socio-construtivista⁸², a MTP consiste numa “investigação em profundidade de um assunto sobre o qual valha a pena aprender” (Helm & Beneke, 2005, p. 22), identificado por crianças e/ou adultos/as que trabalham colaborativamente com o objetivo encontrar respostas para a(s) questão/ões identificada(s). Quanto mais estreito for o tópico do projeto, maior o envolvimento das crianças, que são levadas a pensar de forma mais minuciosa e aprofundada sobre as questões em análise (Vasconcelos et al., 2011).

De acordo com Fernandes e Pereira (2021), a MTP tem como principais características: (i) a identificação de questões reais, sentidas como relevantes, pertinentes e significativas para as crianças; (ii) a procura de respostas segundo um processo que implica a identificação de questões a responder e a distribuição de tarefas para a recolha de informação; (iii) a organização da informação recolhida, para apresentação ao grande grupo e, ainda, (iv) a partilha dos conhecimentos adquiridos no decorrer do projeto. Dado que decorrem de questões identificadas pelas crianças, os projetos são situados no tempo e no espaço e, por esse motivo, *não generalizáveis* (Silva, 2011).

Uma vez que parte de questões identificadas pelas crianças, a MTP sustenta-se na valorização da criança como um ser curioso, ativo e competente, que observa, coloca questões e investiga⁸³. É, portanto, uma metodologia ativa que tem por base o envolvimento das crianças em todas as fases do processo e o desenvolvimento de aprendizagens de natureza não disciplinar como a autonomia, a cooperação e a negociação (Ferreira et al., 2020). Ao envolverem-se em projetos, as crianças desenvolvem a sua capacidade para realizar escolhas e tomar decisões, de forma colaborativa e negociada. Por esse motivo, a MTP promove o desenvolvimento de competências essenciais à formação de cidadãos ativos, capazes de lidar com imprevisibilidade e incerteza que a vida convoca (Leite & Arez, 2011). Esta flexibilidade é igualmente promovida nos/as adultos/as que acompanham o desenvolvimento dos projetos, junto das crianças. Ao serem confrontados/as com as propostas e sugestões

⁸² O caráter socio-construtivista que caracteriza a MTP deve-se ao facto de a mesma contemplar uma aprendizagem alicerçada em interações sociais, da qual decorre um saber social, cultural e historicamente enquadrado (Vasconcelos et al., 2011).

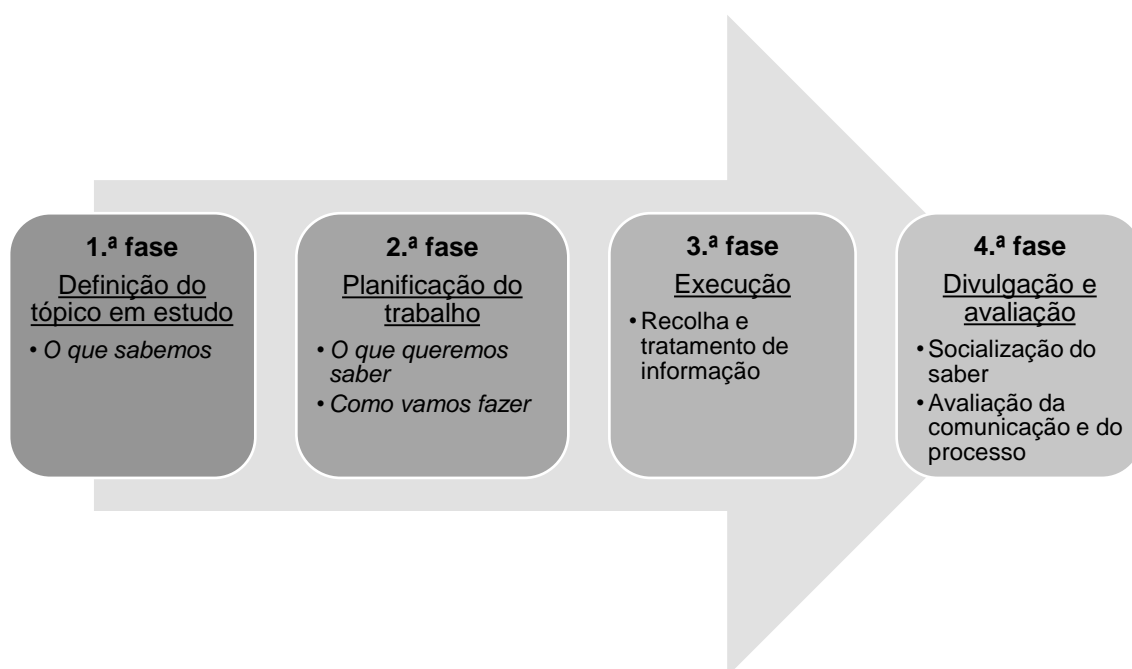
⁸³ Na perspetiva de Guedes (2011) e Katz (2005), a concretização de projetos permite à criança tornar-se *cientificamente competente*, uma vez que observa, coloca questões, formula hipóteses, elabora conjeturas, prediz, regista, analisa e comunica. Todas estas competências, essenciais ao desenvolvimento da criança, tornam-na progressivamente mais curiosa e atenta ao mundo que a rodeia.

das crianças, que sofrem naturais alterações ao longo do processo, os/as adultos/as desenvolvem uma docência ativa e interativa, que respeita os ritmos, interesses e características individuais das crianças e valoriza as descobertas que vão sendo realizadas no decurso do projeto. Assim, e tal como referem Costa et al. (2014), “a Metodologia de Projeto é um campo extremamente fértil de aprendizagens e crescimento quer para as crianças quer para os adultos” (p. 235).

Embora existam diferentes perspetivas quanto ao número de etapas inerentes à operacionalização de um projeto, a maioria dos/as autores/as identifica quatro fases. A Figura N1 apresenta-as sucintamente.

Figura N1

Fases inerentes à MTP



Nota. Adaptado de Leite e Arez (2011)

A par da perspetiva de Leite e Arez (2011), também Vasconcelos et al. (2011) defende que um projeto se organiza em quatro fases: definição do tópico; planeamento; execução; comunicação e avaliação. Segundo os autores, a **primeira fase** diz respeito à definição do tópico, de acordo com os interesses das crianças. Nesta etapa, as crianças elegem um tópico sobre o qual têm interesse e partilham os conhecimentos sobre o assunto em estudo (*o que sabemos*). Durante esta fase, é comum realizar-se uma *teia* que esquematiza o conhecimento inicial acerca do tópico, à qual serão

acrescentadas, posteriormente, as questões que irão guiar todo o projeto (Sousa & Mesquita, 2016). A **segunda fase**, por sua vez, diz respeito à planificação do trabalho, através da qual o grupo define as metas do projeto (*o que queremos saber*) e planifica o modo como poderá obter resposta às questões identificadas (*como vamos fazer*). Nesta etapa, são então identificados recursos, etapas e tarefas necessárias à concretização do projeto (Oliveira-Formosinho et al., 2009). Na **terceira fase**, o grupo recolhe e organiza informação. À medida que o projeto avança, as crianças confrontam os conhecimentos adquiridos com os dados iniciais. Para tal, o *mapa de planeamento* tem um papel de relevo, auxiliando o processo de avaliação (conjunta) contínua, que poderá dar origem a reajustes. A **quarta e última fase** contempla a comunicação e avaliação do projeto realizado. No caso da comunicação, esta tem como objetivo partilhar o conhecimento adquirido, tornando-o útil aos outros. A partilha das aprendizagens e do processo realizado pode ocorrer em formatos distintos e com recurso a diferentes estratégias, de acordo com as características das crianças e os objetivos inerentes à comunicação. Após o momento de *socialização do saber*, as crianças avaliam não só a comunicação, como todo o processo. Ao fazerem-no, é importante que reflitam sobre aspetos como: (i) as aprendizagens realizadas; (ii) a autonomia que manifestaram ao longo do processo; (iii) a capacidade para negociarem e cooperarem com os seus pares e adultos/as na realização do projeto; (iv) o seu papel na resposta às questões inicialmente colocadas e, finalmente, (v) o modo como se sentiram no decorrer de todo o percurso (Costa & Pequito, 2007). Assim, é importante que a avaliação incida não só sobre o processo e nível de satisfação das crianças ao longo do projeto, mas também sobre as aprendizagens realizadas e os conhecimentos adquiridos.⁸⁴

Uma das características da MTP diz respeito à participação ativa das crianças em todo o projeto. Para Guedes (2011), o mesmo se aplica ao/à educador/a, que deve apoiar e mediar todo o trabalho, questionando de forma permanente as crianças e a sua ação. Por outro lado, é fundamental que o/a adulto/a crie circuitos de comunicação entre os participantes do projeto, essenciais ao estabelecimento de um clima de partilha e colaboração entre todos. Na perspetiva da autora

⁸⁴ “Não se trata de avaliar apenas a motivação e o interesse demonstrado ao longo do projeto, mas de documentar o processo desenvolvido e as aprendizagens realizadas.” (Silva, 2005, p. 16)

é fundamental que o educador seja, por um lado, um provocador e, por outro, um mediador. Um provocador, na medida em que promove situações desencadeadoras de conflito cognitivo, em que as crianças são impelidas a colocar questões, experimentar, organizar e reorganizar-se. Um mediador porque apoia as crianças na explicitação do que fazem, ajudando a clarificar as situações menos claras. (p. 9)

Sendo um mediador, o/a educador/a tem a responsabilidade de promover a avaliação constante (e conjunta) do processo, analisando a necessidade de reformulações e/ou reajustes ao planeamento inicial. Para que o consiga fazer de forma consciente, o/a educador/a não só necessita de ter uma postura atenta, como também deter um conhecimento suficientemente sólido acerca do tópico do projeto.⁸⁵ Este domínio da matéria, quando interligado ao conhecimento que o/a educador/a possui acerca do grupo (características, interesses, necessidades e potencialidades), permite-lhe definir objetivos inerentes à concretização do projeto, tendo em conta as aprendizagens esperadas, isto é, as competências que se pretende que as crianças adquiram, no decorrer do processo.

No caso do projeto *bichinho-folha*, foram definidos os seguintes objetivos: (i) promover a participação ativa das crianças e a sua autonomia; (ii) incentivar a tomada de decisão conjunta; (iii) envolver a criança nas diferentes etapas da metodologia científica e (iv) fomentar o estudo de seres vivos.

As aprendizagens previstas para as crianças, associadas a cada objetivo, encontram-se apresentadas na Tabela N1.

⁸⁵ O domínio da matéria por parte do/a educador/a constitui um aspeto chave ao desenvolvimento do projeto, uma vez que o conhecimento que o/a adulto/a detém acerca do tópico influencia a sua capacidade para se adaptar a situações de aprendizagem não previstas (Rangel & Gonçalves, 2010).

Tabela N1

Objetivos do projeto bichinho-folha e aprendizagens previstas para as crianças

Objetivos do projeto <i>bichinho-folha</i> (na ótica do/a educador/a)	Aprendizagens previstas para as crianças⁸⁶
Promover a participação ativa das crianças e a sua autonomia	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar a sua opinião - Realizar escolhas e tomar decisões - Resolver problemas e superar dificuldades
Incentivar a tomada de decisão conjunta	<ul style="list-style-type: none"> - Colaborar com o grupo do projeto - Negociar com os seus pares e adultos/as - Partilhar opiniões e saberes - Escutar e respeitar a opinião dos seus pares e adultos/as
Envolver as crianças nas diferentes etapas da metodologia científica	<ul style="list-style-type: none"> - Observar - Questionar - Formular hipóteses/predizer - Planear - Recolher e organizar informação (com recurso a diferentes suportes e estratégias) - Comunicar (os conhecimentos adquiridos) - Avaliar (a comunicação e o projeto)
Fomentar o estudo de seres vivos	<ul style="list-style-type: none"> - Observar e descrever seres vivos (<i>bichinho-folha</i>) - Estudar as suas características⁸⁷ - Representar o ser vivo estudado (desenho e/ou pintura) com base nas suas características físicas

Nota. Adaptado de Silva et al. (2016).

⁸⁶ As aprendizagens específicas, decorrentes das propostas realizadas, encontram-se apresentadas no Anexo C.

⁸⁷ As características estudadas – nome, cor dos olhos, locomoção, alimentação, tamanho, número e cor das asas, origem geográfica, (in)capacidade para se camuflar... - foram sugeridas pelas crianças durante a fase de planeamento (*o que queremos saber*).

3. APRESENTAÇÃO DE UM PROJETO DESENVOLVIDO COM AS CRIANÇAS

| | " | | " |

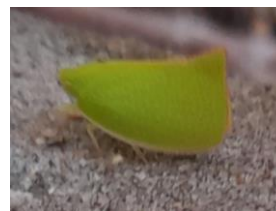
Entre os meses de novembro e janeiro, realizámos (eu e algumas crianças da instituição na qual decorreu a PPS II), um projeto que intitulámos *Bichinho-folha*. Atendendo à perspetiva de Vasconcelos et al. (2011), o projeto foi organizado em quatro fases, tal como descrito de seguida.

3.1. 1.^a fase - definição do tópico do projeto

Estávamos no espaço exterior da instituição quando a Ct. gritou: “Olha um *bichinho-folha*!”. Ao aproximar-me da menina, vi um animal que me pareceu ser um inseto. Tinha cerca de dois centímetros, era verde e tinha o “corpo” pontiagudo (Figura N2). À semelhança da minha suposição, também a Ct. partilhou achar tratar-se de um inseto. Quando questionada acerca da hipótese formulada, justificou: “Porque é verde e tem asas.”

Figura N2

Bichinho-folha



A J. e a Cl. (menina de outra sala) acabaram por se juntar a nós. Depois de observarem o animal, discutiram algumas das suas características físicas.

“Já viste que tem patinhas?” – questionou a J.

“E as asas parecem folhas.” – acrescentou a Ct.

“Como sabes que são asas?” – questionei.

“Porque ele voa.” – afirmou a Ct.

“Ele é verde para se camuflar. Assim os predadores não o conseguem ver.” – sugeriu a J. (NC 1: *Bichinho-folha* | 02/11/2022).

Dado que nenhuma de nós conhecia o animal, tirámos uma fotografia para mais tarde pesquisar.

Nesse mesmo dia à tarde, durante o preenchimento do *diário*⁸⁸, a J. partilhou com o grupo a descoberta que tínhamos feito. No final, pediu à educadora que

⁸⁸ Um dos instrumentos de pilotagem utilizados pelo grupo. Constituído por quatro colunas (*fizemos, gostámos, não gostámos e queremos*), o *diário* é utilizado com o objetivo de promover a participação das crianças, que são convidadas a refletir sobre os diferentes momentos do dia e, ainda, partilhar intenções para as próximas semanas.

escrevesse “queremos descobrir o *bichinho-folha*” na coluna intitulada *queremos*. À frente da sua intenção, registou os seguintes nomes: J., Ct., Cl. e Diana.

Dias mais tarde, ouvi a Ct. falar sobre o *bichinho-folha*. Ao questioná-la sobre quando gostaria de iniciar o projeto, a menina sugeriu começarmos na manhã do dia seguinte. Durante a conversa, o B., a Al. e o L.A. manifestaram interesse em fazer parte do grupo do projeto. Apesar de alguma resistência inicial, a Ct. acabou por concordar.

Tal como combinado, iniciámos o projeto na manhã seguinte. Uma vez que este seria o primeiro encontro e que, portanto, seria dedicado à partilha dos conhecimentos das crianças e ao inventário das aprendizagens esperadas ao longo do projeto, combinámos encontrar-nos na sala polivalente.

Durante este primeiro momento, comecei por questionar as crianças acerca do que sabiam sobre o *bichinho-folha*. Uma vez que a Al., o B. e o L.A. não tiveram oportunidade de observar o animal no espaço exterior, a Ct. sugeriu verem a fotografia que tirámos. Depois de observarem a fotografia, as crianças afirmaram:

O que sabemos

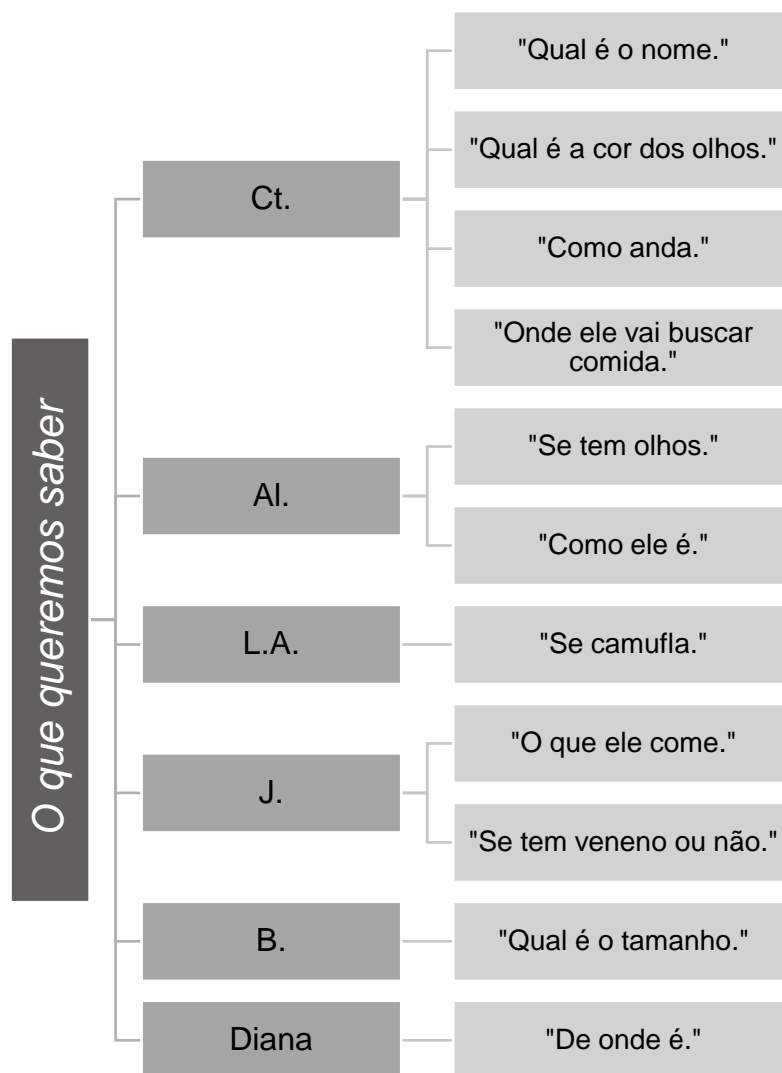
- “Ele voa.” (Ct.)
- “Ele mora nas árvores.” (Ct.)
- “Ele é de todos os países.” (L.A.)
- “Fica-se a camuflar nas folhas.” (J.)
- “Ele parece uma folha dobrada.” (J.)
- “Ele tem asas.” (L.A.)
- “Ele é pequenino.” (L.A.)
- “É verde.” (Ct.; J.)
- “Ele é médio.” (Ct.)
- “O bichinho come folhas e erva.” (Ct.)
- “O bichinho come erva.” (Al.)
- “Ele chama-se *bichinho-folha*.” (Al.)
- “Ele come peixe.” (B.)
- “Se é verde, é de Portugal.” (L.A.)

3.2. 2.^a fase – planificação do trabalho

Após partilharem o que sabiam acerca do *bichinho-folha*, as crianças foram convidadas a responder à pergunta *o que queremos saber*. De entre as várias questões sugeridas, os aspetos destacados prendem-se com a alimentação e locomoção, características físicas e (in)capacidade para se camuflar. Tendo já nesta fase realizado uma pesquisa acerca do *bichinho-folha*, sabia ser possível obtermos informação acerca da sua origem geográfica, pelo que sugeriu a questão *de onde é?* (Figura N3).

Figura N3

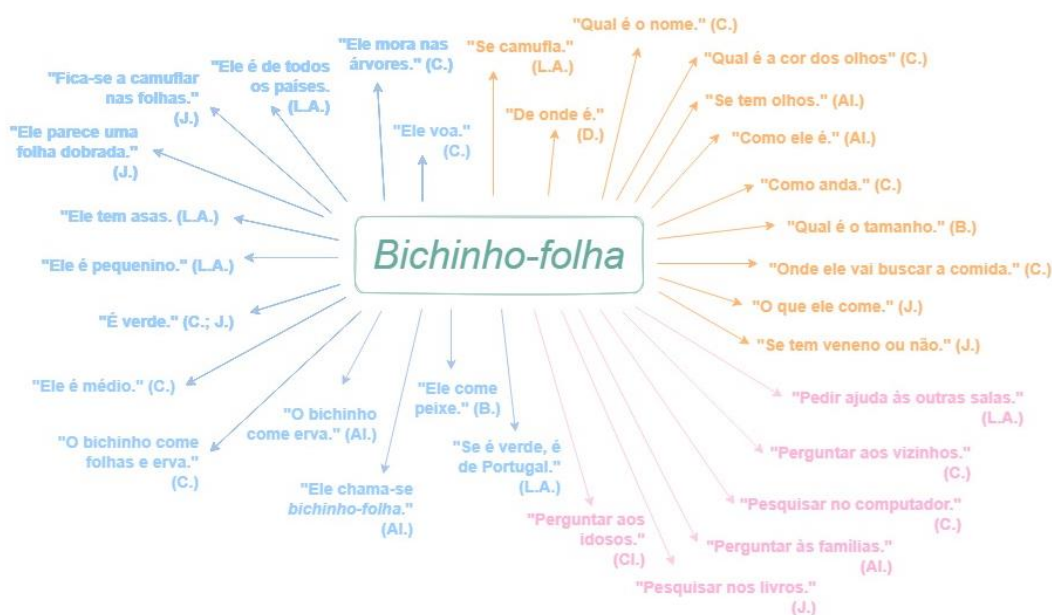
O que queremos saber



Depois de identificarmos as aprendizagens esperadas, refletimos acerca das estratégias que podíamos utilizar de modo a obter respostas às nossas questões. As sugestões feitas pelo grupo foram incluídas na *teia inicial*, realizada juntamente com as crianças (Figura N4).

Figura N4

*Teia inicial – o que sabemos, o que queremos saber, como vamos fazer*⁸⁹



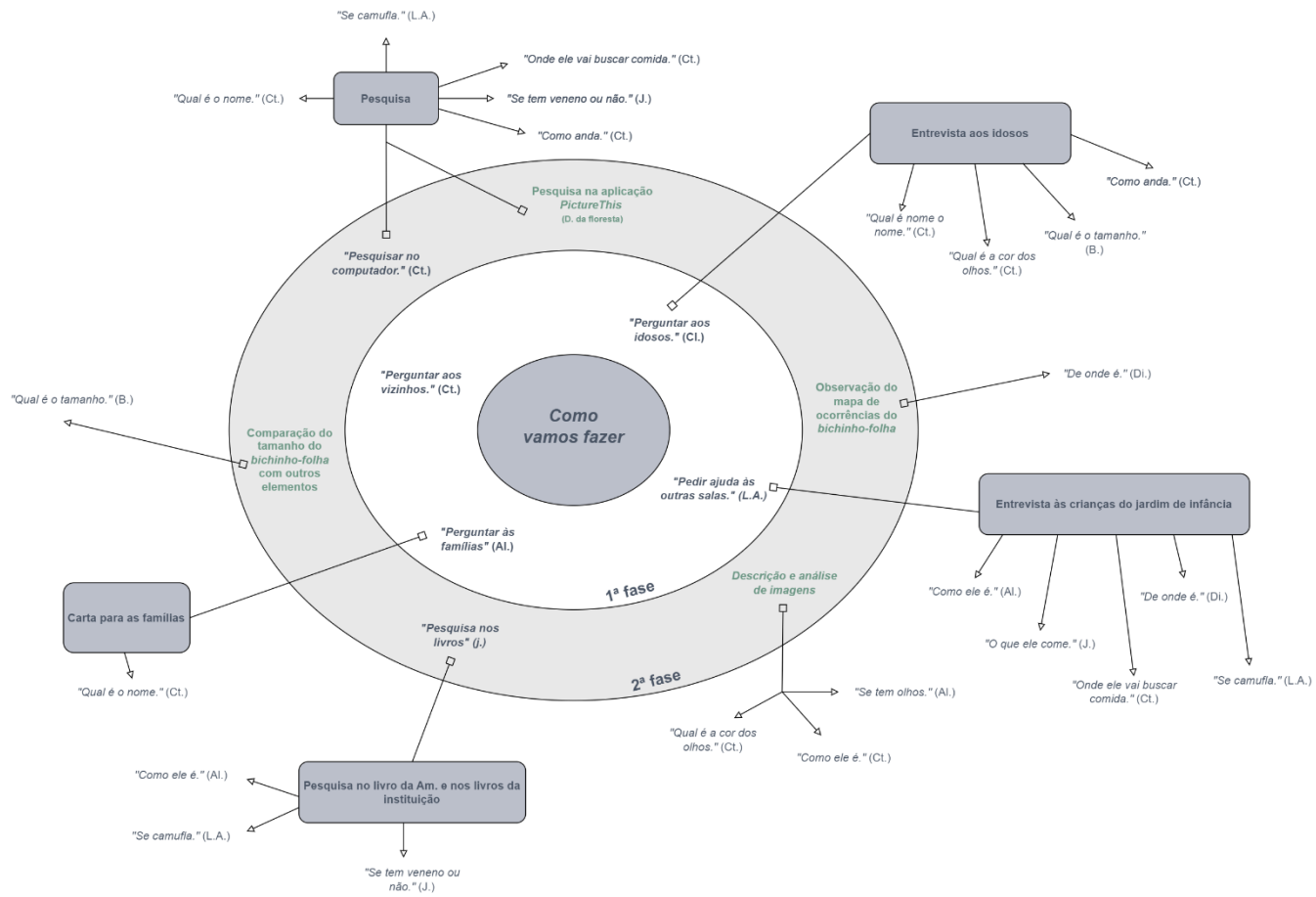
Nota. Azul = o que sabemos | Laranja = o que queremos saber | Rosa = como vamos fazer

A partir da *teia inicial*, elaborei uma teia que foi orientando a minha ação no decorrer do projeto. A Figura N5 corresponde à versão final dessa teia.

⁸⁹ A *teia inicial*, o *mapa de planeamento* e todas as produções e/ou descobertas realizadas no decorrer do projeto foram expostas num dos cantos da sala 1 JI, perto da área do faz de conta.

Figura N5

Teia do/a educador/a



Para além da *teia inicial* elaborámos um *mapa de planeamento* com o objetivo de organizar as diferentes tarefas inerentes ao projeto (Figura N6).

Figura N6

Mapa de planeamento

O que sabemos	O que queremos saber	Como procurar	Quando vamos fazer	Quem faz	O que precisamos	Comunicação	Avaliação
"Ele voa." (Ct.)	"Se camufla." (J.)	"Pesquisar no computador." (Al.)			Fotografias do <i>bichinho-folha</i>		
"É verde." (J.)	"Se ele tem veneno ou não." (J.)	"Perguntar aos idosos." (Cl.)	Encontro intergeracional	Todos	Carta para as famílias		
"Fica-se a camuflar nas folhas." (J.)	"O que ele come." (J.)	"Pedir ajuda às outras salas." (L.A.)			Entrevista aos idosos do CDC		
"Ele mora nas árvores." (Ct.)	"Se tem olhos." (Al.)	"Perguntar aos vizinhos." (Ct.)					
"Ele é de todos os países." (L.A.)		"Perguntar às famílias." (Al.)		Todos			
...	...	"Procurar nos livros." (J.)					

Numa fase inicial, definimos que iríamos escrever uma carta para as famílias e realizar uma entrevista aos idosos (com quem as crianças mais velhas da instituição partilham um projeto intergeracional). Registámos na coluna *quando vamos fazer* a opção "encontro intergeracional" e enumerámos os recursos necessários na coluna intitulada *o que precisamos*.

À medida que o projeto foi avançando, o *mapa do planeamento* foi sendo preenchido e ajustado.

Ainda na fase de planeamento, a Cl. sugeriu questionarmos a D. da *floresta* acerca do *bichinho-folha*. A mediadora do programa *forest school* afirmou não conhecer o animal, mas sugeriu utilizarmos uma aplicação à qual costuma recorrer para identificar plantas e cogumelos⁹⁰ (Figura N7).

⁹⁰ Cf. Anexo B, NC 9: Podem sempre pesquisar no «PictureThis».

Figura N7

Aplicação sugerida pela D. da floresta para pesquisa do bichinho-folha



3.3. 3.ª fase – execução

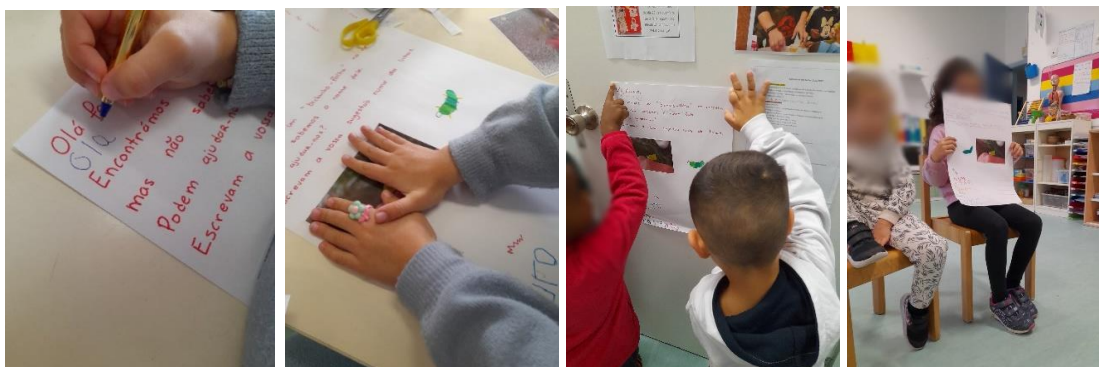
Uma das propostas feitas pelo grupo prendeu-se com o envolvimento das famílias, dos idosos e das restantes crianças do jardim de infância no projeto. Dado o *entusiasmo* manifestado pelas crianças em questionar as famílias, decidimos começar por escrever a carta que mais tarde viríamos a colocar na porta de cada uma das salas das crianças envolvidas no projeto (sala 1 e sala 3 JI). Nesta carta, as crianças redigiram um breve texto⁹¹, colaram a fotografia do *bichinho-folha* retirada no espaço exterior e escreveram o seu nome (Figura N8). A J. e a Cl. desenharam o *bichinho-folha* junto à fotografia.

Após a realização da carta, as crianças apresentaram-nas a cada uma das salas de jardim de infância. Durante a apresentação, sensibilizaram os diferentes grupos para a necessidade de pedirem a colaboração das suas famílias. No caso da nossa sala (sala 1 JI), a Al. sugeriu apresentar a carta no *tempo de comunicações*. Ao fazê-lo, descreveu o documento - “é para as famílias dizerem uma coisa sobre o *bichinho-folha*. É para escreverem o nome dele nas linhas” - e explicou que cada criança deveria mostrar a carta à família e pedir a sua ajuda.

⁹¹ Olá famílias. Encontrámos um “bichinho-folha” no recreio, mas não sabemos o nome dele. Podem ajudar-nos?

Figura N8

Carta realizada para as famílias



No seguimento do preenchimento do *mapa de planeamento*, realizado no encontro anterior, seleccionámos as questões a perguntar aos idosos, durante a entrevista: (i) qual é o nome? (ii) qual é a cor dos olhos? (iii) qual é a cor das asas? (iv) como anda? (v) qual é o tamanho.

De modo a registar as respostas dos idosos, sugeri escrevermos as questões numa folha. As crianças concordaram.

Tal como havido sido combinado, entrevistámos os idosos num dos encontros intergeracionais (Figura N9). Embora nenhum dos idosos conhecesse o *bichinho-folha*, analisaram a fotografia que tirámos no espaço exterior e realizaram alguns comentários.

De acordo com os idosos:

- Cor dos olhos: “vermelho e verde”
- Locomoção: “anda aos saltinhos”; “voa”
- “É verde. À voltinha tem um debrum vermelho.”
- “É do tamanho da unha.”
- “Tem a cabeça como o gafanhoto.”
- “É muito pequeno em relação à borboleta.”
- “Tem uma língua grande.”
- “Não é aquele bicho que cheira mal?”
- “É um inseto.”

- “Come verduras.”
- “Se ele apanhar bichinhos também come.”
- “Se derem alface também come.”
- “Tem umas pernas parecidas com as do gafanhoto, por isso também deve andar aos saltinhos.”

Figura N9

Entrevista aos idosos



Ao revermos os comentários dos idosos, após a entrevista, reparámos no contorno vermelho das asas e observámos o tamanho da nossa unha. A Ct., a J. e a Cl. (as crianças do grupo que viram o *bichinho-folha* no espaço exterior) comentaram que o animal era maior do que as suas unhas, mas que talvez fosse do tamanho do meu dedo polegar.⁹²

No mesmo dia em que realizámos a entrevista aos idosos, questionámos as crianças do jardim de infância acerca do *bichinho-folha*. À luz do que se verificou no caso dos idosos, também as crianças afirmaram nunca ter visto o animal, embora tenham realizado comentários com base na observação da fotografia que apresentámos (Figura N10).

⁹² Esta conversa fez-me planear uma das propostas realizadas no final da terceira fase, relacionada com a exploração do tamanho do *bichinho-folha* por meio da comparação com outros elementos.

Figura N10

Comentários realizados pelas crianças do jardim de infância acerca do *bichinho-folha*



Após as entrevistas a crianças e idosos, continuávamos sem ter resposta às nossas questões. Ao sentir as crianças *desmotivadas*, achei que poderia ser interessante imprimir algumas fotografias do *bichinho-folha*. Pensei que, ao fazê-lo, talvez conseguisse suscitar o interesse do grupo e a sua vontade em descobrir mais acerca do animal.

Ao observar as fotografias, a Ct. comentou o facto de nuns casos o *bichinho-folha* ter olhos vermelhos e noutros amarelos. A Al. acrescentou que a cor das asas nem sempre era igual, dado que em algumas fotografias o contorno vermelho sobressaía mais do que noutras.

Na manhã do dia seguinte, a Ct. e a Al. demonstraram interesse em realizar uma pintura. Dado o interesse das meninas em relação às fotografias do *bichinho-folha*, a educadora sugeriu realizarem uma pintura à vista, ao que ambas responderam afirmativamente. Cada criança seleccionou uma fotografia e as tintas necessárias, tendo em conta o seu padrão cromático. Com o meu auxílio, colaram a fotografia no cavalete

e, junto à mesma, uma folha de papel (Figura N11). No final da pintura, descreveram a sua produção.

Figura N11

Pintura à vista – Ct. e Al.



“Eu pintei o *bichinho-folha*. Usei verde, amarelo, castanho e vermelho.”

“Tem patas, olhos, folha com vermelho à volta e verde por dentro.” (Ct.)

O L.A. e o B. demonstraram-se igualmente interessados em pintar o *bichinho-folha* a partir de uma fotografia, pelo que na manhã seguinte realizaram, também eles, uma pintura à vista (Figura N12).

Figura N12

Pintura à vista – L.A. e B.

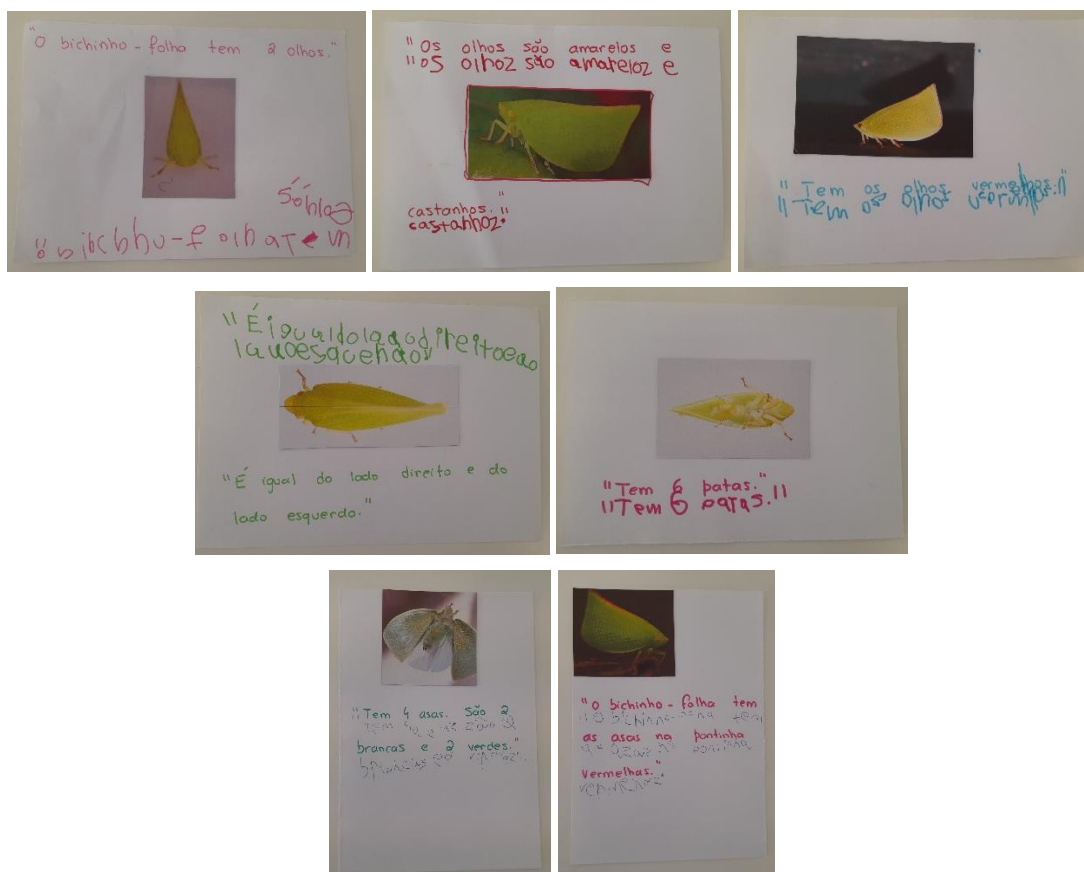


“Pintei o *bichinho-folha*. Ele tem olhos vermelhos, o corpo verde e as patas.” (L.A.)

Ao observar o envolvimento das crianças durante a descrição e análise das fotografias, ponderei ser interessante utilizar esta estratégia para analisar as características físicas do *bichinho-folha*, uma das principais questões feitas pelas crianças durante a primeira fase. Assim, imprimimos um conjunto de fotografias respeitantes às diferentes características do *bichinho folha* – número e cor das asas, número e cor dos olhos, simetria bilateral e número de patas - e, em conjunto, analisámos as fotografias. No final, a J. sugeriu colarmos as fotografias em folhas de papel e escrevermos os comentários junto das mesmas (Figura N13).

Figura N13

Características físicas do *bichinho-folha* – descrição e análise de fotografias



Após a análise das fotografias, analisei o *mapa de planeamento* com as crianças. Fi-lo com o objetivo de avaliarmos as aprendizagens adquiridas e determinarmos as questões às quais ainda não tínhamos obtido resposta. Concluimos que ainda não

sabíamos o nome do *bichinho-folha*, o seu tamanho, o que come, se se camufla, se tem veneno e de onde é.

De modo a procurar informação que nos permitisse explorar as questões por abordar, lemos o livro que a Am. trouxe de casa. Sem sucesso, decidimos pesquisar a fotografia que tirámos no espaço exterior na aplicação *picture this*, sugerida pela D. da floresta.

Assim que o fizemos, descobrimos que o nome comum do *bichinho-folha* é *cigarrinha torpedo* (porque salta muito rápido) e o nome científico é *siphanta acuta*, não correspondendo nenhum dos nomes às sugestões dadas pelas famílias (*green*, *folha* e *esperança-folha*).

Para além do nome, descobrimos que come folhas e que mede cerca de 15mm.

De modo a testar a teoria dos idosos (referente ao tamanho do *bichinho-folha*), desenhei um segmento de reta de 15mm numa folha. Em seguida, perguntei às crianças se se recordavam do que os idosos tinham dito acerca do tamanho do *bichinho-folha*. A Ct. respondeu “que é do tamanho da unha”, então coloquei o meu dedo mindinho sobre o segmento de reta. Ao verificarem que, neste caso, o *bichinho-folha* era maior, sugeriram que trocasse para o dedo polegar. Depois de o fazer, verificámos que o tamanho do *bichinho-folha* é semelhante ao tamanho do meu polegar, o que corrobora o testemunho dos idosos. No final, as crianças compararam as suas unhas com o segmento de reta. Em todos os casos, o *bichinho-folha* era maior.

Para além das unhas, comparámos o *bichinho-folha* com outros elementos presentes na sala e no espaço exterior (Figura N14). Fizemo-lo com recurso a imagens (em tamanho real) do animal.

Após a proposta, a Rt. e a M.P. inscreveram-se no *tempo de comunicações* para partilhar as nossas descobertas às restantes crianças da sala 1 JI (Figura N15).

Figura N14

O siphanta acuta é maior/menor do que ...



Figura N15

O projeto bichinho-folha no tempo de comunicações



Findada a pesquisa acerca das características físicas do *bichinho-folha* (através da qual não foi possível descobrir se se camufla e se tem veneno), restava-nos apenas descobrir a sua origem geográfica. Para tal, imprimi o *mapa de ocorrências do siphanta acuta* (Figura N16) e duas bandeiras: Portugal e Austrália. Ao observar o local com maior número de pontos laranja (Austrália), a J. sugeriu tratar-se do local “aonde o *siphanta acuta* vive.” A Ct. identificou Portugal e a M.P. afirmou que o local anteriormente identificado pela J. deveria ser a Austrália “porque nós tínhamos lido no computador.”

As crianças colocaram as bandeiras de cada país na zona correspondente do mapa e, no final, expuseram-no na área dedicada ao projeto.

Figura N16

Mapa de ocorrências do siphanta acuta



3.4. 4.ª fase – comunicação e avaliação

A quarta e última fase inerente ao projeto *bichinho-folha* compreendeu a comunicação do projeto e a sua avaliação. No caso da comunicação, as crianças decidiram que iríamos partilhar as descobertas feitas com todas as salas da instituição (berçário, creche e jardim de infância). Sugeriram afixarmos os registos e as produções que fomos realizando num dos *placards* móveis que se encontram na instituição e apresentarmos o projeto de forma individual, em cada uma das salas.

Apesar de não ter pensado nesta ideia, achei-a muito interessante pois não só conseguimos partilhar o percurso realizado no âmbito do projeto de forma genuína, como o pudemos fazer no espaço de referência das crianças e equipas, através da utilização do *placard* móvel.

De modo a não condicionar a rotina dos grupos, sugeri às crianças realizarmos convites (Figura N17) e, antes da sua entrega, combinarmos um horário que fosse vantajoso a cada uma das salas. As crianças aceitaram a sugestão, pelo que agendámos as apresentações com cada um dos grupos.

Figura N17

Entrega dos convites (comunicação)



Durante a preparação da comunicação, perguntei a cada criança o que gostaria de comunicar. As crianças organizaram-se e chegaram a um consenso que culminou na distribuição equitativa da informação.

A primeira comunicação a ser feita foi à sala 1 JI, isto é, ao grupo de crianças que acompanhou todo o processo de perto. Posteriormente foram realizadas as comunicações às salas de creche, berçário e jardim de infância (Figura N18).

Figura N18

Comunicação do projeto bichinho-folha





De um modo geral, creio que as comunicações correram muito bem. As crianças partilharam os conteúdos previamente distribuídos, explicaram o processo inerente ao projeto e as principais descobertas. Fizeram-no com *motivação* e *entusiasmo*.

O *feedback* dado pelas equipas foi muito positivo. Partilharam não conhecer o *bichinho-folha*, motivo pelo qual acharam que o projeto se tornou uma mais-valia. Uma das educadoras mencionou, inclusive, que o projeto lhe permitiu ter uma perspetiva diferente acerca do animal, uma vez que acabou por descobrir pormenores que o caracterizam, mas não são visíveis a olho nu.

As crianças expectadoras apresentaram comportamentos característicos de *envolvimento* como apontar para as imagens, realizar comentários e questões.

Aproveitando a comunicação realizada a um dos grupos da instituição, sugeri gravarmos o momento e, posteriormente, partilharmos com as famílias. As crianças concordaram com a sugestão e assim o fizemos.

Após a última comunicação, o grupo do projeto reuniu-se com o objetivo de realizar a avaliação da comunicação e do projeto, na sua globalidade. De modo a promover uma avaliação reflexiva e conjunta, fui partilhando questões desencadeadoras, tais como: (i) como acham que correu a comunicação? (ii) como se sentiram a comunicar? (iii) acham que os expectadores compreenderam o que comunicámos? (iv) acham que os espectadores gostaram da comunicação? (v) como acham que correu o projeto? (vi) o que aprenderam com o projeto? (vi) o que gostaram

mais, durante o projeto?⁹³ As respostas dadas pelas crianças encontram-se apresentadas na Tabela N2.

Tabela N2

Avaliação do projeto feita pelas crianças

AVALIAÇÃO DO PROJETO	
<u>Comunicação</u>	<u>Processo</u>
- “[A comunicação] foi boa. Eu gosto de comunicar coisas novas.” (J.)	- “Eu gostei de fazer o projeto com outras salas.” (M.P.)
- “Eu acho que correu bem.” (Rt.)	- “Eu gostei de fazer o projeto com vocês.” (Cl.)
	- “Eu gostei mais do nome.” (Al.)
	- “Eu gostei mais do tamanho.” (M.P.)
	- “Eu gostei do que ele come.” (L.A.)
	- “Eu gostei mais de onde ele veio.” (J.)
	- “Eu gostei de descobrir que ele tem asas transparentes.” (Rt.)
	- “Eu gostei da pintura à vista. Eu não estava a conseguir porque me esqueci de pintar por dentro.” (Ct.)
	- “As cores dele são vermelho, branco e amarelo.” (Rt.)
	- “Temos de pegar devagarinho.” (Ct.)
	- “ <i>Siphanta acuta</i> [nome].” (Ct.)
	- O <i>bichinho-folha</i> saltou para a minha bochecha.” (Ct.)

Segundo Costa e Pequito (2007), a qualidade de um projeto pode ser avaliada através da análise de sete critérios: negociação, partilha, adequação, pertinência/eficácia, reflexividade, flexibilidade e responsabilidade. A Tabela N3, apresentada de seguida, apresenta a avaliação do projeto *bichinho-folha*, atendendo aos critérios em questão.

⁹³ As questões feitas às crianças tiveram por base os estudos feitos por Costa e Pequito (2007) acerca da avaliação de projetos.

