



INSTITUTO
POLITÉCNICO
DE LISBOA



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

**Participação pela “voz das crianças”: multiplicidade de
atividades em simultâneo de forma autónoma**

Sara Catarina Agostinho Rebelo

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

2019



INSTITUTO
POLITÉCNICO
DE LISBOA



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

**Participação pela “voz das crianças”: multiplicidade de
atividades em simultâneo de forma autónoma**

Sara Catarina Agostinho Rebelo

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

Sob orientação da Professora Especialista Ana Simões

2019

“O nosso sonho é a nossa força, que deve ser construída com criatividade, humildade
e conhecimento.”

(Gomes-Pedro, 2017, p. 202)

AGRADECIMENTOS

O nosso sucesso é sempre um sucesso partilhado e, neste sentido, quero relembrar todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para que alcançasse os meus objetivos. Quero agradecer...

... à minha mãe e pai, pelo apoio, pela paciência, por não me deixarem desistir e fazerem-me acreditar de que acima de tudo seria capaz. O percurso até chegar aqui foi atribulado: chorei, desabafei, mas estiveram sempre ao meu lado. Obrigada mãe, pela paciência infinita e por alinhares comigo em todas as minhas loucuras. Ensinaste-me que a única forma de alcançar o impossível, é acreditar que é possível. À minha mana pelas brincadeiras, pelos disparates, pelas discussões (saudáveis), mas que me deixavam a pensar. Agradecer pela paciência infinita que teve para me aturar e reler o meu trabalho vezes sem conta. Obrigada pelos livros que me ofereceste que já deram origem a atividades espetaculares!

... à minha professora orientadora Ana Simões, um grande obrigada pela sua orientação, apoio e dedicação. Obrigada por acreditar em mim e me fazer acreditar mais nas minhas potencialidades. Tenho um orgulho enorme em poder dizer que estive sob a sua orientação e que fez parte deste meu percurso.

... à minha madrinha Márcia, pela paciência, por me aturares nos meus “devaneios”, pelas brincadeiras que me faziam esquecer as coisas menos boas, por me explicares tudo e mais alguma coisa vezes sem conta (é preciso ter paciência!), pela disponibilidade que eu sei que era difícil para ti, mas que cumpriste sempre com o prometido. Certas amizades valem a pena, mas a nossa vale uma galinha inteira!

... ao meu anjo Nuno! Por todas as palavras, por todo o carinho, por me aturares nos momentos menos bons, mas acima de tudo, por estares sempre disponível nesses momentos e fazeres de mim uma pessoa melhor. És incansável e surgiste no momento certo. Já me conheces tão bem que tens sempre a palavra certa e os melhores conselhos para me dar. Sou teimosa? Sim, mas conheci um adversário à altura que não desiste de me fazer acreditar mais em mim. Ao Mestre e à Margarida que apesar de ausentes, estiveram presentes (através de ti) e contribuíram igualmente para me animar. Sabes a importância que tens e que terás sempre para mim. Gosto muito de ti, meu anjo!

... à educadora e amiga Glória, que me ensinou a pensar fora da caixa! Tens sempre frases sábias que me fazem refletir e melhorar a minha intervenção. Pedra a

pedra se constrói um castelo, mas neste caso, frase a frase contribuiu para a construção da minha identidade profissional.

... às minhas colegas de estágio, Alexandra e Inês, que me aturaram ao longo destes quatro meses. Eu sei que não tenho um feitio fácil, mas vocês tiveram à altura e é de louvar a vossa paciência. Sem dúvida que fomos grandes mafiosas e conseguimos atingir os nossos objetivos!

... à minha colega Liliana, pelo apoio e pela força. Sem dúvida que ao longo deste percurso existiram altos e baixos e ambas nos confortávamos e nos ajudávamos mutuamente. Não desmotivar foi sem dúvida o nosso lema de eleição e expressões como “quando não temos o nosso lápis, o que é preciso é ter outro por perto” ou “o importante é tirar proveito da aprendizagem”, foram a chave para chegar até aqui. Obrigada!

... à Vanessa, Raquel, Liliana e Joana pelos filhos/as maravilhosos/as que têm e que contribuíram (e contribuem) para a minha aprendizagem. Obrigada por acreditarem em mim e fazerem-me acreditar de que era capaz de