Tabela N3

Avaliação do projeto segundo os critérios de qualidade definidos por Costa e Pequito (2007)

Critérios de qualidade	Concretização
Negociação	<p>Todas as decisões tomadas durante o projeto tiveram em consideração a opinião de cada elemento. De modo a chegar a um consenso, as crianças envolveram-se frequentemente em dinâmicas de negociação, através das quais foi possível tomar decisões validadas por todo o grupo.</p> <p>A planificação conjunta, alicerçada no diálogo, teve um papel muito importante na negociação de escolhas, decisões e estratégias (cf. Anexo B RD do dia 17/01/2023).</p>
Partilha	<p>A partilha (de saberes, interesses, perspetivas e experiências) foi constantemente realizada não só entre as crianças responsáveis pelo grupo do projeto, como também entre estas e a instituição, famílias e comunidade (cf. Anexo B NC 21: Olha, tem o bicho folha; NC 20: Entrevista aos idosos do CDC; NC 24: É para escreveres o nome do bichinho-folha, mãe).</p> <p>Os <i>tempos de comunicação</i> tiveram um papel de relevo durante o projeto, uma vez que as crianças os utilizaram com o intuito de partilhar conhecimentos, experiências e produções realizadas no decorrer do processo (cf. Anexo B NC 19: Eu quero mostrar o projeto do bichinho-folha; NC 31: Eu quero comunicar o que descobri do bichinho-folha).</p>
Adequação	<p>A definição do tópico do projeto pelas crianças garantiu o critério da adequação numa fase inicial.</p> <p>No decorrer do projeto, os momentos de planificação e avaliação conjunta garantiram a adequação das propostas aos interesses e características das crianças.</p>
Pertinência	<p>Ao longo do projeto, as crianças tiveram oportunidade de desenvolver competências de diálogo, escuta, partilha, tomada de decisão, resolução de problemas, colaboração e negociação. Por outro lado, foram envolvidas nas diferentes etapas da metodologia científica, tornando-se progressivamente mais disponíveis para <i>aprender a aprender</i>.</p>

	<p>Os momentos de partilha entre o grupo do projeto e a instituição, famílias e comunidades consubstancia um outro aspeto ilustrativo da pertinência do projeto para as crianças.</p>
Reflexividade	<p>Os momentos de reflexividade ocorreram sobretudo durante os tempos de avaliação que foram sendo realizados durante o projeto. Ao questionar as crianças não só sobre o processo e as aprendizagens adquiridas, mas também sobre o seu papel no projeto, fomos refletindo sobre a importância de trabalharmos em equipa e de cumprirmos as nossas tarefas.</p> <p>A auto e hetero avaliação tiveram um papel muito importante no desenvolvimento da capacidade reflexiva das crianças, tendo sido fundamental comentarem não só o seu caminho, como o dos/as seus/as colegas/as.</p>
Flexibilidade	<p>Tal como ilustrado na Figura N5, o projeto foi sendo construído ao longo do tempo, tendo sido definidas novas estratégias para recolha de informação até à sua conclusão.</p>
Responsabilidade	<p>Ao longo do projeto, foram atribuídas diferentes tarefas às crianças, consoante as suas características e interesses.</p> <p>No caso da comunicação do projeto, por exemplo, definimos o que queríamos partilhar e, em seguida, distribuímos as informações por cada elemento (cf. Anexo B NC 38: Comunicação do projeto sobre o bichinho-folha). Este processo foi fundamental para que as crianças desenvolvessem o seu sentido de responsabilidade e compromisso.</p>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

| " | | " |

Findado o projeto *bichinho-folha*, torna-se importante avaliar os objetivos gerais inicialmente definidos, bem como as aprendizagens realizadas pelas crianças.

Considerando o primeiro e o segundo objetivo – promover a participação ativa da criança, a sua autonomia e tomada de decisão -, os mesmos foram notoriamente cumpridos desde o início do projeto. Todas as fases foram planeadas, realizadas e avaliadas conjuntamente com as crianças, o que implicou da sua parte uma postura ativa, participativa e colaborativa. Ao escutarem os seus pares, partilhando e aceitando perspetivas, as crianças demonstraram-se capazes de tomar decisões por negociação e consenso. A resolução de problemas, por vezes decorrente de imprevistos, foi uma competência igualmente desenvolvida pelas crianças no decorrer do projeto.

Ao realizarem as diferentes etapas do projeto, as crianças envolveram-se em procedimentos característicos da metodologia científica: foram capazes de observar um ser vivo, questionar (*o que queremos saber*), formular hipóteses (*o que sabemos / pensamos saber*) e planejar. Juntas, definiram um conjunto de estratégias essenciais ao estudo do *bichinho-folha*, tais como colaborar com as famílias, idosos e outras crianças da instituição, pesquisar no computador e em livros. Durante a realização do projeto, foi necessário procurar novas estratégias que nos permitissem dar resposta às questões que se encontravam por responder. A análise do *mapa de planeamento* e as avaliações conjuntas que fomos realizando tiveram um papel fulcral neste processo, auxiliando as crianças a definir prioridades, metas e planos de ação.

O terceiro e último objetivo – fomentar o estudo de seres vivos – foi cumprido não só no caso das crianças do grupo do projeto, como por todas as crianças da sala 1 JI, que foram acompanhando o processo durante o *tempo de comunicações*. Para além destas crianças, outros elementos da instituição participaram ativamente no projeto, tal como assinalado a azul nas NC (Anexo B). As partilhas frequentemente realizadas entre as crianças responsáveis pelo projeto e as restantes promoveram não só a socialização do saber, como a interiorização dos conhecimentos adquiridos no decorrer do projeto. Desta forma, as partilhas potenciaram o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais, essenciais ao desenvolvimento das crianças.

Ao longo do projeto, tive como principal objetivo promover a autonomia das crianças, dando-lhes voz, tempo, espaço e poder de decisão. Embora tenha tido um papel ativo na realização do projeto, participando em todas as fases inerentes à sua

concretização, procurei valorizar a escuta das crianças, realizando questões que promovessem momentos de partilha, escuta e reflexão.

REFERÊNCIAS

| | " | | " |

- Costa, I. C., Neves, I., & Pequito, P. (2014). Problematizar a metodologia de projeto articulando e avaliando aprendizagens. In C. Tomás & C. Gonçalves (Org.). *Atas do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos* (pp. 223-240). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. <https://tinyurl.com/bdw3beb>
- Costa, I. C., & Pequito, P. (2007). «...e aprendemos muitas coisas novas!...» Projectos simples.. complexas aprendizagens: Utilização de um conjunto de critérios de avaliação de qualidade e balaço de competências na avaliação de projectos lúdicos desenvolvidos em Jardim de Infância. *Cadernos de Estudo*, 6, 105-126. <https://tinyurl.com/25ws8y3e>
- Direção-Geral da Educação. (2013). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. Direção-Geral da Educação. <https://tinyurl.com/34cgy2vf>
- Fernandes, F., & Pereira, G. (2021). A Metodologia de Trabalho de Projeto no Jardim de Infância: percursos de promoção da literacia científica. In H. Spínola & S. M. Carreira (Org.). *Literacia Científica: Ensino, Aprendizagem e Quotidiano* (pp. 179-184). Imprensa Académica. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/3235>
- Ferreira, P., Estrela, A., Oliveira, A. L., & Abrantes, A. (2020). Didática da Língua Materna e Metodologia de Trabalho de Projeto: Diálogos e Interseções. *Da Investigação às Práticas*, 10(1), 31-61. <https://tinyurl.com/5nbdyyfy>
- Folque, M. A. (2018). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, M. H. (2014). *Os Modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna*. Edições ECopy.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-Escolar. *Escola Moderna*, 40, 5-12. <https://tinyurl.com/93rs8pja>

Helm, J. H., & Beneke, S. (2005). *O poder dos projetos: novas estratégias e soluções para a educação infantil*. Artmed.

Katz, L. G. (2005). A construção de sólidos fundamentos para as crianças. In J. H. Helm & S. Beneke (Org.). *O poder dos projetos: novas estratégias e soluções para a educação infantil* (pp. 27-37). Artmed.

Leite, T., & Arez, A. (2011). A Formação através de Projetos na Iniciação à Prática Profissional. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 79-99.
<https://tinyurl.com/msejbmvs>

Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Gambôa, R. (2009). *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <https://tinyurl.com/yckutjpy>

Pessoa, A. M. (2018). Movimento da Escola Moderna Portuguesa: Síntese de uma história. *Reflexão e ação*, 48-53.

Projeto Educativo da instituição - 2004

Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 21-43.
<https://tinyurl.com/4xf43wx6>

Silva, M. I. L. (2005). *O projecto como "projéctil" não identificado* [Comunicação Oral]. 2º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º ciclo, Porto, Portugal.

Silva, I. L. (2011). Das voltas que o projeto dá... *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 118-132. <https://tinyurl.com/2p989428>

Sousa, A. C. Q., & Mesquita, E. (2016). A importância da metodologia de trabalho de projeto na aprendizagem das crianças. In C. Mesquita, M. V. Pires, & R. P. Lopes (Ed.). *1.º Encontro Internacional de Formação na Docência* (pp. 237-245). Instituto Politécnico de Bragança. <https://tinyurl.com/45mdfvtx>

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2011). *Trabalhos por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <https://tinyurl.com/mtk3wtez>

ANEXOS

| " | | | " |


ANEXO A. CARACTERIZAÇÃO
REFLEXIVA DO CONTEXTO
SOCIOEDUCATIVO

| " | | " |

A caracterização reflexiva do contexto socioeducativo encontra-se apresentada no capítulo 1 do *Relatório de Prática Profissional Supervisionada II*.

ANEXO B. NOTAS DE CAMPO
REDIGIDAS DURANTE O
PROJETO


| " | | " |

<p><u>02/11/2022</u></p> <p>Manhã - <i>tempo no exterior</i></p> <p>Espaço exterior da instituição</p>	<p>NC 1: <i>Bichinho-folha</i>.</p> <p>“Olha, um <i>bichinho-folha</i>⁹⁴!” - gritou a Ct., ao correr em direção a uma das árvores do espaço exterior da instituição.</p> <p>Aproximei-me da menina e questionei: “O que é um <i>bichinho-folha</i>?”</p> <p>“É isto, olha aqui!” – mencionou a J., ao apontar para a árvore!</p> <p>“Olha, está na minha mão!” – disse a Ct., visivelmente <i>entusiasmada</i>.</p> <p>“Eu acho que é um inseto.” – mencionou a Cl., que se encontrava perto de nós.</p> <p>“Porque dizes isso?” – questionei.</p> <p>“Porque é verde e tem asas.” – respondeu a menina.</p> <p>“Sabes o nome deste bicho, Diana?” – questionou a J.</p> <p>“Não J., não sei. Mas podemos pesquisar. O que acham?” – sugeri.</p> <p>“Boa ideia!” – concordou a J.</p> <p>“Posso tirar uma fotografia para mais logo pesquisarmos?” – perguntei.</p> <p>“Sim, podes.” – afirmou a Ct.</p>  <p>“Já viste que tem patinhas?” – questionou a J.</p>		<p>Interação criança – estagiária</p> <p>Contacto com o espaço exterior / natureza</p> <p>Observação de seres vivos</p> <p>Formulação de hipóteses</p>
--	--	--	--

⁹⁴ *Bichinho-folha* foi o nome dado, pela Ct., ao animal encontrado. Embora este não seja o nome científico do animal, esta será a denominação utilizada a partir de agora, pois é assim que as crianças se referem ao inseto. O termo *bichinho-folha* será sempre escrito em itálico, justamente por não corresponder ao nome do animal.

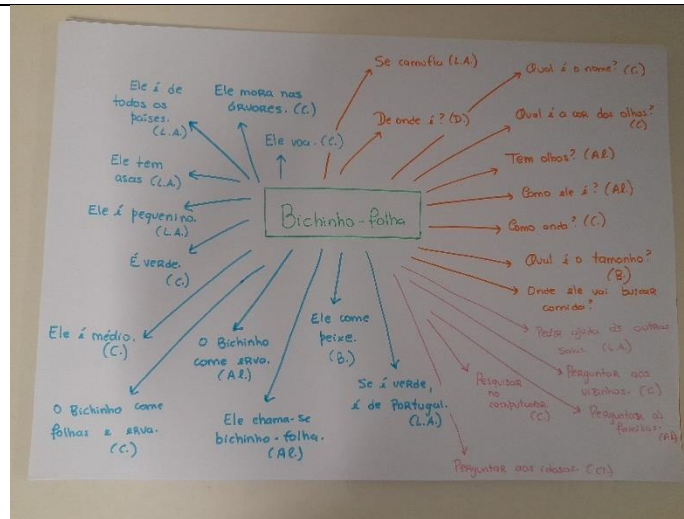
	<p>“E as asas parecem folhas.” – acrescentou a Ct.</p> <p>“Como sabes que são asas?” – questionei.</p> <p>“Porque ele voa.” – afirmou a Ct.</p> <p>“Ele é verde para se camuflar. Assim os predadores não o conseguem ver.” – sugeriu a J.</p>		
<p><u>02/11/2022</u></p> <p>Tarde - <i>diário</i></p> <p>Sala 1 JI</p>	<p>NC 2: Queremos descobrir o bichinho-folha.</p> <p>Durante o preenchimento do <i>diário</i>, a J. partilhou com o grupo a descoberta que tinham feito no espaço exterior.</p> <p>“Vimos um <i>bichinho-folha</i>.” – disse a menina.</p> <p>“É assim que se chama?” – questionou a Is.</p> <p>“Não sei. Mas a Diana tirou uma fotografia para depois pesquisarmos.” – respondeu a J.</p> <p>“Então queres que escreva alguma coisa na coluna do <i>queremos?</i>” – perguntou a Is.</p> <p>“Sim, que queremos descobrir o <i>bichinho-folha</i>.” – referiu a J.</p> <p>“Queremos, quem?” – perguntou a Is.</p> <p>“Eu, a Ct., a Cl. e a Diana.” – respondeu a J.</p>		<p>Instrumentos de pilotagem</p> <p>Pesquisa / Investigação</p> <p>Interesses das crianças</p>
<p><u>07/11/2022</u></p> <p>Manhã – <i>plano do dia</i></p> <p>Sala 1 JI</p>	<p>NC 3: Um bicho estranho.</p> <p>Quando cheguei à sala, após ter ido buscar o reforço com a Rt., a Is. e os meninos(as) já tinham preenchido o <i>plano do dia</i>.</p> <p>“Vamos então ver o que combinámos no plano do dia.” – sugeriu a Is.</p> <p>A educadora leu todas as tarefas planeadas conjuntamente e, quando chegou à leitura da história <i>Um bicho estranho</i> (livro trazido por mim), a Rt. olhou para mim com ar de <i>espanto</i>.</p>		<p>História</p> <p>Descrição de acontecimentos</p> <p>Formulação de hipóteses</p>

	<p>“Um bicho estranho?” – questionou.</p> <p>“Sabes, Rt., no outro dia encontrámos um bicho estranho lá fora e trouxe este livro porque talvez nos dê pistas que nos ajudem a descobrir de que animal se tratava.” – expliquei.</p> <p>“Sim, é o <i>bichinho-folha</i>. É verde.” – acrescentou a Ct.</p> <p>“Eu acho que é um gafanhoto porque também é verde.” – sugeriu o L.M.</p>		
<p><u>07/11/2022</u></p> <p>Tarde – <i>tempo curricular participado</i></p> <p>Sala 1 JI</p>	<p>NC 4: <i>Um bicho estranho</i>.</p> <p>O <i>tempo curricular participado</i> de hoje foi dedicado à leitura do livro <i>Um bicho estranho</i>, de Óscar Villán.</p> <p>O livro foi selecionado por mim por estar intimamente relacionado com o facto de termos observado um animal no espaço exterior sobre o qual não sabemos nada a não ser as suas características físicas (visíveis a olho nu). Para todos os efeitos, é um bicho estranho.</p> <p>Uma vez que as crianças têm formulado diversas hipóteses quanto ao seu nome, escolhi este livro por levar as crianças a pensar no animal presente na história, de acordo com as pistas que vão recebendo: o que ao início parece ser um ovo, afinal é um rato.</p> <p>Será que irá acontecer o mesmo com o <i>bichinho-folha</i>?</p> <p>O projeto irá ajudar-nos a descobrir.</p>	<p>A leitura do livro <i>Um bicho estranho</i> foi incluída no <i>tempo curricular participado</i> de segunda-feira pois o mesmo costuma estar relacionado com propostas de leitura.</p>	<p>Leitura de histórias</p> <p>Observação e descrição de imagens</p> <p>Formulação de hipóteses</p> <p>Projeto sobre o <i>bichinho-folha</i>: motivação</p>
<p><u>14/11/2022</u></p> <p>Manhã - <i>comunicações</i></p>	<p>NC 5: <i>Parece o bichinho-folha</i>.</p> <p>Após se ter inscrito no momento de <i>comunicações</i>, a M.P. leu a história <i>A casa da mosca fosca</i>, de Eva Mejuto.</p> <p>Durante a leitura, a M.P. descrevia cada página e, de seguida, apresentava a sua ilustração ao grupo.</p>	<p>A S., a J. e a Sf. realizaram uma comparação entre as características do <i>bichinho-folha</i> (inseto; verde) e as</p>	<p>Observação de animais</p> <p>Características físicas</p>

<p>Sala 1 JI</p>	<p>Ao apresentar uma das páginas, a S., a J. e Sf. Mencionaram: “Parece o <i>bichinho-folha!</i>”</p> 	<p>características do animal representado na história.</p>	<p>Semelhanças</p>
<p><u>16/11/2022</u></p> <p>Almoço</p> <p>Refeitório</p>	<p>NC 6: Projeto sobre o <i>bichinho-folha</i>.</p> <p>Ao ouvir a Ct. falar sobre o <i>bichinho-folha</i>, aproximei-me da menina e questionei: “Já pensaste quando queres iniciar o projeto sobre o <i>bichinho-folha</i>?”</p> <p>“Amanhã.” – afirmou a Ct.</p> <p>“Eu também quero.” – mencionou a Al.</p> <p>“Eu também.” – disse o L.A.</p> <p>“Eu.” – acrescentou, ainda, o B.</p> <p>“Não, não, vocês não se inscreveram.” – afirmou, de imediato, a Ct.</p> <p>“Mas posso.” – retorquiu a Al.</p> <p>“Também acho que podem, Ct.” – sugeri.</p> <p>“Está bem, podem.” – concordou a menina.</p> <p>“A minha prima Cl. também quer.” – acrescentou a Ct.</p>		<p>Interação criança – estagiária</p> <p>Interação criança – criança</p> <p>MTP</p> <p>Planificação conjunta</p>

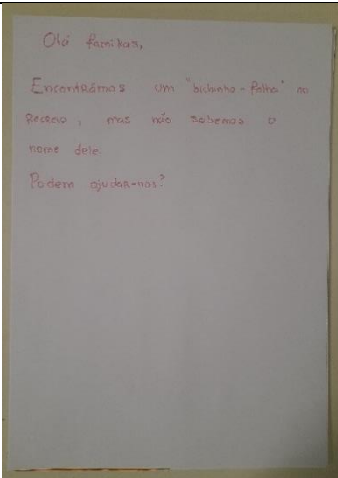
	“Combinado. Quando começarmos o projeto temos que a ir chamar à sala ⁹⁵ .” – esclareci.		
<p><u>17/11/2022</u></p> <p>Manhã – <i>plano do dia</i></p> <p>Sala 1 JI</p>	<p>NC 7: A Al., a Ct., o L.A., a Cl., a J. e o B.</p> <p>Durante o preenchimento do <i>plano do dia</i>, ficou acordado que daríamos início ao projeto acerca do <i>bichinho-folha</i>.</p> <p>Ao preencher a coluna respeitante aos participantes, a Is. referiu: “Já sei que a Al. e o L.A. também querem participar.” (cf. <i>NC 6: Projeto sobre o bichinho-folha</i>).</p> <p>“Eu também!” – mencionou o B.</p> <p>“Tens razão, B., tu também!” – respondeu a Is., ao acrescentar o nome do menino à lista de participantes.</p>		<p><i>Plano do dia</i></p> <p>Planificação conjunta</p>
<p><u>17/11/2022</u></p> <p>Manhã</p> <p>Sala 1 JI</p>	<p>NC 8: <i>Bichinho-folha</i> – 1ª fase.</p> <p>Tal como combinado no <i>plano do dia</i>, a manhã de hoje foi dedicada à realização da primeira fase do projeto acerca do <i>bichinho-folha</i>.</p> <p>A segunda fase, embora não concluída, foi igualmente iniciada.</p> <p>Neste primeiro encontro, as crianças partilharam o que sabem / pensam saber sobre o <i>bichinho-folha</i> (azul), o que querem saber (laranja) e inventariam estratégias para obter a informação desejada (rosa).</p>		<p>MTP</p> <p>Projeto <i>Bichinho-folha</i></p> <p>1ª fase – definição do problema</p> <p>2ª fase – planificação do trabalho</p>

⁹⁵ A Cl. é uma menina da sala 3 JI que participou na observação do *bichinho-folha* (cf. *NC 1: Bichinho-folha*) e manifestou interesse em participar no projeto. Por esse motivo, realizará o projeto connosco.

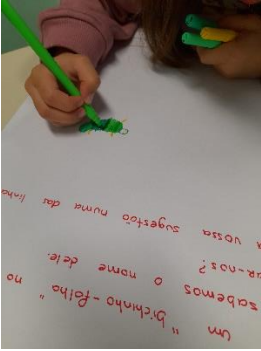


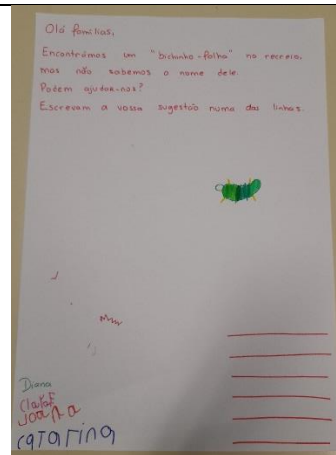
Uma vez que uma das participantes – J. – não pôde participar nesta primeira fase, optei por organizar a informação numa teia e não num *mapa de planeamento de projetos* (instrumento utilizado na instituição), de modo a que o mesmo fosse construído posteriormente, com todos os participantes presentes.

Tendo em conta que uma das estratégias indicadas pelas crianças dizia respeito ao envolvimento das famílias, começámos a elaborar uma carta para as famílias.

	 <p>Embora não tenhamos conseguido terminar a carta, definimos prioridades para o próximo encontro: colar a fotografia que temos do <i>bichinho-estranho</i> na carta para as famílias e realizar as restantes cartas (para as demais salas da instituição e para os idosos do CDC).</p>		
<p><u>18/11/2022</u></p> <p>Manhã</p> <p>Floresta</p>	<p>NC 9: Podem sempre pesquisar no «Picture This»</p> <p>Estávamos na floresta quando a Cl. se aproximou de mim, tocando-me no braço.</p> <p>“Podemos perguntar à D. se conhece o <i>bichinho-folha</i>.” – sugeri.</p> <p>“Boa ideia, Cl. Queres mostrar a fotografia que tirámos?” – questionei.</p> <p>A menina acenou afirmativamente com a cabeça e em seguida caminhámos na direção da D.</p> <p>Tal como sugerido pela Cl., mostrámos a fotografia que tirámos quando vimos o animal no espaço exterior e a D. afirmou não o conhecer.</p>		<p>MTP</p> <p>Projeto <i>Bichinho-folha</i></p>

	<p>“Podem sempre pesquisar no <i>Picture This</i>. É a aplicação que uso para identificar plantas e cogumelos.” – sugeriu a D.</p> <p>Agradecemos a sugestão e combinámos que iríamos utilizar a aplicação quando estivéssemos com as restantes crianças do grupo do projeto acerca do <i>bichinho-folha</i>.</p>		
<p><u>22/11/2022</u></p> <p>Manhã</p> <p>Sala polivalente</p>	<p>NC 10: <i>Bichinho-folha: entrevista aos idosos.</i></p> <p>Durante o preenchimento do <i>plano do dia</i>, a Ct. afirmou querer continuar o projeto acerca do <i>bichinho-folha</i>.</p> <p>A Is. registou a intenção na coluna correspondente e, após a reunião da manhã, a Ct., o B. e eu dirigimo-nos à sala polivalente. A Cl. chegou passado uns minutos e a J. juntou-se a nós assim que terminou o desenho que tinha iniciado, ainda na sala.</p> <p>O L.A. e a Al. foram à floresta, pelo que não estiveram presentes neste encontro.</p> <p>Assim que nos sentámos, questionei as crianças acerca do que tínhamos feito no encontro passado.</p> <p>“Uma carta.” – respondeu a Ct.</p> <p>De forma a recordar o conteúdo da carta, li-a em voz alta.</p> <p>No final, refletimos acerca do número de cartas necessárias, visto que a Cl. não faz parte do grupo da nossa sala.</p> <p>Decidimos, então, escrever uma nova carta, para que pudesse ser afixada também na sala da Cl.</p>		<p>MTP</p> <p>2ª fase – planificação do trabalho</p> <p>Elaboração de uma carta</p> <p>Desenho à vista</p> <p>Assinatura</p> <p><i>Mapa de planeamento do projeto</i></p>

	<p>“Quero desenhar o bichinho-folha.” – disse a Ct., depois de escrever o texto.</p> <p>“Eu também quero!” – acrescentou a Cl.</p> <p>“Cada uma desenha numa das cartas?” – questioneei.</p> <p>As crianças concordaram e, depois de observarem a fotografia que tínhamos tirado no recreio, escolheram canetas de dois tons: verde e amarelo.</p> <p>Realizaram o desenho e, no final, todos assinámos a carta.</p> 		<p>Entrevista - definição de questões</p>
--	---	--	---



“E agora o que falta colocar na carta que tínhamos combinado?” – questionei, com o objetivo de colocar a J. a par do que as crianças tinham sugerido anteriormente.

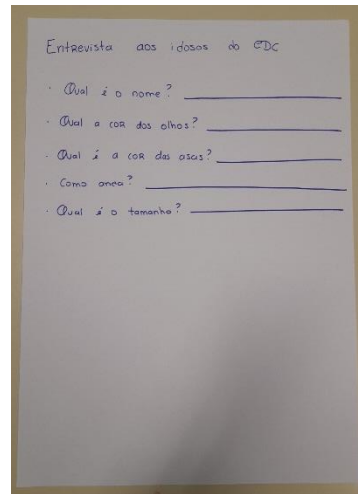
“Colar a fotografia do *bichinho-folha*.” – afirmou a Cl.

“É isso mesmo, Cl. Hoje a impressora não está a dar, mas no próximo encontro imprimimos.” – sugeri.

Enquanto a Ct. e a Cl. realizavam o desenho, eu e o B. partilhámos com a J. a teia concretizada no encontro anterior (cf. *NC 8: Bichinho-folha: 1ª fase*).

De modo a rever os aspetos abordados anteriormente, incorporando as propostas da J., realizámos um *mapa de planeamento* com todas as informações contidas na teia inicial e algumas novas colunas, respeitantes à fase de execução, avaliação e comunicação.

- Qual é o nome?
- Qual a cor dos olhos?
- Qual é a cor das asas?
- Como anda?
- Qual é o tamanho?



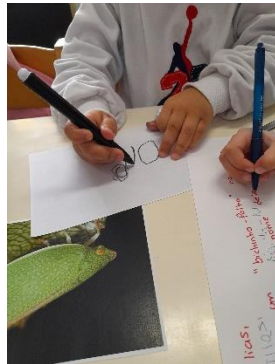
No final do registo das questões, combinámos que, dado que as crianças se encontram com os idosos todas as quartas-feiras, iríamos realizar a entrevista num desses encontros: possivelmente na próxima semana, dia 30/11.

Registámos no *mapa de planeamento* o momento e a data em questão: encontro intergeracional.

	<p>O encontro terminou com o planeamento para a próxima sessão: concluir e afixar as cartas para as famílias em cada uma das salas e decidir como vamos perguntar às restantes crianças do jardim de infância se conhecem o <i>bichinho-estranho</i> e o que sabem sobre ele.</p> <p>Combinámos, ainda, o local da sala 1 JI onde ficariam afixadas as informações sobre o projeto. Visto ser o único espaço disponível, sugeri afixarmos na parede que se encontra junto da área do faz de conta.</p> <p>As crianças concordaram e, assim que chegámos à sala, afixámos a teia inicial, o <i>mapa de planeamento</i> e a entrevista a realizar aos idosos no local combinado.</p>		
<p><u>24/11/2022</u></p> <p>Manhã – <i>plano do dia</i></p> <p>Sala 1 JI</p>	<p>NC 11: Pintura à vista.</p> <p>Durante o preenchimento do <i>plano do dia</i>, a Ct. e a Al. sugeriram realizar uma pintura.</p> <p>Dado que as meninas fazem parte do grupo de projeto acerca do <i>bichinho-folha</i>, a Is. perguntou se gostariam de realizar uma pintura à vista, ao que ambas responderam afirmativamente.</p> <p>No final da reunião da manhã, as meninas escolheram uma das imagens impressas previamente (acerca do <i>bichinho-folha</i>).</p> <p>“De que cores vão precisar?” – questionei, durante o momento de observação inicial das imagens.</p> <p>“Verde e amarelo.” – respondeu a Ct.</p> <p>“E vermelho e castanho.” – acrescentou a Al.</p>		<p>MTP</p> <p>Projeto <i>Bichinho-folha</i></p> <p>Observação e descrição de imagens</p> <p>Pintura à vista</p>

	<p>Depois de selecionadas as cores, tendo por base as imagens analisadas, a Ct. e a Al. vestiram os bibes e iniciaram a sua pintura à vista. Durante o processo, foram descrevendo os elementos presentes na sua produção, bem como destacando aspetos como a textura e o formato das asas do <i>bichinho-folha</i>, o tamanho e cor dos olhos e, ainda, a forma das patas.</p> <div data-bbox="557 504 1205 933" data-label="Image"> </div>		
<p><u>25/11/2022</u></p> <p>Manhã – atividades em projeto</p> <p>Sala 1 JI</p>	<p>NC 12: Projeto Bichinho-folha: conclusão e afixação das cartas para as famílias.</p> <p>Tal como combinado no <i>plano do dia</i>, o grupo responsável pelo projeto <i>Bichinho-folha</i> reuniu-se para concluir as cartas para as famílias.</p> <p>Ao contrário dos dois encontros anteriores, em que nos dirigimos para outro espaço, desta vez permanecemos na sala 1 JI.</p> <p>Ao analisarmos o estado das cartas, percebemos que só faltava colar a fotografia do <i>bichinho-folha</i> retirada no espaço exterior.</p>		<p>MTP</p> <p>Projeto <i>Bichinho-folha</i></p> <p>Colaboração com as famílias</p>

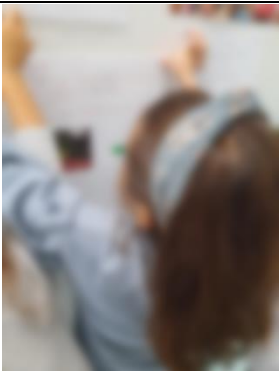
No entanto, a Ct. e a Cl. quiseram também escrever o texto, pelo que dividimos tarefas: as meninas ficaram responsáveis pela escrita do texto, o L.A., o B. e a J. pela escolha e distribuição das imagens previamente impressas, que servirão de suporte ao questionamento realizado às crianças do JI.




Após o registo do texto e a colagem das fotografias, colámos uma das cartas na nossa sala e, em seguida, dirigimo-nos à sala 3 JI (sala da Cl.).

Partilhámos com o grupo o tema do nosso projeto, pedimos autorização para afixar a carta na porta da sala e, depois de obtermos o consentimento do grupo, afixámo-la no local combinado.

Sala como espaço
“aberto”

			
<p><u>25/11/2022</u></p> <p>Manhã – atividades em projeto</p> <p>Sala 1 JI</p>	<p>NC 13: Olha, este tem o olho vermelho e este amarelo.</p> <p>Enquanto o L.A., o B. e a J. selecionavam e distribuíam as imagens do <i>bichinho-folha</i>, a Ct. chamou a atenção do grupo para a cor dos seus olhos.</p> <p>“Olha, este tem o olho vermelho e este amarelo.” – disse a Ct., ao apontar respetivamente para cada uma das imagens.</p> <p>“É como nós. Também temos olhos diferentes.” – afirmou a Cl.</p>		<p>MTP</p> <p>Projeto <i>Bichinho-folha</i></p> <p>Características físicas</p> <p>Semelhanças e diferenças</p>
<p><u>25/11/2022</u></p> <p>Almoço</p> <p>Refeitório</p>	<p>NC 14: Acho que o bichinho-folha come alface.</p> <p>Durante o almoço, a Ct. pegou num pedaço de alface e disse: “Diana, acho que o bichinho-folha come alface.”</p> <p>“Porque dizes isso?” – questionei.</p> <p>“Porque ele é verde e a alface também.” – respondeu a Ct.</p>		<p>MTP</p> <p>Projeto <i>Bichinho-folha</i></p>

			Interação criança – criança Formulação de hipóteses
<p>REGISTO DIÁRIO [25/11/2022]</p> <p>Os dois primeiros encontros realizados no âmbito do projeto acerca do <i>bichinho-folha</i> decorreram em espaços exteriores ao da sala, dado envolverem a planificação do trabalho a concretizar.</p> <p>Uma vez que o terceiro encontro – para conclusão e afixação das cartas para as famílias – não esteve relacionado com a planificação do projeto, sugeri às crianças permanecermos na sala, ao que o grupo respondeu afirmativamente.</p> <p>Fi-lo não só porque considero importante estar na sala com as restantes crianças, mas também porque creio que ao contactarem com o projeto, as demais crianças da sala se envolverão de forma mais significativa no seu acompanhamento e posterior avaliação.</p> <p>Ao refletir sobre a forma como este terceiro encontro decorreu, sinto que o facto de termos permanecido em sala resultou do ponto de vista do envolvimento das restantes crianças do grupo, mas, ao mesmo tempo, acabou por dificultar a gestão das tarefas a concretizar, uma vez que não consegui estar tão disponível como nos primeiros encontros.</p> <p>No entanto, e apesar das dificuldades sentidas, creio que o contacto entre o grupo do projeto e as restantes crianças da sala justifica a opção tomada, pelo que os próximos encontros deverão ser realizados segundo a mesma dinâmica.</p>			
<p><u>28/11/2022</u></p> <p>Manhã</p> <p>Sala 3 JI</p>	<p>NC 15: Questionar o grupo da sala 3 JI acerca do bichinho-folha.</p> <p>Tal como combinado durante o planeamento do projeto, decidimos questionar as restantes crianças do JI acerca do <i>bichinho-folha</i>. Para isso, começámos por nos dirigir à sala 3 JI.</p>		<p>MTP</p> <p>Projeto <i>Bichinho-folha</i></p>

	<p>Ao chegarmos, as crianças encontravam-se sentadas na mesa comprida. Tinham acabado de cantar a canção de <i>bom dia</i> e estavam à nossa espera.</p> <p>Assim que nos aproximámos do grupo, o H. apontou para as imagens que cada um de nós tinha consigo e referiu: “É o bicho-folha!”</p> <p>A educadora validou o comentário do J., informando o grupo do porquê da nossa presença.</p> <p>Após este momento introdutório, a Cl., a Ct., a Al., o L.A. e o B. começaram por explicar que ainda não tinham descoberto o seu nome verdadeiro, mas que este foi o nome escolhido pelo grupo. Em seguida, colocaram diversas questões relacionadas com as características físicas do animal e a sua origem, a sua alimentação e, ainda, o local da fonte alimentar (<i>onde ele vai buscar comida</i> – Ct.).</p>  <p>Embora todas as crianças tenham partilhado não conhecer o <i>bichinho-folha</i>, algumas formularam hipóteses que foram sendo discutidas.</p> <p>“Esse não é aquele bicho que cheira mal?” – questionou a educadora.</p> <p>“Ele esteve na minha bochecha e não cheirou mal.” – respondeu a Ct.</p>		<p>3ª fase</p> <p>Sala como “espaço aberto”</p> <p>Partilha de saberes</p> <p>Questionamento</p> <p>Formulação de hipóteses</p>
--	---	--	---

“Eu acho que é uma formiga.” – sugeriu o L.L.

“As formigas são pretas e o *bichinho-folha* é verde.” – retorquiu o L.A.

Após o momento de discussão coletiva, perguntámos às crianças da sala 3 JI se tinham algum livro que nos pudessem emprestar.

“Não sei, mas podemos ver.” – mencionou a educadora, ao aproximar-se da biblioteca.

As crianças responsáveis pelo projeto acompanharam a educadora até à biblioteca e analisaram os livros disponíveis.



“Deixa cá ver se temos alguma coisa sobre insetos.” – afirmou a educadora, ao folhear os livros.

“Inseto? Acham que é um inseto?” – questionei.

“Sim.” – respondeu o Af.

“Porquê?” – perguntei.

“Porque tem asas e é verde.” – afirmou.

“Não sabemos se é.” – mencionou a Ct.

	<p>“Não, não temos nenhum livro.” – disse a educadora, após a leitura flutuante dos livros presentes na biblioteca.</p> <p>“Mas acho que tenho lá um em casa. Amanhã trago.” – acrescentou.</p> <p>Agradecemos o tempo e a disponibilidade demonstrada pelo grupo e dirigimo-nos à nossa sala.</p>		
<p><u>28/11/2022</u></p> <p>Manhã</p> <p>Sala 2 JI</p>	<p>NC 16: Questionar o grupo da sala 2 JI acerca do bichinho-folha.</p> <p>Após a sessão de ginástica, o grupo responsável pelo projeto acerca do <i>bichinho-folha</i> dirigiu-se à sala 2 JI.</p> <p>Tal como tinha acontecido no caso da sala 3 JI, definimos quais as questões que queríamos realizar e quem estaria responsável pela sua realização.</p> <p>Ao chegarmos à sala, as crianças mostraram as imagens do <i>bichinho-folha</i> e perguntaram, de imediato, se o grupo da sala 3 JI conhecia e/ou sabia o seu nome.</p> <p>Todas as crianças afirmaram não conhecer o animal. No entanto, realizaram comentários acerca das suas características físicas:</p> <p>“Tem a boca mole.” – Ar.</p> <p>“É verde e tem asas que parecem folhas.” – Vc.</p> <p>Após observarem as fotografias, a Ct., a Cl., a Al., o L.A. e o B. realizaram as questões previamente combinadas. Obtivemos as seguintes respostas:</p> <p>“Ele vive em muitos países e também na Holanda.” – Jm.</p>		<p>MTP</p> <p>Projeto <i>Bichinho-folha</i></p> <p>3ª fase</p> <p>Sala como “espaço aberto”</p> <p>Partilha de saberes</p> <p>Questionamento</p> <p>Formulação de hipóteses</p>

“Ele baixa a cabeça e camufla-se quando sente perigo. Assim parece uma folha.” – H.

“Ele come comida saudável. Água e folhas saudáveis. Mas não come folhas do pinheiro porque são rijas.” – Vc.

“Ele é da natureza.” – H.

“Ele come folhas e elas vão para trás e crescem as folhas dele.” – Vc.

“Vai buscar a comida à terra.” – Jm.

“[come] terra.” – Ar.


Tal como no caso da sala 3 JI, também neste encontro perguntámos se o grupo tinha algum livro na sua biblioteca sobre o *bichinho-folha*.

“Podem ir lá ver.” – sugeri a educadora.

Durante a procura, as crianças encontraram um livro sobre animais.



De modo a não prolongar a nossa estadia na sala 2 JI (cujo grupo se começava a preparar para usufruir do *tempo no exterior*), sugeri levarmos o livro emprestado e explorarmos o seu conteúdo posteriormente.

	As crianças da sala 2 JI concordaram e, então, levámo-lo connosco, de volta à nossa sala.		
<p><u>29/11/2022</u></p> <p>Manhã</p> <p>Sala das artes</p>	<p>NC 17: É clarinho como o bichinho-folha.</p> <p>Estávamos na sala das artes quando a Ct. se aproximou com um livro e disse: "Diana, é parecido com o <i>bichinho-folha</i>."</p>  <p>"É parecido?" - perguntei.</p> <p>"Sim. Porque é clarinho como o <i>bichinho-folha</i>. E olha os olhos!" – afirmou a Ct.</p> <p>"O que têm os olhos?" - questionei</p> <p>"Também são vermelhos como os do <i>bichinho-folha</i>." - respondeu a menina.</p>		<p>MTP</p> <p>Projeto Bichinho-folha</p> <p>Características físicas</p> <p>Semelhanças e diferenças</p>
<p><u>29/11/2022</u></p> <p>Manhã –</p> <p><i>brincar, explorar e descobrir</i></p>	<p>NC 18: Pode ser o bichinho-folha.</p> <p>Depois de questionar as crianças acerca do que queriam fazer durante o tempo de <i>brincar, explorar e descobrir</i>, o B. partilhou que queria fazer uma pintura.</p> <p>"Queres pintar o quê?" - perguntei.</p> <p>"Eu também quero." - disse o L.A.</p>		<p>MTP</p> <p>Projeto <i>Bichinho-folha</i></p>

<p>Sala 1 JI</p>	<p>"Querem pintar o quê?" - voltei a perguntar.</p> <p>"Pode ser o bichinho-folha. Como a Ct. e a Al." - sugeriu o L.A.</p> <p>"Concordas, B? Queres fazer uma pintura à vista do <i>bichinho-folha</i>?" - averigui.</p> <p>O B. acenou afirmativamente com a cabeça e então registei a intenção no plano do dia.</p> <p>Assim que terminámos a reunião da manhã. o L.A. dirigiu-se à zona do lavatório (onde se encontra o cavalete), vestiu um dos bibes e entregou o outro ao B.</p> <p>"Veste, B."- disse o L.A.</p> <p>O B. tentou vestir o bibe, mas sem sucesso.</p> <p>Ao aperceber-se da situação, o L.A. ajudou o B. a vestir o bibe, indicando o local onde deveria colocar os braços.</p> <p>Depois de se prepararem, as crianças escolheram as imagens que queriam usar na sua pintura. Com o meu auxílio, colaram as imagens no cavalete, assim como folhas brancas (A3).</p> <p>Escolheram as tintas que queriam usar na sua pintura, tendo em conta as cores presentes na imagem. Organizaram o material necessário e realizaram a pintura.</p> <p>No caso do L.A., o menino desenhóu as diferentes partes do corpo do <i>bichinho-folha</i>, à medida que as descrevia: cabeça, tronco e patas.</p>		<p>Observação e descrição de imagens</p> <p>Pintura à vista</p> <p>Organização e arrumação dos materiais</p> <p>Autonomia</p>
------------------	---	--	---





O B., por sua vez, realizou várias "manchas" dispostas *aleatoriamente* na folha.


Utilizou somente três das quatro cores previamente selecionadas: verde, amarelo e castanho.

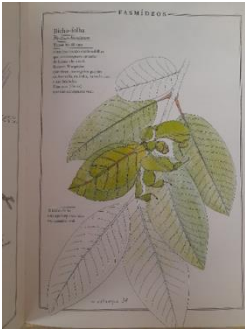


Após a realização da pintura, o L.A. auxiliou o B. e, juntos, arrumaram os materiais utilizados, lavaram os pincéis e limparam o cavalete.

			
<p><u>29/11/2022</u></p> <p>Manhã – tempo de comunicações</p> <p>Sala 1 JI</p>	<p>NC 19: <i>Eu quero mostrar o projeto do bichinho-folha.</i></p> <p>No dia de ontem, a Al. tinha-se inscrito no mapa das comunicações com o objetivo de partilhar com o grupo a carta que tinham [grupo do projeto] feito para a famílias, no âmbito do projeto acerca do <i>bichinho-folha</i>.</p> <p>Uma vez que não foi possível comunicar no próprio dia, a menina realizou a sua comunicação hoje.</p> <p>Depois de se sentar, perguntei o que queria comunicar.</p> <p>"Eu quero mostrar o projeto do <i>bichinho-folha</i>." - respondeu a Al.</p> <p>"E o que tens contigo?" - questionei.</p> <p>"É para as famílias dizerem uma coisa sobre o <i>bichinho-folha</i>. É para escreverem o nome dele nas linhas." - explicou, enquanto apresentava o documento às restantes crianças.</p>		<p><i>Tempo de comunicações</i></p> <p>Projeto <i>bichinho-folha</i></p> <p>Socialização do saber</p>

	 <p>"É uma carta." - disse o L.A., ao escutar a descrição da AI. "Sim, é uma carta. Aqui é os nomes das pessoas do projeto, os nossos nomes." - esclareceu. "Então e o que temos que fazer para que as famílias nos ajudem?" - questionei. "Mostrar a carta." - respondeu o L.A. "Como?" - questionei. "Vimos à nossa porta e mostramos a carta." - sugeriu a Sf. "Parece-me uma boa ideia. Obrigada pela sugestão." - agradecei.</p>		
<p><u>30/11/2022</u></p> <p>Tarde – <i>tempo dos mais velhos</i></p> <p>Sala das artes</p>	<p>NC 20: <i>Bichinho-folha – entrevista aos idosos do CDC.</i></p> <p>Tal como combinado no âmbito do projeto acerca do <i>bichinho-folha</i>, o tempo dos mais velhos de hoje foi dedicado à realização da entrevista aos idosos do CDC.</p> <p>Depois de termos combinado as perguntas a realizar e procedermos à sua distribuição pelos membros do grupo, cada criança realizou uma questão.</p>		<p>MTP</p> <p>Projeto <i>Bichinho-folha</i></p> <p>3ª fase</p>

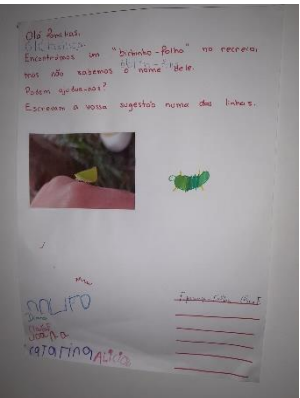
	 <p>Ao realizar a primeira - <i>como se chama</i> -, percebemos que os idosos nunca tinham visto um <i>bichinho-folha</i>, pelo que não afirmaram não saber o seu nome.</p> <p>Apesar disso, realizaram suposições que nos poderão ajudar no decorrer do projeto.</p> <p>De acordo com os idosos...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cor dos olhos: “vermelho e verde”. - Locomoção: “anda aos saltinhos”; “voa”. - “É verde. À voltinha tem um debrum vermelho.” - “É do tamanho da unha.” - “Tem a cabeça como o gafanhoto.” - “É muito pequeno em relação à borboleta.” - “Tem uma língua grande.” - “Não é aquele bicho que cheira mal?” - “É um inseto.” - “Come verduras.” 		<p>Sala como “espaço aberto”</p> <p>Entrevista aos idosos do CDC</p> <p>Partilha de saberes e conhecimentos</p> <p>Formulação de hipóteses</p>
--	--	--	--

	<p>- “Se ele apanhar bichinhos também come.”</p> <p>- “Se derem alface também come.”</p> <p>- “Tem umas pernas parecidas com as do gafanhoto, por isso também deve andar aos saltinhos.”</p>		
<p>REGISTO DIÁRIO [30/11/2022]</p> <p>O envolvimento dos idosos no projeto acerca do bichinho-folha decorreu da sugestão das crianças, quando questionadas acerca de como poderíamos responder às questões identificadas pelo grupo do projeto.</p> <p>A identificação imediata dos idosos como fonte de conhecimento evidencia a relação próxima que é estabelecida entre as crianças da instituição e os idosos do CDC, que frequentemente realizam projetos conjuntos e partilham conhecimentos e saberes.</p>			
<p><u>02/12/2022</u></p> <p>Manhã</p> <p>Sala 1 JI</p>	<p>NC 21: Olha, tem o bicho folha.⁹⁶</p> <p>Tinha ido à sala buscar o meu casaco quando fui abordada pela Am.</p> <p>"Olha, tem o bicho-folha." - disse a menina, enquanto me mostrava uma das páginas do livro que tinha consigo.</p>  <p>"Trouxeste um livro para o nosso projeto, Am.?" - questioneei.</p>		<p>MTP</p> <p>Projeto <i>Bichinho-folha</i></p> <p>Partilha de saberes</p> <p>Contributo externo</p>

⁹⁶ As NC assinadas a azul descrevem momentos em que outras crianças (que não aquelas que fazem parte do projeto) se demonstraram interessadas pelo *bichinho-folha*.

	<p>A menina acenou afirmativamente com a cabeça e de seguida questionei: "Gostavas de fazer parte do projeto?"</p> <p>"Sim." - respondeu a Am.</p> <p>"Então logo, na reunião, combinamos com a Is. e com o resto do grupo. O que achas?"- sugeri.</p> <p>A menina concordou com a sugestão.</p> <p>Despedimo-nos (pois ia para a floresta) e a Am. regressou para junto das restantes crianças.</p>		
<p><u>02/12/2022</u></p> <p>Almoço</p> <p>Refeitório</p>	<p>NC 22: A Am. trouxe um livro com o bichinho-folha.</p> <p>Durante o almoço, o L.M. aproximou-se de mim e disse: "A Am. trouxe um livro com o <i>bichinho-folha</i>."</p> <p>"Pois foi. Podemos usar no nosso projeto." – sugeri o L.A.</p> <p>"O bicho que está no livro da Am. é igual ao <i>bichinho-folha</i>?" – questionei.</p> <p>"Não." – responderam ambas as crianças.</p> <p>"Porquê?" – questionei.</p> <p>"Porque o bichinho do livro da Am. é verde-escuro e o <i>bichinho-folha</i> é verde-claro." – esclarece o L.M.</p>		<p>MTP</p> <p>Projeto <i>Bichinho-folha</i></p> <p>Observação e comparação de animais</p>
<p><u>07/12/2022</u></p> <p>Manhã</p> <p>Sala 1 JI</p>	<p>NC 23: Eu vi o bichinho-folha. É verde e muito pequeno.</p> <p>Durante o tempo de comunicações, a Am. apresentou ao grupo o livro sobre insetos que trouxe para a sala e que contém o bicho-folha (o tal que não é igual ao <i>bichinho-folha</i>).</p> <p>Durante a apresentação, a Sf. mencionou "Quando eu fui à floresta (ontem), eu vi o <i>bichinho-folha</i>. É verde e muito pequeno."</p>		<p>MTP</p> <p>Projeto <i>bichinho-folha</i></p>

			Características do <i>bichinho-folha</i>
REGISTO DIÁRIO [07/12/2022]			
<p>Tal como descrito na NC 23: <i>Eu vi o bichinho-folha. É verde e muito pequeno</i>, são várias as ocasiões em que crianças que não estão diretamente envolvidas no projeto acerca do bichinho-folha realizam comentários acerca do animal e/ou contribuem para o projeto (como foi o caso da Am., que nos disponibilizou o livro sobre insetos).</p> <p>Este envolvimento das crianças deixa-me verdadeiramente feliz pois torna evidente o significado que o projeto está a ter para as crianças, independentemente de fazerem, ou não, parte do grupo do projeto.</p> <p>Por outro lado, demonstra que as estratégias realizadas com o intuito de envolver todas as crianças da sala 1 JI no desenrolar do projeto (tais como realizar a proposta "bicho estranho", pedir a colaboração das crianças no projeto e, ainda, promover momentos de comunicação entre todas as crianças) têm surtido efeito.</p> <p>A Am. já demonstrou interesse em fazer parte do grupo do projeto... Quem sabe outras crianças também não o farão?</p>			
<p><u>12/12/2022</u></p> <p>Manhã</p> <p>Sala 1 JI</p>	<p>NC 24: <i>É para escreveres o nome do bichinho-folha, mãe.</i></p> <p>Ao chegar à instituição, o L.A. chamou a mãe para perto da porta da sala.</p> <p>Apontou para a carta que fizemos no âmbito do projeto acerca do <i>bichinho-folha</i> e mencionou: "É para escreveres o nome do <i>bichinho-folha</i>."</p> <p>A mãe do L.A. olhou para a imagem presente na carta e mencionou: "Não conheço este animal. Até parece uma folha."</p> <p>"Então escreve folha, mãe." - sugeriu o L.A.</p>		<p>MTP</p> <p>Projeto <i>bichinho-folha</i></p> <p>Envolvimento das famílias</p>
<p><u>12/12/2022</u></p> <p>Almoço</p>	<p>NC 25: <i>O meu pai já escreveu o nome do bichinho-folha.</i></p> <p>Estávamos no almoço quando fui abordada pela Cl. que me disse: "Diana, o meu pai já escreveu o nome do bichinho-folha!"</p>		<p>MTP</p>

<p>Refeitório</p>	<p>"Que bom, Cl. Escreveu onde?" - perguntei. "Na minha porta. Depois à tarde vamos lá ver." - sugeriu a menina. "Combinado!" - respondi. Esta foi a sugestão do pai da Cl.: esperança-folha.</p> 		<p>Projeto <i>bichinho-folha</i></p> <p>Envolvimento das famílias</p>
<p><u>14/12/2022</u></p> <p>Manhã</p> <p>Sala 1 JI</p>	<p>NC 26: <i>Eu pinte o bichinho-folha.</i></p> <p>Durante a manhã, perguntei às crianças responsáveis pelo projeto acerca do <i>bichinho-folha</i> se gostariam de realizar o registro da sua pintura à vista.</p> <p>De entre as três crianças que realizaram a pintura, somente o B. não quis descrever a sua produção (parece-me que por estar triste devido ao momento de separação da mãe).</p> <p>Ao descreverem as suas pinturas, o L.A. e a Ct. realizaram os seguintes comentários:</p> <p>"Eu pinte o <i>bichinho-folha</i>. Usei verde, amarelo, castanho e vermelho." - Ct.</p>		<p>MTP</p> <p>Projeto <i>bichinho-folha</i></p> <p>Pintura à vista</p> <p>Descrição de produções</p>

	<p>"Tem patas, olhos, folha com vermelho à volta e verde por dentro." - Ct.</p> <p>"Pintei o <i>bichinho-folha</i>. Ele tem olhos vermelhos, o corpo verde e as patas." - L.A.</p> <p>"Verde, vermelho, castanho." - referiu L.A., ao apontar para cada uma das cores presentes na sua pintura.</p> <div data-bbox="591 459 1173 791" data-label="Image"> </div>		
<p><u>14/12/2022</u></p> <p>Manhã</p> <p>Sala 1 JI</p>	<p>NC 27: Parece um louva-a-deus.</p> <p>Ao chegar à sala, acompanhado pela mãe, o B. apontou para a pintura que tinha feito, no âmbito do projeto acerca do <i>bichinho-folha</i>.</p> <p>Ao comentário a produção do menino, juntamente com a mãe do B., aproveitei para partilhar o projeto que estamos a realizar e incentivar o B. a mostrar à sua mãe a carta que fizemos para as famílias (cf. <i>NC 20: Bichinho-folha: entrevista aos idosos</i>).</p> <p>Ao observar as duas imagens – fotografia presente na carta e imagem que serviu de inspiração à pintura do B. -, a sua mãe comentou: “Nesta fotografia [pintura à vista] parece um louva-a-deus, mas nesta [carta para as famílias] não. Eu vou pesquisar mais um bocadinho e depois escrevo.”</p>		<p>MTP</p> <p>Projeto <i>bichinho-folha</i></p> <p>Envolvimento das famílias</p> <p>Partilha e colaboração</p>

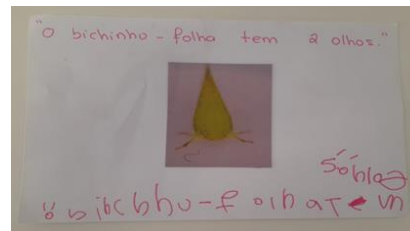
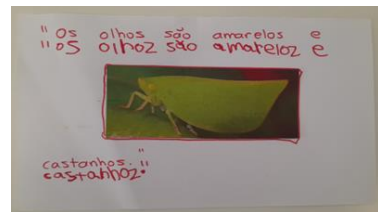
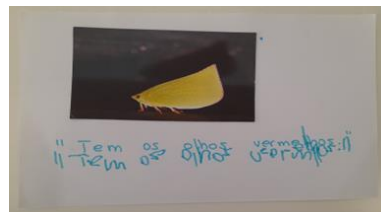
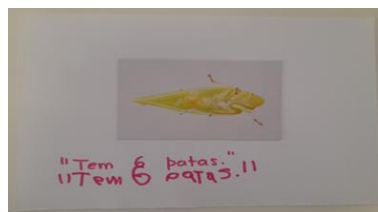
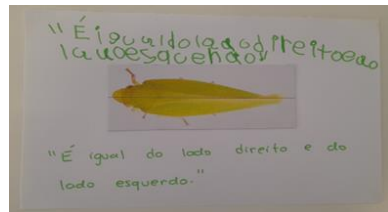
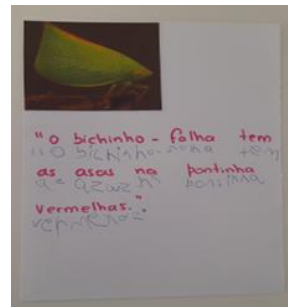
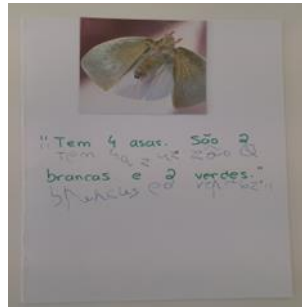
	“Obrigada pela sua ajuda, A.” – agradecei.		
<u>15/12/2022</u> Manhã – <i>tempo no exterior</i> Espaço exterior da instituição	NC 28: Diana, vimos o bichinho-folha. No espaço exterior, o Jm. aproximou-se de mim e afirmou “Diana, vimos o <i>bichinho-folha!</i> ” “Onde?” – questioneei. “Aqui no recreio.”, respondeu o Jm. “E como é que ele era?” – perguntei. “Verde, pequenino e tinha umas asas que pareciam folhas.” – afirmou o Jm.		MTP Projeto <i>bichinho-folha</i> Envolvimento de outras crianças Descrição do <i>bichinho-folha</i>
<u>03/01/2023</u> Manhã – <i>atividades em projeto</i> Sala 1 JI	NC 29: Tem 4 asas. São 2 brancas e 2 verdes. Durante a realização do <i>plano do dia</i> , questionei as crianças acerca da imagem que tinham recebido durante a pausa letiva. ⁹⁷ “Era o <i>bichinho-folha!</i> ” – respondeu o L.M. “E o que tinha na imagem?” – perguntei. “As patas dele.” – respondeu a Ct. “Então já sabemos quantas patas tem, certo? Querem descobrir mais coisas sobre o <i>bichinho-folha?</i> ” – questioneei.		MTP Projeto <i>Bichinho-folha</i> 3ª fase Características físicas do <i>bichinho-folha</i>

⁹⁷ De modo a manter a motivação das crianças durante a pausa letiva de duas semanas – entre 19/12/2022 e 02/01/2023 -, enviei à Is. uma imagem acerca do *bichinho-folha*, que foi partilhada pela educadora com todo o grupo. A imagem dizia respeito à vista de baixo do *bichinho-folha*, a partir da qual era possível observar o número total de patas do animal (seis).

	<p>As crianças responsáveis pelo projeto acerca do <i>bichinho-folha</i> acenaram afirmativamente com a cabeça, pelo que registei um novo encontro acerca do projeto no <i>plano do dia</i>.</p> <p>Após a reunião da manhã, reuni-me com o grupo do projeto acerca do <i>bichinho-folha</i>.</p> <p>De modo a realizar um ponto de situação acerca do que as crianças queriam saber e do que tínhamos descoberto desde o início do projeto, li cada um dos itens referentes à coluna <i>O que queremos saber do mapa do planeamento</i>. Para cada item, perguntei às crianças se já sabíamos a resposta, ou não. Concluímos que apenas conhecíamos algumas características físicas, observáveis através das imagens que foram utilizadas durante a pintura à vista: cor das asas e cor dos olhos.</p> <p>Percebemos, então, que ainda não tínhamos resposta para as restantes questões, mesmo já tendo questionado as crianças das restantes salas do jardim de infância, as famílias e os idosos (intenções registadas na coluna <i>Como vamos fazer</i>).</p> <p>De modo a responder à questão <i>Como ele é?</i> dispus imagens sobre a mesa referentes a diferentes características do <i>bichinho-folha</i> (número de olhos, número de patas, número de asas...). As crianças pegaram de imediato nas imagens e realizaram comentários, que registei em várias folhas A5 (uma correspondente a cada imagem).⁹⁸</p>		<p>Análise de imagens</p> <p>Registo de informação</p> <p>Linguagem escrita</p> <p>Grafemas</p> <p>Sentido direcional da escrita</p>
--	---	--	--

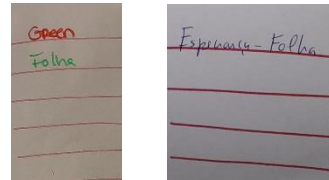
⁹⁸ Sugestão feita pelas crianças, quando questionadas acerca da forma como gostariam de registar a informação.

No final, cada criança colou a imagem na folha respectiva e copiou o comentário.

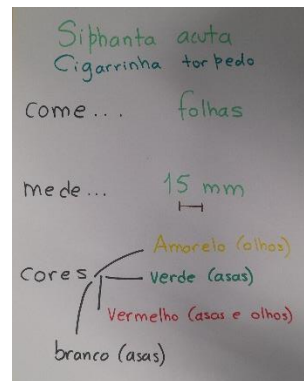


	<p>Durante o registo das imagens, o B. disse que não queria escrever. Quando o questionei acerca do que gostaria de fazer, partilhou que queria ir brincar, pelo que não terminou o encontro junto do grupo.</p> <p>Pelo contrário, a M.P., que tinha observado a análise das imagens acerca do <i>bichinho-folha</i>, perguntou se podia juntar-se ao grupo do projeto.</p> <p>Todas as crianças concordaram, pelo que acolhemos a menina no nosso grupo.</p> <p>Após o registo das imagens, voltámos a observar o <i>mapa do planeamento</i> e concluímos que ainda não sabíamos o nome do <i>bichinho-folha</i>, o seu tamanho, o que come, se se camufla, se tem veneno e de onde é.</p> <p>Combinámos que o próximo encontro seria dedicado à pesquisa no computador e na aplicação <i>Picture This</i>, indicada pela Di. da floresta.</p>		
<p><u>05/01/2023</u></p> <p>Manhã</p> <p>Sala 1 JI</p>	<p>NC 313: Projeto bichinho-folha – pesquisa.</p> <p>Tal como combinado no encontro anterior, a manhã de hoje foi dedicada à pesquisa do <i>bichinho-folha</i> na aplicação <i>Picture This</i> e no computador. A Rt. quis juntar-se ao projeto, pelo que participou neste encontro.</p> <p>Uma vez que a aplicação foi sugerida pela Di. da floresta, optámos por iniciar a pesquisa através deste recurso.</p>		<p>MTP</p> <p>Projeto <i>Bichinho-folha</i></p> <p>3ª fase</p> <p>Pesquisa</p>

Antes de o fazermos, observámos as sugestões partilhadas pelas famílias, quanto ao nome do *bichinho-folha*: *folha*, *green* e *esperança-folha*.



Após a análise dos nomes sugeridos pelas famílias, fizemos o *upload* da fotografia retirada no espaço exterior da instituição (cf. NC 75: *Bichinho-folha*). Em seguida, registámos as informações apresentadas.



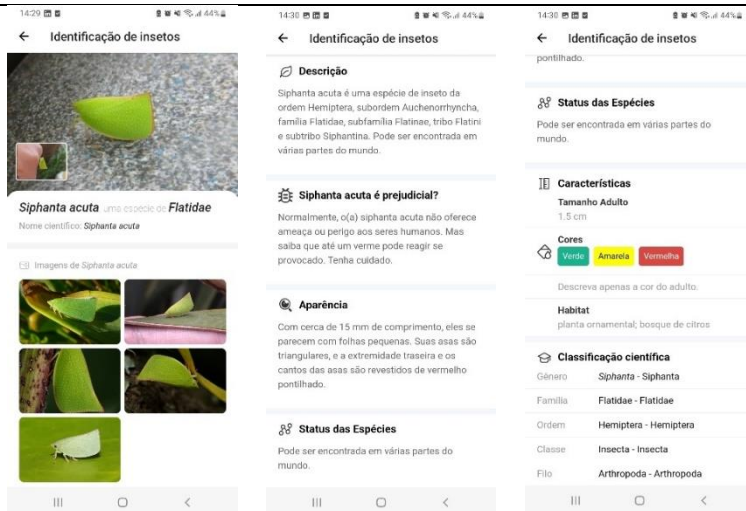
Descobrimos que o nome científico do *bichinho-folha* é *Siphanta Acuta*, que come folhas e que mede cerca de 15mm.

Registo de
informação

Nome comum vs.
nome científico


Comprimento


Unidade de medida




Enquanto registava as informações recolhidas numa folha, desenhei um segmento de reta de 15mm, ilustrativo do tamanho do *siphanta acuta*. Ao fazê-lo, perguntei às crianças se se recordavam do que os idosos tinham dito acerca do tamanho do *bichinho-folha*. “Que é do tamanho da unha.” – respondeu a Ct. “Será que é do tamanho da unha da Diana?” – questionei, ao colocar sobre o segmento de reta o meu dedo indicador. Ao verificarem que o segmento de reta era maior, as crianças responderam negativamente, então sugeri trocar o dedo indicador pelo polegar. Depois de o fazer, verificámos que o tamanho do *bichinho-folha* é semelhante ao tamanho do meu polegar, o que corrobora o testemunho dos idosos.

	<p>“Quem ver se o <i>siphanta acuta</i> é do tamanho da vossa unha?” – perguntei.</p> <p>As crianças concordaram com a sugestão e, à vez, colocaram um dos seus dedos sobre o segmento de reta. Em todos os casos, o tamanho do <i>siphanta acuta</i> revelou-se superior.</p> <p>Após o registo das informações recolhidas através da aplicação <i>Picture This</i>, pesquisámos o nome <i>siphanta acuta</i> no computador. Para além dos dados previamente registados, descobrimos que o nome comum do <i>siphanta acuta</i> é <i>cigarrinha torpedo</i> porque se parece com uma cigarra e salta muito alto.</p> <p>No final do encontro, analisámos o <i>mapa de planeamento</i> e concluímos que nos falta descobrir se a <i>cigarrinha torpedo</i> se camufla, se tem veneno e de onde é.</p> <p>Combinámos que iríamos procurar a resposta a estas questões no próximo encontro.</p>		
<p><u>05/01/2023</u></p> <p>Manhã – <i>tempo de comunicações</i></p> <p>Sala 1 JI</p>	<p>NC 31: <i>Eu quero comunicar o que descobri do bichinho-folha.</i></p> <p>Durante o <i>tempo de comunicações</i>, a M.P. e a Rt. partilharam com o grupo da sala 1 JI o que tinham descoberto acerca do <i>bichinho-folha</i>.</p>		<p><i>Tempo de comunicações</i></p> <p>Projeto <i>Bichinho-folha</i></p>

	 <p>“Eu quero comunicar o que descobri do <i>bichinho-folha</i>. Ele tem quatro asas. Tem duas brancas e duas verdes.” – partilhou a M.P.</p> <p>“Ele chama-se <i>siphanta acuta</i> e também tem outro nome.” – acrescentou, em seguida.</p> <p>“É <i>cigarrinha torpedo</i>.” – mencionou a J., ao escutar a comunicação da M.P.</p> <p>“Ele come folhas. As cores dele são vermelho, amarelo, verde e branco. Ele mede o tamanho do polegar dos adultos.” – partilhou a Rt.</p> <p>“Como é que mediram o tamanho do <i>bichinho-folha</i>?” – questionou a Is.</p> <p>“Pusemos a régua no papel e medimos.” – respondeu a M.P.</p> <p>“Ele é grande ou pequeno?” – perguntou a educadora.</p> <p>“Pequenino.” – afirmou a Ct.</p>		Socialização do saber
<p><u>10/01/2023</u></p> <p>Manhã</p> <p>Sala 1 JI</p>	<p>NC 32: São as alturas do <i>bichinho-folha</i>.</p> <p>Tal como tínhamos combinado no <i>plano do dia</i>, a manhã de hoje foi dedicada à exploração do tamanho do <i>bichinho-folha</i>.</p>		<p>MTP</p> <p>Projeto <i>bichinho-folha</i></p>

	<p>De modo a promover a curiosidade das crianças, a primeira coisa que fiz, assim que nos encontrámos, foi entregar-lhes um frasco no qual se encontravam as imagens do <i>bichinho-folha</i> (em tamanho real).</p>  <p>Ao observar o conteúdo do frasco, a Ct. sugeriu: "São as alturas do bichinho-folha."</p>		Observação de imagens
<p><u>10/01/2023</u></p> <p>Manhã</p> <p>Sala 1 JI</p>	<p>NC 33: <i>Vou escrever o nosso encontro do bichinho-folha no meu bloco.</i></p> <p>Assim que me reuni com as crianças responsáveis pelo projeto acerca do <i>bichinho-folha</i>, a Rt. pegou no bloco de notas que tinha consigo e mencionou: "Vou escrever o nosso encontro do <i>bichinho-folha</i> no meu bloco."</p> <p>Ao observar o bloco de notas da menina, no final do encontro, reparei que escreveu o nome comum do <i>bichinho-folha</i> (cigarrinha torpedo), realizou grafismos e colou uma das imagens usadas no decorrer da proposta.</p>		<p>Linguagem escrita</p> <p>Sentido direcional da escrita</p> <p>Funcionalidades da escrita</p>

			
<p><u>10/01/2023</u></p> <p>Manhã</p> <p>Sala 1 JI</p>	<p>NC 34: O <i>siphanta acuta</i> é menor/menor do que...</p> <p>A propósito do encontro anterior relativo ao projeto, no qual descobrimos que o <i>siphanta acuta</i> mede cerca de 15mm, o encontro de hoje foi dedicado à exploração do tamanho do <i>bichinho-folha</i>, através da sua comparação com outros objetos.</p> <p>Assim que nos reuníamos, recordámos o tamanho do <i>bichinho-folha</i>: "15mm" (J); "Do tamanho do polegar do adulto." (Ct).</p> <p>Em seguida, coloquei um bago de arroz e uma massa sobre a mesa e, tendo como ponto de comparação uma imagem do <i>bichinho-folha</i> em tamanho real, perguntei às crianças se cada alimento era maior ou menor do que o animal.</p> <p>Concordámos que o <i>siphanta acuta</i> é maior do que um bago de arroz e menor do que a massa e colámos cada elemento na coluna correspondente de uma tabela previamente criada.</p> <p>Após este momento inicial, sugeri compararmos o <i>siphanta acuta</i> com outros objetos, seguindo a mesma lógica.</p>		<p>MTP</p> <p>Projeto <i>Bichinho-folha</i></p> <p>3ª fase</p> <p>Tamanho do <i>bichinho-folha</i></p> <p>Comparação de tamanhos</p> <p>Registo de informação</p>

As crianças incluíram na exploração objetos presentes na sala e no espaço exterior.

No final, analisámos o número de objetos presentes em cada coluna (*maior do que* e *menor do que*) e concluímos que encontramos um maior número de objetos cujo tamanho é superior ao do *siphanta acuta*. Esta observação levou as crianças a afirmarem que o *bichinho-folha* é "muito pequeno".



REGISTO DIÁRIO [10/01/2023]


O encontro de hoje, referente ao projeto do *bichinho-folha*, contou com a presença do L.M, que pediu para se juntar a nós.

Quando questionado pelas restantes crianças do grupo acerca do seu envolvimento na proposta realizada, o L.M. explicou: "Eu pedi à Diana para fazer o projeto hoje porque estava triste e precisava."

"Todas concordam com a participação do L.M?" - questionei, dirigindo-me à J, à Rt., à Am, à Ct. e à Cl.

Depois de validarem a presença do menino no nosso encontro, a proposta teve início.

Apesar de o L.M. ter pedido para se juntar ao grupo do projeto somente no encontro de hoje, o mesmo não aconteceu com a Am., a Rt. e a M.P, que se demonstraram interessadas em integrar o grupo do projeto de forma permanente. Este envolvimento progressivo de novos elementos sugere interesse por parte de crianças que inicialmente não se inscreverem no projeto e, na minha opinião, poderá resultar do facto de realizarmos os encontros na sala, junto do restante grupo, e de serem partilhadas as descobertas acerca do *bichinho-folha* durante o tempo de comunicações.

<p><u>11/01/2023</u></p> <p>Tarde</p> <p>Área dos cabides</p>	<p>NC 35: Diana, encontramos o bichinho-folha.</p> <p>Tinha acabado de sair da sala 1 JI para ir almoçar, quando fui abordada pela Mr., o K. e a Cl.</p> <p>"Diana, encontramos o <i>bichinho-folha</i>." – gritaram, ao correr na minha direção.</p>  <p>"Cuidado para não o magoarmos!" – alertou o K.</p> <p>"Podemos ir buscar a folha dos tamanhos para vermos com ele [<i>bichinho-folha</i>] lá?" – perguntou a Cl.</p>		<p>MTP</p> <p>Projeto <i>Bichinho-folha</i></p> <p>Tamanho do <i>bichinho-folha</i></p>
---	--	--	---

	<p>“Folha dos tamanhos?” – perguntou o K.</p> <p>“Sim. Nós estivemos a ver o tamanho do <i>bichinho-folha</i> e pusemos numa folha.” – explicou a Cl., enquanto fui buscar a tabela criada no último encontro acerca do projeto sobre o <i>bichinho-folha</i>.</p> <p>Assim que coloquei a tabela sobre a mesa, a Mr. transportou o <i>bichinho-folha</i> para a folha.</p> <p>Ao ver o <i>bichinho-folha</i> perto da imagem que tínhamos usado como referência, a Cl. mencionou: “É mais pequeno. Este ainda deve ser bebé.”</p>		
<p>REGISTO DIÁRIO [11/01/2023]</p> <p>A NC 35: Diana, encontramos o <i>bichinho-folha</i> evidencia o envolvimento que outras crianças têm tido no projeto acerca do <i>siphanta acuta</i>. Tanto a Mr. como o K. são crianças de outras salas e, mesmo assim, têm-se demonstrado bastante curiosas acerca do <i>bichinho-folha</i>, procurando-me várias vezes para fazer questões acerca do animal.</p> <p>Este tipo de situações já aconteceu mais vezes e o que sinto é que, de facto, este projeto está a chegar a muito mais crianças do que somente as responsáveis pela sua concretização.</p>			
<p><u>13/01/2023</u></p> <p>Manhã</p>	<p>NC 36: A M.P. escreveu no diário.</p>		<p>Projeto <i>Bichinho-folha</i></p>

<p>Sala 1 JI</p>	<p>Durante a reunião da manhã, a J. partilhou comigo que, no dia anterior, a M.P. escreveu na coluna <i>não gostámos do diário</i> que não gostou que a Mr. tivesse matado o <i>bichinho-folha</i>.</p> <p>“E como é que isso aconteceu?” – perguntei.</p> <p>“A Mr. queria pegas no <i>bichinho-folha</i> e sem querer apertou e ele morreu.” – respondeu a J.</p> <p>“E porque é que achas que ele morreu quando a Mr. o apertou, J.?” – questionei.</p> <p>“Porque a Mr. fez muita força e o <i>bichinho-folha</i> é pequeno e frágil.” – respondeu a menina.</p> <p>“Então, quando comunicarmos o nosso projeto, talvez seja boa ideia partilharmos com os/as amigos/as que o <i>bichinho-folha</i> é frágil e temos de ter cuidado quando pegarmos nele. O que achas?” – sugeriu.</p> <p>“Boa ideia.” – concordou a J.</p>		<p>Características do <i>bichinho-folha</i></p>
<p><u>13/01/2023</u></p> <p>Manhã</p> <p>Sala 1 JI</p>	<p>NC 37: O bichinho-folha é da Austrália.</p> <p>O último encontro inerente à 3ª fase do projeto acerca do <i>bichinho-folha</i> teve como objetivo encontrar resposta à questão <i>De onde é?</i>, identificada como um aspeto a descobrir, no decorrer do projeto.</p> <p>Para tal, comecei por apresentar às crianças o mapa de ocorrências do <i>siphanta acuta</i>, sem referir do que se tratava.</p>		<p>MTP</p> <p>Projeto <i>Bichinho-folha</i></p> <p>3ª fase</p> <p>Origem (geográfica) do <i>bichinho-folha</i></p>



Ao observar o mapa, a J. afirmou quase imediatamente: “É um holograma da Terra.”

“O que é um holograma da Terra?” – perguntei.

“É uma fotografia exata do nosso mundo.” – respondeu.

“E que são estes pontinhos aqui no mapa?” – questionei, dirigindo o discurso a todas as crianças.

“São aonde o *siphanta acuta* vive.” – respondeu a J.

“São uma festa do *siphanta acuta*.” – sugeriu a M.P.

“E já viram que existem mais pontinhos em alguns sítios? Onde é que existem mais?” – perguntei.

“Aqui [Austrália].” – respondeu a Al.

Quando questionadas acerca do nome do país identificado, a J. sugeriu tratar-se da África do Sul.

“Portugal é aqui.” – referiu a Ct., ao apontar para a península ibérica.

“É verdade, Ct., Portugal é aí mesmo.” – afirmei.

Decidimos, em grupo, que a Al. seria a criança responsável pela colocação da bandeira,

Análise de mapas

Portugal e Austrália
– identificação de
bandeiras

Posicionamento de
bandeiras nos
países
correspondentes
(mapa mundo)

A Al. colocou a bandeira de Portugal no local indicado e, de seguida, retomámos a questão do país previamente identificado.



“Eu acho que é Austrália porque nós tínhamos lido no computador.” – sugeriu a M.P.

“Tens razão, M.P., o *siphanta acuta* é da Austrália, que é o sítio onde tem mais pontinhos coloridos.” – afirmei.


“Como é que é a bandeira da Austrália?” – perguntou a Cl.

“Alguém sabe?” – perguntei.

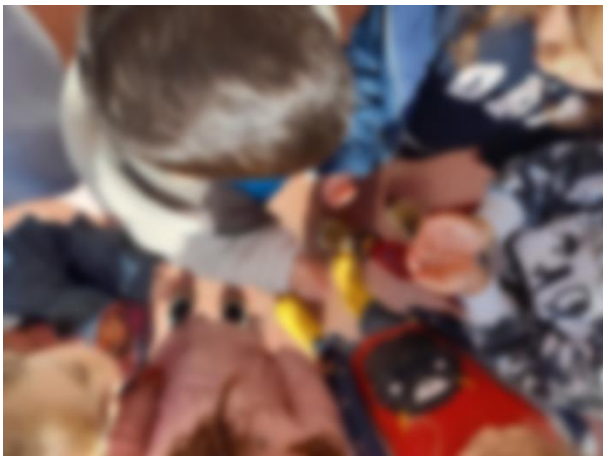
As crianças acenaram negativamente com a cabeça, pelo que decidimos fazer uma breve pesquisa no meu telemóvel (sugestão do L.A.).

Depois de identificada a bandeira, a J. colou a bandeira no mapa mundo.

após fazermos *um, dó, li, tá* (sugestão das crianças).


	 <p>No final, o L.A. sugeriu colarmos uma imagem do <i>bichinho-folha</i> junto da bandeira da Austrália. Fizemos o mesmo para o mapa de ocorrências.</p>		
<p><u>13/01/2023</u></p> <p>Manhã</p> <p>Sala 1 JI</p>	<p>NC 38: Comunicação do projeto sobre o bichinho-folha.</p> <p>Após a exploração da localização geográfica do <i>siphanta acuta</i>, analisámos todas as questões inicialmente colocadas pelas crianças (<i>o que queremos saber</i>) e concluímos que as únicas às quais não tínhamos conseguido obter resposta durante o projeto foram as seguintes: “Se camufla” (L.A.); “Se tem veneno ou não.” (J.)</p> <p>Uma vez que já procurámos informação no livro da Am. e em outros presentes na instituição, já pesquisámos no computador e falámos com famílias, crianças e idosos, concordámos não ter informação para dar</p>		<p>MTP</p> <p>Projeto <i>Bichinho-folha</i></p> <p>4ª fase</p> <p>Comunicação</p>

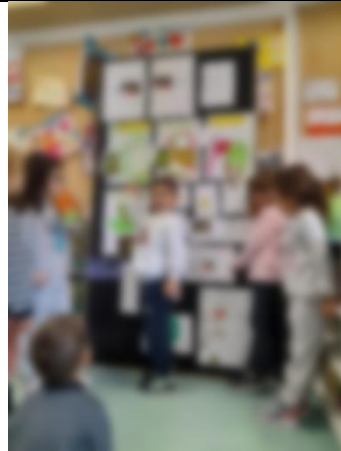
	<p>resposta às questões acima referidas, pelo que demos por concluída a 3ª fase do projeto.</p> <p>“O que temos que fazer agora?” – perguntei.</p> <p>“Comunicar.” – respondeu a J.</p> <p>“A quem?” – questionei.</p> <p>“À creche e ao jardim de infância.” – respondeu a Ct.</p> <p>“E como vamos comunicar?” – perguntei.</p> <p>“Fazemos uma exposição com aquelas coisas pretas que usámos no <i>capuchinho vermelho</i>.” – sugeriu a Cl.</p> <p>“Todos concordam em usar as estruturas com tecido?” – averigui.</p> <p>As crianças concordaram e, então, registei a intenção no <i>mapa de planeamento</i>.</p> <p>Registei, igualmente, o que cada criança gostaria de comunicar:</p> <p>J. – Onde o <i>siphanta acuta</i> vive</p> <p>Am. – O que o <i>bichinho-folha</i> come</p> <p>Al. – Olhos (número e cor); entrevista feita aos idosos</p> <p>Ct. – Como a <i>cigarrinha torpedo</i> é (características físicas)</p> <p>Cl. – Locomoção e asas (número e cor)</p> <p>M.P. – Tamanho (em termos numéricos e em comparação com outros objetos)</p> <p>L.A. - Pintura à vista, realizada tendo por base imagens do <i>bichinho-folha</i>; cartas feitas para as famílias</p>		<p>Planeamento da comunicação: quem comunica o quê</p>
--	--	--	--

	No final do encontro, combinámos que nos voltaríamos a encontrar na segunda-feira para realizar os convites e preparar a comunicação.		
<p><u>13/01/2023</u></p> <p>Manhã – <i>tempo no exterior</i></p> <p>Espaço exterior da instituição</p>	<p>NC 39: <i>A A.R. encontrou o bichinho-folha.</i></p> <p>Durante o <i>tempo no exterior</i>, a A.R. (educadora de um dos grupos do jardim de infância) correu na minha direção com as mãos fechadas e a sorrir.</p> <p>Pela sua expressão fácil, percebi que tinha encontrado o <i>siphanta acuta</i>. Tive a confirmação quando o K. mencionou: “A A.R. encontrou o <i>bichinho-folha</i>.”</p> <p>Ao escutarem a palavra <i>bichinho-folha</i>, outras crianças (do projeto e não só) juntaram-se a nós e observaram o animal.</p>  <p>“Tem mesmo quatro asas, duas verdes e duas transparentes.” – afirmou a Cl.</p> <p>“É canino.” – comentou a M.A.</p>		<p><i>Bichinho-folha</i></p> <p>Observação das suas características físicas</p>

	“Por isso temos que ter cuidado, senão acontece como foi com a Mr.” – aconselhou o K.		
<p><u>13/01/2023</u></p> <p>Tarde</p> <p>Salas de creche</p>	<p>NC 40: Comunicação do projeto – agendamento.</p> <p>Uma vez que a rotina da creche e do jardim de infância é diferente, sugeri às crianças combinarmos com os grupos de creche um horário favorável à comunicação do projeto acerca do <i>bichinho-folha</i>.</p> <p>Para tal, após o <i>tempo dos mais velhos</i>, a M.P., a J. e a Rt. acompanharam-me a cada uma das salas de creche (incluindo a sala do berçário) e questionaram a equipa educativa acerca da disponibilidade do grupo para assistir à comunicação do projeto, no dia 18/01/2023, próxima quarta-feira.</p> <p>Todos os grupos concordaram com o dia sugerido, tendo a sala 3 pedido que a comunicação fosse realizada no período da tarde, uma vez que nas manhãs de quarta-feira as crianças têm por hábito sair da instituição, até à comunidade envolvente.</p> <p>Assim sendo, ficou combinado que as comunicações seriam feitas, sensivelmente, nos horários abaixo indicados:</p> <p>Sala 1: 9h45min Sala 2: 10h Berçário: 10h15min Sala 3: 15h15min</p>	<p>Este dia foi sugerido tendo por base a agenda semanal da sala 1 JI.</p>	<p>MTP</p> <p>Projeto <i>bichinho-folha</i></p> <p>4ª fase</p> <p>Comunicação do projeto</p>
<p><u>16/01/2023</u></p> <p>Manhã</p>	<p>NC 41: Preparação da comunicação do projeto – exposição das produções no placard</p>	<p>Durante este momento, as crianças colaboraram de forma harmoniosa e</p>	<p>MTP</p>

<p>Sala polivalente</p>	<p>Tal como combinado no último encontro da 3ª fase do projeto , a manhã de hoje foi dedicada à exposição das descobertas e produções realizadas no âmbito do projeto acerca do <i>bichinho-folha</i>.</p> <p>Para tal, o grupo do projeto reuniu-se na sala polivalente e, em equipa, recortaram fita cola, enrolaram, colaram nas folhas e colocaram as produções no placard.</p> <p>As tarefas referidas foram distribuídas consoante o interesse manifestado pelas crianças</p> <p>Cortar fita cola: Al. e Ct.</p> <p>Enrolar a fita cola para colar dos dois lados: M.P. e Rt.</p> <p>Colar a fita cola nas folhas: Ct., L.A. e Al.</p> <p>Expor as produções no placard: Am. e L.A.</p> <div data-bbox="571 783 862 1171" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="904 783 1196 1171" data-label="Image"> </div> <p>O resultado final foi o seguinte:</p>	<p>participativa. Cada elemento tinha consciência da sua função e este aspeto ajudou a que o processo de exposição das produções decorresse tranquilamente.</p>	<p>Projeto <i>Bichinho-folha</i></p> <p>4ª fase</p> <p>Comunicação</p> <p>Interação criança – criança</p> <p>Colaboração</p>
-------------------------	---	---	--

			
<p><u>16/01/2023</u></p> <p>Tarde</p> <p>Sala 1 JI</p>	<p>NC 42: Comunicação do projeto à sala 1 JI</p> <p>Dada a mudança de planos sugerida pelas crianças do grupo do projeto durante a manhã, o <i>tempo curricular compartilhado</i> de hoje foi dedicado à comunicação do projeto.</p> <p>Tal como sugerido pelos responsáveis, a comunicação teve como suporte o placard no qual se encontravam todas as descobertas/produções realizadas no decorrer do projeto.</p>		<p>MTP</p> <p>Projeto <i>Bichinho-folha</i></p> <p>4ª fase</p> <p>Comunicação</p> <p>Socialização do saber</p>




As crianças seguiram a ordem das folhas, tal como combinado durante a manhã. Assim, a Ct. começou por explicar como surgiu o projeto – “a gente viu o *bichinho-folha* lá fora, no recreio” – e o L.A. esclareceu o objetivo inerente às cartas realizadas para as famílias – “saber o nome.” A Al. descreveu as partilhas realizadas pelos idosos, após explicar um dos primeiros passos do projeto: “perguntámos aos idosos qual era a cor dos olhos e o tamanho”


“Disseram que eram [olhos] vermelhos, amarelos, castanhos e verdes. O tamanho do *bichinho-folha* é do dedo do adulto.” – disse a Al., ao explicar o testemunho dos idosos.


Após a partilha da Al., o L.A. descreveu as pinturas realizadas: disse a quem pertenciam e como tinham sido feitas (com recurso a fotografias). A Ct. e a Al. descreveram as imagens referentes às características do *bichinho-folha* – número de patas, asas (número e características),


Descrição de
procedimentos e
descobertas


	<p>simetria bilateral, cor das asas... -, a Am. partilhou que o animal come folhas e é da Austrália e a Rt. explicou que o nome científico do <i>bichinho-folha</i> é <i>siphanta acuta</i> e o nome comum é <i>cigarrinha torpedo</i>.</p> <p>No final, a M.P. apresentou a tabela realizada a propósito da exploração do tamanho do <i>siphanta acuta</i> e descreveu cada um dos objetos presentes nas duas colunas: “ele [<i>bichinho-folha</i>] é maior do que o arroz e do que esta colagem e é menor do que o pau, a folha, o balão, a pedra e a pena.”</p> <p>De modo a garantir a participação ativa de todas as crianças, fui colocando questões “desencadeadoras”, que conduziram o desenrolar da comunicação.</p>		
<p>REGISTO DIÁRIO [16/01/2023]</p> <p>A comunicação do projeto acerca do <i>bichinho-folha</i> às crianças da sala 1 JI (que não participaram na sua concretização) foi um momento importante para os responsáveis do projeto. Para além de ser o primeiro contacto com um público que não conhece o animal alvo de pesquisa, este momento permitiu às crianças partilharem a informação de forma distribuída e, tanto quanto possível, equitativa.</p> <p>Embora as crianças não tenham partilhado somente os aspetos que havíamos combinado (dado que a J. e a Cl. não estiveram presentes), explicaram aqueles sobre os quais tinham manifestado interesse. Esta observação permitiu-me concluir que as crianças têm noção do que combinámos e do que devem dizer durante a comunicação.</p> <p>Tal como descrito na <i>NC 42: Comunicação do projeto à sala 1 JI</i>, todas as descobertas foram abordadas, tendo cada partilha sido complementada pelas crianças que o consideraram pertinente.</p> <p>De modo global, a partilha correu muito bem. Os responsáveis pela comunicação apresentaram uma postura <i>entusiasmada</i> e o público escutou as partilhas com atenção e envolvimento.</p>			


<p><u>17/01/2023</u></p> <p>Manhã</p> <p>Sala 1 JI</p>	<p>NC 43: Queremos mostrar o projeto da nossa descoberta do bicho folha.</p> <p>Durante a manhã, o L.A., a Al., a Rt. e a M.P. realizaram os convites para a comunicação do projeto acerca do <i>bichinho-folha</i>, a serem entregues às salas de creche e jardim de infância.</p>  <p>Em grupo, as crianças decidiram como queriam realizar o convite: a Rt. e a MP. elaboraram o texto, o L.A. sugeriu colarmos fotografias das pinturas/desenhos realizados no decorrer do projeto e a Al. propôs desenharmos corações após a palavra <i>beijinhos</i>.</p> <p>Este foi o resultado final:</p>		<p>MTP</p> <p>Projeto <i>Bichinho-folha</i></p> <p>4ª fase</p> <p>Comunicação</p> <p>Elaboração de convites</p>
--	---	--	---

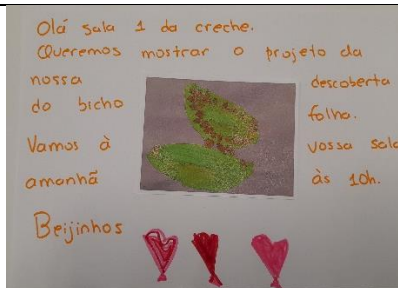
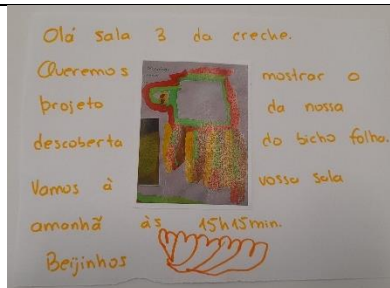


Olá sala do berçário.
Queremos mostrar o nosso projeto da descoberta do bicho folha.
Vamos à vossa sala amanhã às 10h45min.
Beijinhos 

Olá sala 2 JI.
Queremos mostrar o projeto da nossa descoberta do bicho folha.
Vamos à vossa sala na quinta, às 10h.
Beijinhos 

Olá sala 3 JI.
Queremos mostrar o projeto da nossa descoberta do bicho folha.
Vamos à vossa sala na quinta, às 10h45min.
Beijinhos 

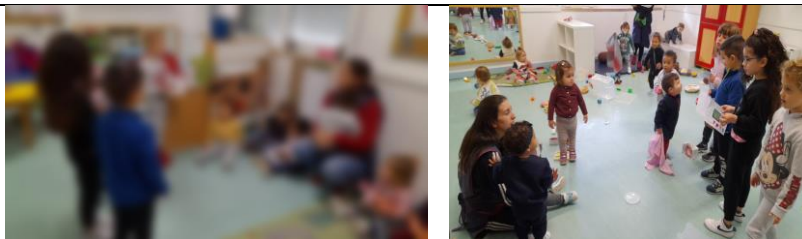
Olá sala 2 da creche.
Queremos mostrar o projeto da nossa descoberta do bicho folha.
Vamos à vossa sala às 9h45min.
Beijinhos 



Após a elaboração dos convites, as crianças dirigiram-se às salas de creche, entregando-os às crianças.

Ao entregarem, explicaram que se tratava de um convite para verem o nosso projeto. A Rt. e a M.P. reforçaram o horário combinado.





Devido a limitações de tempo, decidimos entregar os convites do jardim de infância amanhã, durante a manhã.

REGISTO DIÁRIO [17/01/2023]

Os encontros dedicados ao projeto sobre o *bichinho-folha* têm corrido cada vez melhor do ponto de vista da colaboração entre as crianças. Se ao início era por vezes difícil tomarmos uma decisão coletiva, uma vez que as crianças ficavam *tristes/desiludidas* quando a sua sugestão não era concretizada, atualmente as crianças não só aceitam as partilhas dos restantes participantes, como acima de tudo as valorizam. Durante a elaboração dos convites referentes à comunicação do projeto, o L.A. sugeriu incluímos a primeira fotografia do *bichinho-folha*, retirada quando o encontrámos, no espaço exterior. Embora a Al. tenha partilhado que preferia incluir somente fotografias das produções realizados no decorrer do projeto, as restantes crianças concordaram com o menino.

"Se todos concordamos, fazemos como o L.A disse." - sugeriu a Rt.

"Sim, colamos a fotografia do *bichinho-folha* no recreio." - acrescentou a M.P.

"Está bem, tens razão. É uma boa ideia, L.A." - concordou a Al.

<p>18/01/2023</p> <p>Manhã / tarde</p> <p>Salas de creche e berçário</p>	<p>NC 44: Comunicação do projeto às salas de creche e berçário.</p> <p>Tal como combinado, o dia de hoje foi dedicado à comunicação do projeto acerca do <i>bichinho-folha</i> às salas de creche e berçário.</p> <p>Tendo em conta a sugestão do grupo do projeto, a comunicação foi realizada em cada sala, com recurso ao <i>placard</i> móvel previamente preparado com as produções e descobertas realizadas no decorrer do</p>		<p>MTP</p> <p>Projeto <i>Bichinho-folha</i></p> <p>4ª fase</p>
--	---	--	--

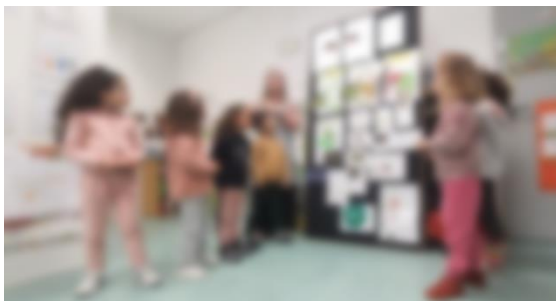
	<p>projeto (cf. <i>NC. 41: Preparação da comunicação do projeto – exposição das produções no placard</i>).</p> <p>A ordem de comunicação respeitou o horário sugerido por cada uma das salas (cf. <i>NC 40: Comunicação do projeto – agendamento</i>).</p> <p>Uma vez que a M.P. e a Cl. não puderam estar presentes, reorganizámos os conteúdos a apresentar pelas restantes crianças. Combinámos que o L.A. iria apresentar a parte da Cl. (carta às famílias) e a Rt. ficaria responsável pela descrição da tabela referente ao tamanho do <i>siphanta acuta</i>.</p> <p>Durante as comunicações, as crianças responsáveis pelo projeto apresentaram uma postura <i>confiante e motivada</i>, partilhando não só os conteúdos pelos quais se responsabilizaram, como também acrescentando informação relevante noutras ocasiões. Todos os participantes foram capazes de responder às questões desencadeadoras que fui fazendo (com o objetivo de os ajudar a superar o nervosismo que partilharam estar a sentir).</p>		<p>Comunicação</p>
--	--	--	--------------------



No final de cada comunicação, agradecemos o tempo dispensado e demos espaço à colocação de questões/realização de comentários. O *feedback* dado pelas equipas de cada sala foi muito positivo. Todos os elementos partilharam não conhecer o *siphanta acuta*, motivo pelo qual acharam o projeto muito interessante. Por outro lado, enfatizaram a nossa exploração e os conhecimentos partilhados. Uma das educadoras mencionou, inclusive, que o projeto lhe permitiu ter uma perspetiva diferente acerca do animal, uma vez que acabou por

	<p>descobrir pormenores que o caracterizam, mas não são visíveis a olho nu.</p> <p>Todos os grupos pediram uma fotografia da <i>cigarrinha torpedo</i>, dado o interesse manifestado pelas crianças.</p> <p>No caso do berçário e da sala 3 da creche, a equipa de sala pediu, ainda, para, quando encontrarmos novamente o <i>siohanta acuta</i>, o levarmos até às crianças dos grupos em questão, de modo a poderem observá-lo pessoalmente.</p> <p>No caso das crianças que escutaram a comunicação do projeto, a maioria demonstrou-se <i>curiosa</i> e <i>envolvida</i>, apontando para as imagens, tentando alcançar o <i>bichinho-folha</i> e, em alguns casos realizando comentários acerca dos aspetos partilhados.</p>		
REGISTO DIÁRIO [18/01/2023]			
<p>Ao refletir sobre a forma como decorreu a comunicação do projeto às salas de creche e berçário, conclui que a utilização do <i>placard</i> móvel representou uma estratégia muito importante, especialmente pela facilidade de transporte, o que permitiu que o grupo do projeto se dirigisse a cada uma das salas.</p> <p>Ao comunicarmos o projeto na sala de cada grupo, acabámos por evitar comportamentos de desvio e eventuais distrações que poderiam acontecer, caso a apresentação se desse num espaço diferente daquele a que as crianças estão acostumadas.</p> <p>Por outro lado, o facto de conseguirmos mover a exposição promoveu a organização de cada grupo da forma mais vantajosa ao seu envolvimento e participação, o que se revelou ser benéfico não só para os espectadores, como também para as crianças responsáveis pela comunicação.</p>			
19/01/2023	NC 45: Comunicação do projeto às salas de jardim de infância.		MTP
Manhã	A manhã de hoje foi dedicada à comunicação do projeto sobre o <i>bichinho-folha</i> às salas de jardim de infância.		

<p>Sala 2 e 3 JI</p>	<p>De modo a partilhar a comunicação do projeto com as famílias, uma das apresentações foi gravada e posteriormente partilhada por e-mail.</p> <p>Tal como havia sido realizado no caso da creche e berçário, as comunicações decorreram em cada sala, em horários previamente acordados com os grupos.</p> <p>Esta organização permitiu às crianças responsáveis pela comunicação falarem para um número menor de expectadores, garantindo, assim, maior envolvimento e participação.</p> <p>À luz do que aconteceu no dia anterior, todas as crianças do grupo do projeto comunicaram o conteúdo selecionado por si. Fizeram-no com um semblante <i>feliz e motivado</i>.</p>		<p>Projeto <i>Bichinho-folha</i></p> <p>4ª fase</p> <p>Comunicação</p>
----------------------	---	--	--





Após as comunicações, os dois grupos foram questionados quanto a dúvidas e/ou questões que tivessem interesse em partilhar.

No caso da sala 2 JI, as crianças apresentaram especial interesse pela origem geográfica do *siphanta acuta*, tendo o Jm. comentado que a bandeira da Austrália é semelhante à bandeira de “Londres”.

A Mr. e a Mi. utilizaram o tempo dedicado a comentários para partilhar que encontraram a *cigarrinha torpedo* no espaço exterior e que, sem querer, a tinham magoado quando tentaram movimentá-la. Alertaram as restantes crianças para o facto de terem de realizar movimentos suaves, dada a fragilidade do animal.

A sala 3 JI, por sua vez, utilizou o final da comunicação para realizar questões. O Ki. perguntou se o animal é macho ou fêmea e porque tem asas se não voa.

A J. (membro do grupo do projeto) respondeu que não conseguimos descobrir se é macho ou fêmea e a Ct. partilhou que o *siphanta acuta* tem asas para saltar muito rápido, daí o nome comum ser *cigarrinha torpedo*.

	<p>O Af. perguntou se o <i>bichinho-folha</i> se camufla e a Rt. esclareceu que, tal como aconteceu com a questão do sexo, também esta informação não tinha sido obtida no decorrer do projeto.</p>		
<p><u>19/01/2023</u></p> <p>Manhã</p> <p>Sala 1 JI</p>	<p>NC 46: Avaliação do projeto.</p> <p>Após a comunicação do projeto às salas de jardim de infância, o grupo responsável pela sua concretização reuniu-se, com o objetivo de procedermos à avaliação da comunicação e do projeto.</p> <p>De modo a promover um momento de reflexão, coloquei diferentes questões às crianças, de entre as quais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como acham que correu a comunicação? - Como se sentiram a comunicar? - Acham que os expectadores compreenderam o que comunicámos? - Acham que os expectadores gostaram da comunicação? - Como acham que correu o projeto? - O que aprenderam com o projeto? - O que gostaram mais, durante o projeto? <p>À medida que as crianças iam realizando as suas partilhas, registei os comentários na coluna <i>Avaliação do mapa de planeamento</i>.</p>		<p>MTP</p> <p>Projeto <i>Bichinho-folha</i></p> <p>4ª fase</p> <p>Avaliação do projeto</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - “Temos de pegar devagarinho.” (Ct.) - “<i>Siphanta acuta</i> [nome].” (Ct.) - “O <i>bichinho-folha</i> saltou para a minha bochecha.” (Ct.) 		
<p><u>19/01/2023</u></p> <p>Manhã</p> <p>Sala 1 JI</p>	<p>NC 47: <i>Exposição do projeto.</i></p> <p>No decorrer da avaliação do projeto, a Ct. e a Al. pediram-me para escrever o nome <i>siphanta acuta</i> no verso do <i>mapa de planeamento</i>.</p> <p>Enquanto copiavam o nome científico do animal, questionei as restantes crianças acerca da exposição do projeto. Juntos, concordámos que seria boa ideia manter as descobertas e produções no <i>placard</i>, uma vez que esta estratégia nos permitiria colocar a informação respeitante ao projeto na zona dos cabides, uma área de circulação.</p> <p>De modo a partilhar o processo, pedi às crianças que fossem descrevendo não só os conhecimentos decorrentes do projeto, mas as diferentes etapas realizadas.</p> <p>As crianças mencionaram:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Encontrámos o <i>bichinho-folha</i> no recreio.” (Ct.) - “Decidimos fazer um projeto.” (J.) - “Pedimos ajuda às famílias e aos idosos.” (Al.) - “Fizemos uma pintura à vista.” (L.A.) - “É verde.” (Cl.) - “O <i>siphanta acuta</i> tem seis patas.” (M.P.) - “Tem 4 asas.” (Ct.) - “Tem 4 asas. As asas são verdes e também são transparentes.” (Rt.) - “Tem 2 nomes. <i>Siphanta acuta</i> e <i>cigarrinha torpedo</i>.” (Rt.) 		<p>MTP</p> <p>Projeto <i>Bichinho-folha</i></p> <p>4ª fase</p> <p>Exposição do projeto</p>

- "A cigarrinha torpedo é da Austrália." (J.)

Após registar os comentários das crianças e de os mesmos serem copiados pelos diferentes membros do grupo, a Al., a M.P. e a Rt. acrescentaram-nos às produções previamente coladas no *placard*.

A Cl. teve de ir para a sua sala e o L.A., a J. e a Ct. preferiram assistir ao *tempo de comunicações*, a decorrer na sala 1 JI.

Depois de colarem os comentários, produções e descobertas nos *placards* (foram necessários dois), as crianças colocaram-nos na zona dos cabides, tal como combinado.



REGISTO DIÁRIO [19/01/2023]


A comunicação do projeto às salas do jardim de infância promoveu interações muito interessantes do ponto de vista dos comentários e questões realizadas. A semelhança entre a bandeira da Austrália e a bandeira de Inglaterra (igualmente identificada pelo grupo do projeto), a questão

das asas e da sua relação com o tipo de locomoção do animal, o sexo e, ainda, a sua capacidade de camuflagem foram alguns dos aspetos abordados.

Ao serem confrontadas com este tipo de questões, as crianças do grupo apresentaram uma postura *confiante*, tendo sido capazes de esclarecer as dúvidas colocadas. No caso da bandeira, a M.P. partilhou que a bandeira da Austrália contempla uma parte da bandeira de Inglaterra, mas que também tem estrelas brancas. Relativamente à locomoção do animal, a Ct. explicou que as asas servem para dar impulso, o que permite à *cigarrinha torpedo* saltar muito rápido. No que diz respeito ao sexo e capacidade de camuflagem do animal, a J. e a RT. explicaram que não foi possível encontrar informação que nos permitisse dar resposta a estas questões.

A forma *tranquila* e esclarecedora com que as crianças responderam aos comentários e questões colocadas demonstra que se apropriaram dos conhecimentos adquiridos ao longo do projeto, sendo capazes de esclarecer dúvidas relacionadas com o tópico abordado.

<p><u>24/01/2023</u></p> <p>Tarde – <i>tempo curricular participado</i></p> <p>Sala 1 JI</p>	<p>NC 48: Registo de palavras novas no estendal de palavras (projeto bichinho-folha)</p> <p>Durante o <i>tempo curricular participado</i> de hoje, desafiei o grupo do projeto do <i>bichinho-folha</i> a registar as palavras aprendidas no decorrer do projeto, no estendal de palavras.</p> <p>Para tal, dirigimo-nos à zona de cabides na qual se encontram os <i>placards</i> com as informações respeitantes ao projeto.</p> <p>Após observarem as produções e registos realizados, as crianças sugeriram as seguintes palavras: <i>milímetro, siphanta acuta, cigarrinha torpedo, transparente, debrum, contorno e simetria</i>.</p> <p>Depois de as escrever numa folha de papel, a Al. sugeriu colarmos as palavras numa corda, uma vez que dizem todas respeito a um mesmo tópico: projeto sobre o <i>bichinho-folha</i>.</p>		<p>Linguagem oral</p> <p>Palavra</p> <p><i>Estendal de palavras</i></p> <p>Projeto <i>bichinho-folha</i></p>
--	--	--	--

	Aceitando a sugestão da menina, a Rt. e a J. recolheram corda, fita cola e tesoura. Em conjunto, colaram as palavras num pedaço de corda e prenderam-no no estendal de palavras.		
<p><u>31/01/2023</u></p> <p>Manhã</p> <p>Sala 1 JI</p>	<p>NC 49: <i>Tem os olhos vermelhos como o bichinho-folha.</i></p> <p>No tempo de <i>contar, mostrar ou escrever</i>, a Sf. mostrou a sua camisola.</p>  <p>A dada altura comentou: “Tem os olhos vermelhos como o <i>bichinho-folha.</i>”</p>		<p><i>Contar, mostrar ou escrever</i></p> <p>Observação e comparação de imagens/brinquedos</p>

ANEXO C. PLANIFICAÇÕES
DAS PROPOSTAS
CONCRETIZADAS AO LONGO
DO PROJETO

| " | | " |

As planificações das propostas concretizadas ao longo do projeto encontram-se apresentadas no Anexo E do *Relatório de Prática Profissional Supervisionada II*.

ANEXO 0.

Guião do inquérito por
questionário aplicado às
alunas da PPS II

| ' ' | ' ' | ' ' | ' ' |

Guião de Inquérito por questionário

Destinatárias: Alunas PPS II⁹⁹

Objetivos:

- Analisar a concretização da sesta nos contextos de estágio da PPS II
- Determinar as causas que estão na base da sua não realização

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação do questionário e motivação dos/as entrevistados/as	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar o questionário• Garantir a confidencialidade e o anonimato	<p>De acordo com a Sociedade Portuguesa de Pediatria (SPP), "a sesta deverá ser facilitada e promovida nas crianças até aos 5/6 anos de idade" (Vasconcelos et al., 2017). Apesar desta recomendação, nem sempre o repouso diurno é providenciado, o que resulta em sérias implicações para a criança, nos diferentes domínios do seu desenvolvimento. Atendendo à lacuna acima referida, o presente questionário tem como objetivo analisar a concretização da sesta em JI, assim como determinar as causas que estão na base da sua não realização.</p> <p>O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados será garantido.</p>	

⁹⁹ A PPS II é frequentada somente por alunas (sexo feminino).

B. Caracterização dos contextos de estágio	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a natureza da instituição socioeducativa • Conhecer a constituição dos grupos de crianças 	B1. Indique a natureza do seu contexto socioeducativo (público, privado, IPSS...) B2. Caracterize o seu grupo de crianças em termos de distribuição etária.	B2.1. Exemplo: o grupo de crianças é constituído por 16 crianças com cinco anos e 14 crianças com seis anos.
C. Caracterizar as opções da instituição quanto à prática da sesta	<ul style="list-style-type: none"> • Aferir se as crianças usufruem de repouso diurno (sesta) • Compreender os motivos subjacentes à (não) realização da sesta 	C1. As crianças do seu grupo usufruem de repouso diurno (sesta)? C2. Se não, porquê?	C1.1. Sim vs. Não

ANEXO P.

**Análise de conteúdo -
prática da sesta nos
contextos de estágio da
PPS II**

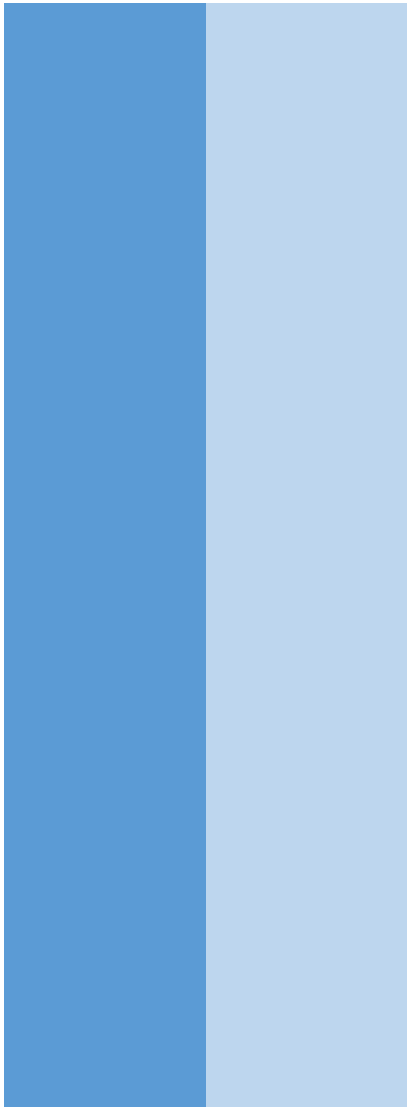
| ' ' | ' ' |

Tabela P1

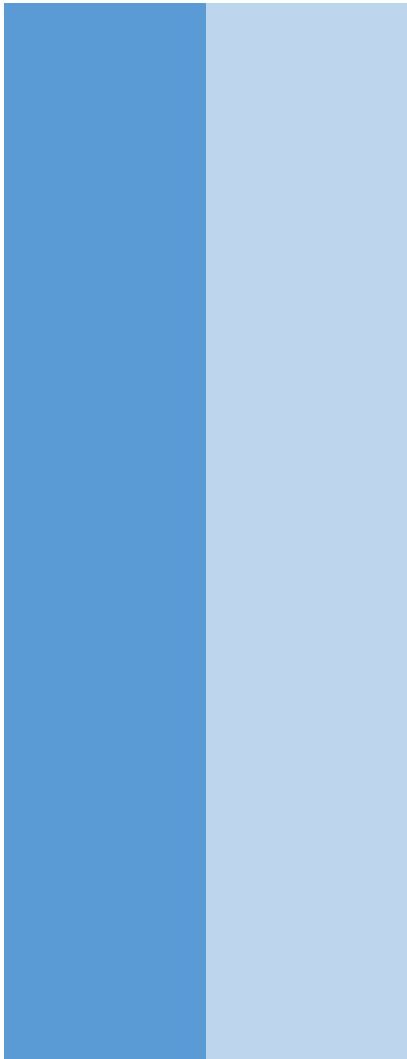
Análise de conteúdo – prática da sesta nos contextos de estágio

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de contexto ¹⁰⁰
Contexto de estágio	Instituição	Natureza	- Instituição Particular de Solidariedade Social - Privada - Pública	- "IPSS" (15) - "Privado" (14) - "Público" (14)
	Grupo de crianças	Idade das crianças	- 2 anos - 3 anos - 4 anos - 5 anos - 6 anos	- "o grupo é constituído por 12 crianças. 2 com 2 anos, 4 com 3 anos, 2 com 4 anos e 4 com 5 anos" - 2 crianças de 3 anos; 7 crianças de seis anos e os restantes entre 4 e 5 anos" - "o grupo de crianças é constituído por 2 crianças com 3 anos, 7 com 4 anos, 9 com 5 anos e 2 com 6 anos" - "18 crianças com 3 anos" - "o grupo de crianças é constituído por 19 crianças, 7 crianças de 4 anos, 10 de 4 anos e 2 de 5 anos" - "15 crianças com 4 anos e 10 com 5" - "o grupo de crianças é constituído por 7 crianças com 3 anos, 3 crianças com 4 anos, 8 crianças com 5 anos e 2 crianças com 6 anos"

¹⁰⁰ As unidades de contexto foram transcritas tal como as famílias as redigiram, de modo a garantir a autenticidade dos dados.

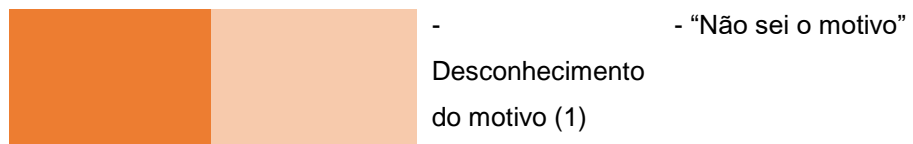


- “25 crianças com 3 e 4 anos”
- “o grupo é constituído por 7 crianças com 3 anos, 3 com 5 anos e 10 crianças com 4 anos”
- “2 crianças com 2 anos e 22 com 3 anos”
- “21 crianças, entre os 3 e 4 anos de idade”
- 25 crianças no total, 8 crianças com 3 anos, 6 crianças com 4 anos, 8 crianças com 5 anos e 3 crianças com 6 anos”
- “23 crianças com 3 anos”
- “18 crianças; 8 com 3 anos, 4 com 4 anos, 4 com 5 anos e 2 com 6 anos”
- “Grupo de 12 crianças com idades compreendidas entre os 2 e 3 anos (5 com 3 anos, 7 com 2 anos)”
- “10 crianças de 3 anos, 5 de 4 anos e 10 de 5 anos”
- “Grupo de crianças constituído por 1 criança com 5 anos, 15 com 4 anos e 3 crianças com 3 anos”
- “24 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos”
- “25 crianças de 4, 5 e 6 anos”
- “1 criança com 2 anos, 13 crianças com 3 anos, 8 crianças com 4 anos, 2 crianças com 5 anos e 1 criança com 6 anos”
- “2 crianças com 4 anos, 15 crianças com 5 anos e 3 com 6 anos”
- “14 de 3 anos; 6 de 4 anos; 1 de 5 anos; 4 de 6 anos”
- “O grupo é constituído por 23 crianças dos 3 aos 6 anos”
- “17 de 4 anos e 3 de 5”
- “25 crianças, sendo 22 com 3 anos e 3 com 4 anos”
- “22 crianças com 3 anos, à exceção de 1 que já tem 4 anos”



- “12 crianças com 3 anos; 8 crianças com 4 anos; 2 crianças com 5 anos e 3 crianças com 6 anos”
- “24 crianças com 4 anos e 1 criança com 3 anos”
- “20 crianças dos 3 aos 5 anos”
- “10 crianças com 5 anos e 14 crianças com 4 anos”
- “O grupo de crianças é constituído por 1 criança com 2 anos, 4 crianças com 3 anos, 5 crianças com 4 anos, 6 crianças com 5 anos e 4 crianças com 6 anos.”
- “18 crianças com 3 e 4 anos”
- “25 crianças com idades entre os 5 e os 6 anos (3 com 4 anos)”
- “4 e 5 anos”
- “14 de 3 anos; 6 de 4 anos; 1 de 5 anos; 4 de 6 anos”
- “O grupo de crianças é constituído por 15 crianças com 5 anos e 10 crianças com 6 anos”
- “O grupo de crianças é constituído por 18 crianças: 10 com 2 anos, 3 com 3 anos e 5 com 5 anos”
- “10 crianças com 5 anos, 6 crianças com 4 anos e 4 crianças com 6 anos”
- “16 crianças com 3 e 7 crianças com 4”
- “4 crianças com 4 anos, 1 criança com 2 anos e 7 crianças com 3 anos”
- “O grupo de crianças é constituído por 2 crianças com 4 anos, 13 crianças com 5 anos e 2 crianças com 6 anos”
- “O grupo de crianças é constituído por 10 crianças com 3 anos, 5 crianças com 4 anos e 10 crianças com 5 anos”

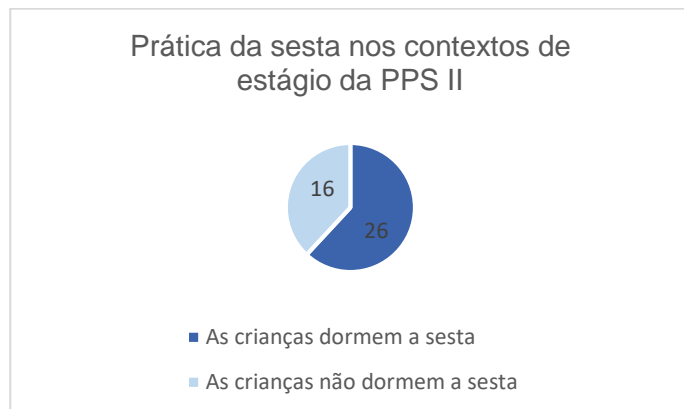
Sesta	Prática da sesta	- As crianças dormem a sesta no JI	- “Sim” (25)
		- As crianças não dormem a sesta no JI	- “Não” (17)
	Motivos que determinam a não realização da sesta (quando aplicável)	- Rotina (4)	- “Porque não está integrado na rotina” - “Porque não faz parte da rotina deles” - “Porque no contexto não é contemplado na rotina esse momento” - “ser considerado uma componente não letiva”
		- Decisão da instituição (2)	- “Porque não está instituído na escola” - “Regra do estabelecimento”
		- Natureza da instituição (3)	- “Por ser uma escola pública” - “Porque se trata de uma escola pública” - “Porque as escolas públicas não dão valor às necessidades básicas das crianças”
		- Idade (2)	- “A sesta só se faz na sala dos três anos” - “Só há sesta na sala dos três anos”
		- Falta de condições (3)	- “não há condições para o repouso” - “Não há condições na escola para tal” - “falta de local próprio para”
		- Necessidade – das crianças (1)	- “Não têm essa necessidade”



Nota. A análise (comparativa) dos dados recolhidos encontra-se apresentada na página seguinte.

ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS

Realização da sesta



¹⁰¹ Este grupo é constituído por crianças com 2 e 3 anos de idade.

Realização da sesta, de acordo com a distribuição etária dos grupos

Constituição etária dos grupos	Prática da sesta	
	As crianças dormem a sesta	As crianças não dormem a sesta
2 3 ¹⁰¹	2 ¹⁰²	-
2 3 4	1	-
2 3 5	1	-
2 3 4 5	1	-
2 3 4 5 6	3	-
3	1	-
3 4	6	1
3 4 5	4	1
3 4 5 6	4	5
4 5	-	5
4 5 6	2	3
5 6	1	1

¹⁰² Número de grupos (de 2 e 3 anos) cujas crianças dormem a sesta.

ANEXO Q.
Roteiro Ético
| | ' ' | | ' ' |

Tabela Q1

Roteiro Ético

Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011)	Investigação	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
Objetivos do trabalho	<p>Dar conta dos objetivos da investigação a todos os intervenientes envolvidos – crianças, famílias e equipa pedagógica – constitui um ato de respeito para com os mesmos e, neste sentido, a sua concretização representa um dos primeiros passos de todo o processo.</p> <p>No que diz respeito às crianças, os objetivos da investigação foram explicados no decorrer das entrevistas. Ao fazê-lo, tive como finalidade garantir que as crianças tinham conhecimento do propósito da investigação e da importância do seu papel para a concretização do estudo.</p> <p>Por reconhecer que a criança tem o direito de “expressar livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem” (UNICEF, 2019, p. 13), cada criança foi questionada acerca da sua participação, preenchendo um <i>assentimento informado</i> que validou a sua intenção em fazer parte do estudo.</p>	<p>Compromisso com as crianças</p> <p>- “Respeitar cada criança (...) promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.”</p> <p>Compromisso com as famílias</p> <p>- “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.”</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho</p> <p>- “Partilhar informações relevantes”</p>

Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011)	Investigação	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
<p>Relativamente às famílias, a partilha dos objetivos da investigação foi feita durante o acolhimento das crianças, no período da manhã¹⁰³ e através do formulário de questionário, enviado por e-mail.</p> <p>De modo a sensibilizar as famílias para a importância da temática em estudo para o bem-estar e desenvolvimento das crianças, elaborei um panfleto informativo intitulado <i>sono saudável na infância</i> (Anexo M) no qual foram partilhados aspetos como: (i) benefícios de um sono saudável; (ii) duração recomendada de sono durante a infância e, ainda, (iii) estratégias promotoras de um sono saudável.</p> <p>Durante a entrega dos panfletos, expliquei a cada família (individualmente) os objetivos da investigação e a importância da sua participação para o estudo, enfatizando a relevância de uma relação colaborativa entre o contexto familiar e pedagógico para o bem-estar da criança.</p>	<p>No caso da equipa pedagógica, a partilha dos objetivos da investigação foi realizada no decorrer de conversas informais</p>	

¹⁰³ Cf. Anexo E | RD - 20/12/2022.

Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011)	Investigação	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
	<p>acerca do meu percurso na instituição. Ao refletir com a educadora e técnica de ação educativa acerca da importância da sesta para o bem-estar das crianças e das estratégias colocadas em prática na instituição para que a sesta seja promovida no JI, partilhei com ambas o intuito da minha investigação, validando-o após o seu parecer positivo.</p> <p>Durante a realização das entrevistas, a educadora e a coordenadora pedagógica preencheram um <i>consentimento informado</i> no qual se encontravam igualmente explicitados os objetivos da investigação.</p>	
<p>Custos e benefícios¹⁰⁴</p> <p>Possível impacto nas crianças</p>	<p>Considerado como uma necessidade fisiológica indispensável à satisfação de necessidades como segurança, participação, autoestima e autorrealização (<i>Maslow's Hierarchy of Needs</i>¹⁰⁵), o sono foi consagrado como um dos direitos da criança na <i>Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança</i>. De acordo com o documento resultante da convenção, “os Estados</p>	<p>Compromisso com as crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar cada criança (...) promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças,

¹⁰⁴ De acordo com Bogdan e Biklen (1994), é importante que os participantes não sejam sujeitos a riscos superiores aos benefícios que possam advir da investigação.

¹⁰⁵ Uysal et al. (2017).

Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011)	Investigação	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
	<p>Partes reconhecem à criança o direito ao repouso” (UNICEF, 2019, p. 25).</p> <p>A investigação realizada no decurso da PPS II tem como principal benefício garantir o bem-estar da criança, através da satisfação de uma das suas necessidades básicas: o sono.</p> <p>Uma vez que o processo de investigação se baseia na escuta de diferentes intervenientes (crianças, famílias e educadoras), um outro benefício inerente ao estudo prende-se com a valorização de todos os participantes como seres capazes e competentes.</p> <p>Esta escuta, realizada através de inquéritos por questionário e entrevista, permitirá às educadoras e famílias ter conhecimento das conceções das crianças acerca da prática da sesta em JI e, por conseguinte, traçar estratégias que lhes permitam ir ao encontro das suas necessidades. Ao fazê-lo, estarão a desenvolver uma prática colaborativa essencial ao bem-estar das crianças.</p>	<p>promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.”</p> <p>Compromisso com as famílias</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar as famílias (...) valorizando a sua competência educativa.” - “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa.” - “Garantir a troca de informações” <p>Compromisso com a equipa de trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa”. - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” - “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.”

Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011)	Investigação	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
	<p>Para além dos benefícios da investigação para os seus participantes, o estudo realizado poderá ser benéfico a outros profissionais, instituições e famílias, dado que coloca em evidência a importância de ser promovida a sesta em JI e explicita o modo como esta prática pode ser concretizada. Ao serem partilhadas estratégias promotoras da sesta em JI, outros profissionais e instituições poderão tomar consciência da forma como esta dinâmica pode ser colocada em prática e, assim, promover a sesta não de acordo com a idade das crianças, mas sim consoante as suas características e necessidades individuais.</p> <p>No que diz respeito aos custos da investigação, creio que estes se prendem com o tempo dispensado para a concretização das entrevistas e questionários.</p>	
Respeito pela privacidade e confidencialidade	De modo a garantir a privacidade dos participantes e a confidencialidade dos dados, foram colocadas em prática diferentes estratégias.	<p>Compromisso com as crianças</p> <p>- “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.”</p>

Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011)	Investigação	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
	<p>No caso das crianças, o seu anonimato foi garantido através da substituição dos nomes por letras e da desfocagem de registos fotográficos de modo a proteger a sua identidade.</p> <p>Estes registos foram realizados mediante a autorização prévia por parte das famílias e das crianças. No caso das famílias, cada encarregado de educação preencheu um consentimento informado respeitante à captura de registos fotográficos (Anexo L). No caso das crianças, estas sugeriram realizarmos uma tabela com duas colunas – uma respeitante à autorização e outra referente à não autorização.¹⁰⁶ Cada criança assinou o assentimento de acordo com a sua intenção.</p> <p>De modo a respeitar a decisão das famílias, primeiramente responsáveis pelo bem-estar e segurança das crianças, a sua decisão prevaleceu em relação ao assentimento da criança. Assim, no caso da criança cuja família não autorizou a captura de registos fotográficos, esta decisão foi tida em conta, apesar de a criança ter apresentado uma intenção oposta. Por este motivo, a criança em questão não foi fotografada.</p>	<p>Compromisso com as famílias</p> <p>- “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família”</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho</p> <p>- “Partilhar informações relevantes, dentro do limite da confidencialidade.”</p>

¹⁰⁶ Cf. Anexo E |NC 69: Assentimento informado.

Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011)	Investigação	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
	<p>Para além da captura de registos fotográficos, também a gravação (áudio) das entrevistas realizadas às crianças foi sujeita a autorização por parte das famílias e respetivo/a educando/a.</p> <p>De modo a proteger a identidade das crianças, os registos áudio decorrentes das entrevistas foram transcritos e somente este produto será divulgado no âmbito da investigação.</p> <p>No caso dos questionários aplicados a famílias, estes são confidenciais e, por esse motivo, não existe ligação entre as respostas e o/a participante.</p>	
<p>Decisões acerca de quais os participantes a envolver e a excluir</p>	<p>Embora numa fase inicial tenha equacionado realizar as entrevistas a todas as crianças, rapidamente percebi que esta ação não traria qualquer benefício à investigação, uma vez que, em alguns casos, as crianças se encontram na fase telegráfica e até holográfica da comunicação oral (Mascarello, 2010), produzindo enunciados compostos por uma/duas palavras, com omissão dos itens funcionais.</p> <p>Tendo em conta que a entrevista pressupõe um diálogo, optei por, em conjunto com a educadora, selecionar as crianças capazes de conversar acerca de um tópico, produzindo</p>	<p>Compromisso com as crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar cada criança” - “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” <p>Compromisso com as famílias</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa.”

Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011)	Investigação	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
	<p>enunciados orais compostos por frases simples e complexas e compreendendo mensagens simples e questões colocadas. Assim, participaram na investigação treze crianças, com idades compreendidas entre quatro e seis anos. A participação das crianças foi sujeita ao preenchimento de um assentimento informado, assinado por cada participante no início da entrevista.</p> <p>No caso das famílias, todas foram convidadas a participar na investigação, dada a relevância do seu contributo para o estudo.</p> <p>Para que todas as famílias pudessem participar, foram dadas duas opções para preenchimento do questionário: formato físico (papel) e formato digital (formulário online).</p> <p>Relativamente às educadoras convidadas a participar na investigação, estas foram a educadora da sala 1 JI (grupo de crianças com o qual foi realizado o estudo) e a coordenadora pedagógica, dado o seu conhecimento acerca das decisões tomadas na instituição em relação à prática da sexta JI.</p>	<p>Compromisso com a equipa de trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” - “Partilhar informações relevantes”

Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011)	Investigação	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
Fundamentos	<p>Assente na escuta de diferentes intervenientes (crianças, famílias e educadoras), a investigação levada a cabo tem como principal fundamento a valorização destes elementos como seres competentes e capazes. Ao recolher informação proveniente de todos os participantes acima enunciados, tive como propósito valorizar a sua perspetiva acerca da temática em estudo.</p> <p>Para tal, foi importante manter uma postura livre de ideias pré-concebidas, capazes de influenciar negativamente o estudo concretizado.</p>	<p>Compromisso com as crianças</p> <p>- “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.”</p> <p>Compromisso com as famílias</p> <p>- “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa.”</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho</p> <p>- “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa”</p> <p>Compromisso pessoal</p> <p>- “Procurar uma atitude que tenha em conta valores claramente assumidos e</p>

Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011)	Investigação	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
Planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação	<p>Tal como referido no primeiro princípio, os objetivos da investigação foram partilhados com todos os participantes, em diferentes momentos e segundo estratégias adequadas a cada grupo (crianças, famílias e educadoras).</p> <p>Para além dos objetivos, os métodos de investigação foram igualmente partilhados através do e-mail enviado às famílias e dos consentimentos informados necessários à participação no estudo.</p> <p>Durante a investigação, todos os participantes foram tendo conhecimento não só do seu papel na investigação, como também dos restantes intervenientes, o que lhes permitiu compreender as estratégias colocadas em prática para concretização dos objetivos definidos.</p>	<p>uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros.”</p> <p>Compromisso com as crianças - “Respeitar cada criança”</p> <p>Compromisso com as famílias - “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.”</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” - “Partilhar informações relevantes”</p>
Consentimento informado	<p>A participação das crianças, famílias e educadoras na investigação realizada é de carácter voluntário e, como tal, deve ser averiguado, junto de cada elemento, o seu consentimento.</p>	<p>Compromisso com as crianças - “Respeitar cada criança” - “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.”</p>

Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011)	Investigação	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
	<p>No caso das educadoras, o consentimento foi dado através da assinatura de um documento no qual se encontravam explicitados os objetivos da investigação, a metodologia do estudo e o seu carácter voluntário e confidencial (Anexo T).</p> <p>No caso das crianças, estas escreveram o seu nome numa folha na qual constava a frase “eu quero fazer a entrevista com a Diana”, sugerida por uma das crianças participantes. (Anexo R).</p> <p>O consentimento dado pela família relativamente à sua participação foi incluído no início do formulário do questionário e a autorização referente à participação do/a seu/sua educando/a foi dada, à semelhança do consentimento aplicado às educadoras, através da assinatura de um documento com informações respeitantes à investigação (Anexo S).</p> <p>Quer no caso de educadoras, quer no caso de famílias, todos os consentimentos foram elaborados de modo a deixar claro que a participação é voluntária e pode ser revista a qualquer momento, sem prejuízo para o/a participante (Soares et al., 2005).</p>	<p>Compromisso com as famílias</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar as famílias” - “Assegurar uma isenção que impeça a utilização das famílias em favor de interesses e/ou cumplicidades pessoais” <p>Compromisso com a equipa de trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar os colegas de profissão”

Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011)	Investigação	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
	No caso das crianças, esta questão foi partilhada verbalmente, tendo os/as participantes sido informados/as da possibilidade de recusarem realizar a entrevista, sem qualquer prejuízo.	
<p data-bbox="264 858 600 887">Uso e relato das conclusões</p> <p data-bbox="282 951 582 1023">Informação às crianças e adultos envolvidos</p>	<p data-bbox="651 555 1397 675">De modo a dar conta dos resultados obtidos no decorrer da investigação, as educadoras tiveram acesso ao relatório final realizado no âmbito da PPS II.</p> <p data-bbox="651 695 1397 959">No <i>Dia Mundial do Sono</i> (19/03/2023), enviei às famílias (via e-mail) um folheto no qual constam os testemunhos das crianças acerca do sono. Ao fazê-lo, não só partilhei dados da investigação, como também sensibilizei os destinatários para a importância de um sono saudável na infância, segundo a perspetiva das próprias crianças.</p> <p data-bbox="651 975 1312 1002">O folheto enviado encontra-se apresentado de seguida:</p>	<p data-bbox="1431 555 1809 584">Compromisso com as famílias</p> <p data-bbox="1431 603 1915 675">- “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.”</p> <p data-bbox="1431 743 1915 815">Compromisso com a equipa de trabalho</p> <p data-bbox="1431 834 1915 906">- “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”</p> <p data-bbox="1431 925 1839 954">- “Partilhar informações relevantes”</p>



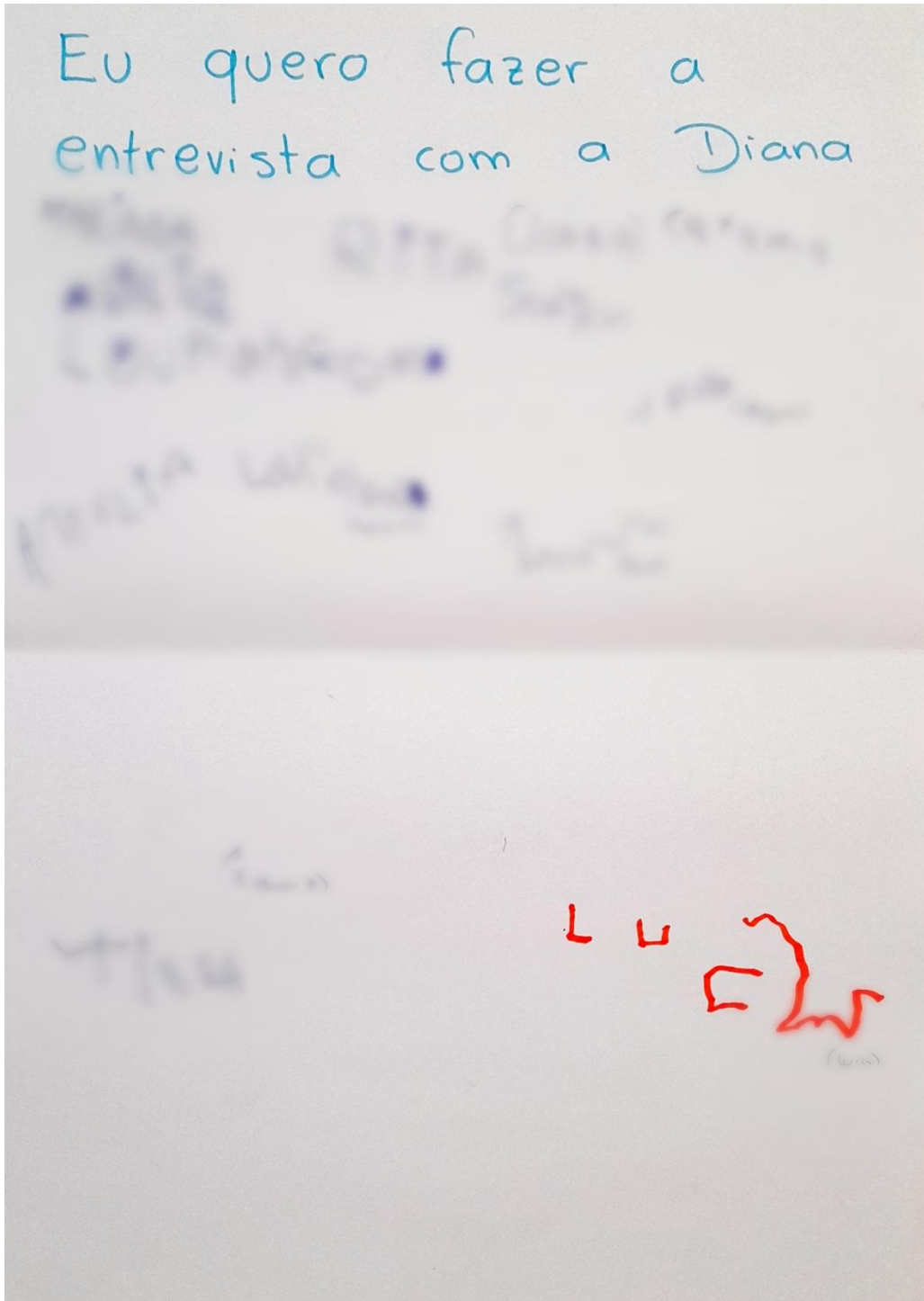
Para além deste documento, foi elaborado um documento-síntese no qual foram partilhadas as principais conclusões do estudo, através da triangulação de informações provenientes das diferentes técnicas de recolha de dados (entrevistas e questionários). Este documento foi partilhado com as educadoras e as famílias que participaram na investigação.

ANEXO R.
Assentimento informado
realizado pelas crianças
(investigação)

| | ' ' | | ' ' |

Figura R1

Assentimento informado sugerido e realizado pelas crianças



ANEXO S.
Consentimento informado
partilhado com as
famílias (investigação)

| | ' ' | | ' ' |

Consentimento informado para participação na investigação *Prática da Sesta em Jardim de Infância: concepções de crianças, famílias e educadoras.*

A investigação *Prática da Sesta em Jardim de Infância (JI): um estudo de caso sobre concepções de crianças, famílias e educadoras* surgiu no âmbito do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e tem como objetivos: (i) analisar as concepções de crianças, famílias e educadoras acerca da prática da sesta em JI e (ii) conhecer as estratégias colocadas em prática, na , para que a sesta seja promovida no JI.

De modo a conhecer as concepções das crianças da sala 1 JI, serão realizadas entrevistas nas quais a criança poderá partilhar o seu conhecimento e perceção acerca da temática em estudo. Cada entrevista será gravada (registo áudio) e posteriormente transcrita, para efeitos de análise de dados. As informações recolhidas serão utilizadas exclusivamente no âmbito da investigação e visam compreender a perceção da criança acerca da importância do sono e da prática da sesta em JI.

A participação de cada criança está sujeita à autorização prévia da família, bem como ao assentimento da própria criança. Sendo voluntária, a participação da criança na investigação poderá ser revista e/ou alterada a todo o momento, sem qualquer prejuízo para nenhum dos implicados (criança e família).

De modo a validar a participação do/a seu/sua filho/a na investigação em curso, por favor seleccione a opção “Declaro que é minha livre vontade autorizar a participação do/a meu/minha filho/a na investigação *Prática da Sesta em Jardim de Infância: um estudo de caso sobre concepções de crianças, famílias e educadoras*” e assine o campo destinado ao efeito.

Declaro que é minha livre vontade autorizar a participação do/a meu/minha filho/a na investigação *Prática da Sesta em Jardim de Infância: um estudo de caso sobre concepções de crianças, famílias e educadoras.*

O/a encarregado/a de educação (assinatura): _____

ANEXO T.
Consentimento informado
partilhado com as
educadoras
(investigação)

| | ' ' | | ' ' |

Consentimento informado para participação na investigação *Prática da Sesta em Jardim de Infância: concepções de crianças, famílias e educadoras.*

A investigação *Prática da Sesta em Jardim de Infância (JI): um estudo de caso sobre concepções de crianças, famílias e educadoras* surgiu no âmbito do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e tem como objetivos: (i) analisar as concepções de crianças, famílias e educadoras acerca da prática da sesta em jardim de infância e (ii) conhecer as estratégias colocadas em prática, na [], para que a sesta seja promovida no JI.

De modo a conhecer as concepções da educadora da sala 1 JI e da coordenadora pedagógica da ATM, bem como as estratégias colocadas em prática na instituição, serão realizadas entrevistas nas quais cada elemento poderá partilhar o seu conhecimento e perceção acerca da temática em estudo. Cada entrevista será gravada (registo áudio) e posteriormente transcrita, para efeitos de análise de dados. As informações recolhidas serão utilizadas exclusivamente no âmbito da investigação e o anonimato dos dados será garantido.

A sua participação é voluntária e poderá ser revista e/ou alterada a todo o momento, sem qualquer prejuízo.

De modo a validar a sua participação na investigação em curso, por favor selecione a opção “Declaro que é minha livre vontade participar na investigação *Prática da Sesta em Jardim de Infância: um estudo de caso sobre concepções de crianças, famílias e educadoras*” e assine o campo destinado ao efeito.

Declaro que é minha livre vontade participar na investigação *Prática da Sesta em Jardim de Infância: um estudo de caso sobre concepções de crianças, famílias e educadoras.*

A educadora da sala 1 JI / coordenadora pedagógica da instituição (assinatura): _____

ANEXO U.

Guião de inquérito por
questionário aplicado às
famílias

| | ' ' | | ' ' |

Guião de Inquérito por questionário

Destinatárias: Famílias da sala 1 JI

Objetivos (gerais):

- Analisar a opinião das famílias quanto à prática da sesta em JI
- Caracteriza o sono das crianças da sala 1 JI, em termos de duração e distribuição

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação do questionário e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar o inquérito por questionário • Motivar o/a entrevistado/a 	<p>- O presente questionário tem como objetivo obter informação necessária à concretização da investigação acerca da prática da sesta em Jardim de Infância (JI).</p> <p>- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados será garantido.</p>	
B. Definição do perfil da criança	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a criança • Motivar a família 	<p>B1. Indique o nome do/a seu/sua filho/a.¹⁰⁷</p> <p>B2. Selecione a idade do/a seu/sua filho/a.</p>	<p>B2.1. A escolha deverá ser feita mediante as opções apresentadas: 3, 4, 5 e 6 anos.</p>
C. Sono saudável – conceções das famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a importância atribuída pelas famílias a um sono 	<p>C1. De 1 a 5, sendo 1 nada importante e 5 muito importante, que importância atribui a um sono saudável? Justifique, por favor.</p>	

¹⁰⁷ A expressão 'filho/a' foi utilizada, ao invés de 'educando/a' pois, no caso da sala 1 JI, todos os encarregados de educação são os pais/mães das crianças.

saudável (em termos de duração e distribuição)

C2. Atendendo às recomendações do Serviço Nacional de Saúde (SNS), uma criança com idade compreendida entre 3 e 6 anos deve dormir, no mínimo, 10h diárias¹⁰⁸. Concorda com esta recomendação?

D. Sono em contexto familiar	<ul style="list-style-type: none">• Analisar o número de horas diárias de sono da criança (dias úteis e fim de semana)	D1. Em casa, quantas horas dorme (em média) o/a seu/sua filho/a? ¹⁰⁹ D2. Durante o fim de semana, o/a seu/sua filho/a dorme a sesta? D3. Em caso afirmativo, qual a duração (média) da sesta? D4. Caso a resposta à questão D2. tenha sido <i>Não</i> , explique o porquê do/a seu/sua filho/a não dormir a sesta durante o fim de semana.	D1.1. Discriminar duas opções: durante a semana vs. durante o fim de semana D1.2. Disponibilizar intervalos: [0;7]; [7;9]; [9;11]; [11; 13]; [13; □[D3.1. Disponibilizar opções: (i) inferior a 30min; (ii) entre 30min e 1h; (iii) entre 1h e 1h30min; (iv) entre 1h30min e 2h; (iv) superior a 2h.
E. Conceções das famílias acerca da prática da sesta em JI	<ul style="list-style-type: none">• Analisar a importância atribuída pelas famílias à realização da sesta em JI• Determinar a duração ideal de sesta preconizada pelas famílias	E1. De 1 a 5, sendo 1 nada importante e 5 muito importante, que importância atribui à realização da sesta em JI E2. Justifique a opção selecionada, por favor. E3. Na sua opinião, qual a duração adequada da sesta, em JI?	E3.1. Disponibilizar opções: (i) 0h00min – não considero importante as crianças dormirem a sesta no JI; (ii) inferior 30min; (iii) entre 30min e 1h; (iv) entre 1h e 1h30min; (v) entre 1h30min e 2h; (vi) superior a 2h; (v) Outro.

¹⁰⁸ Recomendado: entre 10h a 13h (incluindo sestras).

¹⁰⁹ Colocar uma nota que clarifique que se trata do sono noturno.

- F. Prática da sesta em JI
- Caracterizar o sono diurno das crianças da sala 1 JI
 - Compreender as opções familiares quanto à prática da sesta

F1. O/a seu/sua filho/a dorme a sesta no JI?

F2. Caso a resposta à questão anterior tenha sido *Não*, explique o porquê do/a seu/sua filho/a não dormir a sesta no JI.

F3. Durante o dia, o/a seu/sua filho/a manifesta (**com frequência**) algum dos comportamentos apresentados de seguida?¹¹⁰

- Bocejos
- Esfregar de olhos
- Choro (sem motivo aparente)
- Procura de atenção e conforto junto de um(a) adulto(a)
- Impulsividade
- Irritabilidade
- Agressividade
- Desatenção
- Dificuldade em concentrar-se
- Agitação motora

F4. Considera que a sesta influencia o sono noturno do/a seu/sua filho/a?

F5. Caso tenha respondido *sim* à questão anterior, por favor selecione uma das seguintes opções: (i) a sesta influencia **positivamente** o sono noturno do/a meu/minha filho/a; (ii) a

F1.1 Caso a resposta seja *sim*, por favor, avance diretamente para a questão F5.

F3.1. Em caso afirmativo, selecione o(s) comportamento(s) manifestado(s) pela criança.

F3.2. Tenha em atenção que a seleção dos comportamentos apresentados deverá ser feita somente nos casos em que não consiga associá-los a nenhuma situação concreta.

F4.1. Caso a resposta à questão seja *Não*, avance até à questão F7.

F5. O/a entrevistado/a poderá selecionar ambas as opções, desde que justifique em que situações/circunstâncias a influência é positiva/negativa.

F7.1. Em caso afirmativo, por favor selecione uma ou mais opções.

¹¹⁰ Última questão para as famílias que responderam *Não* à pergunta F1.

sesta influencia **negativamente** o sono noturno do/a meu/minha filho/a.

F6. Por favor, justifique a resposta dada à questão anterior.

F7. O/a seu/sua filho/a apresenta algum dos seguintes comportamentos, durante o dia?

- Dificuldade em adormecer durante a sesta
- Dificuldade em adormecer durante a noite
- Despertares durante a noite
- Acordar matinal mais cedo do que o habitual

G. Conclusão do questionário	<ul style="list-style-type: none">• Finalizar o inquérito por questionário• Agradecer a participação	De momento, recorda-se de algum outro aspeto que considere importante em relação às temáticas abordadas? Obrigada pela sua disponibilidade, participação e contributo!
-------------------------------------	---	---

ANEXO V.
Guião de inquérito por
entrevista aplicado às
educadoras

| ' ' | | ' ' |

Guião de Inquérito por entrevista

Destinatárias: Educadora da sala 1 JI e coordenadora pedagógica da instituição

Objetivos (gerais) :

- Analisar a opinião das educadoras¹¹¹ acerca da prática da sesta em JI
- Conhecer as estratégias colocadas em prática, na instituição, para a promoção da sesta no JI

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar o inquérito por entrevista • Motivar o/a entrevistado/a 	<p>- A presente entrevista tem como objetivo obter informação necessária à concretização da investigação acerca da prática da sesta em Jardim de Infância (JI).</p> <p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados será garantido.</p> <p>- Pedir autorização para proceder à gravação (áudio) da entrevista.</p> <p>- Pedir a assinatura do consentimento informado, necessário à realização da entrevista.</p>	
B. Sono saudável – conceção das educadoras	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as conceções das educadoras acerca de um sono saudável 	<p>B1. Segundo a Sociedade Portuguesa de Pediatria, “não se pode viver sem dormir, assim como não se pode viver sem respirar” (Vasconcelos et al., 2017, p. 2). Concorda com esta afirmação? Justifique, por favor.</p> <p>B2. O que define como <i>sono saudável</i>?</p>	<p>B3.1. Poderá não fazer sentido colocar a questão B3. Caso a resposta à pergunta B1. Contemple a questão da importância do sono.</p> <p>B5.1. Se sim, de que forma?</p>

¹¹¹ As participantes são ambas educadoras.

B3. De 1 a 5, sendo 1 nada importante e 5 muito importante, que importância atribui a um sono saudável? Justifique, por favor.

B4. Na sua opinião, qual a duração de sono diário ideal para uma criança com idade compreendida entre 3 e 6 anos?

B5. Considera que a relação entre a equipa pedagógica e a família influencia o sono da criança?

<p>C. Concepções das educadoras acerca da prática da sesta em JI</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a importância atribuída pelas educadoras à realização da sesta em JI • Determinar as concepções das educadoras acerca da sesta em JI (duração, realização, papel da criança e da família...) 	<p>C1. De 1 a 5, sendo 1 nada importante e 5 muito importante, que importância atribui à realização da sesta em JI?</p> <p>C2. Justifique a opção seleccionada, por favor.</p> <p>C3. Na sua opinião, qual a duração adequada para a sesta, em JI?</p> <p>C4. Tendo em conta que a sesta deve ser facilitada, mas não obrigada, até quanto deve ser realizada?</p> <p>C5. Qual o papel da criança na gestão da realização da sesta (em JI)?</p> <p>C6. (continuação da questão anterior) E da família?</p>	<p>C1.1. Caso a resposta seja 4 (importante) ou 5 (muito importante), questionar a educadora acerca dos benefícios decorrentes da sesta.</p> <p>C3.1. Esta questão só fará sentido caso a educadora atribua à realização da sesta em JI o valor 4 ou 5. O mesmo se verifica para as questões C4, C5 e C6.</p>
<p>D. Prática da sesta na instituição¹¹²</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a prática da sesta na instituição 	<p>D1. Ao contrário do que acontece noutros contextos educativos, a sesta no JI é promovida na [...] ¹¹³. (i) De quem foi a decisão? (ii) Porque foi tomada? (iii) Concorda com a prática da sesta no JI, na [...]?</p>	<p>D4.1. Caso a resposta inclua a referência ao espaço exterior, enfatizar esta questão (relacionada com a permanência</p>

¹¹² Estas questões deverão ser feitas somente à coordenadora pedagógica.

¹¹³ De forma a manter o anonimato da instituição na qual decorreu a PPS II, o seu nome será substituído por [...].

D2. Na [...], nem todas as crianças que frequentam o JI dormem a sesta. Porquê? no espaço exterior, mesmo com condições atmosféricas “adversas”).

D3. Como foram definidas as crianças que dormem e as que não dormem?

D4. Onde permanecem as crianças que dormem? E aquelas que não dormem?

D5. Quem permanece com as crianças que dormem? E com aquelas que não dormem?

D6. O que fazem as crianças que não dormem durante o período da sesta?

D7. Um dos argumentos referidos para a não realização da sesta prende-se com a dificuldade na gestão dos horários da equipa (Ferreira et al., 2018). No caso da [...], com se organiza a equipa para garantir que a sesta em JI é concretizada?

<p>E. Prática da sesta na sala 1 JI¹¹⁴</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a prática da sesta na sala 1 JI 	<p>E1. Concorda com a prática da sesta no JI, na [...]?</p> <p>E2. No caso da sala 1 JI, nem todas as crianças dormem a sesta. Porquê?</p> <p>E3. Como são definidas as crianças que dormem e as que não dormem?</p> <p>E4. Qual o papel das crianças na decisão acerca do seu repouso diurno?</p> <p>E5. (continuação da questão anterior) E das famílias?</p>	<p>E7.1. Se sim, como é concretizado?</p> <p>E7.2. Se sim, em que consiste?</p> <p>E8.1. O que fazem as crianças que não dormem, durante o período da sesta?</p> <p>E11.1. Fralda, chupeta, peluche...</p>
--	--	---	--

¹¹⁴ Estas questões deverão ser feitas somente à educadora da sala 1 JI.

E6. Se uma criança que habitualmente não dorme a sesta pedir para dormir ou evidenciar algum comportamento característico de sonolência, pode dormir?

E7. Existe um *Plano Individual de Sesta*¹¹⁵ para cada criança?

E8. Onde permanecem as crianças que dormem a sesta? E as restantes?

E9. Caracterize o local onde as crianças que usufruem de sesta dormem em termos de sonorização, luminosidade e climatização.

E10. Qual a duração (média) da sesta das crianças da sala 1 JI?

E11. Em caso de necessidade, as crianças dormem com objeto(s) de conforto?

E12. Segundo Vasconcelos et al. (2017), a (não) promoção da sesta depende da observação da criança e da partilha de conhecimentos, experiências e estratégias entre a família e a equipa pedagógica. Por favor, comente a afirmação dos autores.

F. Conclusão da entrevista

- Finalizar o inquérito por entrevista
- Agradecer a participação

De momento, recorda-se de algum outro aspeto que considere importante partilhar, face às temáticas abordadas?

Obrigada pela sua disponibilidade, participação e contributo!

¹¹⁵ Vasconcelos et al. (2017).

ANEXO W.
Guião de inquérito por
entrevista aplicado às
crianças

| | ' ' | | ' ' |

Guião de Inquérito por entrevista

Destinatárias: Crianças da sala 1 JI

Objetivos:

- Analisar as conceções das crianças acerca do sono
- Caracterizar a perspetiva das crianças acerca da prática da sesta no JI

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação dos/as entrevistados/as	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista• Garantir o caráter voluntário inerente à participação de cada criança	<p>- Partilhar com a criança que preciso da sua ajuda para: (i) saber quem dorme e quem não dorme; (ii) compreender porque algumas crianças dormem e outras não; (iii) perceber se as crianças podem dormir quando precisarem.</p> <p>- Explicar que a sua participação é voluntária e perguntar à criança se quer participar. Caso a resposta seja afirmativa, pedir à/ao participante que escreva o seu nome no assentimento.</p> <p>- Pedir autorização para registar a nossa conversa, através de uma gravação de voz.¹¹⁶</p>	

Antes de iniciar a entrevista, dispor sobre a mesa fotografias das várias crianças do grupo da sala 1 JI. Pedir que o/a participante identifique cada uma das crianças. No final, colocar sobre a mesa dois círculos coloridos (violeta e verde).

¹¹⁶ Ao iniciar a gravação, devo questionar a criança acerca da sua participação na investigação – para que o consentimento oral fique gravado.

B. Concepções sobre o sono	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as concepções das crianças acerca do sono 	<p>B1. O que é dormir? B2. É importante dormir? Porquê? B3 . O que acontece quando dormimos?</p>	
C. Crianças que dormem vs. crianças que não dormem	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a capacidade das crianças para identificar quem dorme e quem não dorme • Inventariar os motivos apresentados pelas crianças acerca da (não) realização da sesta 	<p>C1. Todas as crianças da sala dormem a sesta? C2. (ao apontar para o círculo violeta) Porque é que estas crianças dormem? C3. (ao apontar para o círculo verde) E porque é que estas crianças não dormem? C4. (ao pegar na fotografia de uma das crianças que não dorme a sesta) O/a ___ (nome da criança) não dorme. Mas se um dia precisar ou quiser, pode?</p>	<p>C1.1. Pedir que a criança coloque as fotografias das crianças que dormem sobre o círculo violeta. C1.2. Pedir que a criança coloque as fotografias das crianças que não dormem sobre o círculo verde. C4. Realizar a questão, enquanto movimento a fotografia da criança em questão em direção ao círculo violeta.</p>
D. Sesta	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a situação de cada criança, no que diz respeito à realização da sesta. 	<p>D1. Tu dormes a sesta? D2. Porquê?</p>	
E. Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista • Agradecer a participação 	<p>Obrigada por me ajudares!</p>	

ANEXO X.
Estudo piloto -
inquérito por
questionário aplicado às
famílias

| ' ' | ' ' |

Tabela X1

Estudo piloto concretizado antes da aplicação dos questionários às famílias da sala 1 JI

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS FAMÍLIAS				
Estudo Piloto				
<i>Feedback</i>	<u>Alterações</u>			
	Como estava	Como ficou	Motivo da alteração	
<u>Tempo de preenchimento</u>	“2 min.” (Sf.) “foi 5min basicamente.” (Di.) “3 min” (Mt.) “20 min” (In.) “Nem dei pelo tempo, foi muito rápido” (I.) “6 min” (Mf.) “5 min” (Cl.)	<u>2º objetivo</u> “Caracterizar o sono (noturno e diurno) das crianças da sala 1 JI” <u>Questão respeitante à possível influência da sesta no sono noturno da criança</u> O/a entrevistado/a apenas podia selecionar uma opção – influência positiva/negativa	“Caracterizar o sono das crianças da sala 1 JI, em termos de duração e distribuição” O/a entrevistado/a pode selecionar ambas as opções, desde que justifique em que situações a influência é positiva/negativa	O 2º objetivo foi alterado pois, ao analisar as questões feitas acerca do sono das crianças, concluí que as mesmas incidiam apenas sobre a duração e a distribuição do sono. Ao colocar as opções de resposta sob a forma de escolha única estava a condicionar o/a participante, visto permitir somente uma escolha. Sendo possível selecionar ambas as opções, este condicionamento não é exercido.

<u>Linguagem</u>	“Linguagem clara.” (Sf.) “linguagem bastante simples e clara.” (Di.) “Simples e clara” (Mt.) “[a linguagem] é simples e percebe-se perfeitamente” (I.) “Linguagem clara” (Cl.)	<u>Questão referente à idade da criança</u> “Indique a idade do/a seu/sua filho/a (em meses)” (de entre as opções apresentadas – 3, 4, 5 e 6 anos) “Selecione a idade do/a seu/sua filho/a.”	Esta alteração deveu-se ao facto de alguns participantes do estudo piloto terem indicado a idade em anos e não em meses, como solicitado. De modo a garantir homogeneidade nas respostas, optei por colocar opções de resposta – 3, 4, 5 e 6 anos.
<u>Questões</u>	“muito claro.” (Sf.) “perguntas bem estruturadas.” (Di.) “bem estruturadas, claras” (Mt.) “bastante perceptível” (In.) “Percebe-se bem as perguntas” (I.) “Perguntas claras” (Mf.) “Está perceptível” (Cl.)	<u>Questão relativa à duração adequada da sesta, em JI</u> O/a entrevistado/a devia selecionar uma das opções apresentadas O/a entrevistado/a pode selecionar uma das opções apresentadas ou propor uma nova opção, selecionando o espaço intitulado <i>Outro</i> <u>Questão respeitante às manifestações de sonolência</u> “Choro” “Choro (sem motivo aparente)”	Após <i>feedback</i> de uma das participantes, percebi que a opção <i>outro</i> era fundamental, de modo a dar oportunidade às famílias de indicarem uma outra duração, para além das sugeridas. Acrescentei a informação <i>sem motivo aparente</i> pois o choro, por si só, não constitui uma manifestação de sonolência. ¹¹⁷

¹¹⁷ Para se enquadrar nesta categoria o mesmo tem que surgir sem estar (pelo menos aparentemente) associado a nenhum acontecimento concreto.

“Durante o dia o/a seu/filho/a manifesta algum os comportamentos apresentados de seguida?”

“Durante o dia o/a seu/sua filho/a manifesta (com frequência) algum dos comportamentos apresentados de seguida?”

A questão da frequência é relevante pois qualquer um dos comportamentos só pode interpretado como manifestação de sonolência quando é observado frequentemente, ao longo do dia.

ANEXO Y.
Questionário entregue às
famílias em formato
físico
| ' ' | ' ' |

Questionário – Prática da Sesta em Jardim de Infância

O questionário *Prática da sesta em Jardim de Infância* (JI) foi elaborado no âmbito do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, ministrado pela Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) e tem como objetivos: (i) analisar a opinião das famílias da sala 1 JI acerca da prática da sesta em JI e (ii) caracterizar o sono das crianças da sala 1 JI, em termos de duração e distribuição.

O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados será garantido, sendo estes exclusivamente utilizados no decorrer da investigação em curso.

Durante o preenchimento do questionário não se esqueça: não existem respostas certas ou erradas, mas sim testemunhos e opiniões. Por este motivo, é importante que se sinta confortável para responder às questões de forma sincera.

Ao preencher o presente questionário, o seu testemunho será automaticamente incluído na investigação levada a cabo, podendo a sua participação ser revista e/ou anulada, a todo o momento, sem qualquer prejuízo.

Para participar na investigação, por favor selecione a opção **Sim**, abaixo apresentada.

Declaro que é minha livre vontade preencher o presente questionário e participar na investigação realizada.

Sim

Não

O/A MEU/MINHA FILHO/A

1. Indique o nome do/a seu/sua filho/a: _____

2. Selecione a idade do/a seu/sua filho/a:

3 anos

4 anos

5 anos

6 anos

3. De 1 a 5, sendo 1 nada importante e 5 muito importante, que importância atribui a um sono saudável ?

1 2 3 4 5

1: nada importante

5: muito importante

4. Justifique o valor selecionado, por favor.

Exemplo: escolhi o 3 porque...

5. Atendendo às recomendações do Serviço Nacional de Saúde (SNS), uma criança com idade compreendida entre 3 e 6 anos deve dormir, no mínimo, 10h. Concorda com esta recomendação?

Sim

Não

6. Em casa, quantas horas dorme (em média), o/a seu/sua filho/a?

Nota: contabilize apenas o sono noturno (as horas que a criança dorme, de noite)

	Menos de 7h	Entre 7h e 9h	Entre 9h e 11h	Entre 11h e 13h	Mais de 13h
Dias úteis					
Fim de semana					

Selecione uma opção para os dias úteis e para o fim de semana.

7. Durante o fim de semana o/a seu/sua filho/a dorme a sesta?

Sim.

Não. **Caso selecione esta opção, explique o porquê de o/a seu/sua filho/a não dormir a sesta durante o fim de semana:** _____

8. Caso o/a seu/sua filho/a durma a sesta, por favor selecione a duração média.

Menos de 30min

Entre 30min e 1h

Entre 1h e 1h30min

Entre 1h30min e 2h

Mais de 2h

9. De 1 a 5, sendo 1 nada importante e 5 muito importante, que importância atribui à realização da sesta em JI?

1 2 3 4 5

1: nada importante

5: muito importante

10. Justifique o valor selecionado, por favor.

Exemplo: escolhi o 3 porque...

11. Na sua opinião, qual a duração adequada da sesta, em JI?

0h – não considero importante o meu filho dormir a sesta no JI

Menos de 30min Entre 30min e 1h

Entre 1h e 1h30min Entre 1h30min e 2h

Mais de 2h

12. O/a seu/sua filho/a dorme a sesta no JI?

Sim. **Caso selecione esta opção, avance para a pergunta 14.**

Não. **Caso selecione esta opção, explique o porquê de o/a seu/sua filho/a não dormir a sesta no JI:** _____

13. Durante o dia o/a seu/sua filho/a manifesta (com frequência) algum dos comportamentos apresentados de seguida?

- Bocejos Esfregar de olhos Choro (sem motivo aparente)
- Procuo de atenção e conforto junto de um/a adulto/a Impulsividade
- Irritabilidade Agressividade Desatenção
- Dificuldade em concentrar-se Agitação motora

14. Considera que a sesta influencia o sono noturno (de noite) do/a seu/sua filho/a?

- Sim
- Não

15. Caso tenha respondido *Sim* na questão 14, por favor explique se a influência da sesta no sono noturno é positiva ou negativa.

- A sesta influencia positivamente o sono noturno do/a meu/minha filho/a
- A sesta influencia negativamente o sono noturno do/a meu/minha filho/a

Justifique a resposta dada: _____

16. O/a seu/sua filho/a manifesta algum dos seguintes comportamentos durante o dia?

- Dificuldade em adormecer durante a sesta
- Dificuldade em adormecer durante a noite
- Despertares durante a noite (a criança acorda várias vezes durante a noite)
- Acordar matinal mais cedo do que o habitual (a criança acorda mais cedo do que é costume)

17. De momento, recorda-se de algum outro aspeto que considere importante partilhar, face às temáticas abordadas?

Obrigada pela sua disponibilidade, participação e contributo!

ANEXO Z.
Transcrição das
entrevistas realizadas
às crianças

| | ' ' | | ' ' |

Diana (D): Então, Al., a Diana precisa da tua ajuda para saber quem é que dorme e quem é que não dorme da nossa sala; porque é que algumas crianças dormem e outras não dormem e também para saber se as crianças podem dormir quando precisam. E, para isso, queria fazer-te uma entrevista. Queres participar? Queres fazer?

Al.: (acena afirmativamente com a cabeça).

D.: Então preciso que escrevas aqui o teu nome (assentimento informado). A M.P. quis que a D. escrevesse *Eu quero fazer a entrevista com a Diana* e disse que vocês podiam escrever o vosso nome. Pode ser?

D.: Posso gravar?

Al.: (acena afirmativamente com a cabeça).

Al.: (depois de escrever o seu nome na folha de assentimento informado) Já está.

D.: Já está? Boa.

D.: Então, o que é dormir?

Al.: Dormir é descansar.

D.: É importante dormir?

Al.: É.

D.: Porquê?

Al.: Porque assim nós ficamos... nós assim não ficamos com sono.

D.: E o que é que acontece quando nós dormimos?

Al.: Não sei.

D.: O que é que achas que acontece quando nós descansamos?

Al.: Não sei.

D.: Todas as crianças da nossa sala dormem? Todos os meninos e meninas da nossa sala dormem a sesta?

Al.: Não.

D.: Então vamos fazer um jogo. Temos aqui dois círculos: o roxo e o verde. No círculo roxo nós vamos pôr as crianças que dormem a sesta e no círculo verde nós vamos pôr as crianças que não dormem a sesta. Eu vou-te dar as fotografias e tu vais pondo. Pode ser?

Al.: (recebe uma das fotografias) Rf.

D.: Dorme?

Al.: (acena afirmativamente com a cabeça).

D.: E metes em que círculo?

Al.: (ao apontar para o círculo roxo) Este!

D.: Boa.

(...)¹¹⁸

Dinâmica de photo choice



D.: (no final da dinâmica e ao apontar para o círculo roxo) Porque é que estas crianças dormem?

Al.: Porque elas são pequeninas. Mas este é grande, mas ele dorme porque tem quatro anos.

D.: Este, quem?

Al.: Este, aqui. O L.A.

D.: (ao apontar para o círculo verde) E porque é que estas crianças não dormem?

Al.: Porque elas já são crescidas.

D.: Então, vamos pensar assim. Imagina o L.M., ele não dorme. Mas se um dia ele precisar ou se ele quiser, ele pode?

Al.: Pode.

D.: E o que é que nós temos de fazer para ele conseguir dormir?

Al.: Buscar uma cama.

D.: Tu dormes a sesta?

Al.: Não.

D.: Porquê?

Al.: Porque eu não quero.

D.: Obrigada, Al. Já está!

¹¹⁸ A Al. realizou a dinâmica de *photo choice* em silêncio.

Diana (D): A Diana precisa da tua ajuda para saber da nossa sala quem é que são os meninos que dormem e quem é que são os meninos que não dormem; saber se todos os meninos dormem ou não; e saber se os meninos quiserem, se podem dormir. E, para isso, preciso de te fazer uma entrevista. Pode ser? Queres participar?

Am.: Sim.

D.: Então preciso que me dês aqui uma assinatura, que escrevas aqui o teu nome (assentimento informado).

Am.: (entrega o assentimento informado após escrever o seu nome).

D.: Posso gravar? Gravar o nosso som?

Am.: (acena afirmativamente com a cabeça).

D.: O que é dormir?

Am.: *Rochi... rochi...*

D.: Tu achas que é importante dormir?

Am.: Sim.

D.: Porquê?

Am.: Não sei.

D.: O que é que acontece quando nós dormimos?

Am.: Não sei.

D.: Todos os meninos e meninas da nossa sala dormem a sesta?

Am.: Não.

D.: Não? Então, olha, vamos fazer aqui um jogo. Tens aqui dois círculos: o círculo verde e o círculo roxo. No círculo roxo tu vais por... a Diana vai-te mostrar as fotografias dos meninos e das meninas da nossa sala e no círculo roxo tu vais pôr quem dorme e no círculo verde vais pôr quem não dorme. Pode ser?

Am.: (acena afirmativamente com a cabeça).

D.: Então, vamos! Dizes o nome e dizes *dorme ou não dorme*.

Am.: Rt.

Am.: Não.

D.: Então, círculo...

Am.: (ao colocar a fotografia sobre o círculo) Verde.

Am.: Sf. Círculo verde.

Am.: L.M. (a apontar para o círculo verde) Este.

(...)¹¹⁹

Dinâmica de photo choice



D.: (no final da dinâmica e ao apontar para o círculo roxo) **Porque é que estas crianças dormem?**

Am.: Quatro anos e três.

D.: **Porque têm quatro e três anos?**

Am.: (acena afirmativamente com a cabeça).

D.: (ao apontar para o círculo verde) **E estas crianças, porque é que não dormem?**

Am.: Seis e cinco.

D.: **Porque têm seis e cinco anos?**

Am.: (acena afirmativamente com a cabeça).

D.: **Então, imagina: a Rt. não dorme. Mas se um dia a Rt. precisar ou se ela quiser dormir, ela pode dormir?**

Am.: Sim.

D.: **E o que é que nós temos que fazer para a Rt. conseguir dormir?**

Am.: Cama.

D.: **Pôr uma cama?**

Am.: (acena afirmativamente com a cabeça).

D.: **Mais alguma coisa?**

Am.: (acena negativamente com a cabeça).

D.: **E tu dormes a sesta, Am.?**

¹¹⁹ A Am. realizou a dinâmica de *photo choice* em silêncio.

Am.: Sim.

D.: Porquê?

Am.: Tenho quatro anos.

D.: Obrigada, Am. Já está!

Diana (D): Então, Ct., a Diana precisa da tua ajuda para saber quais são os meninos que dormem e não dormem; porque é que alguns dormem e outros não dormem; e se os amigos que não dormem, e as amigas, se quiserem dormir, se podem. E preciso de te fazer uma entrevista. Queres participar?

Ct.: Quero.

D.: Então preciso que escrevas aqui o teu nome (tabela de assentimento informado) que é para dares autorização à Diana, para dizeres que queres participar. Aqui diz *Eu quero fazer a entrevista com a Diana*.

Ct.: (ao apontar para o assentimento informado) Aqui?

D.: Sim, por favor.

D.: Posso gravar a nossa voz?

Ct.: A voz podes.

Ct.: (após preencher o assentimento informado) Já está.

D.: Obrigada.

D.: Então... O que é dormir?

Ct.: Quando os meninos têm três anos, quatro anos. Quando tem cinco anos a gente também pode dormir e quem não quiser não dormir assim não dorme. Quem quiser dormir a gente pode.

D.: Mas o que é dormir?

Ct.: Dormir é para descansar a cabeça.

D.: É importante dormir?

Ct.: É.

D.: Porquê?

Ct.: Pa não ter os olhos vermelhos.

D.: E o que é que acontece quando nós dormimos?

Ct.: Acontece quando a gente dormir... a gente tem sono e a gente depois... a nossa mãe a gente chama pá... depois a gente vai para a cama dos pais, dormir ao pé deles.

D.: E na nossa sala, todos os meninos e meninas dormem a sesta?

Ct.: Da nossa sala... não! Três anos e quatro anos. Se cinco anos quiser dormir ou seis anos, a gente pode dormir.

D.: Ok. Então vamos aqui fazer um jogo.

Ct.: Yeh!

D.: Tens dois círculos: um círculo roxo e um círculo verde. A Diana tem aqui as fotografias...

Ct.: É a Sf.!

D.: ... as fotografias dos meninos e das meninas da nossa sala.

Ct.: A Sf. tá linda.

D.: (risos) Eu vou-te mostrar as fotografias e aqui neste círculo roxo tu colocas as crianças que dormem e aqui no círculo verde as crianças que não dormem.

Ct.: Yeh!

D.: Pode ser?

Ct.: Sim.

D.: (ao entregar uma das fotografias) Então, esta menina...

Ct.: É a Sf. Não dorme.

D.: E este menino?

Ct.: É o Lu. Dorme.

D.: E aqui?

Ct.: O L.G. que dorme.

D.: E aqui?

(...)¹²⁰

Dinâmica de photo choice



¹²⁰ A Ct. deu continuidade à dinâmica de *photo choice* em silêncio.

Ct.: A Am. que dorme.

Ct.: B., que dorme.

Ct.: A Rt., que dorme.

Ct.: O L.M., que não dorme.

Ct.: A J., que não dorme.

Ct.: O K., que dorme.

Ct.: A Ir., dorme.

Ct.: O Rf., dorme.

Ct.: A M.P. não.... dorme, dorme!

Ct.: O T., que dorme.

Ct.: A Al., que dorme.

Ct.: O L.A., que dorme.

Ct.: O Lc., que dorme.

Ct.: O Lz., que dorme.

Ct.: O Ib., que dorme.

Ct.: A Mg., que dorme.

Ct.: E eu?

D.: (risos)

Ct.: (ao pegar na sua fotografia) Ah, sou eu! Eu, que domo. Às vezes que eu dómo.

Ct.: O St., que dorme.

D.: (no final da dinâmica) **Então, a Rt., por exemplo, a Rt. não dorme... Antes disso, (ao apontar para o círculo roxo) Porque é que estes amigos e amigas dormem?**

Ct.: Porque eles tem três anos, quatro anos.

D.: (ao apontar para o círculo verde) **E porque é que estas crianças não dormem?**

Ct.: Porque tem seis anos e cinco anos.

D.: **E por exemplo, aqui o exemplo da Rt. A Rt. não dorme. Mas se um dia a Rt. precisar, ela pode dormir?**

Ct.: Pode... mas não há camas.

D.: **Não há camas?**

Ct.: Não.

D.: **Mas tu no outro dia pediste para dormir e dormiste. E havia camas.**

Ct.: Sim, mas a do L.G. partiu e ele dorme na minha, agora.

D.: **E não podemos ir arranjar camas noutra sítio?**

Ct.: Não sei.

D.: Ok. Então achas que pode dormir ou não pode dormir?

Ct.: Pode. Umás vezes eu dómo e eu quero dormir e algumas vezes não dómo.

D.: (a apontar para o espaço de união entre os círculos) Então, se calhar pomos a tua fotografia aqui no meio, porque tu às vezes dormes e outras vezes não dormes. É isso?

Ct.: A M.P. algumas vezes dorme e não dorme.

D.: Então, se calhar, pomos aqui a tua fotografia e a da M.P. porque vocês às vezes dormem e outras não dormem. É isso?

Ct.: (acena afirmativamente com a cabeça)

D.: Então, tu dormes a sesta?

Ct.: Dómo! Mas algumas vezes não.

D.: E porquê? Porque é que às vezes dormes e outras vezes não dormes?

Ct.: Porque eu sou dos mais velhos.

D.: Mas tu dizes que às vezes dormes e outras vezes não dormes. Porquê?

Ct.: Porque tô com sono... quando eu acordo muito noite para abrir a escola então por isso que eu tô como sono, tô cansada... E algumas vezes eu vou com o meu pai quando está de dia. Por isso que eu não estou cansada.

D.: Então, quando acordas mais cedo estás cansada e dormes. Quando acordas mais tarde, não estás cansada e não dormes. É isso?

Ct.: Sim. Mas algumas vezes eu durmo porque algumas vezes eu vou dizer à mãe e depois eu vou.

D.: Obrigada, Ct. Já está!

Diana (D): Então, Ir., a Diana está a fazer um estudo e quer pedir a tua ajuda. Eu quero saber, da nossa sala, quais é que são os meninos que dormem e os meninos que não dormem; se todos os meninos dormem ou não, a sesta; e se alguns meninos, se quiserem podem dormir a sesta. Podes-me ajudar?

Ir.: (acena afirmativamente com a cabeça) Hum Hum.

D.: Então, escreves aqui o teu nome (assentimento informado). **Aqui diz *Eu quero fazer a entrevista com a Diana. A entrevista é uma conversa que nós temos em que tu ajudas a Diana.***

Ir.: (realiza um grafismo no assentimento informado e entrega-mo).

D.: Posso gravar?

Ir.: Sim.

D.: Então, Ir., o que é dormir?

Ir.: É pra escansar e (*segmento de texto incompreensível*) é pra eu dormir.

D.: É importante nós dormirmos?

Ir.: E não é pra fazer barulho.

D.: E é importante nós dormirmos?

Ir.: E quando nós acordarmos nós vamos dormir.

D.: Quando nós acordarmos nós vamos dormir?

Ir.: Hum Hum.

D.: Como assim? Explica lá.

Ir.: Quando nós vamos dormir (*segmento de texto incompreensível*)... quando nós acordamos vamos comer o iogurtes todos e (*segmento de texto incompreensível*) depois vamos para a rua.

D.: O que é que acontece quando nós dormimos?

Ir.: Nós dormimos sozinhos quando vocês vão se embora e nós vamos dormir sozinhos e depois nós não temos medo.

D.: Não têm medo? Tu dormes sozinha onde, na tua casa?

Ir.: Com as estrelas. E eu quando era mais bebé eu dormi com o escuro e eu não tinha medo.

Ir.: Quando eu era mais bebé eu queria a chucha quando eu estava a chorar. Eu queria o leitinho e a chucha e o colo do pai e da mãe.

D.: E quando nós estamos a dormir, o que é que acontece?

Ir.: Pa nós dormimos bem não é pa fazer barulho.

D.: Todas as crianças da nossa sala dormem a sesta à tarde?

Ir.: Eu também.

D.: Vamos fazer aqui um jogo. A Diana tem este círculo roxo e este círculo verde. A Diana vai-te dar estas fotografias... são as fotografias dos amigos e das amigas da nossa sala. E tu vais pôr aqui (círculo roxo) as crianças que dormem, todas as crianças que dormem a sesta. Neste círculo verde vais pôr as crianças que não dormem. Está bem?

Ir.: (acena afirmativamente com a cabeça).

D.: (ao entregar a fotografia da Am.) A Am. dorme a sesta à tarde?

Ir.: (acena afirmativamente com a cabeça).

D.: Então metemos em qual?

Ir.: Roxo.

(...)¹²¹

Dinâmica de photo choice



D.: Todas as crianças dormem a sesta?

Ir.: Sim.

D.: Mas disseste que a Rt. não dormia a sesta.

Ir.: (acena afirmativamente com a cabeça).

D.: Então todas as crianças dormem a sesta?

Ir.: Ele dóme, ele dóme e ela não.

D.: E como é que ela se chama?

Ir.: Rt.

D.: (ao apontar para o círculo roxo) Porque é que estas crianças dormem?

Ir.: Porque (*segmento de texto incompreensível*) quer dormir. O L.M. não dorme.

D.: Sim, o L.M. não dorme. Mas porque é que estas crianças dormem?

Ir.: Dormem pra sempre.

D.: E porque é que elas dormem?

Ir.: Querem dormir.

D.: (ao apontar para o círculo verde) E estas crianças, porque é que não dormem?

Ir.: Não querem dormir, que não tá cansada. Só quer brincar lá da rua.

D.: E tu dormes a sesta?

¹²¹ A Ir. realizou a dinâmica de *photo choice* em silêncio.

Ir.: (acena afirmativamente com a cabeça) Hum hum.

D.: Porquê?

Ir.: É que... eu tenho o meu (*segmento de texto incompreensível*).

D.: Mas porque é que tu dormes aqui na escola? Porquê?

Ir.: Porque eu preciso de dormir da escola.

D.: Já está! Obrigada, Ir.

Diana (D): Bem, J....

J.: Diz.

D.: A Diana precisa da tua ajuda para saber quem é que dorme... quem é que não dorme da nossa sala; perceber porque é que alguns meninos dormem e outros não e também perceber se os meninos e as meninas da nossa sala podem dormir quando precisam. E para isso queria fazer-te uma entrevista. Queres participar?

J.: Sim.

D.: Podes então escrever aqui o teu nome (assentimento informado)?

J.: Ok.

D.: A M.P. sugeriu que eu escrevesse aqui *Eu quero fazer a entrevista com a Diana* e a M.P. sugeriu que vocês escrevessem o nome. Pode ser?

J.: (acena afirmativamente com a cabeça).

D.: Posso gravar?

J.: Sim.

D.: Obrigada.

J.: (entrega o assentimento informado, após assinar)

D.: Obrigada, J.

J.: De nada.

D.: O que é dormir?

J.: Dormir é na forma que nós descansamos quando estamos muito cansados.

D.: É importante dormir?

J.: Sim. Pra descansar os nossos olhos e a nossa cabeça.

D.: O que é que acontece quando nós dormimos?

J.: Nós entramos nos sonhos e a realidade... e, e.... às vezes podemos ter pesadelos.

D.: O que são pesadelos?

J.: Pesadelos são sonhos que, que... que são maus e, tipo, tem monstros e coisas que assustam.

D.: Todas as crianças da nossa sala dormem?

J.: Nem todas.

D.: Então, olha, vamos fazer assim... Temos aqui dois círculos: o círculo roxo/violeta e o círculo verde. A Diana tem aqui as fotografias dos meninos e das meninas da nossa sala. Eu vou-te mostrando as fotografias e, no círculo roxo, tu colocas as crianças que dormem a sesta. E, no círculo verde, colocas as crianças que não dormem a sesta. Pode ser?

J.: (acena afirmativamente com a cabeça).

D.: Então, aqui...

J.: Sf., não dorme.

D.: Então qual é que é o círculo?

J.: Hum... verde.

D.: Boa.

(...)¹²²

Dinâmica de photo choice



D.: (ao apontar para o círculo roxo) Porque é que estas crianças dormem?

J.: Por causa que são mais novas.

D.: (ao apontar para o círculo verde) E porque é que estas crianças não dormem?

J.: Por causa que são mais velhas.

¹²² A J. realizou a dinâmica de *photo choice* em silêncio.

D.: Então, mas imagina, a Al. normalmente não dorme. Mas e se um dia ela precisar, ela pode?

J.: Pode.

D.: E o que é que nós temos de fazer para que ela consiga dormir?

J.: Uma cama... almofadas... e manta.

D.: Tu dormes a sesta?

J.: Não.

D.: Porquê?

J.: Por causa que sou mais velha e eu não gosto de dormir a sesta.

D.: Obrigada pela tua ajuda J., já acabou.

Diana (D): Olá L.A. Então, a Diana precisa da tua ajuda para saber quem é que são os meninos que dormem a sesta e aqueles que não dormem; porque é que alguns meninos dormem a sesta e outros não dormem e se os meninos podem dormir a sesta se quiserem. Preciso da tua ajuda e preciso de te fazer uma entrevista. Queres participar?

L.A.: (acena afirmativamente com a cabeça).

D.: Então tens que assinar aqui este papelinho. Vou-te pedir que escrevas aqui o teu nome e aqui diz *Eu quero fazer a entrevista com a Diana*.

D.: Posso gravar?

L.A.: Sim.

D.: (após o preenchimento do assentimento informado) O que é dormir?

L.A.: É os meninos que dormem.

D.: Achas que é importante nós dormirmos?

L.A.: É.

D.: Porquê?

L.A.: Porque às vezes tá escuro.

D.: E o que é que acontece quando nós dormimos?

L.A.: Tapamos... depois dormimos. E podemos fazer chichi e cocó.

D.: Quando dormimos?

L.A.: (acena negativamente com a cabeça).

D.: Então?

L.A.: Quando nós vamos dormir.

D.: Todos os meninos da nossa sala dormem a sesta?

L.A.: (acena negativamente com a cabeça).

D.: Olha, vamos fazer aqui um jogo. Tens aqui dois círculos: este é o círculo roxo e este é o círculo...

L.A.: Verde.

D.: A Diana vai-te dar as fotografias dos meninos e das meninas da nossa e tu vais pôr no círculo roxo as crianças que dormem e no círculo verde as crianças que não dormem. Está bem?

D.: (ao apresentar a fotografia do K.) O K.?

L.A.: (ao colocar a fotografia do K. no círculo roxo) Dorme.

D.: A M.P.?

L.A.: (ao colocar a fotografia da M.P. no círculo verde) Não.

(...)¹²³

Dinâmica de photo choice



D.: (ao apontar para o círculo roxo) Porque é que estas crianças dormem?

L.A.: Porque são pequeninas. Algumas são pequeninas e outras são grandes.

D.: (ao apontar para o círculo verde) E estas crianças, porque é que estas crianças não dormem?

L.A.: Porque são grandes.

D.: Então, imagina. A Rt. não dorme, não é? Tu puseste a Rt. no círculo verde, então quer dizer que a Rt. não dorme. Mas se um dia a Rt. quiser ou precisar de dormir, ela pode?

¹²³ O L.A. realizou a dinâmica de *photo choice* em silêncio.

L.A.: Sim.

D.: E o que é que nós temos de fazer para ela conseguir dormir?

L.A.: Temos de pôr uma cama que não seja dela.

D.: Como assim, uma cama que não seja dela?

L.A.: Que é para ela dormir.

D.: Tu dormes a sesta?

L.A.: (acena afirmativamente com a cabeça) Hum hum.

D.: Porquê?

L.A.: Porque eu sou baixinho.

D.: O que é ser baixinho?

L.A.: É os pequeninos que dormem.

D.: Obrigada, L.A. Já está!

Diana (D): Então, L.M., a Diana precisa da tua ajuda. Preciso da tua ajuda para saber, da nossa sala, quem é que dorme e quem é que não dorme; perceber porque é que algumas crianças dormem e outras não dormem e também saber, se as crianças precisarem, se podem dormir ou não. Para isso preciso de te fazer uma entrevista. Queres fazer?

L.M.: (acena afirmativamente com a cabeça).

D.: Posso gravar a tua voz?

L.M.: (acena afirmativamente com a cabeça).

D.: (ao entregar o assentimento informado) Preciso que escrevas aqui o teu nome... que é para autorizares. Aqui diz *Eu quero fazer a entrevista com a Diana.*

L.M.: (sobre o seu nome) Eu faço sempre assim...

L.M.: (entrega-me o assentimento informado) Ok.

D.: O que é dormir?

L.M.: Descansar.

D.: Mais alguma coisa?

L.M.: Para nós conseguirmos andar.

D.: É importante dormir?

L.M.: Sim. Mas na escola é só os que dormem e em casa tem de ser todos a dormir porque tá noite.

D.: E porque é que é importante dormir?

L.M.: Porque assim... se nós não dormirmos quando tiver noite nós vamos ficar cansados e com os olhos... e, e quando lemos história ao escuro e as luzes acesas... os olhos podem estar muito irritados. Mas ler histórias ao escuro sem luz e ... não, com luz, é muito maneiro porque isso nunca vimos ninguém a fazer.

D.: E o que é que acontece quando nós dormimos?

L.M.: Nós ficamos descansados.

D.: Todas as crianças da nossa sala dormem a sesta?

L.M.: Não.

D.: Então vamos fazer um jogo. Tens aqui dois círculos: tens o círculo roxo e o círculo verde. A Diana vai-te mostrar as fotografias dos meninos e das meninas da nossa sala e tu vais pôr aqui aqueles que dormem. No círculo roxo vais pôr as crianças que dormem.

L.M.: (ao apontar para o círculo verde) Aqui os que não dormem.

D.: Boa. E no círculo verde as crianças que não dormem.

(...)¹²⁴

Dinâmica de photo choice



D.: (durante a dinâmica) Tu estás a juntar as fotografias como? Estás a juntar os amigos uns ao pé dos outros?

L.M.: (acena afirmativamente com a cabeça).

L.M.: (ao colocar a fotografia da M.P. no ponto de união das duas cartolinas) Às vezes ela dorme, então...

D.: Então tu puseste no meio dos dois círculos, é isso?

L.M.: (acena afirmativamente com a cabeça).

¹²⁴ O L.M. realizou a dinâmica de *photo choice* em silêncio.

L.M.: A Ct. também, mas eu quis pôr ela aqui (círculo verde).

D.: A Ct. também o quê?

L.M.: Às vezes dorme.

D.: (ao apontar para o círculo roxo) Porque é que estas crianças dormem?

L.M.: Porque são pequeninas.

D.: (ao apontar para o círculo verde) E estas crianças, porque é que não dormem?

L.M.: Estão crescidas.

D.: Podes-me dar a fotografia da Sf., por favor?

L.M.: (entrega a fotografia da menina).

D.: A Sf. não dorme. Mas imagina que um dia ela precisa ou ela quer dormir. Ela pode dormir?

L.M.: (acena afirmativamente com a cabeça).

D.: Tu dormes a sesta?

L.M.: Não, mas às vezes eu posso dormir.

D.: Porque é que tu não dormes?

L.M.: Porque eu sou crescido e tenho cinco anos.

D.: Ok, porque és crescido e tens cinco anos. Mas tu disseste "mas às vezes eu posso".

L.M.: Sim, porque isso é que agora eu pus ali (referindo-se à sua fotografia, que tinha colocado no ponto de união entre as duas cartolinas).

D.: E porque é que puseste a M.P. aqui? (ponto de união entre as cartolinas).

L.M.: Porque ela dorme e depois vai para a hora dos mais velhos que é prá aqui.

D.: E porque é que achas que ela às vezes dorme e outras vezes não dorme?

L.M.: Porque ela é média.

D.: O que é "média"?

L.M.: É menos grande e menos pequenina.

D.: Obrigada, L.M. Já está!

L.M.: (ao movimentar a fotografia da Ct. para a cartolina roxa) E às vezes ela pode dormir.

D.: Ela quem?

L.M.: A Ct.

L.M.: (ao movimentar a fotografia da Al. para a cartolina roxa) E a Al.

L.M.: (ao movimentar a fotografia da J. e da Rt. para a cartolina roxa) E a J. e a Rt.

D.: Então todos os amigos se quiserem podem dormir, é isso?

L.M.: (ao apontar para a cartolina roxa, que agora se encontrava cheia) Agora tá tudo a dormir.



D.: Todos podem dormir se quiserem?

L.M.: (acena afirmativamente com cabeça).

L.M.: Mas só disse (*segmento de texto incompreensível*)... temos de ter muitas camas.

D.: OK. Então só podem dormir se tivermos camas, é isso?

L.M.: (acena afirmativamente com a cabeça).

D.: Obrigada pela tua ajuda, L.M.

Diana (D): Lc., a Diana precisa da tua ajuda. Preciso da tua ajuda para saber, da nossa sala, quem é que são os meninos e as meninas que dormem; porque só alguns meninos ou algumas meninas é que dormem e saber se algum menino, se quiser, pode dormir. Para isso, preciso de te fazer uma entrevista. Pode ser?

Lc.: Sim.

D.: Então olha, escreve aqui o teu nome (assentimento informado). **Aqui diz *Eu quero fazer a entrevista com a Diana*. É para tu dares autorização à Diana e dizeres que queres fazer com a Diana.**

D.: Posso gravar a nossa conversa?

Lc.: (acena afirmativamente com a cabeça).

Lc.: (enquanto escreve o seu nome no assentimento informado) L-c.

Lc.: (ao entregar-me o assentimento informado) Já tá.

D.: Olha, Lc., o que é dormir?

Lc.: (silêncio).

D.: O que é que tu achas que é dormir?

Lc.: Eu acho... é bom.

D.: Achas que é importante nós dormirmos?

Lc.: Não. Eu não quero dormir.

D.: Porquê?

Lc.: Eu quero ficar em pé pa brincar.

D.: E o que é que acontece quando nós dormimos?

Lc.: Dormimos pa sempre.

D.: Todos os meninos e as meninas da nossa sala dormem à tarde? Todos dormem a sesta?

Lc.: Sim.

D.: Então olha, vamos fazer aqui um jogo. A Diana tem aqui o círculo verde e o círculo roxo e tenho aqui as fotografias dos amigos e das amigas da nossa sala. A Diana vai-te dar as fotografias e tu vais pôr aqui no círculo roxo os meninos e as meninas que dormem e aqui no círculo verde os meninos e as meninas que não dormem. Se houver. Porque tu disseste que eles dormiam todos à tarde.

D.: (ao mostrar a fotografia da Al.) A Al. dorme a sesta à tarde?

Lc.: (acena afirmativamente com a cabeça).

D.: Então metes em qual círculo?

Lc.: Roxo.

D.: (ao mostrar a fotografia da J.) E a J. dome a sesta à tarde?

Lc.: Sim.

D.: O Rf. dorme a sesta à tarde?

Lc.: Sim.

D.: E a Ct. dome a sesta à tarde?

Lc.: Não.

D.: Então metes em qual círculo?

Lc.: Verde.

D.: O L.M. dorme a sesta à tarde?

Lc.: Não.

D.: A Sf. dorme?

Lc.: Não.

D.: E a Am.?

Lc.: Sim.

D.: (ao mostrar a fotografia do B.) **E este menino, como é que se chama?**

Lc.: B.

D.: Dorme a sesta à tarde?

Lc.: Sim.

D.: (ao mostrar a fotografia do Lc.) **E este menino, como é que se chama?**

Lc.: (sorriso) Lc.

D.: O Lc. dorme à tarde? Dorme a sesta aqui na escola?

Lc.: Sim.

D.: E esta menina?

Lc.: Ir. Sim.

D.: E esta menina, como é que se chama?

Lc.: (*segmento de texto incompreensível*).

D.: E a M.P., dorme a sesta à tarde?

Lc.: Sim.

D.: O L.A. dorme?

Lc.: Sim.

D.: (ao mostrar a fotografia da Mg.) **E a Ir.?**

Lc.: Não, é a Mg.

D.: Ahhh, estava a ver se estavas atento! A Mg., dorme?

Lc.: Ah, sim.

D.: E a Rt.?

Lc.: Não.

D.: E o Tiago, dorme a sesta à tarde?

Lc.: Sim.

D.: E o St.?

Lc.: Sim.

D.: E o Ib.?

Lc.: Sim.

D.: (ao mostrar a fotografia do K.) **Como é que se chama este menino?**

Lc.: K.

D.: E o K., dorme?

Lc.: Sim.

D.: E o Lz.?

Lc.: Sim.

D.: E o Lu.?

Lc.: Sim.

Dinâmica de photo choice



D.: (ao apontar para o círculo roxo) **Porque é que estas crianças dormem?**

Lc.: Eu não quero.

D.: **Mas porque é que tu achas que estas crianças dormem?**

Lc.: (silêncio).

D.: (ao apontar para o círculo verde) **E estas crianças, porque é que achas que não dormem?**

Lc.: Eu não quero dormir.

D.: **Tu dormes a sesta?**

Lc.: Sim.

D.: **Porquê?**

Lc.: Porque eu não quero dormir agora.

D.: **Olha, a Ct. não dorme a sesta. Mas se um dia ela quiser ou precisar de dormir, ela pode?**

Lc.: Pode.

D.: **E o que é que nós temos de fazer para a Ct. dormir?**

Lc.: Temos (*segmento de texto incompreensível*)... uma cama em baixo.

D.: **Pomos uma cama em baixo do quê?**

Lc.: Para a Ct. dormir.

D.: **Pomos uma cama para a Ct. dormir, é isso?**

Lc.: Sim.

D.: Obrigada, Lc. Obrigada.

M.P.: (sugere uma frase para o assentimento informado) *Eu quero fazer a entrevista com a Diana.*

D.: Tu queres fazer a entrevista?

M.P.: (acena afirmativamente com a cabeça) Hã hã.

D.: Então assina esta folha.

D.: (após a assinatura do assentimento informado) **Então, a Diana precisa da tua ajuda para saber quem é que dorme, quem é não dorme; porque é que algumas crianças dormem e outras não dormem e também gostava de saber se, as crianças que não dormem, podem dormir quando querem. E eu queria que tu me ajudasses a responder a essas perguntas. Pode ser?**

M.P.: (acena afirmativamente com a cabeça).

D.: O que é dormir?

M.P.: (silêncio)

D.: O que é que achas que é dormir?

M.P.: É fechar os olhos e dormir.

D.: E tu achas que é importante nós dormirmos?

M.P.: Sim.

D.: Porquê?

M.P.: Para nós não termos a fazer disparates.

D.: E achas que é só por isso? Ou achas que é importante para mais alguma coisa?

M.P.: Acho que é só por isto.

D.: O que é que acontece quando nós dormimos?

M.P.: Podemos sonhar alguma coisa ou ter um pesadelo.

D.: O que é sonhar e ter um pesadelo?

M.P.: O pesadelo é uma coisa má e sonhar é uma coisa que não é má.

D.: Todas as crianças da nossa sala dormem a sesta?

M.P.: Não.

D.: Então olha... tens aqui as fotografias das crianças da nossa sala e vou-te pedir que no círculo violeta, no roxo, coloques as crianças que dormem e este, aqui no

verde, coloques as crianças que não dormem. E preciso que vás dizendo os nomes. Pode ser?

M.P.: (acena afirmativamente com a cabeça) Hum hum.

D.: Por exemplo, a J. dorme.

D.: Então vá, vamos lá começar.

M.P.: (ao colocar a fotografia da J. no círculo verde) Não dorme.

D.: Quem é?

M.P.: A J.

D.: Então, a J. não dorme.

M.P.: (selecione a sua própria fotografia).

D.: Quem é?

M.P.: Sou eu.

D.: Tu dormes?

M.P.: (ao colocar a fotografia no círculo verde) Não.

À medida que a M.P. vai selecionando as restantes fotografias...

D.: Quem é?

M.P.: A Ir.

D.: Dorme?

M.P.: (acena afirmativa com a cabeça). Hum Hum.

D.: A Rt.?

M.P.: Não.

D.: A Al.?

M.P.: Não dorme.

D.: O L.M.?

M.P.: (coloca a fotografia do L.M. sobre o círculo verde).

D.: O St.?

M.P.: Dorme.

D.: O L.G.?

M.P.: Dorme.

D.: A M.A.?

M.P.: Dorme.

D.: O L.A.?

M.P.: Dorme.

D.: A Ct.?

M.P.: Não.

D.: A Ir., desculpa, a Mg.?

M.P.: (risos) Não.

D.: Dorme ou não dorme? Colocaste no círculo roxo.

M.P.: Ai! Dorme.

D.: Então no círculo roxo está quem dorme ou quem não dorme?

M.P.: Quem dorme.

D.: Ok. A Sf.?

M.P.: Não dorme.

D.: A Am.?

M.P.: Dorme.

D.: O Rf.?

M.P.: Dorme.

D.: O Lu.?

M.P.: Dorme.

D.: O B.?

M.P.: Dorme.

D.: O Lc.?

M.P.: Dorme.

D.: O Lz.?

M.P.: Dorme.

D.: O K.?

M.P.: (risos) Dorme.

D.: (risos) O T.?

M.P.: (risos) Dorme.

D.: E o Ib.?

M.P.: Sim.

Dinâmica de photo choice



D.: (ao apontar para o círculo roxo) **Porque é que estas crianças dormem?**

M.P.: Ah... Porque são mais pequeninas.

D.: (ao apontar para o círculo verde). **E estas crianças, porque é que não dormem?**

M.P.: Porque são mais crescidas e são dos mais velhos.

D.: **Imagina... A Sf. não dorme.**

M.P.: (acena afirmativamente com a cabeça) Hum Hum.

D.: **Mas imagina que um dia ela precisa ou quer dormir. Ela pode?**

M.P.: Pode.

D.: **E o que é que nós temos que fazer para ela conseguir dormir?**

M.P.: Pedir e os adultos vão buscar uma cama.

D.: **Então se a Sf. um dia quiser, ela pode dormir, é isso?**

M.P.: Hum hum.

D.: (ao apontar para o círculo verde). **E estes meninos todos se um quiserem. Podem dormir?**

M.P.: Todos?

D.: **Sim. Imagina que um dia precisam de dormir.**

M.P.: Podem.

D.: **E tu, dormes a sesta?**

M.P.: (risos) Às vezes.

D.: **Então? Explica lá.**

M.P.: (silêncio).

D.: **Porquê às vezes?**

M.P.: Quando eu quero dormir a sesta durmo às vezes.

D.: Mas normalmente, tu dormes ou não dormes?

M.P.: (silêncio).

D.: Tu puseste a tua fotografia aqui, no círculo verde. Então tu dormes ou não dormes?

M.P.: Não, mas às vezes eu durmo.

D.: E porque é que às vezes dormes?

M.P.: Porque eu quero.

D.: E porque é que tu queres?

M.P.: Porque eu gosto às vezes de dormir. Porque dormir é bom.

D.: Obrigada pela tua ajuda, M.P. Já está!

Diana (D): Então, a Diana precisa da tua ajuda. Preciso que me ajudes a saber quem é que dorme da nossa sala, quem é que não dorme; porque é que alguns meninos da sala dormem e outros não e precisava de te fazer uma entrevista. Queres fazer?

Mg.: Sim.

D.: Então preciso que escrevas aqui o teu nome (assentimento informado). Aqui diz *Eu quero fazer a entrevista com a Diana*.

Mg.: (ao apontar para um dos espaços livres da folha) Como? Aqui?

D.: Escreve como tu sabes. Como tu escreves no contar, mostrar ou escrever.

D.: (depois do preenchimento do assentimento informado) **Olha, Mg., o que é dormir?**

Mg.: Quando tá de noite.

D.: E tu achas que é importante nós dormirmos?

Mg.: Sim.

D.: Porquê?

Mg.: Porque nós... pra nós relaxarmos.

D.: O que é que acontece quando nós dormimos?

Mg.: Nós ficamos sozinhos. Nós dormimos e também nós acordamos e depois vamos fazer a nossa reunião.

D.: Todas as crianças da nossa sala dormem a sesta, à tarde?

Mg.: (acena negativamente com a cabeça).

D.: Então vamos fazer um jogo.

Mg.: Qual jogo?

D.: A Diana tem aqui estes dois círculos: o círculo roxo e o círculo verde. A Diana vai-te dar as fotografias dos meninos e das meninas da nossa sala e tu aqui (círculo roxo) vais pôr as crianças que dormem a sesta e aqui, no verde, vais pôr as crianças que não dormem a sesta.

D.: A Diana não te perguntou, posso gravar o som? Posso gravar a nossa conversa?

Mg.: (acena afirmativamente com a cabeça).

D.: Então... o St., dorme?

Mg.: Sim.

D.: Então vai para qual?

Mg.: (ao colocar a fotografia no círculo roxo) Para aqui.

D.: A Rt. dorme a sesta à tarde?

Mg.: (acena negativamente com a cabeça).

D.: Então vai para qual?

Mg.: (posiciona a fotografia no círculo verde).

D.: A J. dorme a sesta à tarde?

Mg.: (acena negativamente com a cabeça e coloca a fotografia no círculo verde).

D.: O L.M. dorme a sesta à tarde?

Mg.: (coloca a fotografia no círculo verde).

Mg.: (ao apontar para a fotografia da Ir.) E este?

D.: A Ir. dorme a sesta à tarde?

Mg.: (acena afirmativamente com a cabeça).

D.: E o B.?

Mg.: Sim.

D.: E o Lc.?

Mg.: O Lc. também dóme.

D.: E a Mg. dorme a sesta à tarde?

Mg.: (posiciona a fotografia no círculo roxo).

D.: E o L.A. dorme a sesta à tarde?

Mg.: Sim.

D.: A M.A. dorme?

Mg.: (acena afirmativamente com a cabeça).

D.: A Sf. dorme?

Mg.: Ah. não.

D.: O Ib. dorme?

Mg.: Dóme.

D.: O T. dorme?

Mg.: Dóme.

D.: A Am. dorme?

Mg.: Dóme também.

D.: E o K. dorme?

Mg.: Sim.

D.: A Ct. dorme?

Mg.: (acena negativamente com a cabeça).

D.: A M.P. dorme?

Mg.: (acena negativamente com a cabeça).

D.: O L.G. dorme?

Mg.: Ah, sim.

D.: A Al. dorme?

Mg.: Não.

D.: O Lu. dorme?

Mg.: Sim.

D.: O Rf. dorme?

Mg.: Dóme.

D.: E o Lz. dorme?

Mg.: Sim.

Dinâmica de photo choice



D.: (ao apontar para o círculo roxo) **Porque é que estas crianças dormem?**

Mg.: Porque sim.

D.: **Porque é que achas que elas dormem?**

Mg.: Porque nós (*segmento de texto incompreensível*)... lanchar!

Mg.: (ao apontar para o círculo verde) São poucas aqui!

D.: (ao apontar para o círculo verde) **E porque é que estas crianças não dormem?**

Mg.: Porque elas são... têm estes anos.

D.: **Quantos são esses anos?**

Mg.: (silêncio)

D.: **Conta lá, conta tu.**

Mg.: Um, dois, três, quatro, nove.

D.: **Outra vez. Um...**

Mg.: Dois, três, quatro, cinco.

D.: **Então têm cinco anos. Por isso é que não dormem, é isso?**

Mg.: (acena afirmativamente com a cabeça).

D.: **A Al. não dorme. Mas se um dia ela precisar de dormir, ela pode dormir?**

Mg.: Sim.

D.: **E o que é que nós temos de fazer para ela conseguir dormir?**

Mg.: Temos de fazer uma cama.

D.: **Tu dormes a sesta?**

Mg.: Dómo. (ao apontar para a sua fotografia) Olha aqui!

D.: **E porque é que tu dormes?**

Mg.: Porque... eu dómo para nós sentirmos bem.

D.: **Obrigada, Mg. Já está!**

Diana (D): Rt., a Diana precisa da tua ajuda para saber quem é que dorme, quem não dorme; porque é que algumas crianças dormem e outras não dormem e queria fazer-te uma entrevista. Posso?

Rt.: Sim.

D.: **Podes escrever então o teu nome aqui?** (assentimento informado).

D.: **Aqui diz *Eu quero fazer a entrevista com a Diana*. Foi a sugestão da M.P. Concordas com a sugestão dela?**

Rt.: (acena afirmativamente com a cabeça).

D.: Então vá, escreve aqui o teu nome.

Rt.: (ao apontar para o espaço em braço do assentimento informado) Aqui?

D.: Sim, onde quiseres.

D.: Posso gravar?

Rt.: Sim.

Rt.: (enquanto escrevia o seu nome) A mamã ensinou-me a fazer o <R> de outra forma. É de cima para baixo, assim, uma curva e assim.

D.: (após o preenchimento do assentimento informado) Então, o que é dormir?

Rt.: Dormir é quando tá de noite e nós vamos prá cama e as luzes ficam apagadas no nosso quarto.

D.: É importante dormir?

Rt.: É.

D.: Porquê?

Rt.: Porque se nós não dormimos nós não ficamos bem dispostos.

D.: E o que é que achas que acontece quando nós dormimos?

Rt.: Ficamos bem dispostos.

D.: É só isso que acontece?

Rt.: Sim.

Rt.: Já agora, quando nós... quando é hora da sesta e nós não dormimos ficamos mal dispostos.

D.: Todas as crianças da nossa sala dormem?

Rt.: Não.

D.: Então, olha, vou-te pedir uma coisa. Aqui, neste círculo roxo, ou violeta, vais colocar as crianças que dormem. Tenho aqui as fotografias e tu vais dizendo os nomes e aqui são as crianças que dormem (círculo roxo) e aqui são as crianças que não dormem (círculo verde). E tu vais colocando as fotografias, pode ser?

Rt.: Sim.

D.: Então, esta menina?

Rt.: Am.

D.: Então, coloca lá. A Am. dorme?

Rt.: (ao colocar a fotografia no círculo roxo). Dorme.

D.: E aqui?

Rt.: É o T.

D.: O T. dorme?

Rt.: Sim.

D.: E aqui?

Rt.: Lz.

D.: E o Lz. dorme?

Rt.: Sim.

D.: E aqui?

Rt.: Lc.

D.: O Lc. dorme?

Rt.: Sim.

D.: (apresenta a fotografia da Ir.).

Rt.: Ir. Dorme.

D.: E aqui?

Rt.: St. Dorme.

D.: E aqui?

Rt.: Rf. Dorme.

D.: E aqui?

Rt.: Lu. Dorme.

Rt.: Ib. Dorme.

Rt.: K. dorme.

Rt.: J. não dorme. (ao apontar para o círculo verde) Aqui.

Rt.: Sf. não dorme.

D.: (risos) **Então vá, mete.**

Rt.: (coloca a fotografia da Sf. no círculo verde).

Rt.: Mg. dorme.

Rt.: M.P. não dorme.

Rt.: Dorme.

D.: Quem é?

Rt.: É o L.G.

Rt.: (risos) Eu. Não durmo.

Rt.: M.A. Dorme.

Rt.: (ao referir-se ao círculo roxo) Já quase não tenho espaço.

Rt.: Não dorme.

Rt.: Dorme.

D.: Quem é?

Rt.: É o L.A.

Rt.: Aqui dorme... Não dorme... não dorme...

Dinâmica de photo choice



D.: (ao apontar para o círculo roxo) **Porque é que estas crianças dormem?**

Rt.: Porque são mais pequenas e são mais novas.

D.: (ao apontar para o círculo verde) **E porque é que estas crianças não dormem?**

Rt.: Porque são mais velhas (risos).

D.: **O L.M. não dorme. Mas se um dia ele precisar ou ele quiser dormir, ele pode?**

Rt.: Ele pode não dormir.

D.: **Ele não dorme. Mas se um dia ele quiser e ele precisar de dormir, ele pode?**

Rt.: Pode.

D.: **Porquê?**

Rt.: Porque ainda temos a cama dele.

D.: **Então e o que é que é preciso fazer para ele dormir?**

Rt.: É preciso ir buscar a cama dele.

D.: **E se for a Sf., também pode?**

Rt.: Acho que sim.

D.: **E a J.?**

Rt.: Também pode.

D.: **E tu dormes a sesta?**

Rt.: Não.

D.: **Porquê?**

Rt.: Porque já tenho cinco anos.

D.: Obrigada, Rt. Já está!

Diana (D): Então, Sf., a Diana precisa da tua ajuda para saber quem é que dorme e quem é que não dorme da nossa sala; porque alguns meninos e meninas dormem e outros não e também preciso de saber se os meninos, se precisarem, podem dormir. Preciso da tua ajuda e queria fazer-te uma entrevista.

Sf.: (acena afirmativamente com a cabeça).

D.: Então podes escrever aqui o teu nome (assentimento informado). **Esta é uma autorização a dizer que tu queres fazer uma entrevista com a Diana: *Eu quero fazer uma entrevista com a Diana.***

D.: Posso gravar?

Sf.: Sim.

D.: (após o preenchimento do assentimento informado) **O que é dormir?**

Sf.: (silêncio).

D.: O que é dormir?

Sf.: Não sei.

D.: O que é que acontece quando dormimos?

Sf.: (silêncio).

D.: Achas que é importante nós dormimos?

Sf.: (acena afirmativamente com a cabeça).

D.: Sim? Porquê?

Sf.: Porque dormir é ganhar muita força.

D.: Enquanto quando eu perguntei *O que é dormir*, o que é dormir?

Sf.: Ganhar muita muita força.

D.: O que é que acontece quando nós dormimos?

Sf.: (silêncio).

D.: Todas as crianças da nossa sala dormem a sesta?

Sf.: Não.

D.: Então, olha, vamos fazer aqui um jogo. Neste círculo (roxo) vamos colocar as crianças que dormem a sesta da nossa sala e neste círculo verde vamos colocar as crianças que não dormem a sesta. Está bem?

D.: Eu vou-te dar aqui as fotografias e tu vais colocar. Tens de dizer o nome...

Sf.: Dorme.

D.: Então metemos em qual?

Sf.: (posiciona a carta sobre o círculo roxo).

D.: No roxo.

(...)¹²⁵

Dinâmica de photo choice



D.: (ao apontar para o círculo roxo). Porque é que estas crianças dormem?

Sf.: Não sei.

D.: (ao apontar para o círculo verde). E porque é que estas crianças não dormem?

Sf.: É porque elas, elas são muita crescidas.

D.: (ao apontar para o círculo roxo) E estas crianças, porque é que dormem?

Sf.: Porque são pequenas.

D.: Imagina, a Rt. não dorme. Mas se um dia a Rt. precisar muito ou quiser dormir, ela pode dormir?

Sf.: (acena afirmativamente com a cabeça). Pode dormir.

D.: E o que é que temos de fazer para a Rt. dormir?

Sf.: Temos de pôr uma cama e (*segmento de texto incompreensível*).

D.: Tu dormes a sesta, Sf.?

Sf.: (acena negativamente com a cabeça). Mas eu... é porque eu sou crescida. Eu vou fazer seis anos.

D.: Então não dormes a sesta porque és crescida, é isso?

Sf.: E é porque quando a minha mãe está no trabalho, meus avós buscam-me na hora dos crescidos.

¹²⁵ A Sf. realizou a dinâmica de *photo choice* em silêncio.

D.: Já está! Obrigada, Sf., obrigada pela tua ajuda.

Diana (D): Então, T., a Diana precisa da tua ajuda para tu me dizeres quais são os meninos que dormem e quem é que não dorme da nossa sala; saber porque é que alguns meninos dormem e outros não e saber se algum menino, se precisasse, se pode dormir. E preciso de te fazer uma entrevista. Podes-me ajudar?

T.: Claro.

D.: Queres fazer a entrevista com a Diana?

T.: Sim.

D.: Então, olha, escreve aqui o teu nome (assentimento informado). **Aqui diz *Eu quero fazer a entrevista com a Diana.***

D.: Posso gravar?

T.: Sim.

T.: (após escrever o seu nome) Já fiz!

D.: Obrigada, T.

D.: Olha, o que é dormir?

T.: É descansar.

D.: Tu achas que é importante dormir?

T.: Sim.

D.: Porquê?

T.: Mas quando fica de noite, é dormir.

D.: Porque é que tu achas que é importante dormir?

T.: Mas quando fica de noite, é dormir. Quando fica de sol é acordar.

D.: E o que é que acontece quando nós dormimos?

T.: (*segmento de texto incompreensível*) e deitamos na cama.

D.: Todos os meninos e as meninas da nossa sala dormem a sesta?

T.: Sim.

D.: Dormem todos?

T.: Sim.

D.: Então olha, vamos fazer um jogo.

T.: Olha!

D.: Sim.

T.: (ao olhar para o relógio) Eu acho que são 11h10min e oito.

D.: Aquele relógio não está bem. São 11h35min. Olha aqui no relógio da Diana.

D.: Tiago, olha agora a Diana. Vamos fazer um jogo. Tens aqui dois círculos: o círculo roxo e o círculo verde. A Diana tem aqui as fotografias dos meninos da nossa sala e tu vais ver as fotografias e vais dizer se dorme ou se não dorme. No círculo roxo colocas as crianças que dormem e no círculo verde colocas as crianças que não dormem à tarde. À tarde, a sesta. Está bem?

T.: Ok.

D.: (ao apresentar a fotografia da Sf.) A Sf. dorme a sesta?

T.: Dorme.

D.: A Rt. dorme a sesta à tarde?

T.: (silêncio).

D.: Depois do almoço, a Rt. dorme?

T.: Sim.

D.: E a Ct. dorme depois do almoço?

T.: (coloca a fotografia da Ct. no círculo roxo).

D.: E a M.P. dorme depois do almoço?

T.: Dorme.

D.: E o Lc.?

T.: (coloca a fotografia do Lc. no círculo roxo) Dorme.

D.: E o L.G., dorme?

T.: (ao colocar a fotografia do L.G. no círculo verde) Não.

D.: E o L.M., dorme?

T.: Dorme.

D.: E a J., dorme à tarde?

T.: Dorme.

D.: E a M.A.?

T.: (ao colocar a fotografia da M.A. no círculo verde) Não.

D.: E o L.A.?

T.: Sim.

D.: E a Ir.?

T.: Sim.

D.: E a Am.?

T.: Não.

D.: E o Lz.?

T.: Também não.

D.: E a Mg.?

T.: Sim.

D.: E o Rf.?

T.: Não.

D.: E a Al.?

T.: Sim.

D.: E o T., dorme a sesta à tarde?

T.: Dorme.

D.: E o St., dorme a sesta à tarde?

T.: Não.

D.: E o Lu.?

T.: Não, só acorda.

D.: Só acorda? Então?

T.: Porque eu tenho a bola e joga à bola.

T.: Esse não dorme.

D.: Como é que se chama este menino?

T.: Ib.

D.: E o K., dorme à tarde?

T.: Dorme.

D.: E o B., dorme?

T.: Não.

Dinâmica de photo choice



D.: (ao apontar para o círculo roxo) **Porque é que estas crianças dormem cá na escola?**

T.: E, não dormem... Ah, sim.

D.: (ao apontar para o círculo roxo) **Porque é que estas crianças dormem cá na escola? Porquê?**

T.: Porque elas estão com sono.

D.: (ao apontar para o círculo verde) **E estas crianças, porque é que não dormem?**

T.: Porque tão... porque não tão com sono.

D.: **Olha, tu disseste que a Am. não dorme. Mas se um dia ela precisar, ela pode dormir?**

T.: Pode.

D.: **E o que é que nós temos de fazer?**

T.: Temos de dar lanche a ela.

D.: **Tu dormes a sesta, T.?**

T.: Durmo.

D.: **Porquê?**

T.: Porque eu tava com sono.

D.: **Já está! Obrigada, T.!**

ANEXO AA.
Transcrição das
entrevistas realizadas
às educadoras

| ' ' | | ' ' |

Diana (D): Olá A.R. O presente questionário tem como objetivo obter informações para concretizar a investigação. O objetivo principal, aqui, é perceber qual é a tua conceção acerca da prática da sesta especificamente no jardim de infância e também perceber como é que é feito, ou seja, como é que... porque há muitas instituições em que não é feito e aqui é. Então, perceber como é que vocês conseguem. Porque aquilo que algumas instituições dizem é "nós não fazemos porque não temos recursos humanos, não temos espaço..." e aqui, a realidade é que há uma grande mobilização para que isso aconteça.

Já tenho aqui o consentimento informado... Posso gravar, certo?

Coordenadora pedagógica (Cp): Sim.

D.: Segundo a Sociedade Portuguesa de Pediatria, não se pode viver sem dormir, assim como não se pode viver sem respirar. Portanto, colocam aqui uma relação entre a sesta e a questão da respiração, que é uma questão vital. Concordas com esta afirmação?

Cp.: Concordo. Eu acho que o nosso corpo precisa de descanso, preciso de momentos de pausa, ou seja, nós precisamos de desligar das atividades que nos... ou seja, nos que dão outra energia ou que requerem energia do nosso corpo e sobretudo na infância é fundamental esses períodos de descanso.

D.: Na tua opinião, o que achas que é um sono saudável?

Cp.: Ora, um sono saudável... É onde, ou seja, onde há efetivamente esse desligar, onde o corpo, seja corpo, cérebro, tudo o que está ligado à questão do sono consegue desligar de tudo o que está à volta; onde há condições para o corpo repousar... ahh, depois também depende muito das necessidades de cada indivíduo, não é? Até a questão do adormecer para esse sono ser um sono saudável há a questão do adormecer e de um acordar tranquilo. Ou seja, tem que haver toda uma série de condições para que seja interrompida aquela atividade com... que diferencia o período de descanso do período de atividade.

D.: De 1 a 5, sendo 1 nada importante e 5 muito importante, que importância atribuis a um sono saudável?

Cp.: 5 (risos).

D.: Porquê?

Cp.: Eu acho que só com um sono reparador o nosso corpo e a nossa cabeça conseguem estar... ou seja, lidar com os desafios do dia-a-dia se nós estivermos repousados, descansados, tranquilos. E cada vez mais se nota, ou seja, tanto nos adultos, sobretudo

nos adultos, mas já nas crianças, que a falta desse sono saudável tem implicações no nosso estar durante o período que não é de descanso ou de sono.

D.: E então atribuirias o mesmo número tanto a crianças como adultos?

Cp.: Sim.

D.: 5?

Cp.: Sim.

D.: Se tivesses de preconizar uma duração ideal de sono para crianças de jardim de infância, qual é que achas que era, assim, a duração ideal? Compreendendo tanto sono noturno como a sesta, ou seja, o sono diário. Quanto é que achas que deviam dormir?

Cp.: Eu acho que o que estava há uns tempos seriam as 12h. Portanto, se conseguissem fazer 10h no período da noite e duas horas durante o dia isto seria... vais-me dizer que é utópico (risos), mas eu acho que seria ideal.

D.: Porque é que achas que é utópico? Pelas 10h? Pelas duas horas?

Cp.: Cada vez mais as crianças vão mais tarde para a cama. Ou seja, acaba por ser um bocadinho um ciclo vicioso: quererem-se manter em atividade mais tempo durante o dia. Ou seja, acabam por prolongar... o adormecer é mais longo, ou seja, se dormirem oito horas, se tiverem período de sono de oito horas já, ou seja, neste momento já considerava que era oito, nove horas já era ótimo e, falando do nosso caso, se eles dormissem uma, tendo em conta o tempo que estão para adormecer, se tivessem esse período de descanso de uma hora aqui seria ótimo.

D.: Consideras que a relação entre a equipa pedagógica e a família influencia o sono da criança?

Cp.: Eu acho que sim. Eu acho que é importante nós irmos trocando essas informações porque às vezes as famílias estão em apuros para conseguirem encontrar estratégias para a criança repousar e às vezes somos nós que também estamos em apuros e temos que ir apanhando essas estratégias. Eu acho que quanto mais nós falamos a importância desse descanso... eu acho que é muito fácil e não é... sem julgamento, porque também tenho uma família e também sei. É muito mais fácil nós evitarmos aquele momento de dizer "olha, acabou, temos que ir dormir", porque isso implica depois, muitas vezes, um conflito com a criança e acabamos, acaba por se prolongar até estar mesmo exausto e vai dormir. Ou então o adulto está envolvido em tanta coisa até tão tarde que a criança acaba por só ir dormir quando o adulto consegue parar para isso. E, portanto, é cada vez mais importante nós irmos conversando sobre isso. Até a questão de quando é que

se avalia que uma criança já não precisa do repouso da tarde ou quando é que tu avalias que, aqui, ainda é importante, ou então porque... às vezes temos as famílias a pedir para não dormirem para adormecer mais cedo à noite. Mas depois sabemos que o estar aqui durante a tarde não é positivo, pronto, mas também compreendemos que depois à noite se calhar é importante que durma aquelas horas e é esse articular que é fundamental.

D.: E quando disseste "sem julgamentos" é numa ótica de partilha, certo?

Cp.: É.

D.: No sentido de... tu referiste a questão de partilhar e consciencializar da importância, mas também perceber e ouvir as famílias e aquilo que são as necessidades.

Cp.: Sim.

D.: Estabelecer, se calhar, um equilíbrio.

Cp.: Aqui uma relação muito de partilha, uma empatia de perceber "então, olhem...". Às vezes até é... nós estamos tão envolvidos no nosso dia-a-dia que às vezes só parar aquele bocadinho, não estamos a ver. É mais fácil alguém de fora conseguir apoiar nesse sentido. E, pronto, tendo em conta o contexto de cada família, nós, enquanto educadores e auxiliares que estamos de fora, conseguir apoiar nesse sentido. "Olhe, eu estou a ver. Acho que, se calhar, então nisso que me está a dizer é possível fazer assim. E disso que me está a dizer nós aqui podemos usar isso."

É sempre nesta, no sentido até da construção deste trabalho conjunto.

D.: Das famílias...

Cp.: E da equipa.

D.: Claro.

D.: Agora relativamente à prática da sesta em jardim de infância, especificamente. De 1 a 5, sendo 1 nada importante e 5 muito importante, que importância atribuis à realização da sesta em jardim de infância? Não ao sono geral, mas no jardim de infância.

Cp.: Continuo a achar muito importante.

D.: 5? É isso?

Cp.: Sim. Nós temos crianças que chegam muito cedo e outras, não chegando muito cedo, acordam muito cedo. Ou seja, tem a ver com os hábitos individuais, tem mesmo a ver com o ritmo individual e independentemente da idade, porque as crianças de cinco anos que supostamente não devem dormir (risos), se tiverem necessidade nós temos

que escutar essa necessidade. Eu acho que, enquanto escola, tem sido o nosso exercício.

D.: De dar oportunidade à criança também se autorregular, certo?

Cp. Sim. E, na escuta da criança, perceber quais são as suas necessidades, independentemente da idade que tem.

D.: Se tivesses de referir alguns benefícios de dormirem a sesta no jardim de infância, quais é que achas que seriam assim os mais... aqueles que vocês sentem mais enquanto equipa?

Cp.: Enquanto equipa tem a ver, olha, depois com a questão da regulação emocional. Depois de um período de repouso a criança está muito mais disponível para a relação e para a interação com os outros, quer com os pares, quer com os adultos.

D.: Portanto achas que influencia positivamente?

Cp.: Sim.

Cp.: Na questão das aprendizagens, por isso é que se continua a dizer que o período da manhã é mais favorável às aprendizagens porque depois de um período de descanso nós estamos mais disponíveis e eu acho que na tarde beneficia exatamente porque fizeram essa paragem para o repouso. Acaba por ser isso: depois desse período de descanso, a criança está novamente desperta, ou seja, todo o corpo dela está disponível novamente para recomeçar, para interagir.

D.: Tal e qual como está de manhã, é isso?

Cp.: Sim.

D.: Qual é que achas que é a duração adequada da sesta para jardim de infância? Falavas-me em duas horas. Achas que é as duas horas? Porque depois disseste *utópico*. De que maneira...?

Cp.: (risos) Seria importante se eles conseguissem dormir uma hora, isto já dando aqui... temos que falar de uma sesta...

D.: Estás a contar sem o termo de adormecimento ou...?

Cp.: Sim, sem o adormecimento. Imagina, se das 13h30min às 14h30min estivessem a dormir, conseguissem fazer essa hora de sono, já seria benéfico.

D.: Mas achas que a adequada seria duas, é isso? Ou achas que uma ...?

Cp.: Depende sempre muito da criança, mas duas horas seria ótimo.

D.: Sem adormecimento?

Cp.: Sem o adormecimento. Ah, duas horas já poderíamos considerar aquelas crianças que demoram um bocadinho mais.

D.: Tendo em conta que a sesta deve ser facilitada, mas não obrigada, até quando é que achas que deve ser realizada?

Cp.: Aí é muito observar a criança, as necessidades das crianças. Eu tenho crianças que não dormem desde os três. Que estão comigo e que não dormem desde os três anos porque não era benéfico. O tempo que estavam na cama sem dormir era desesperante, coitados.

D.: Então aí achas que... E como é que é feita essa avaliação? É a equipa, com a família...?

Cp.: É a equipa, com a família e com a criança.

D.: A criança é envolvida também e a criança participa nessa decisão?

Cp.: Sim porque, por exemplo, eu estou a falar, neste caso, eu tenho duas crianças... uma é dos mais velhos que dorme, combinado com a família, connosco e com a criança e tenho uma que já não dorme, que às vezes que pede para ficar só na cama. E o que acontecia era: quando estava todos os dias deitado, quando a família pedia, isto já era muito penoso para a criança. Já não conseguia estar. Neste momento, aquilo que a gente faz é o inverso: a criança não dorme. Quando ela sente que está mais cansada...

D.: E que precisa...

Cp.: E que precisa, diz-nos para dormir.

D.: Portanto inverteram... Passou de ser uma obrigação a simplesmente uma possibilidade.

Cp.: (segmento de texto incompreensível) escutar-se mesmo a necessidade da criança.

D.: E é uma possibilidade, ou seja, a criança tem consciência de que "é possível, quando eu precisar"...

Cp.: Sim.

D.: E achas que tem funcionado melhor? Achas que quando pede, está na cama aproveita e efetivamente descansa?

Cp.: Sim. Não é... É diferente do que a obrigação. O estar é diferente.

D.: Porque disseste que se calhar estava a começar a ser *penoso*. Foi a palavra que usaste.

Cp.: Então, a criança estava na cama a brincar, às escuras. A falar sozinha. Para isso vai brincar com os outros. E sabe, ainda por cima com esta consciência de que os outros estão lá fora e que até são companheiros de brincadeiras, percebes? E a dada altura aquilo não era já positivo. Tapava-se toda para poder brincar e para não estar a fazer barulho porque depois pedíamos para falar baixinho e isto não... não há necessidade.

E foi visto com a família. Ao fim de x, ou dois meses e que não dormes, não consegues adormecer, não é este o teu ritmo.

D.: E como é que explicaram à criança? Como é que falaram com a criança?

Cp.: Assim, abertamente, "Tu não consegues adormecer, o que é que sentes?" Falámos sobre isso. "E o que é que tu achas de ires lá para fora?" Porque depois também foi um misto de emoções porque alguns estavam lá a dormir e ir lá para fora era um mundo desconhecido. Ele experimentou uns dias e quando está mesmo cansado pede para pôr cama.

D.: E pede?

Cp.: Pede.

D.: Então, de facto, a criança tem mesmo essa consciência.

Cp.: Tem.

D.: Eu ia-te perguntar qual é o papel na gestão da realização. É este...

Cp.: É conversado com a criança.

D.: Portanto achas que é um papel ativo, em que a criança também toma decisões?

Cp.: Mesmo às vezes nos *mais velhos*, quando nós avaliamos ... a família, por norma, até nos diz de manhã, mas às vezes eles não querem. Mas às vezes a sente sente-os... "Tu hoje gostavas de dormir?". Eles dizem que sim. Acabam por...

Quando tens essa abertura e é explicado... O *dormir* às vezes, isto também é uma coisa tramada. Pode ser confundido com, quase como uma privação de algo.

D.: Uma coisa má?

Cp.: Sim. Como uma privação do brincar.

Cp.: E se isto for encarado desta forma, não há problema nenhum, eu vou ali descansar, até estão lá comigo, até conversam comigo até adormecer e é uma coisa...

D.: Achas que também para a criança acaba por ter um cunho mais positivo?

Cp.: Sim. Acho que tem que ser mesmo essa a visão. O descanso é uma coisa positiva, o nosso corpo precisa. E acho que tem funcionado bem dessa forma.

D.: E achas que as crianças também ganham estratégias? A partir do momento em que a criança é incluída achas que também ganha estratégias? Porque depois disseste-me que ela própria pede e avalia. Achas que a criança também ganha essas estratégias? De autoconhecimento, de avaliar?

Cp.: Sim. Até começar a perceber os sinais no seu corpo. Isto é um exercício que se deve começar a fazer desde cedo.

D.: Então aqui a questão da família, é um papel também de ... Portanto, há aqui uma triangulação, certo?

Cp.: Sim.

D.: E são todos envolvidos?

Cp.: Sim.

D.: Como eu te disse ao início, esta investigação surgiu porque, aquilo que se percebe em estudos que foram feitos é que toda a gente concorda que a sesta é muito importante e que deve ser promovida no jardim de infância, mas são muito poucas as instituições... públicas então, não é promovido. Dentro daquilo que são privadas ou de solidariedade social, são muito poucas aquelas que promovem. Cada vez mais promovem, mas ainda assim há uma percentagem significativa. Ao contrário do que acontece nessas instituições, na [...] a sesta é promovida no jardim de infância. De quem é que foi a decisão?

Cp.: (silêncio).

D.: Sempre promoveram?

Cp.: Sempre.

D.: Desde que a [...] está aberta?

Cp.: Sim. Sempre dormiram. Sempre considerámos muito importante o período de descanso, mesmo sendo isso, lá está... Isso acrescenta... não é um peso, mas um maior... mais pessoas. E é o trabalho, acresce um trabalho à equipa. Mas eu acho que é uma resposta fundamental, tal como as questões de higiene, a questão da alimentação. É igual, é fundamental. Nós sempre tivemos... Quando surgiram essas indicações até para os quatro anos deixarem de dormir nós mantivemos. Isto foi tudo articulado também com as famílias, fomos falando sempre. Muitas famílias nos abordaram na questão de, acharam que também íamos deixar de o fazer.

D.: E abordaram no sentido de querer? De concordar ou de não concordar?

Cp.: Não, com medo que deixassem de dormir.

D.: Portanto, queriam que as crianças continuassem a descansar?

Cp.: Sim. E, para nós, continua a ser importante.

D.: E porque é que achas que aqui na [...] se faz isso? Porque, lá está, disseste... porque acresce um peso...

Cp.: Sim.

D.: E por isso é que algumas instituições não o fazem, não é?

Cp.: Não têm o mesmo número de pessoal... no público, então, nem pensar, não é?

D.: Então, se tivesses de justificar a decisão, porque é que achas que foi tomada? Falaste aqui da questão da valorização daquilo que é a necessidade da criança. Esse é o foco?

Cp.: É, sobretudo, é a principal razão.

Cp.: E depois acaba por haver um hiato muito grande... tomando uma decisão dessas, entre a creche o jardim de infância, assume-se que quando chega aos três anos, não precisas de períodos de descanso. O que é totalmente errado, não é?

D.: E que há ali uma transição só de um mês, às vezes nem tanto.

Cp.: E isso é um mês e temos crianças no jardim de infância a chegarem com dois anos e a ter dois anos durante alguns meses. Isto seria muito duro, uma passagem muito penosa. E, ou seja, é como se... bem, em Portugal as crianças só existem aos três anos (risos), portanto seria como se chegassem ali, agora, de repente, toda a tua vida muda. E és outra pessoa. Metes o *chip* para o jardim de infância.

D.: E as tuas necessidades mudam e agora já não podes dormir...

Cp.: Sim.

D.: Nem todas as crianças que frequentam o jardim de infância dormem. Porquê?

Cp.: A questão de... pronto, temos as situações que são avaliadas com as famílias e com as crianças, das necessidades... E as crianças de cinco anos, ou seja, legalmente não podem dormir porque têm que ter o tempo de... eles consideram curricular, pré-escolar. Pré-escolar é ele todo, enfim. Por isso, por essa razão, as crianças de cinco anos nunca dormiram. Porque, essa então, essa indicação já é muito antiga. Aquilo que nós fazemos, sempre, é avaliar com as famílias durante quanto tempo eles deverão continuar a dormir. Por exemplo, este ano há uma criança que é da minha sala que continua nessa situação. No caso de crianças...

D.: Portanto, tem cinco anos e dorme?

Cp.: Sim. Mas, nessa situação... A situação dos condicionais, para nós, se for necessidade da criança e articulado com a família, podem continuar a dormir. Porque não irão sair mesmo neste ano. Aquilo que há sempre este compromisso com a criança e com a família é que, a dada altura do ano, o nosso contributo também seja para que... ou seja, eles próprios ganhem esse ritmo que será... não é antecipar, mas é eles terem já... desenvolverem essas estratégias, ajudá-los na transição para o próximo ano. No entanto, não invalida que quando eles precisarem de dormir, pedirem para ir dormir.

D.: E isso está sempre presente? Porque referes mesmo muitas vezes "a criança pode" e...

Cp.: Sim.

D.: Porque eu também tenho uma criança na minha sala que pede. Já tem seis anos e pede.

Cp.: Pronto.

D.: Ocasionalmente. "Olha, hoje sinto-me cansada". Ou a família também pede e vai partilhando também com a equipa.

Cp.: Sim, sim. Eu tenho alguns dos mais velhos, pronto. Tenho um caso em que ele é condicional e vai continuar a dormir dias alternados. Mas dos outros, mais velhos, há crianças que me pedem mesmo para pôr a cama para dormir. E já tivemos situações de crianças que iam sair... estou-me a lembrar há dois anos atrás... que estiveram a dormir até janeiro. Porque acordavam às seis da manhã. Isto é de uma violência enorme. Isto depois tem que ser analisado mesmo...

D.: Caso a caso.

Cp.: Ter uma disponibilidade para articular com a criança e com a família. Acordavam às seis da manhã, nesse tempo que era suposto dos *mais velhos*, se a criança não dormisse, não estava disponível. Então, tens que pesar isso tudo. Mas pronto, lá está, nesta instituição (risos).

D.: Mas é caso a caso, esta análise caso a caso que é feita também com...

Cp.: Sim. Quando diz respeito aos cinco anos, sim.

D.: Onde é que permanecem as crianças que dormem?

Cp.: Nas salas.

D.: Cada grupo na sua sala?

Cp.: Sim.

D.: E as crianças que não dormem?

Cp.: Estão no exterior, com um adulto da valência, que foi aquilo que nós também há dois anos fizemos foi mudar os horários dos almoços da equipa para que os adultos de referência da valência ficassem com eles no exterior e depois estivesse com as três educadoras.

D.: Então, eles ficam... o adulto que fica no exterior com eles é um adulto do jardim de infância?

Cp.: Sim.

D.: E... há casos em que eles não ficam no exterior. Ficam, por exemplo...

Cp.: Ali na sala das artes quando não está bom tempo lá fora, ou se avalia por alguma razão. Eles ficam ali na sala das artes, mas esse tempo é um tempo mais da iniciativa da criança.

D.: O tempo em que as restantes crianças estão a dormir?

Cp.: Ou seja, das 13h30min às 14h30min. Sim.

D.: Então, enquanto as outras crianças estão a dormir, os mais velhos que não dormem têm um tempo da sua iniciativa, portanto, para fazerem atividades e aquilo que quiserem.

Cp.: Sim, sim.

D.: Falaste aqui no espaço exterior. E falaste aqui na questão do tempo. E aquilo que eu tenho observado também é que, mesmo que esteja a chover ou... mesmo assim, as crianças vão para o espaço exterior. Devidamente preparadas, com os fatos.

Cp.: Só se, imagina, tu tens muitos deles que não têm roupa ou se vêes que, sei lá, não sei quantos estão a recuperar... mas até é quase mais a exceção do que a regra porque, por norma, nós vamos para o espaço exterior. Porque até é o grupo dos mais velhos, são aqueles que se conseguem organizar para não estar a apanhar a chuva, conseguem mais facilmente... são menos. Consegues ir fazendo algumas brincadeiras ali debaixo com eles... Por norma vão mais à rua.

D.: Então achas que o espaço exterior também acaba por ajudar? Claro que eles depois têm a sala de artes, portanto, têm sempre um espaço disponível no interior para permanecerem. Mas aquilo que às vezes, por exemplo eles estão na sala às vezes e o barulho, também, que eles fazem na sala de artes às vezes é significativo. Então, terem também esta oportunidade de ir para o espaço exterior acaba por ser... Mas porque é que eles vão para o espaço exterior? Também porque a instituição valoriza o espaço exterior mesmo quando está a chover.

Cp.: Sim.

D.: Certo?

Cp.: Claro.

D.: Porque, caso contrário, sempre que estivesse a chover...

Cp.: Acaba por ser uma opção pedagógica. Porque senão estávamos sempre cá dentro. Acaba por ser uma opção usar o espaço exterior e valorizar o tempo que se está no exterior. Que isso depois acaba por ser uma mais-valia para quem está a dormir? Claro. Há mais silêncio cá dentro. Ou seja, acaba por ser um sono mais tranquilo.

D.: Claro.

D.: Quem é que permanece com as crianças que não dormem? Disseste que era um adulto da valência. E quem é que permanece com as crianças que dormem, nas salas?

Cp.: Os adultos da própria sala.

D.: Da própria sala, cada um com o seu grupo?

Cp.: Neste momento temos conseguido fazer assim. Que seja o adulto da própria sala.

D.: E tu disseste que havia aqui um esforço e que acabava por ser mais duro do ponto de vista da organização da equipa. Que implicações é que isso tem? Porque falaste aqui na gestão das horas de almoço... e como é que tu geres? Tu, porque és coordenadora pedagógica, naturalmente. Mas, a equipa... como é que se gere? Quem é que vai almoçar...?

Cp.: (risos).

D.: Porque imagina, a dada altura, os almoços... aquilo que eu tenho observado é que, para alguns adultos irem almoçar, têm de vir outros adultos da instituição ajudar nos almoços.

Cp.: Sim. Sim.

D.: Portanto, há aqui um trabalho que não é só do jardim de infância.

Cp.: Não. Nas questões da rotina, principalmente na alimentação, tem que ser. Assim como nos momentos de acolhimento e final de dia.

D.: Então a sesta acaba por só ser possível...

Cp.: Sim.

D.: Corrige-me se estiver errada, porque há esta articulação da equipa.

Cp.: Aqui até é mais a questão da alimentação. Tem mais a ver com os almoços. Porque, para termos qualidade nos almoços... nós podíamos só trocar umas com as outras, mas ficaria só uma pessoa para cada grupo. E como nós consideramos que o momento da refeição tem que ser também um momento importante e pacífico e de tranquilidade... por isso é que se... acaba por deslocar elementos da creche para o jardim de infância para que, de facto, esse seja um momento que também responda às necessidades de todos.

Cp.: E a higiene. E mesmo a questão da higiene: nós tendo mais pessoas disponíveis, ou seja, há adultos que conseguem deitar com outra tranquilidade porque há alguém está na casa de banho a apoiar a higiene e porque alguém respeitou e consegue-se respeitar quem precisa de mais tempo para comer.

D.: Exato.

Cp.: Porque, senão, era como se eles tivessem um horário fixo para comer...

D.: Para ir fazer a higiene e para ir para a sesta.

Cp.: E é isso que nós não queremos...

D.: Pronto, lá está. Era o que tu dizias: para alguém estar tranquila a fazer o adormecimento, tem que haver outra pessoa a apoiar a higiene e ainda a alimentação porque há crianças que ainda estão a comer, a almoçar, quando outras já estão deitadas.

Cp.: Quando a última criança me entra na sala, por exemplo, eu já tenho crianças a dormir.

D.: Exato. Nós também. Por isso é que eu aqui também falava e tenho reparado, mas é uma interpretação, por isso é que pedi que a validasses, que há aqui um trabalho de equipa que vai muito além do jardim de infância e que aqui a sesta tem tanta qualidade porque, naturalmente, os almoços e a higiene também têm muita qualidade. E por isso é que é possível que a sesta seja tranquila.

Cp.: E que seja o mais desfasado possível, ou seja, que dê resposta ao ritmo de cada um, dentro daquilo que é possível, porque há rotinas da instituição, mas que vá cada vez ao encontro deste ritmo das crianças. E, é assim, é muito mais tranquilo ir deitando do que deitar.

D.: Todas as crianças...

Cp.: Sim.

D.: E mesmo para elas.

Cp.: Até para elas. Há quem precise que fique ali, há outros cuidados, há limpar um nariz, há trocar uma fralda, há todo um cuidado que, se isto for feito desta forma, acaba por ser mais individualizado e tranquilo.

D.: E humanizante, também.

Cp.: Sim.

D.: Também já me respondeste: o que é que as crianças que não dormem fazem durante o período da sesta. Falaste-me aqui no tempo da iniciativa da criança...

D: Um dos argumentos referidos para a não realização da sesta prende-se com a dificuldade na gestão dos horários da equipa, lá está. No caso da [...], em termos práticos, como é que a equipa se organiza? Ou seja, quantas pessoas vão almoçar e quantas pessoas é que vêm da creche..? Só para nós percebermos, aqui... porque a ideia, também, desta investigação é... a [...], para mim, é um

exemplo, no bom sentido. E acho que é muito importante também dar a conhecer o modo como é feito, para que outras instituições possam colmatar algumas dificuldades que tenham, para promover a sesta, porque é muito importante. Então gostava, se pudesses e se me conseguisses explicar de forma resumida, claro...

Cp.: Nós já somos sete no jardim de infância. Para os almoços, vêm duas colegas da creche, ou seja, já são nove. O que é que acaba por acontecer? Como nós temos que garantir que uma de nós, da valência, fica lá fora, acabam por ir almoçar, numa primeira fase, quatro.

D.: Ao meio-dia vão quatro pessoas?

Cp.: Por norma, sim. Quatro pessoas vão às 12h. Sobram três, que eram aquelas três que eu te dizia que ficavam... se nós não tivéssemos esse investimento e esse trabalho de equipa com a creche, ficavam as três pessoas sozinhas nos almoços.

D.: Uma por sala?

Cp.: Uma por sala.

D.: Então o que se faz é mobilizar duas pessoas da creche, para virem então apoiar?

Cp.: Sim, que depois acaba por ser... três seguem para as salas para deitar, uma que fica na alimentação e uma na casa de banho. Entretanto uma das educadoras já veio para soltar outra pessoa para com os que ficam na rua.

D.: Depois faz-se aqui a transição das horas de almoço?

Cp.: Sim. As últimas pessoas a almoçar são, de facto, as duas colegas da creche e uma de jardim de infância... três. Essas são sempre, por norma. O horário está fixo, às 13h30min.

D.: Então ficam sempre três... lá está, como disseste, para cada sala.

Cp.: Sim.

D.: Um adulto por cada sala para ir adormecendo as crianças...

Cp.: E dois apoios.

D.: Dois de apoio, para fazer a tal transição e o tempo que as crianças precisarem de almoços e higiene.

Cp.: Sim.

D.: Obrigada, A.R.

D.: Recordas-te... tens algum outro aspeto que aches importante partilhar face às temáticas?

Cp.: Acho que não.

D.: Pronto. Obrigada, então, pela tua disponibilidade e pelo tempo.

Cp.: De nada. Eu espero que ajude... Não é uma dinâmica fácil para instituições com menos pessoal.

D.: Achas que a [...] tem um número positivo?

Cp.: Sim. Nós temos consciência que nós temos este número... Também nós temos muito trabalho. Nem todas as instituições fazem aquilo que nós fazemos: portfólios, isto, isto, isto, isto.

D.: Trabalho pedagógico, é isso?

Cp.: Pedagógico e que envolve também a equipa de sala. Nem todas as instituições têm tudo. E esta dinâmica de sonos, florestas... e estas coisas que nós achamos mesmo importantes priorizar no dia-a-dia das crianças implicam...

D.: Implica um número também...

Cp.: Um recurso humano... sim. E, por isso, é que entretanto nós contratámos outra pessoa, que é a L., porque depois nós também somos humanas, também vamos faltando e etc. e aquilo que nós temos que assegurar é que aquilo que nós queremos para o bem-estar das crianças continua.

D.: Então achas que a questão do recurso humano é aquilo que pesa mais, depois também num sono de qualidade?

Cp.: É.

D.: Ter pessoas?

Cp.: E pessoas disponíveis. Porque olha, pôr camas e tirar camas, isto pesa... ao longo de um ano, pesa nas pessoas que ficam com essa responsabilidade. Parecendo que não... Tudo o que isso envolve, pôr camas, tirar camas, levantar crianças, vestir crianças... isto é uma dinâmica ...

D.: Portanto, não só o número de pessoas, mas a disponibilidade que essas pessoas também têm de ter para fazer.

Cp.: Sim.

D.: E achas que isto também é possível porque as pessoas estão todas de acordo e todas acreditam e valorizam a sesta?

Cp.: Isso é fundamental.

D.: E sentes que na [...] isso acontece? Todas as pessoas acreditam e valoriza?

Cp.: Sim, sim. Ou às vezes não têm tanta, não te conseguem dizer ou estão tão conscientes, mas consideram, sabem avaliar que isso é importante. Porque depois sentem, principalmente quem está ao final do dia.

D.: Que as crianças...?

Cp.: Já ficaste um dia até ao final do dia e tu consegues perceber que a disponibilidade da criança ao fim do dia ...

D.: Decresce, de forma significativa.

Cp.: Sim.

D.: Sem dúvida. Principalmente as crianças que ficam até às 19h...

Cp.: Ali perto das 18h vêes que o estar é muito diferente. A disponibilidade emocional é completamente diferente. De manhã vêm ensonadas, mas é um... o despertar é diferente do estado de irritabilidade com que ficas do cansaço. É diferente.

D.: A disponibilidade é diferente, também.

Cp.: É. E para a equipa que está ao final do dia, pesa.

D.: Portanto, aqui é um bocadinho custo-benefício. Avaliar custo-benefício. Há um desgaste físico, mas também há um benefício muito grande, não só para a equipa, para a criança e para a família.

Cp.: Claro. Para a relação, sim.

D.: Obrigada!

Cp.: De nada (risos).

Diana (D): Olá, Is.

Educadora cooperante (Ec): Olá, Diana.

D.: O presente questionário tem como objetivo perceber como é que se coloca em prática a sesta aqui, na [...], no jardim de infância e perceber também quais é que são as tuas conceções acerca da sesta no jardim de infância. Não só aqui na [...], mas no geral.

Ec.: Ok.

D.: Segundo a Sociedade Portuguesa de Pediatria, não se pode viver sem dormir, assim como não se pode viver sem respirar. Concordas com esta afirmação?

Ec.: Concordo. Acho que precisamos todos de ter um momento de pausa para recuperar as energias, para recuperar o nosso bem-estar e dormir é fundamental, seja... Aliás, eu até se pudesse fazia uma sesta, portanto acho que sim, acho que é fundamental as

crianças dormirem até quando puderem, ou seja, eu acho que não devia haver limite de idade porque é importante que eles quando... e tenham essa consciência, ou seja, quando estou cansado e preciso de descansar, também tenham consciência de que é importante para eles dormir e descansar.

D.: Então achas que é importante também a própria criança conseguir avaliar...

Ec.: Acho que sim.

D.: ... quando é que está cansada, quando é que não está, quando é que precisa e não precisa. Que lhe seja dado espaço também para isso e ferramentas também.

Ec.: Sim, e nós aqui fazemos isso, não é? Ah, também esta questão da sesta aqui na escola e acho que não tem que ser aqui, mas acho que devia ser em qualquer lugar, não tem que ser só uma coisa combinada com a família, não é? Acho que é importante também dar espaço à criança e principalmente às crianças mais velhas de cinco anos e de seis que já não dormem aqui na escola, mas é importante que elas possam ter esse espaço e dizer "Olha, Is., eu hoje preciso de descansar" e nós, sim, colocamos a cama e elas descansam. E às vezes podem não dormir, mas pelo menos têm esse tempo de descanso.

D.: E há ali uma quebra, também, a nível de energia.

Ec.: Exatamente, sim. E também lhes permite descansar.

D.: E também lhes permite, depois, à tarde... achas que à tarde também estão mais disponíveis?

Ec.: Eu acho que sim. Eu acho que sim. Há uma maior disponibilidade e um maior estar, não é? Presencialmente e fisicamente na... quando têm esse descanso.

D.: O que é que defines como sono saudável? Não no jardim de infância, no geral. Sono saudável, o que achas que é um sono saudável.

Ec.: Ahm, acho que, para mim para ser saudável, pelo menos para mim para ser saudável... dormir oito horas, pelo menos. Para mim.

D.: Adultos e crianças, só crianças, só adultos?

Ec.: Eu acho que as crianças devem precisar mais de dormir. Se eu preciso de oito horas pelo menos, acredito que outros adultos fiquem bem com menos horas, ou até com mais horas. Mas, para mim, eu preciso mesmo de oito horas para dormir e estar, considerar-me bem, tranquila para conseguir ter um dia tranquilo, relaxado e estar empenhada e disponível para o meu dia, para o meu trabalho. Eu acho que as crianças precisam de ter esse tempo ou mais, não é? Acho que é importante haver esse, esse... eu acredito sempre que o sono é como se fosse um ritual, não é? Para as crianças é

fundamental que elas percebam esse momento de ir para a cama ou ir descansar, criem alguma coisa que os relaxe antes de ir para a cama. Seja uma história, algo que os ajude a relaxar para depois, sim, ser algo muito mais tranquilo. Para que eles possam relaxar bem, ter um sono tranquilo.

D.: Portanto, achas que é importante, antes de irem para a cama ou, neste caso, para a sesta, que haja ali um período de relaxar...

Ec.: Sim. Por exemplo, nós aqui na, na, pelo menos eu faço isso, quando eles vêm depois da higiene, não é? Eles almoçam, têm essa componente de higiene, quando vão para a sala já têm a música, música relaxante na sala para também criar esse ambiente, não é? Que eles possam também ir descontraindo e relaxando e perceber que aquele momento, ok, é para relaxar, para descansar. E também permitir que os outros descansem, não é? Não sou só eu.

D.: Então usas aqui a música como uma estratégia...

Ec.: Uma estratégia, sim.

D.: ... uma estratégia para eles relaxarem e ficarem mais calmos.

Ec.: Sim, sim, sim, sim, sim. E acho que tem ajudado. Não usei no início do ano, mas depois comecei a perceber que era importante, que eles precisavam.

D.: E sentes diferença?

Ec.: Sinto.

D.: Então achas que está a ter efeitos benéficos também para eles?

Ec.: Sim. Eles também, eles percebem logo, aliás, eles perguntam logo se vou colocar a música, ou então, geralmente o espaço está escurecido, não é, portanto eu ponho uma luz...

D.: E que tipo de música é que é?

Ec.: Música calma. Por exemplo, instrumental, natureza, portanto algo que também lhes permita ir relaxando e pensar "ok, vou descansar... ambiente de descanso..." E eles, aconchegamos, ajudamos sempre nesse processo, tirar a roupa e tapar, há sempre aquele miminho, mas eles, é um grupo que dorme muito tranquilamente, portanto, tirando uma criança ou duas que precisem mais da presença do adulto e de um aconchego, ou segurar a mão ou de um miminho, ham, mas de resto, eles são muito tranquilos no sono.

D.: Materializando. Tu já disseste que é importante, mas materializando, de 1 a 5, sendo 1 nada importante e 5 muito importante, portanto 5 é a máxima importância,

qual era a pontuação que davas a um sono saudável? Que importância é que tu atribuis a um sono saudável?

Ec.: 5.

D.: Inequivocamente?

Ec.: Inequivocamente. Eu acho que é mesmo fundamental. Para nós estarmos disponíveis e termos, termos, sabes, conseguirmos vivenciar o nosso dia, brincar, o estar com eles... eu estou a falar enquanto adulta, não é? E acho que, pronto, estar disponíveis para os escutar... acho que é fundamental nós termos esse momento para descansar. Nem sempre é fácil, não é? Mas é importante termos essa consciência que é importante termos esse sono à noite, relaxante e saudável. Porque, senão, eu sinto que nos dias em que não durmo muito bem nota-se no meu dia-a-dia e com as crianças igualmente. E esse *feedback* quando é partilhado com as famílias também sentimos isso... precisam de mais, um colo, mais colo, mais proximidade, ou se calhar um contacto mais individual de adulto-criança, a gestão às vezes dos conflitos não é tão tranquila, portanto há mais choro, pronto, isso nota-se. E, e, quando as famílias dão esse *feedback* - "a noite hoje não correu muito bem, ou porque, ou devido a situações de doença ou por tosse".

D.: E as famílias dão esse *feedback*?

Ec.: Algumas famílias dão esse *feedback*, outros são as crianças que sabemos. Por exemplo, as crianças mais velhas já têm essa, já partilham connosco que não dormiram muito bem, mas geralmente as famílias, e tentamos que quando recebemos e quando acolhemos as crianças, perguntamos como é que correu, pronto. E tentamos que esse *feedback* seja passado. E geralmente as famílias, grande parte das famílias, dão esse *feedback*.

D.: Mas imagina no caso de uma família que não dá *feedback* e a criança também não dá. Tu consegues identificar alguns comportamentos que, para ti, são indicadores de que a criança não dormiu tão bem?

Ec.: Conseguimos às vezes, mas se calhar mais através da interação com o outro e com o adulto. Portanto, na gestão dos conflitos, o resolver, por exemplo, ou bater, ou, portanto, algo que não seja padrão, comum naquela criança. Tu consegues perceber, depois quando conversas com a criança, que acho que também é importante perceberes com a criança o que é que ela está a sentir ou porque é que ela está a reagir assim e muitos deles já conseguem verbalizar que estão cansados ou que não descansaram bem e isso nota-se. E algumas crianças que temos na sala que quando

vês que reagem com muita impulsividade ou aos gritos ou atirar-se para o chão, que não é comum ter esse comportamento, consegues perceber que pode ter a ver com isso.

D.: Portanto, estamos a falar de comportamentos, lá está, que não são comuns.

Ec.: Sim, que não são comuns. Quando é uma criança que já reage assim frequentemente, nós não conseguimos perceber. O que nós, pelo menos eu tento, nós enquanto equipa, eu e a Su. tentamos fazer é que no final do dia também perguntar como é que correu, se houve alguma alteração para perceber se tem a ver com o sono, se houve alteração na dinâmica familiar que possam também interferir nesses comportamentos que estão a ter e geralmente quando fazemos atendimentos é um bom momento para falar sobre isso. Mais do que até ao fim do dia ou ao início do dia porque as famílias também não estão disponíveis e acho que há conversas que têm que ser feitas em privado com as famílias e há uma disponibilidade diferente com as famílias.

D.: Quando essas conversas são feitas mais intimamente?

Ec.: Sim, mais individualmente com cada família tu consegues perceber a dinâmica familiar e também em relação ao sono como é que funciona e muitas famílias têm partilhado que muitas crianças deitam-se tarde, ou porque estão a ver televisão, ou seja, a tecnologia também tem sido aqui um handicap, aqui também nesse momento e nós, enquanto escola e depois com a família, fazemos esse trabalho conjunto, não é, de arranjar estratégias que sejam facilitadoras nesse processo em casa, ou seja, aquilo que também nós fazemos aqui na escola também transmitimos à família e a família transmite outras estratégias que podem resultar para nós fazermos. Ou seja, tem que haver muito esta parceria entre a escola e a família para que a gente possa ajudar as crianças nas suas dificuldades.

D.: Era justamente isso que te ia perguntar. Se achas que a relação entre a equipa pedagógica e a família influencia o sono da criança.

Ec.: Eu acho que influencia indiretamente, ou seja, as estratégias, aquilo que nós vamos conversando com as famílias, não é? As estratégias que vamos partilhando com as famílias sobre o nosso estar aqui neste momento da sesta e aquilo que as famílias vão também partilhando como dificuldade ou como realidade, não é? Nós tentamos sempre apelar para que o sono exista e que a sesta também em casa que é importante. Eu acho que é essencial, pelo menos, as crianças com três anos e quatro anos ainda fazerem a sesta, é fundamental. Claro que, em casa, às vezes a dinâmica é diferente, pronto.

D.: E nem sempre é possível, é aquilo que as famílias partilham.

Ec.: Exatamente, pronto. Mas pelo menos à noite que haja esse, exista sempre esse ritual, que eles percebam, que vão percebendo que, através de mudança, de lavar os dentes ou ler uma história ou fazer... alguma coisa que seja mais calma para eles perceberem que então a seguir, então, vamos para a cama dormir.

D.: E a nível da sesta no jardim de infância, agora especificamente, de 1 a 5, sendo 1 nada importante e 5 muito importante, qual a importância que atribuis à sesta no jardim de infância?

Ec. 5.

D.: 5, também.

Ec.: Sim.

D.: Quais é que achas que são os benefícios assim mais importantes de as crianças dormirem a sesta no jardim de infância?

Ec.: Há uma maior disponibilidade, não é? Há uma maior concentração nas atividades e nas propostas que vamos fazendo. Até para o outro, não é? Esta questão de "não sou só eu aqui na nossa sala, mas também existem outras pessoas na nossa sala" e, portanto, o facto de nós estarmos relaxados e tranquilos também nos permite estar mais disponíveis para escutar o outro e respeitar o outro.

Ahm e eu acho que, às vezes, torna-se mais fisicamente, ou seja, não sentes as crianças tão cansadas, não se deitam na mesa, não há aquela postura de cansaço, que tu vês que eles estão mesmo... que não estão cá. Que vê-se mesmo que... e, com a sesta, não só crianças de cinco anos, mas também as outras, tu notas essa diferença. Até acho, eu acho que as crianças deviam dormir o máximo possível, não é? Não só, não haver esta barreira da idade. Acho que tem a ver com o estar de cada um, não tem a ver com as idades porque se calhar há crianças de quatro anos que podem não necessitar tanto como uma criança de cinco anos que pode, por circunstâncias de dinâmica familiar, que acorda muito cedo ou isso, não é, que pode implicar nesse estar. E, portanto, nós temos de estar disponíveis para aceitar que quando as crianças nos dizem "estou cansada" ou até "não estou", nós respeitamos sempre isso. Há crianças que, por exemplo, que vêm muito tarde ou que dormiram mais de manhã, não vamos colocá-las, obrigá-las a fazer essa sesta quando elas não têm essa necessidade. Portanto, tem que haver sempre este equilíbrio e essa conversa com a criança, também. Envolver a criança também neste processo, ou seja, não é algo dos adultos, escola-família, mas a criança também tem esse papel importante, não é, de referir se sente cansaço ou não.

Porque já temos crianças que, por exemplo, não dormem na sesta. Mas só o facto de estar deitado e descansado e ter aquela música calma e estar noutra contexto, mais tranquilo, também permite relaxar.

D.: E descansar.

Ec.: Sim.

D.: Não tanto a questão do dormir...

Ec.: Mas o relaxar, sim. O acalmar aqui um bocadinho... esta pausa.

D.: Falavas aqui das oito horas para dormirem...

Ec.: Para mim, não é?

D.: Sim, sim. Para as crianças qual é que achas que é a duração de sono diário ideal? Contemplando sono noturno e sesta. O número de horas de sono total. O que é que achas que é o ideal, entre três e seis anos, portanto, em crianças que já estão no jardim de infância?

Ec.: É assim, sinceramente não sei... mas, pelo menos, juntando a sesta, pelo menos... Eu acredito que há crianças que podem dormir mais de oito horas e outras que durmam menos.

D.: De sono noturno?

Ec.: De sono noturno, sim.

Ec.: Juntando aqui a sesta, que nós fazemos mais ou menos duas horas, eu diria que, pelo menos no mínimo dez horas têm que ter. Pelo menos dez. Agora há crianças que dormiriam mais na sesta, não é? E nós tentamos sempre dar esse espaço, não é? Vamos sempre respeitando, ou seja, eles vão acordando autonomamente e vamos sempre levantando. Não há aqui a questão do *acorda tudo à mesma hora*, não. Vamos dando também esse tempo para as crianças irem acordando ao tempo delas, para depois estarmos todas juntas, à tarde, nas propostas que vamos combinando em conjunto.

D.: E a sesta disseste que eram duas horas aqui?

Ec.: Sim, nós começamos...

D.: Achas que é a duração ideal?

Ec.: Eu acho que sim. Há crianças que dormem menos, há crianças que... O nosso grupo adormece facilmente, ou seja, nós deitamo-nos por volta das 13h, mais ou menos, portanto, 13h15min, grande parte já está tudo a dormir, tirando duas ou três crianças. Portanto, duas horinhas, sim.

D.: Então apontamos para as duas horas de sesta.

Ec.: Sim.

D.: Tendo em conta que a sesta deve ser facilitada, mas não obrigada, até quando é que achas que deve ser realizada?

D.: Já respondeste, em certa parte porque falaste aqui da questão de não ter de haver aqui esta questão da idade, mas também não tem de ser... ou seja, não tem de ser negada pela questão da idade, mas também não tem que ser obrigada pela questão da idade. Então como é que achas que pode ser feita aqui esta gestão?

Ec.: Eu acho que envolvendo a criança e a família, não é? Tem que haver sempre esta parceria com a família, sempre, não é? Porque também temos que perceber, através da dinâmica deles que podem dizer, famílias que podem dizer "olhem, ele acordou muito cedo hoje, portanto é importante", mas acho que a criança tem sempre esse papel, essa voz importante de ser, perceber que, também ela, se quer mesmo descansar ou não. E é importante que eles percebam o que é isto de estar cansado, o que é que isso implica quando estou cansado, como é que eu estou perante...

D.: Para que também avaliem depois as consequências naturais daquilo que é estar cansado, não é?

Ec.: Sim, claro. E percebam que ok, estou cansado, não estou tão disponível, não quero fazer isto. Se eu dormir ou descansar um bocadinho vou estar mais disponível? Pronto, e acho que também é importante fazer essa reflexão.

D.: Então achas que a criança tem que ter um papel ativo, tal e qual como as famílias, certo?

Ec.: Sim.

D.: Então temos aqui uma tríade entre equipa pedagógica, família e criança.

Ec.: Sim, eu acho que a criança tem sempre esse papel. Até porque na nossa sala temos crianças de cinco anos que algumas vezes nos vão pedindo para dormir e, portanto, isso... mesmo que a família não me diga "olha, ela hoje...". É combinado com a criança e a criança, naquele momento diz-me. Até porque há circunstâncias, por exemplo no dia em que vamos à floresta, que há crianças que se sentem um bocadinho mais cansadas e pedem para descansar, portanto, há momentos, há dias mais específicos que se calhar são, que demonstram às crianças que se calhar o descansar, a ideia é o facilitar.

D.: Por exemplo ontem...

Ec.: Ontem, exatamente. Fomos à floresta e, portanto...

D.: Duas crianças mais velhas pediram para descansar.

Ec.: Para descansar, sim. Ahm

D.: Porque também lhes é dado este espaço para dizer.

Ec.: Temos que dar este espaço para dizerem "eu estou cansada".

Ec.: E às vezes, o que às vezes, por exemplo já no ano passado aconteceu, não cabiam mais camas na nossa sala, tendo em conta as dimensões. Dormiam noutra sala, ou seja, o espaço não era impeditivo. Por exemplo, já aconteceu uma criança, o ano passado... Este ano nunca aconteceu, mas se tivesse que acontecer podia dormir por exemplo na sala 2 do jardim de infância, também porque já tem relação com aquelas crianças, com aqueles adultos também, ou seja, não é impeditivo. "Ah, hoje não dormes porque não tens espaço." - nunca, nunca iria dizer isto. Tentávamos arranjar uma solução, nem que fosse para outra sala. Isso, sempre.

D.: Sim, até porque as crianças têm relação com as outras crianças e com as adultas também.

Ec.: Sim, no jardim de infância estamos sempre juntos e tu sabes. Há sempre momentos todos juntos, as três salas.

D.: Portanto, há sempre aquela relação...

Ec.: Uma referência.

D.: ... que permite esta, este intercâmbio entre as crianças, a sala como espaço aberto que se fala muitas vezes.

Ec.: O que acontece também, às vezes, é, há crianças que estão cansadas e que não querem dormir porque associam a esta questão de *eu já sou crescido, os crescidos não dormem*, pronto. E nós tentamos sempre conversar com a criança sobre o que é ser crescido. E algumas crianças eu sinto que precisavam de dormir, mas, por opção delas, elas não querem mesmo.

D.: Então achas que também têm aquilo um papel de ... neutralizar o sono, ou seja, o sono é uma coisa natural, não é só para os mais novos.

Ec.: Eu acho que isso é importante, tanto nas famílias como na escola. É a mesma coisa com o choro, ou seja, é igual. Nós não dizemos à criança "estás a chorar porque és um bebé". Não. Nós choramos porque é uma necessidade que nós temos, seja crianças, bebés ou adultos. Choramos sempre. Seja de alegria, seja de tristeza. Portanto, o sono também tem que ser encarado como algo natural, não é? Seja para crianças de três, quatro, cinco, seis, pronto, por aí fora. A idade não tem que ser uma barreira e nós não podemos transmitir isso às crianças, ou seja, *já és crescido, já não precisas de dormir*. Porque depois vão interiorizar aquilo e depois é difícil até perceberem que estão

cansados, mas como ouviram aquilo de alguém, algum adulto dizer ou até outras crianças, vão, ou seja, se *eu dormir, vão-me considerar que já não sou crescido*. Portanto, tem sido um trabalho aqui com algumas crianças, também de explicar "ok, não queres dormir, mas é importante que percebas que o sono não tem a ver com seres crescido ou não. Tem a ver com a tua necessidade, não é?". E damos sempre alguns exemplos de outras crianças que isso acontece. Mas há coisas que estão tão interiorizadas porque já vêm sendo escutadas há algum tempo que às vezes é difícil desenraizar essas concepções, portanto, há um trabalho com a família também e com a criança, não é? Que vamos realizando diariamente.

D.: Achas que aqui na [...], é importante eles dormirem a sesta? Aqui no contexto da [...] Sentes que os grupos que estão atualmente no jardim de infância, que é importante?

Ec.: Sim, é importante. Eu acho que independentemente dos grupos, acho sempre importante. Mesmo que fosse um grupo... eu acho o nosso grupo tranquilo. Claro que há momentos sempre mais exigentes, mais desafiantes, mas acho que é sempre essencial. Não tem a ver com as características do grupo, tem a ver com cada criança. E independentemente das características que tenham, é essencial que eles durmam.

D.: E como é que é concretizada a sesta aqui no jardim de infância? No caso específico da [...], como é que é gerido a nível de tempo, a nível de pessoas?

Ec.: Ahm, ou seja, há sempre um adulto na sala, não é? Da equipa da sala. Pronto, nós almoçamos por volta das 12h30min e eles conforme vão almoçando, pronto, depois vamos fazendo a higiene e às 13h estão mais ou menos na cama. 13h, 13h15min, depende também do tempo que demoram a almoçar. Mas é sempre acompanhado por um adulto. Um ou dois, depende da sala.

D.: Nem todas as crianças dormem.

Ec.: Nem todas as crianças dormem.

D.: Porque é que não dormem? Porque é que umas dormem e outras não dormem?

Ec.: Ou seja, o que nós pensámos é que... As crianças de cinco anos não dormem, a não ser que nos peçam, não é? Mas também tentámos ir, ir, para que elas vão percebendo... até porque no próximo ano a seguir eles vão estar no 1º ciclo, portanto, eles também irem percebendo que, a partir de uma certa altura, eles não vão dormir. E, portanto, irem também conseguindo fazer uma transição mais tranquila de uma valência para a outra, por assim dizer.

Mas isso não significa que é taxativo, não é? Porque, como tu sabes, há crianças de cinco anos que dormem e vão continuar a dormir até ao final do ano. Até porque depois há atividades que vamos, por exemplo à praia, que é muito exigente e, portanto, nesse tempo nota-se mais crianças a dormir, a descansar. E, portanto, as de dois, três e quatro anos dormem sempre. Sempre, não. Por alguma razão a família ou a criança diz "olha, hoje não quero dormir". Portanto, há crianças que, combinado... não acontece na nossa sala, mas acontece outras salas do jardim de infância, que é algo falado com as famílias, não é? Portanto, há crianças de quatro anos que já não dormem.

D.: Então, aqui as crianças que dormem e não dormem é definido tendo em conta a idade, mas também com a família e com a criança. Com aquilo que são as necessidades, o *feedback* da família e as necessidades da criança.

Ec.: Sim, sim, sim. Porque há famílias que depois devolvem que o facto de dormirem aqui depois é difícil eles depois dormirem em casa. Então, às vezes pedem que eles não durmam... Não acontece na nossa sala, mas acontece noutras salas. E referem que, caso a criança não queira dormir, ok, então ela não dorme.

D.: Se uma criança pedir para dormir, pode dormir?

Ec.: Claro que sim.

D.: Sem qualquer... foi aquilo que disseste mesmo em relação ao espaço. Não há espaço, nós arranjam uma alternativa.

Ec.: Sim, claro que sim.

D.: E é falado com a criança e a criança também participa nessas estratégias.

Ec.: Sim. Pelo menos com o meu grupo é assim que funciona.

D.: Existe um Plano Individual de Sesta para cada criança?

Ec.: Como assim?

D.: Um documento, escrito, com aquilo que é a expectativa de sono da criança, ou seja, que a criança este ano vai dormir, ou que a criança agora dorme, mas depois vai deixar de dormir... Se existe algum documento.

Ec.: Isso é falado nos atendimentos. Ou seja, nos atendimentos, quando falas com as famílias, isso também é falado e referenciado. E, portanto, fica apontado no documento do atendimento à família. Nós não temos na sala um documento específico da sesta. O que nós temos é, no dossiê das entradas e saídas que as famílias assinam quando vão buscar ou trazer a criança, tem lá uma parte que fala da alimentação e do repouso.

D.: Então há um registo.

Ec.: Sim, há um registo. Nós escrevemos se a criança dormiu menos bem, ou não. Mas isso também depois é sempre passado à família no *feedback* ao final do dia. Há sempre esse... não é frequente essa informação, mas em algumas situações que a gente depois note alguma diferença, a gente partilha com a família, também para perceber. Porque como pode haver alguma alteração, então, sim. Mas sim, registamos sempre, até para as famílias quando vão assinar o dossiê terem acesso a essa informação.

D.: As crianças que dormem a sesta ficam na sala, isso já me disseste. E as crianças que não dormem?

Ec.: As crianças que não dormem... temos dois espaços: ou ficam no recreio com um adulto.

D.: Espaço exterior?

Ec.: Sim, espaço exterior, desculpa.

Ec.: Mas... também temos a sala das artes que só usamos caso o tempo não esteja... as condições climáticas não estejam favoráveis.

D.: Favoráveis, assim mesmo muito pouco favoráveis. Porque às vezes está a chover e eles estão lá fora com os fatos. Se for uma chuva assim meio...

Ec.: Algumas vezes, porque nem todas as crianças têm cá os fatos e, portanto, às vezes pode impedir ...

D.: Então, é fazer a avaliação, certo? Se as crianças têm ou não tem fatos. Se tiverem...

Ec.: O que às vezes acontece... alguns estão lá fora e outros estão aqui a desenhar, aqui no hall. Até porque há sempre crianças da creche que já estão acordados e estão aqui. Portanto há sempre essa interação dos mais velhos com os mais novos.

D.: Portanto há aqui uma flexibilidade a nível de espaços.

Ec.: Sim. Geralmente quando está a chover muito estamos na sala das artes. Tentamos que esse espaço seja tranquilo, não é? Que seja um momento tranquilo. Ler uma história.

D.: Exato, era isso que te ia perguntar.

Ec.: Lemos histórias, fazemos jogos.

D.: E é um tempo da iniciativa da criança ou da equipa? Ou misto?

Ec.: É assim, há coisas que são do... Imagina, pedem para ler uma história, nós contamos. Eles escolhem a história. Mas é sempre, das duas.

D.: Mas, normalmente, parte da criança esse tempo.

Ec.: Da criança, sim.

D.: Pode ser, claro, naturalmente dirigido pelo adulto, se for no caso de uma história...

Ec.: Sim, mas até podem ser eles a contar histórias.

Ec.: Pronto, quem está com os mais velhos é rotativo. Ou seja, semanalmente é sempre uma pessoa da equipa de sala. É por sala: uma semana é a sala 1 do jardim de infância, noutra semana é a sala 2.

D.: Portanto é sempre um adulto do jardim de infância?

Ec.: Sim. E vão trocando entre educadora e auxiliar de ação educativa.

D.: Caracteriza-me o local onde as crianças que dormem. Ou seja, o que eu quero é que...

Ec.: Eles dormem na sala.

D.: Sim. O que eu quero é que me caracterizes em termos de sonorização, luminosidade e climatização. Se achas que é adequada, não é... Como é que... se é escurecido, se não é. Já falaste da música, portanto, ao início. Música tranquila, relaxante.

Ec.: É escurecida.

Ec.: Às vezes até deixo estar o tempo todo [música], depende. Quando eles adormecem eu depois vou diminuindo e depois acabo por desligar. Geralmente está quase sempre o tempo todo quando eu estou na sesta, porque também é rotativo, ou seja, há um dia que estou eu, outro dia está a semana.

Ec.: Ahm... nós escurecemos sempre o espaço. A sonorização... é assim, tentamos que seja melhor (risos), mas como há crianças também que estão no espaço exterior, também basta o facto de estarem ali ao pé da janela, interfere. O que nós tentamos é sempre: quem está lá fora que faça esse apelo. Eles depois vão percebendo, portanto, acho que não há ruído, ou seja, é um ruído normal, não é? É tranquilo.

E a nível de climatização, a sala é um bocadinho fria. Pronto, mas também, nós não temos aquecedor na sala. Mas como eles estão agasalhados não sinto que haja essa...

D.: Sim, até porque eu sinto que depois a sala acaba por ficar bastante quentinha, sabes? Depois nós vamos almoçar e quando voltamos é sempre aquele sentimento: "ah, a sala está quentinha."

Ec.: Sim. E também vamos pedindo às famílias, ou seja, pedimos sempre um cobertor quentinho... E depois vamos retirando, conforme vem o calor. Vamos reduzindo a manta e depois ficam só com o lençol.

Depois no verão também é muito quente, fica muito quente. Portanto tem sempre que haver este ajustar também da roupa com que eles dormem.

D.: E as crianças decidem, também, com quem roupa querem dormir?

Ec.: Decidem.

D.: Claro, dentro daquilo que é confortável e seguro para elas em termos de saúde.

Ec.: Sim, sim. Claro que sim.

Ec.: Mas sim, decidem. Alguns já têm essa consciência de ...

D.: Ou seja: não gosto de dormir com meias ou não quero as calças..

Ec.: Sim, Sim. Ou não querem a manta hoje. Alguns querem dormir com as calças, outros não querem dormir com as calças. Dormem só com collants ou uns tiram as meias...

D.: Novamente, aqui dar um papel à criança que lhe permita decidir e tomar decisões.

Ec.: E, por exemplo, às vezes para mim até pode ser desconfortável, não é? Porque eu sinto frio.

Ec.: O facto de eles tirarem as meias pode-me, mas...

D.: É importante deixá-los tomar decisões, não é? E perceber e avaliar como é que...

Ec.: Como eles estão tapados, ou seja, se eles não tivessem nada que os tapasse também consciencializava, tomava essa consciência ... também dizia "olha, se calhar não tires as meias porque vais ter frio." Mas, geralmente, eles tiram sempre uma das camisolas, também para não estarem tão quentes. Porque depois quando acordam há uma diferença de temperatura e, portanto, eles acabam sempre por escolher. Há outras crianças que não querem tirar e nós respeitamos.

D.: O que eu sinto também com o nosso grupo é que eles vão tomando as decisões relativamente à roupa e afim e depois vão avaliando. É muito engraçado, porque noutra dia, a M.A. disse-me "tenho frio nos pés."

Ec.: Porque ela tira sempre as meias.

D.: É engraçado porque eles também vão avaliando e vão tendo esta consciência. Vão tomando as decisões, perceber que há consequências naturais associadas às ações e decisões deles e também vão avaliando e reagindo. Isso também lhes dá competências importantes, para eles se conhecerem a eles próprios.

Ec.: Eu acho que a tomada de decisões envolve sempre... É importante eles terem esse espaço, porque senão eles nunca vão conseguir tomar uma decisão, se nós não lhes dermos esse espaço. O que é que é isto de tomar uma decisão? Nem vão saber o que é necessário. E, portanto, a tomada de decisão não é só "ah eu quero isto ou quero aquilo". Não. As tomadas de decisão ocorrem ao longo do dia, não é? Em relação à higiene, em relação à comida, em relação ao sono, em relação ao estar, em relação ao outro, em relação a mim. Portanto, isso é importante. Eles vão tendo esse espaço ao longo do dia e ao longo do tempo que estão na escola para perceberem que eles têm voz, não é? Eles é que são os maiores conhecedores de si, deles próprios. Portanto, é importante que eles, a pouco e pouco e com a nossa ajuda, não é? O adulto tem sempre este papel muito mediador e de apoiar aqui neste crescimento... Mas, que eles percebam que... eles têm que perceber que "ok, se eu tenho frio, então vou calçar as meias agora. Porquê? Porque está mais frio. Mas se calhar, no entanto, noutro dia, não vai estar tanto frio."

Portanto, eles vão acabando por ter essa consciencialização e essa tomada de decisão.

D.: Também conhecerem-se a si próprios, como tu dizes.

Ec.: Sim. Porque há crianças que são muito... transpiram muito. E também, cabe-nos a nós também ir conversando e avaliando. Por exemplo, temos o St. que nunca se despe. Mas ele vem sempre cheio de camisolas. E, portanto, é uma conversa que faço com ele que é "olha, St., se calhar é importante pelo menos tirares uma, porque senão vais estar muito quente." E, pelo menos, uma ele tira. Mas ele nunca quer tirar as calças e respeitamos. Mas, pelo menos uma, porque senão eles vão transpirar muito e isso também não é favorável para a saúde deles.

D.: E confortável, não é? Também nos cabe a nós ir avaliando o que é benéfico para eles.

Ec.: Sim, sim, sim. Mas é sempre conversado com a criança. Eu acho que isso tem sempre, tem que haver sempre esse respeito.

D.: Também para a criança perceber o porquê, não é? Porque é que nós estamos a pedir para tirar uma camisola? Não é porque nos apetece. Há um motivo.

Ec.: Sim, sim. Tem que ser tudo explicado. Qualquer situação que aconteça, tem que ser explicada. Porquê? Para não... "Mas porquê? Porque é que num dia tu fazes uma coisa, noutro dia...?" Tem que haver esta coerência, não é? Eu estou a explicar aquela criança. Como aconteceu... acho que foi ontem, já não sei. Foi numa situação qualquer, já não me lembro.

D.: Tinha a ver com a roupa?

Ec.: Eu acho que não.

Ec.: Não. Tinha a ver com a situação, não era com a roupa.

Ec.: (silêncio) Eu acho que nós estávamos a arrumar e eles queriam fazer qualquer coisa. Já não me lembro quem. Ou seja, nós vamos arrumar, não é? Agora outro contexto. Nós vamos arrumar. E uma criança ...

D.: O que acontece por exemplo à tarde é a questão dos desenhos. As crianças querem desenhar quando acordam.

Ec.: Sim, sim. Tem que ser tudo explicado. As crianças inscreveram-se hoje no *contar, mostrar ou escrever*.

D.: E não conseguiram porque tivemos de ir fazer a comunicação.

Ec.: Exatamente.

D.: Temos de explicar...

Ec.: Claro que sim. E, por exemplo, no momento do do sono nós sentimos também que os mais velhos também já têm esta... já querem ajudar, ou seja, "posso ficar a ajudar a deitar os outros, tapar?" Já há essa consciencialização.

(Interrupção da entrevista devido à entrada de uma pessoa no local onde estava a decorrer)

D.: Disseste aqui que a duração média ideal para a sesta seria duas horas. Na sala 1 do jardim de infância, quanto tempo é que eles dormem, mais ou menos?

Ec.: Dormem... às 14h30min já estão a acordar. Acordam, se calhar, porque nós também vamos abrindo a porta, pronto, eu acho que sim... Mas sim, 1h, 1h30min, 2h. E há crianças que dormem mais. Sim, 1h45min, se calhar, pronto. Há crianças, por exemplo. Nós temos uma criança, a Am. que não, é raro dormir. Mas fica ali sossegadinha e, portanto, tem esse momento de descanso. Mas é raro. Mas, também, em casa ela já não dorme. Já há algum tempo que já não faz a sesta.

D.: E vai ser tomada essa decisão de ela não dormir aqui?

Ec.: Ainda não foi falado com a família.

D.: Mas a criança, ela já verbalizou se quer ou não quer?

Ec.: Não. Ainda não disse nada. Portanto, acho que também é importante dar-lhe espaço e não antecipar os processos. Ela terá tempo para ter esse tempo dos *mais velhos*, não é? Até por questões de relações com outras crianças, também acho que é importante cada criança viver... Tudo a seu tempo, eu acho que tudo tem o seu tempo. Às vezes nós queremos antecipar as coisas e não é benéfico, não é? Até porque depois,

se nós anteciparmos, há coisas que ela vai vivenciar no próximo ano. Irá vivenciar novamente. De uma outra forma, com outras pessoas.

D.: E o sono, se se "perder" é uma coisa que é muito difícil de ela recuperar, não é?

Ec.: Exatamente, sim.

D.: Claro que aqui na [...] tem sempre essa oportunidade. Porque se sentir cansada, novamente, tem oportunidade de descansar. Mas é como tu dizes, acho que cada coisa com o seu tempo. E se ela não verbalizou, se a família também ainda não verbalizou...

Ec.: E já desde o ano passado que não dorme. Em casa. Aqui no ano passado ia dormindo. Mais do que este ano.

D.: É ir avaliando, não é?

Ec.: Sim, vamos acompanhando. Mas ela nunca disse "não quero estar aqui, quero ir lá para fora". Nunca verbalizou e, portanto... Ela está tranquila, fica ali a descansar. Portanto, pelo menos enquanto não houver essa conversa com a família nem a Am. nos der esse *feedback*, mantemos.

D.: As crianças dormem com objetos de conforto?

Ec.: Sim. Tentamos, sim. Até quando vêm para o jardim de infância acho que é fundamental que haja esse objeto de transição. Alguma coisa que os conforte e que os ajude. Mesmo que não venham, mesmo as crianças do jardim de infância continuam a trazer, não é? Ou seja, às vezes pode ser almofada, às vezes um boneco. E nós permitimos sempre que durmam com alguma coisa que os ajude também a deixar confortável e tranquilos. Nunca é "ah não podes dormir com..." Não, não. O que nós às vezes, quando há muitos brinquedos, tentamos que haja uma seleção, não é?

D.: Olha, escolhes um, amanhã podes trocar.

Ec.: Sim, sim. Para não estar a dormir...

D.: Para ser confortável para a criança, não é? Para ter espaço para dormir e para descansar tranquilamente.

Ec.: Sim. Mas há muitas crianças que precisam desse aconchego. De um brinquedo ou de um objeto que... Às vezes alguns... temos pelo menos quatro crianças que dormem, que utilizam chucha para descansar. E às vezes não só para descansar, mas até durante o dia, algumas.

D.: Para regulação emocional?

Ec.: Sim. Por exemplo... se calhar em dois casos. O K. e o T. O St. nem tanto, nem a Ir., mas o K. e o T. às vezes precisam. A Ir. também. Menos, mas às vezes na questão da separação da família de manhã. Mas o T.... Até porque o T. é uma das crianças que se deita muito tarde. Lá está...

D.: E os pais verbalizam porquê?

Ec.: É difícil, porque... Por exemplo, o T. tem dois gémeos, não é? São bebés. E, portanto, a dinâmica alterou. Antigamente um deles ou até os dois deitavam-se com ele e ficavam ali com ele... E havia uma história. E atualmente isso nem sempre é possível. E, portanto, ele só se deita depois de um deles ir para lá. Portanto, é difícil essa...

D.: Houve aqui uma alteração também.

Ec.: Claro que sim. Com dois gémeos (risos), exato.

Ec.: E, portanto, é normal que ele, quando chega ali perto das 11h já está cansado.

D.: Ele verbaliza. "eu quero a chucha."

Ec.: Sim.

D.: "E porque é que queres a chucha, T.?" ; "Estou cansado." Ele diz mesmo.

Ec.: Sim, sim, sim. Ele, geralmente, quando precisa mesmo, ele pede. Ele pede mesmo a chucha. Ele já sabe onde é que está e vai sozinho buscar.

D.: Sim, ele vai buscar. No outro dia perguntei-lhe "o que é que estás a fazer com a chucha?" e ele respondeu "tenho sono".

Ec.: Sim. Sim.

D.: E a naturalidade com que ele diz aquilo...

Ec.: E às vezes o que acontece é: há crianças que se deitam mais cedo e só almoçam depois, não é? Há crianças que adormecem no almoço e depois deitas logo. Porque, coitadas, estão muito cansadas.

D.: O que eu sinto é que... também daquilo que tenho observado e vivido convosco, é que há aqui uma atenção muito grande à individualidade da criança.

Ec.: Sm, tentamos...

D.: Haver o tempo... Porque há momentos de transição e esses momentos são realmente transição. Desde o almoço, para a higiene, da higiene para o sono, há um tempo, há um período em que as crianças vão fazendo à medida que... À medida que vão terminando, vão fazer a higiene.

Ec.: Claro que há sempre limitação de horários que são institucionais. Portanto, por mais tempo que tu queiras dar, claro que há sempre uma limitação a nível de tempo.

D.: Sim, mas sinto que acima de tudo há um esforço, sabes? Para respeitar.

Ec.: Sim, mas isso tentamos sempre. Senão, para isso o que acontecia é que tudo ia almoçar à mesma hora, tudo ia para a higiene à mesma hora. E não é isso que nós tentamos. E também como temos só uma casa de banho seria uma grande confusão irmos todos ao mesmo tempo. Portanto, vamos dando tempo para que as crianças que precisam de mais tempo no almoço tenham esse tempo, as crianças que precisam de mais tempo na higiene tenham esse tempo. E é sempre apoiado pelo adulto, pelos adultos. Acho que há sempre esse respeito e tentamos que, o máximo que a gente consegue, dar esse espaço e esse tempo. Eles terem tempo para lavar as mãos, terem tempo para fazer chichi, pronto, o que for necessário. Portanto, que seja sempre algo tranquilo e bom, não é? Agradável para eles e para nós, também, não é? Fazemos parte desse processo.

D.: Sim, nós também se não estivermos bem, também não estamos bem para eles, naturalmente.

Ec.: Sim, sim.

D.: Segundo Vasconcelos, a não promoção ou a promoção da sesta depende da observação da criança e da partilha de conhecimentos, experiências e estratégias entre a família e a equipa pedagógica. E aqui, volto a colocar a criança em ênfase. Esta tríade entre equipa pedagógica, família e criança. Por favor, comenta a afirmação dos autores.

D.: Acho que já tens... acho que já o fizeste.

Ec.: Sim, sim.

D.: Acho que enfatizaste muito a importância de a criança é o mais importante e depois aquilo que é importante é ir comunicando.

Ec.: Sim, sim, sim. É importante haver esses momentos com a família para que a gente possa ir harmonizando essas estratégias e também apoiando as famílias nesse processo que às vezes não é fácil, não é? A questão do deitar. Porque querem fazer mais isto, pronto, há sempre dificuldades para algumas famílias nesse processo e nós somos... É muito importante estarmos disponíveis para as apoiar e não criticar. Acho que são coisas completamente diferentes, não é? Nós não podemos criticar, temos que apoiá-las tendo em conta a dinâmica de cada uma. Temos que escutar.

D.: Tu falas muito em conhecer as famílias e conhecer a realidade de cada família.

Ec.: Sim, sim. Eu não posso querer... Aquilo que eu priorizo pode não ser a mesma coisa que tu priorizas, não é? E portanto, primeiro preciso de escutar aquilo que tu estás a sentir e aquilo que vocês estão a viver enquanto família, não é? Para depois eu

conseguir apoiar nas vossas dificuldades, até dúvidas e receios que possam existir. E, portanto, claro que nós enquanto técnicas temos esta, este dever de ir ajudando as famílias e há coisas que são importantes, não é? Não só na questão do sono, não só na questão da alimentação. Abrir aso a outros interesses que vão ser essenciais para a vivência académica depois de cada um daqui para a frente, ou seja, a questão dos livros, o estar fora de casa, o sair, portanto, conhecer outro tipo, ter outro tipo de experiências que nem todas as famílias têm. E, portanto, cabe-nos a nós, escola, proporcionar essas experiências. E, portanto, se tu conheces a família...

D.: E estar cá para a família, não é?

Ec.: Sim, sempre. Sempre, sempre, sempre. E cada vez mais sentimos essa necessidade que as famílias têm.

D.: De falar, de partilhar?

Ec.: Ou de nós falarmos com elas. Às vezes nem é tanto, não parte tanto das famílias, mas parte de nós. E eu acho que isso tem de haver.

D.: E sentes que é benéfico? Ou seja, que quando há esse, essa iniciativa por parte da equipa, que as famílias acolhem e que valorizam?

Ec.: Sim, sim. Eu acho que sim. E há famílias que nós precisamos de nos sentar várias vezes, até para ir fazendo até pontos de situação. Porque quando combinas as coisas com uma família, não é? Temos depois que ir perguntando como é que está a correr, se já conseguiram isto? Vamos pensar, até porque quando tu defines e combinas no atendimento com a família a questão do PDI, o plano de desenvolvimento, ou seja, algo que a gente quer para este ano, com aquela criança, que pode ser uma preocupação e uma dificuldade em casa, ou seja, pode não ter nada a ver com a escola, mas que é importante as famílias terem essa consciência, e estabelecemos essas estratégias com eles, temos depois que fazer esse ponto de situação. Tal, por exemplo, como aconteceu, vou-te dar o exemplo do L.M. Esta questão da forma de gestão emocional dele, não é? Falámos aqui de várias questões que eles foram mudando. A questão do sono foi uma delas, a questão dos ouvidos é outra. Portanto, agora tenho que fazer este ponto de situação para perceber se já foi ao otorrino, se já fizeram... Para nós irmos descartando algumas situações para irmos podendo ajudar o L.M. e a família nestes momentos mais desafiantes, digamos assim.

Mas sim, é fundamental. E a criança, eu acho que faz sempre parte. Porque nós em primeiro lugar temos a criança. É a criança que está aqui.

D.: E é para isso que nós cá estamos.

Ec.: Não é? Claro que nós temos... O nosso dever é defender as crianças que estão conosco e, portanto, temos sempre que as escutar e envolver neste processo de tudo o que elas fazem aqui. Tendo em conta, claro, que eu sou técnica, portanto há coisas que temos que ser nós adultos a trazer *input* e reforçar, não é? Mas cada criança tem a sua voz e, portanto, é importante que no grupo todas se façam ouvir. De diferentes formas, não é? Mas que se façam ouvir.

D.: Recordas-te de algum outro aspeto que queiras partilhar, face às temáticas abordadas?

Ec.: Que me lembre não.

D: Obrigada. Obrigada pelo tempo.

Ec.: Obrigada eu.

ANEXO AB.

Análise de conteúdo -
entrevista realizada às
crianças

| ' ' | | ' ' |

A Tabela AB1 contempla a análise de conteúdo dos dados recolhidos no decorrer da entrevista realizada às crianças da sala 1 JI.

Tabela AB1

Análise de conteúdo – entrevista realizada às crianças

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo /indicadores	Unidade de contexto
Conceções sobre sono	Dormir	Definição	- Descanso (6)	- “Dormir é descansar ” (Al.)
			- Onomatopeia (1)	- “ Rochi... rochi... ” (Am.)
			- Ação de dormir (3)	- “Dormir é para descansar a cabeça” (Ct.)
			- Locomoção (1)	- “É ‘pra escansar ” (lr.)
			- Conotação positiva (1)	- “Dormir é na forma que nós descansamos quando estamos muito cansados” (J.)
			- Luminosidade reduzida (3)	- “ É os meninos que dormem ” (L.A.)
			- Rotina de sono (1)	- “ Descansar ” (L.M.)
			- Força (1)	- “Para nós conseguirmos andar ” (L.M.)
				- “ é bom ” (Lc.)
				- “quando ‘tá de noite ” (Mg.)
	- “ É fechar os olhos e dormir ” (M.P.)			
	- “Dormir é quando ‘tá de noite e nós vamos para a cama e as luzes ficam apagadas no nosso quarto ” (Rt.)			
	- “ ganhar muita força ” (Sf.)			
	- “ É descansar ” (T.)			

		- “quando fica de noite , é dormir . Quando fica de sol é acordar ” (T.)
Importância	- Concordância ¹²⁶ (3)	- “Sim” (Am.) - “É” (L.A.) - “Sim” (T.)
	- Discordância (1)	- “ Não. Eu não quero dormir (...) quero ficar em pé ‘pa brincar” (Lc.)
Importância	<u>Explicitação de motivos</u>	- “Porque assim nós... nós assim não ficamos com sono ” (Al.) - “É (...) ‘pa não ter os olhos vermelho ” (Ct.)
	- Descanso (2)	- “Sim. ‘Pra descansar os nossos olhos e a nossa cabeça ” (J.)
	- Manifestações de sonolência (4)	- “se nós não dormirmos quando tiver noite nós vamos ficar cansados e com os olhos (...) os olhos podem estar muito irritados ” (L.M.)
	- Comportamento adequado (1)	- “Sim (...) ‘pra nós relaxarmos ” (Mg.) - “Sim (...) para nós não ‘tamos a fazer disparates ” (M.P.)
	- Humor (1)	- “ É (...) porque se nós não dormimos nós não ficamos bem dispostos ” (Rt.)
	- Força (1)	- “dormir é ganhar muita força ” (Sf.)
Processo (O que acontece quando dormimos?) ¹²⁷	- Rotina de sono (5) - Silêncio (1) - Luminosidade reduzida (1)	- “ a gente tem sono e a gente depois... a nossa mãe a gente chama (...) depois a gente vai para a cama dos pais , dormir ao pé deles” (Ct.) - “‘Pa nós <i>dormimos</i> bem não é ‘pa fazer barulho ” (Ir.)

¹²⁶ Este indicador diz respeito às crianças que concordaram com a importância do sono, mas não justificaram a sua relevância.

¹²⁷ À questão *o que acontece quando dormimos*, a Am. e a Al. responderam “não sei”.

			<ul style="list-style-type: none"> - Objeto de conforto (1) - Pesadelos (2) - Sonhos (2) - Descanso (1) - Humor (2) 	<ul style="list-style-type: none"> - “eu dormi com o escuro e eu não tinha medo (...) eu queria a chucha quando eu estava a dormir” (Ir.) - “Nós entramos nos sonhos e a realidade... e, e... às vezes podemos ter pesadelos” (J.) - “Tapamos... depois dormimos. E podemos fazer chichi e cocó” (L.A.) - “Nós ficamos descansados” (L.M.) - “Nós ficamos sozinhos. Nós dormimos e também nós acordamos” (Mg.) - “Podemos sonhar alguma coisa ou ter um pesadelo” (M.P.) - “Ficamos bem dispostos” (Rt.) - “Já agora, quando nós... quando é hora da sesta e nós não dormimos ficamos mal dispostos” (Rt.) - “e deitamos na cama” (T.)
Realidade da sala 1 JI	Prática da sesta	Identificação das crianças que dormem / não dormem	- Identificação correta (11)	<ul style="list-style-type: none"> - Al. - Am. - Ct.¹²⁸ - Ir. - J. - L.A. - L.M.¹²⁹ - Mg. - M.P. - Rt.

¹²⁸ A Ct. colocou a sua fotografia, bem como a da M.P. sobre ambos os círculos, pois afirmou que às vezes dormiam.

¹²⁹ O L.M. colocou a fotografia da M.P. sobre ambos os círculos pois afirmou que a menina às vezes dormia e outras vezes não.

		- Sf.
		- Lc.
		- T.
		- Identificação incorreta (2)
		- Idade (9)
		- Decisão individual (1)
		- Necessidade (1)
	Razões inerentes à realização da sesta	- “Porque elas são pequeninas . Mas este é grande, mas ele dorme porque tem quatro anos ” (Al.)
		- “ Quatro anos e três ” (Am.)
		- “Porque eles tem três anos, quatro anos ” (Ct.)
		- “ Querem dormir ” (Ir.)
		- “Por causa que são mais novas ” (J.)
		- “Porque são pequeninas ” (L.A.)
		- “Porque elas são pequeninas ” (L.M.)
		- “Porque são mais pequeninas ” (M.P.)
		- “Porque são pequenas e são mais novas ” (Rt.)
		- “Porque são pequenas ” (Sf.)
		- “Porque estão com sono ” (T.)
		- Idade (10)
		- Decisão individual (1)
		- Necessidade (2)
	Razões inerentes à não realização da sesta	- “Porque elas já são crescidas ” (Al.)
		- “ Seis e cinco ” (Am.)
		- Porque tem seis anos e cinco anos ” (Ct.)
		- “ Não querem dormir , que não tá cansada ” (Ir.)
		- “Por causa que são mais velhas ” (J.)
		- “Porque são grandes ” (L.A.)
		- “ Estão crescidas ” (L.M.)
		- “Porque elas têm estes anos (cinco) ” (Mg.)

			<ul style="list-style-type: none"> - “Porque são mais crescidas e são dos mais velhos” (M.P.) - “Porque são mais velhas” (Rt.) - “elas são muita crescidas” (Sf.) - “porque não ‘tão com sono” (T.)
		- Possibilidade de dormir a sesta (12)	<ul style="list-style-type: none"> - “Pode (...) buscar uma cama” (Al.) - “Sim (...) cama” (Am.) - “Pode (...) uma vez eu <i>dómo</i> e eu quero dormir e algumas vezes não <i>dómo</i>” (Ct.) - “Pode (...) uma cama... almofadas... e manta” (J.) - “Sim (...) temos de pôr uma cama” (L.A.) - “(acena afirmativamente com a cabeça)” (L.M.) - “Pode (...) uma cama em baixo” (Lc.) - “Sim (...) temos de fazer uma cama” (Mg.) - “Pode (...) pedir e os adultos vão buscar uma cama” (M.P.) - “Pode (...) é preciso ir buscar a cama dele” (Rt.) - “Pode dormir (...) temos de pôr uma cama” (Sf.) - “Pode” (T.)
Realidade individual		Respeito pela individualidade da criança	
	Padrão de sono (contexto pedagógico)	Realização da sesta	<ul style="list-style-type: none"> - Idade (2) - Decisão individual (2) - Necessidade (3) - Bem-estar (1) <ul style="list-style-type: none"> - “Sim (...) tenho quatro anos” (Am.) - “algumas vezes eu durmo (...) porque ‘tô com sono ... quando eu acordo muito noite para abrir a escola então por isso que eu ‘tô com sono, tô cansada” (Ct.) - “Hum hum (...) porque eu preciso de dormir da escola” (Ir.) - “Hum hum (...) porque sou baixinho (...) é os pequeninos que dormem” (L.A.)

		<ul style="list-style-type: none"> - “Eu <i>dómo</i> para nós sentirmos bem” (Mg.) - “Sim” (Lc.) - “Quando eu quero dormir a sesta eu durmo às vezes” (M.P.) - “Durmo (...) porque eu ‘tava som sono” (T.)
	<p style="text-align: center;">Não realização da sesta</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Decisão individual (3) - Idade (5) - “Não (...) porque eu não quero” (Al.) - “algumas vezes não (...) porque eu sou dos mais velhos” (Ct.) - “Por causa que sou mais velha e eu não gosto de dormir a sesta” (J.) - “Porque eu sou crescido e tenho cinco anos” (L.M.) - “Não, mas às vezes eu durmo” (M.P.) - “Não (...) porque já tenho cinco anos” (Rt.) - “(acena negativamente com a cabeça) (...) é porque eu sou crescida. Eu vou fazer seis anos” (Sf.)

ANEXO AC.

**Análise de conteúdo -
questionário aplicado às
famílias**

| ' ' | ' ' |

A Tabela AC1 contempla a análise de conteúdo dos dados recolhidos no decorrer do questionário aplicado às famílias.

Tabela AC1

Análise de conteúdo – questionário aplicado às famílias

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo / indicadores	Unidade de contexto ¹³⁰ / participantes ¹³¹
Perfil da criança	Caracterização da criança	Idade	- 3 anos (7)	- M.A. - St. - T. - B. - K. - Lu. - Lz.
			- 4 anos (7)	- L.A. - Ir. - Am. - Lc. - L.G. - Mg.

¹³⁰ As unidades de contexto foram transcritas tal como as famílias as redigiram, de modo a garantir a autenticidade dos dados.

¹³¹ No caso de perguntas fechadas, as respostas foram pré-definidas. Por esse motivo, a *unidade de contexto* corresponde ao nome da criança cuja família selecionou cada uma das opções.

			- Rf.	
		- 5 anos (3)	- Sf. - Ct. - Rt.	
		- 6 anos (1)		- M.P.
Conceções das famílias	Sono saudável	Importância – dimensão quantitativa	- Relativamente importante (1)	- “3” (Lz.)
			- Importante (2)	- “4” (Lu.) - “4” (L.G.)
			- Muito importante (15)	- “5” (L.A.) - “5” (Ir.) - “5” (M.P.) - “5” (M.A.) - “5” (St.) - “5” (Sf.) - “5” (Am.) - “5” (T.) - “5” (B.) - “5” (Ct.) - “5” (K.)

		<ul style="list-style-type: none"> - “5” (Lc.) - “5” (Mg.) - “5” (Rf.) - “5” (Rt.)
Importância – dimensão qualitativa (vantagens)	<ul style="list-style-type: none"> - Descanso (2) - Desenvolvimento físico (6) - Desenvolvimento cognitivo (2) - Bem-estar (1) - Humor (3) - Saúde (2) - Energia (4) - Disponibilidade (4) - Concentração (2) - Regulação emocional (2) - Apetite (3) 	<ul style="list-style-type: none"> - “É bastante necessário para eles descansarem” (L.A.) - “O sono é importante para o desenvolvimento físico e intelectual das crianças” (Ir.) - “Considero o sono um pilar essencial no desenvolvimento e bem-estar de todos. Numa criança, ainda mais vital é pois é uma fase intensa de crescimento. Um sono saudável pode influenciar positivamente a aprendizagem, a disponibilidade para o mundo, o sistema imunológico, a alimentação... podia continuar...” (M.P.) - “Acho super saudável uma criança ter um sono longo e descansado, uma criança com a cabeça descansada é sempre mais ativa” (M.A.) - É importante um sono saudável, para que as crianças consigam descansar a 100% para enfrentarem as atividades diárias na escola e os planos de fim de semana” (St.) - “Sono faz muito bem recuperar as forças” (Sf.) - “potencia a capacidade de concentração e regulação emocional” (Am.) - “É fundamental porque está em crescimento” (B.) - “dormir ajuda na concentração, na vontade de estar e até saberem gerir as suas próprias emoções” (Ct.) - “acho que o sono de qualidade é uma etapa importante para o desenvolvimento e também importante na geração de energias” (Lu.)

			<ul style="list-style-type: none"> - “é essencial para o crescimento e saúde do meu filho” (Lc.) - “após dormir à tarde ele fica mais calmo e descontraído ao longo do dia” (L.G.) - “além do corpo precisar de descansar, a Mg. sem dormir fica bastante chata, implicativa, birrenta mesmo e quando está assim nem come nada de jeito” (Mg.) - “Muito bom para o desenvolvimento” (Rf.) - “o sono influencia claramente o comportamento dela, no sentido da energia perante as coisas, a disponibilidade para brincar, interagir, reagir e até o apetite” (Rt.)
	Duração	<p>Recomendação SPP - mínimo 10h de sono por dia – 3 a 6 anos (18)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Sim” (L.A.) - “Sim” (Ir.) - “Sim” (M.P.) - “Sim” (M.A.) - “Sim” (St.) - “Sim” (Sf.) - “Sim” (Am.) - “Sim” (T.) - “Sim” (B.) - “Sim” (Ct.) - “Sim” (K.) - “Sim” (Lu.) - “Sim” (Lc.) - “Sim” (Lz.)

			- "Sim" (L.G.) - "Sim" (Mg.) - "Sim" (Rf.) - "Sim" (Rt.)
		- Relativamente importante (1)	- "3" (Lz.)
		- Importante (5)	- "4" (Sf.) - "4" (Lu.) - "4" (L.G.) - "4" (Mg.) - "4" (Rt.)
Sesta em JI	Importância – dimensão quantitativa	- Muito importante (12)	- "5" (L.A.) - "5" (Ir.) - "5" (M.P.) - "5" (M.A.) - "5" (St.) - "5" (Am.) - "5" (T.) - "5" (B.) - "5" (Ct.) - "5" (K.) - "5" (Lc.)

		<ul style="list-style-type: none"> - Humor (5) - Desenvolvimento físico (2) - Descanso (3) - Disponibilidade (2) - Concentração (1) - Regulação emocional (2) - Duração de sono total adequada (1) - Influência positiva no sono noturno (1) - Memória (1) - Aprendizagem (2) - Saúde (2) 	<p>- “5” (Rf.)</p> <hr/> <p>- “Nota se grande diferença quando não dormem... ficam mais agitados e birrentos” (L.A.)</p> <p>- “O sono é importante para o crescimento saudável das crianças” (Ir.)</p> <p>- “acho que devemos promover o descanso e contribuir para que este momento essencial para a sua regulação continue a existir, independentemente da idade” (M.P.)</p> <p>- “Ajuda a criança a estar mais disponível (sem birras) para eventuais participações em atividades” (M.A.)</p> <p>- “Quando a minha filha faz a sesta está uma criança mais bem disposta, mais participativa” (M.A.)</p> <p>- “É importante dormir a sesta no JI para que consigam realizar as tarefas diárias” (St.)</p> <p>- “Era bom se ela dormisse à tarde, mas ela não quer, cada criança tem o seu tempo” (Sf.)</p> <p>- “potencia a capacidade de concentração e regulação emocional” (Am.)</p> <p>- “É imprescindível e benéfico, na idade dele, ter um descanso no início da tarde” (T.)</p> <p>- “Se ele não dormir a sesta fica irritado” (B.)</p> <p>- “acho que é muito importante as crianças puderem descansar na escola porque há crianças que se levantam muito cedo” (Ct.)</p> <p>- “Se o meu filho não dormir a sesta no JI, adormece quando chega a casa e volta a adormecer muito tarde” (K.)</p>
--	--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> - “acho importante para eles poderem assimilar e reter o máximo de informação e aprendizado do dia” (Lu.) - “é essencial para o crescimento e saúde do meu filho” (Lc.) - “após dormir à tarde ele fica mais calmo e descontraído ao longo do dia” (L.G.) - “para ela ter bom aproveitamento acho que um pequeno descanso contribui bastante” (Mg.) - “Porque faz bem à saúde” (Rf.) - “há crianças que, por motivos diversos, precisam de um período de descanso durante o dia e isso tem que ser respeitado e acatado” (Rt.)
	- Entre 30min e 1h (1)	- Lu.
Duração adequada	- Entre 1h e 1h30min (14)	<ul style="list-style-type: none"> - L.A. - Ir. - M.A. - St. - Sf. - Am. - T. - B. - K. - Lc. - LZ. - L.G.

		- Rf. - Rt.
	- Entre 1h30min e 2h (2)	- Ct. - Mg.
	- Flexível (1)	- “Conhecendo o grupo, ver o tempo médio e tentar gerir com alguma flexibilidade ” (M.P.)
Relação entre a sesta e o sono noturno ¹³²	Influência positiva (6)	- “Até uma certa idade é necessário dormirem a sesta” (L.A.) - “Quando a minha filha faz a sesta (...) á noite é tranquila para adormecer ” (M.A.) - “Se ele não dormir a sesta fica irritado ” (B.) - “ Se o meu filho não dormir a sesta no JI, adormece quando chega a casa e volta a adormecer muito tarde ” (K.) - “A sesta influencia positivamente o sono noturno do meu filho” (Lc.) - “fica muito bem disposto ” (Rf.)
	Influência negativa (4)	- “ adormece mais tarde . Dormindo a sesta chega ao princípio da noite não tão cansada ” (Am.) - “Se a sesta for muito tarde e se não tiver nenhuma atividade, o sono noturno irá ser mais tarde ” (Ct.) - “Meu filho demora muito para dormir ” (Lz.) - “se dormir sesta tem dificuldade em adormecer ” (Rt.)

¹³² Só foram registados os comentários das famílias que consideram que a sesta influencia o sono noturno.

Opções das famílias quanto à prática da sesta

Sono da criança em contexto familiar	Duração do sono noturno (dias úteis)	- Menos de 7h (1)	- B.
		- Entre 7 e 9h (5)	- Ir. - T. - Lu. - Lz. - L.G.
		- Entre 9h e 11h (8)	- L.A. - M.P. - M.A. - St. - Ct. - K. - Lc. - Mg.
		- Entre 11h e 13h (3)	- Sf. - Am. - Rt.
		- Mais de 13h (1)	- Rf.
	Duração do sono noturno	- Entre 7h e 9h (1)	- Lz.

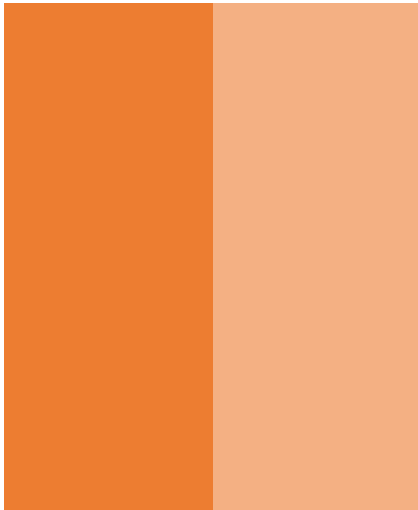
	(fim de semana)	- Entre 9h e 11h (13)	- L.A. - Ir. - M.P. - M.A. - St. - Am. - T. - B. - Ct. - K. - Lu. - Lc. - Rt.
		- Entre 11h e 13h (3)	- Sf. - L.G. - Mg.
		- Mais de 13h (1)	- Rf.
	Padrão do sono	- Padrão monofásico (5)	- “A M.P. é uma criança resistente e que aguenta muito tempo sem adormecer ” (M.P.) - “ Ela já não quer . Mas dorme bem à noite” (Sf.) - “Apesar dos esforços e diversas estratégias empregues, rejeita a necessidade e o período de sesta em família” (Am.)

		- “Foi uma questão de hábito” (Ct.) - “Desde que tem 5 anos e alguns meses, mostra preferência por brincar ou passar e ter períodos onde descansa lendo ou vendo um filme e isso não tem tido más consequências ” (Rt.)
	- Padrão bifásico - sesta durante o fim de semana (13)	- “Entre 1h e 1h30min” (L.A.) ¹³³ - “Entre 1h30min e 2h” (Ir.) - “Entre 1h30min e 2h” (M.A.) - “Entre 1h30min e 2h” (St.) - “Entre 1h30min e 2h” (T.) - “Superior a 2h” (B.) - “Entre 1h30min e 2h” (K.) - “Entre 1h e 1h30min” (Lu.) - Entre 1h e 1h30min” (Lc.) - “Entre 1h e 1h30min” (Lz.) - “Entre 1h30min e 2h” (L.G.) - “Mais de 2h” (Mg.) - “Entre 1h30min e 2h” (Rf.)
	- Esfregar de olhos (1)	- Ct.
	Manifestações de sonolência	- Dificuldade em concentrar-se (1)
		- Ct. - Lz.

¹³³ Duração da sesta, durante o fim de semana.

Indicadores de sono monofásico	- Choro sem motivo aparente (1)	- Lz.
	- Procura de atenção e conforto junto de um/a adulto/a (3)	- Rf. - Rt.
	- Agressividade (1)	- Lz.
	- Agitação motora (1)	- Lz. - Rt.
	- Bocejos (1)	
	- Despertares durante a noite (4)	- L.A. - Am. - B. - Lz.
	- Dificuldade em adormecer durante a sesta (3)	- M.A. - Am. - Rf.
		- B.

		<p>- Acordar matinal mais cedo do que o habitual (1)</p> <p>- Dificuldade em adormecer durante a noite (2)</p>	<p>- Lu.</p> <p>- Lz.</p>
<p>Sono da criança em contexto pedagógico</p>	<p>Sesta</p>	<p>- Realização da sesta (14)</p> <p>- Não realização da sesta (4)</p>	<p>- “Sim” (L.A.)</p> <p>- “Sim” (Ir.)</p> <p>- “Sim” (M.A.)</p> <p>- “Sim” (St.)</p> <p>- “Sim” (Am.)</p> <p>- “Sim” (T.)</p> <p>- “Sim” (B.)</p> <p>- “Sim” (K.)</p> <p>- “Sim” (Lu.)</p> <p>- “Sim” (Lc.)</p> <p>- “Sim” (Lz.)</p> <p>- “Sim” (L.G.)</p> <p>- “Sim” (Mg.)</p> <p>- “Sim” (Rf.)</p> <p>- “Tendencialmente não dorme. (...) Nos dias que está mais cansada sabe haver espaço para pedir ao adulto para dormir ou a proposta é feita pelo próprio. Ou ainda pedido nosso para incentivo” (M.P.)</p>



- **Opção da equipa** porque **a criança não dormia (...)** **opção da família** por **revelar bem-estar sem dormir a sesta**, não parecendo perturbar o sono noturno. O percurso não foi linear, sendo incentivada a sesta durante algum tempo. Agora é apenas incentivada/convidada em momentos de maior cansaço, sendo partilhado entre equipa e família” (M.P.)
- “O sono à noite é suficiente para ela” (Sf.)
- “Porque **já tem 5 anos. Mas se em alguma situação houvesse essa necessidade, ela poderia dormir**” (Ct.)
- “**ela pediu para não o fazer** e poder fazer parte do grupo dos “crescidos”, **achámos que podíamos tentar respeitar a sua autonomia** e resultou” (Rt.)

ANEXO AD.
Análise de conteúdo -
entrevista realizada às
educadoras

| ' ' | | ' ' |

A Tabela AD1 contempla a análise de conteúdo dos dados recolhidos no decorrer da entrevista realizada às educadoras da instituição.

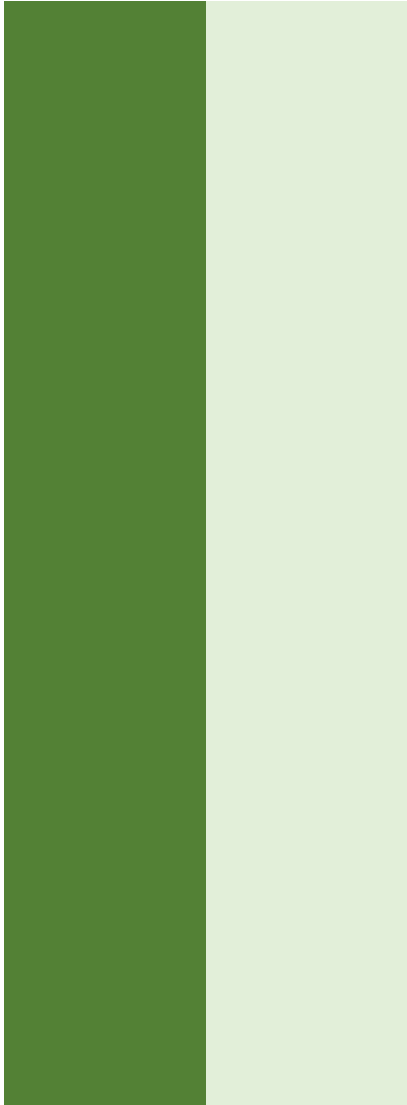
Tabela AD1

Análise de conteúdo – entrevista realizada às educadoras

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo / indicadores	Unidade de contexto
Sono saudável	Conceções das educadoras	Definição	- Pausa (1) - Repouso (1) - Ambiente de repouso (3) - Adaptado às necessidades individuais (1) - Duração (1)	- “um sono saudável é onde (...) há efetivamente esse desligar , onde o corpo, seja o corpo, cérebro (...) consegue desligar de tudo o que está à volta; onde há condições para o corpo repousar (...) também depende muito das necessidades de cada indivíduo ” (A.R. ¹³⁴) - “há a questão do adormecer e de um acordar tranquilo” (A.R.) - “para mim para ser saudável (...) dormir oito horas, pelo menos ” (Is.)
		Importância – dimensão quantitativa	- Muito importante (2)	- “5” (A.R.) - “5” (Is.)
		Importância – dimensão qualitativa (vantagens)	- Descanso (2) - Pausa (2) - Disponibilidade (2) - Bem-estar (2)	- “Eu acho que o nosso corpo precisa de momentos de descanso , precisa de momentos de pausa ” (A.R.) - “sobretudo na infância é fundamental esses períodos de descanso ” (A.R.)

¹³⁴ Coordenadora pedagógica.

	<ul style="list-style-type: none"> - Recuperar de energias (1) - Brincar (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - “só com um sono reparador o nosso corpo e a nossa cabeça (...) consegues estar, ou seja, lidar com os desafios do dia-a-dia” (A.R.) - “a falta desse sono saudável tem implicações no nosso estar durante o período que não é de descanso ou de sono” (A.R.) - “acho que precisamos de ter um momento de pausa para recuperar as energias, para recuperar o nosso bem-estar” (Is.) - “eu acho que é mesmo fundamental. Para ós estarmos disponíveis (...) conseguirmos vivenciar o nosso dia, brincar” (Is.)
	<p>Duração adequada</p> <ul style="list-style-type: none"> - 8h (1) - 12h (1) - 10h (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - “dormir oito horas, pelo menos” (Is.) - “se conseguissem fazer 10h no período da noite e duas horas durante o dia isto seria (...) ideal” (A.R.) - “eu diria que, pelo menos no mínimo dez horas têm que ter” (Is.)
	<p>Importância da relação equipa pedagógica - família para a promoção de um sono saudável</p> <ul style="list-style-type: none"> - Troca de informações (1) - Partilha de estratégias (4) - Avaliação do padrão de sono da criança (1) - Trabalho conjunto (3) - Parceria (1) - Escuta (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - “Eu acho que é importante nós irmos trocando essas informações porque às vezes as famílias estão em apuros para conseguirem encontrar estratégias para a criança repousar e às vezes somos nós que também estamos em apuros e temos de ir aferindo essas estratégias. Eu acho que quanto mais nós falamos na importância desse descanso ... eu acho que é muito mais fácil e não é ... sem julgamento” (A.R.) - “é cada vez mais importante nós irmos conversando sobre isso. Até a questão de quando é que se avalia que uma criança já não precisa do repouso da tarde ou quando é que tu avalias que, aqui, ainda é importante” (A.R.) - “às vezes temos as famílias a pedir para não dormirem para adormecer mais cedo à noite. Mas depois sabemos que o estar qui durante a tarde não



é positivo, pronto, mas também compreendemos que depois à noite se calhar é importante que durma aquelas horas e **é esse articular que é fundamental**” (A.R.)

- “Aqui uma **relação** muito **de partilha**, uma **empatia** de perceber (...) **às vezes** até é... **nós estamos tão envolvidos no nosso dia-a-dia que às vezes** só parar aquele bocadinho, **não estamos a ver. É mais fácil alguém de fora conseguir apoiar nesse sentido**” (A.R.)

- “É sempre (...) no sentido até da **construção deste trabalho conjunto**” (A.R.)

- “nós, enquanto escola e depois com a família, fazemos esse **trabalho conjunto**, não é, de arranjarmos **estratégias** que sejam facilitadores nesse processo em casa (...) e a família transmite outras **estratégias** que podem resultar para nós fazermos” (Is.)

- “tem de haver muito esta **parceria entre a escola e a família** para que a gente possa ajudar as crianças nas suas dificuldades” (Is.)

- “as **estratégias** que vamos partilhando com as famílias sobre o nosso estar aqui neste momento da sesta e aquilo que as famílias vão também partilhando como dificuldade ou como realidade” (Is.)

- “é importante haver esses momentos com a família para que a gente possa **ir harmonizando essas estratégias** e também **apoando as famílias** nesse processo” (Is.)

- “primeiro preciso de **escutar** aquilo que tu estás a sentir e aquilo que vocês estão a viver enquanto família, não é? Para depois eu conseguir apoiar nas vossas dificuldades, até dúvidas e receios que possam existir” (Is.)

		<ul style="list-style-type: none"> - “maior disponibilidade (...) maior concentração nas atividades e nas propostas que vamos fazendo” (Is.) - “o facto de nós estarmos relaxados e tranquilos também nos permite estar mais disponíveis para escutar o outro e respeitar o outro” (Is.)
Indicadores de sonolência	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade na gestão de conflitos (2) - Regulação emocional (3) - Comportamentos diferentes dos “habituais” (2) - Manifestações de cansaço (2) - Ausência (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - “a gestão às vezes dos conflitos não é tão tranquila, portanto, há mais choro” (Is.) - “na gestão de conflitos, o resolver, por exemplo, ou bater, ou, portanto, algo que não seja padrão, comum naquela criança” (Is.) - “quando vês que reagem com muita impulsividade ou aos gritos ou a atirar-se para o chão, que não é comum ter esse comportamento, consegues perceber que pode ter a ver com isso” (Is.) - “eu acho que, às vezes, torna-se mais fisicamente, ou seja, não sentes as crianças tão cansadas, não se deitam na mesa, não há aquela postura de cansaço que tu vês que eles não estão cá” (Is.)
Duração adequada	<ul style="list-style-type: none"> - 1h (1) - 2h (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - “Seria importante se elas conseguissem dormir uma hora” (A.R.) - “duas horas” (Is.)
Realização (até quando deve ser realizada)	<ul style="list-style-type: none"> - Individualidade da criança (4) - Sem restrição de idade (5) - Observação da criança (1) - Escuta da criança (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - “tem a ver com os hábitos individuais, tem mesmo a ver com o ritmo individual e independentemente da idade” (A.R.) - “as crianças de cinco anos que supostamente não devem dormir (risos), se tiverem necessidade nós temos que escutar essa necessidade” (A.R.) - “perceber quais são as suas necessidades, independentemente da idade que tem” (A.R.) - “é muito observar a criança, as necessidades das crianças” (A.R.)

		<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com a criança (4) - Tríade equipa – criança – família (2) 	<ul style="list-style-type: none"> - “acho que é fundamental as crianças dormirem até puderem, ou seja, eu acho que não devia haver limite de idade” (Is.) - “acho que tem a ver com o estar de cada um, não tem a ver com as idades” (Is.) - “nós temos de estar disponíveis para aceitar que quando as crianças nos dizem «estou cansada» ou até «não estou», nós respeitamos sempre isso” (Is.) - “não tem que ser só uma coisa combinada com a família (...) acho que é importante também dar espaço às crianças (...) é importante que elas possam ter esse espaço e dizer «Olha, Is., eu hoje preciso de descansar» e nós, sim, colocamos a cama e elas descansam” (Is.) - “tem que haver sempre este equilíbrio e esta conversa com a criança” (Is.) - “eu acho que envolvendo a criança e a família” (Is.) - “tem que haver sempre esta parceria com a família (...), mas acho que a criança tem sempre esse papel, essa voz importante de ser, perceber que, também ela, se quer mesmo descansar ou não” (Is.) - “temos de dar espaço para dizerem «eu estou cansada»” (Is.) - “A idade não tem que ser uma barreira e nós não podemos transmitir isso às crianças, ou seja, <i>já és crescido, já não precisas de dormir</i>” (Is.)
	<p>A sesta aos olhos das crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Privação do brincar (1) - A sesta para crianças mais novas (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - “O <i>dormir</i> às vezes, isto também é uma coisa tramada. Pode ser confundido com, quase como uma privação de algo (...) como uma privação do brincar” (A.R.)

			<p>- “O que acontece também às vezes, é, há crianças que estão cansadas e que não querem dormir porque associam a esta questão de <i>eu já sou crescido, os crescidos não dormem</i>” (Is.)</p>
	<p>Prática da sesta em JI – fatores de influência</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Número de elementos da equipa (3) - Valorização da sesta por parte da equipa (3) - Equilíbrio entre a creche e o JI (1) - Disponibilidade da equipa (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - “não têm o mesmo número de pessoal” (A.R.) - “não é uma dinâmica fácil para instituições com menos pessoal” (A.R.) - “estas coisas que nós achamos mesmo importantes priorizar no dia-a-dia das crianças implicam (...) um recurso humano” (A.R.) - “por isso é que, entretanto, nós contratámos outra pessoa, que é a L., porque depois nós somos humanas, também vamos falando e etc. e aquilo que nós temos que assegurar é que aquilo que nós queremos para o bem-estar das crianças continua” (A.R.) - “tomando uma decisão dessas, entre a creche e o jardim de infância, assume-se que quando chega aos três anos, não precisas de períodos de descanso (...) temos crianças no jardim de infância a chegarem com dois anos e a ter dois anos durante alguns meses Isto seria muito duro, uma passagem muito penosa” (A.R.) - “E peessoas disponíveis. Porque olha, pôr camas e tirar camas, isto pesa... ao longo de um ano, pesa nas pessoas que ficam com essa responsabilidade. Parecendo que não... Tudo o que isso envolve: pôr camas, tirar camas, levantar crianças, vestir crianças...” (A.R.) - “às vezes não têm [equipa] tanta, não te conseguem dizer ou estão tão conscientes, mas consideram, sabem avaliar que isso é importante” (A.R.)

Sesta na instituição

Prática da sesta no JI	Perspetiva da equipa da instituição acerca da sesta em JI	<ul style="list-style-type: none"> - Valorização (1) - Sesta como necessidade básica (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - “Sempre considerámos muito importante o período de descanso, mesmo isso (...) acresce um trabalho à equipa. Mas eu acho que é uma resposta fundamental, tal como as questões de higiene, a questão da alimentação” (A.R.)
	Papel da criança na gestão da realização da sesta	<ul style="list-style-type: none"> - Colaboração com a equipa pedagógica e sua família (3) - Avaliação do seu bem-estar (5) 	<ul style="list-style-type: none"> - “É a equipa, com a família e com a criança” (A.R.) - “combinado com a família, connosco e com a criança” (A.R.) - “Quando ela sente que está mais cansada (...) e que precisa, diz-nos para dormir” (A.R.) - “É conversado com a criança” (A.R.) - “Assim, abertamente: «tu não consegues adormecer, o que é que sentes¹³⁶?»” (A.R.) - “começar a perceber os sinais no seu corpo. Isto é um exercício que se deve começar a fazer desde cedo” (A.R.) - “Envolver a criança também neste processo, ou seja, não é algo dos adultos, escola-família, mas a criança também tem esse papel importante, não é, de referir se sente cansaço ou não” (Is.)
	Papel da família na gestão da realização da sesta	<ul style="list-style-type: none"> - Colaboração com a equipa pedagógica e a criança (3) 	<ul style="list-style-type: none"> - “É a equipa, com a família e com a criança” (A.R.) - “combinado com a família, connosco e com a criança” (A.R.) - “tudo articulado também com as famílias” (A.R.)

¹³⁶ A criança é convidada a refletir acerca do seu bem-estar e (eventual) necessidade de realizar o repouso diurno.

	<p>Critério para realização da sesta</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Idade (1) - Necessidade da criança (1) - Avaliação conjunta > família – crianças – equipa pedagógica (5) 	<ul style="list-style-type: none"> - “as crianças de cinco anos nunca dormiram” (A.R.) - “às vezes temos famílias a pedir para não dormirem para adormecer mais cedo à noite” (A.R.) - “temos as situações que são avaliadas com as famílias e com as crianças” (A.R.) - “aquilo que nós fazemos, sempre, é avaliar com as famílias durante quanto tempo eles deverão continuar a dormir” (A.R.) - “a situação dos condicionais, para nós, se for necessidade da criança e articulado com a família, podem continuar a dormir” (A.R.) - “No entanto, não invalida que quando eles precisarem de dormir, pedirem para dormir” (A.R.) - “articular com a criança e com a família” (A.R.)
	<p>Organização das crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Salas de atividades (1) - Espaço exterior (3) - Sala das artes (2) - Tempo da iniciativa da criança > crianças que não dormem (2) 	<p>Crianças que dormem a sesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Nas salas” (A.R.) <p>Crianças que não dormem a sesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Estão no exterior, com um adulto da valência” (A.R.) - “Ali na sala das artes quando não está bom tempo lá fora ou se avalia por alguma razão” (A.R.) - “esse tempo é um tempo mais da iniciativa da criança” (A.R.) - “acaba por ser uma opção usar o espaço exterior e valorizar o tempo que se está no exterior. Que isso depois acaba por ser uma mais-valia para quem está a dormir? Claro. Há mais silêncio cá dentro. Ou seja, acaba por ser um sono mais tranquilo” (A.R.)

		<ul style="list-style-type: none"> - “as crianças que não dormem ... temos dois espaços: ou ficam no recreio com um adulto” (Is.) - “mas também temos a sala das artes que só usamos caso o tempo não esteja... as condições climáticas não sejam favoráveis” (Is.) - “lemos histórias, fazemos jogos” (Is.)
Organização da equipa	<ul style="list-style-type: none"> - Elementos da creche no jardim de infância (3) - Horas de almoço desfasadas (2) - Adulta da valência no <i>tempo dos mais velhos</i> (2) - Adultas de referência nas respetivas salas (1) - Duas adultas para o tempo de transição (2) 	<ul style="list-style-type: none"> - “Nós já somos sete no jardim de infância. Para os almoços vêm duas colegas da creche, ou seja, já são nove” (A.R.) - “esse investimento e esse trabalho de equipa com a creche” (A.R.) - “nós temos que garantir que uma de nós, da valência, fica lá fora” (A.R.) - “acabam por ir almoçar, numa primeira fase, quatro (...) quatro pessoas vão às 12h” (A.R.) - “três seguem para as salas para deitar, uma que fica na alimentação e uma na casa de banho” (A.R.) - “há adultos que conseguem deitar com outra tranquilidade porque alguém está na casa de banho a apoiar a higiene e porque alguém respeitou e consegue-se respeitar quem precisa de mais tempo para comer” (A.R.) - “As últimas pessoas a almoçar são, de facto, as duas colegas da creche e uma de jardim de infância ... três. (...) O horário está fixo, às 13h30min” (A.R.) - “dois apoios” (A.R.) - “quem está com os mais velhos é rotativo (...) adulto do jardim de infância” (Is.)
Valorização do ritmo	<ul style="list-style-type: none"> - Tempo desfasado (2) 	<ul style="list-style-type: none"> - “E que seja o mais desfasado possível, ou seja, que dê resposta ao ritmo de cada um, dentro daquilo que é possível (...), que vá cada vez ao

		individual da criança	- Tempo individualizado (3)	<p>encontro deste ritmo das crianças. E, é assim, é muito mais tranquilo ir deitando do que deitar” (A.R.)</p> <p>- “Há quem precise que fique ali, há outros cuidados, há limpar um nariz, há trocar uma fralda, há todo um cuidado que, se isto for feito desta forma, acaba por ser mais individualizado e tranquilo” (A.R.)</p> <p>- “vamos dando tempo para que as crianças que precisam de mais tempo no almoço tenham esse tempo, as crianças que precisam de mais tempo na higiene tenham esse tempo (...) há sempre esse respeito e tentamos que, o máximo que a gente consegue, dar esse espaço e esse tempo” (Is.)</p>
Sesta na sala 1 JI		Duração da sesta	- Duração variável (2)	<p>- “a sesta (...) mais ou menos duas horas” (Is.)</p> <p>- “1h, 1h30min, 2h. E há crianças que dormem mais. Sim, 1h45min, se calhar, pronto” (Is.)</p>
		Prática da sesta na sala 1 JI	Ambiente - Música (2) - Luminosidade reduzida (1) - Insonorização (1) - Climatização oscilante (1) - Objetos de conforto (1)	<p>- “quando vão para a sala já têm a música, música relaxante na sala para também criar esse ambiente” (Is.)</p> <p>- “música calma (...) instrumental, natureza” (Is.)</p> <p>- “é escurecida” (Is.)</p> <p>- “acho que não há ruído, ou seja, é um ruído normal” (Is.)</p> <p>- “a nível de climatização, a sala é um bocadinho fria (...) depois no verão também é muito quente” (Is.)</p> <p>- “quando vêm para o jardim de infância acho que é fundamental que haja esse objeto de transição (...) às vezes pode ser almofada, às vezes um boneco”</p>

Critérios para a realização da sesta

- Decisão da criança (4)
- Necessidade individual (2)
- Idade (1)
- Avaliação conjunta > família – crianças – equipa pedagógica (2)

- “eu acho que a criança tem sempre esse papel. Até porque **na nossa sala temos crianças de cinco anos que algumas vezes nos vão pedindo para dormir**” (Is.)
- “algumas crianças eu sinto que precisavam de dormir, mas, **por opção delas, elas não querem mesmo**” (Is.)
- “as crianças de cinco anos não dormem, **a não ser que nos peçam**” (Is.)
- “mas isso não significa que é taxativo (...) **há crianças de cinco anos que dormem** e vão continuar a dormir até ao final do ano” (Is.)
- “nem todas as crianças dormem” (Is.)
- “**as de dois, três e quatro anos dormem**” (Is.)
- “**Por alguma razão a família ou a criança diz** «olha, hoje não quero dormir» (...) **é algo falado com as famílias**”
- “há crianças de quatro anos que já não dormem” (Is.)
- “há famílias que depois devolvem que o facto de dormirem aqui depois é difícil eles depois dormirem em casa. Então, **às vezes pedem que eles não durmam**” (Is.)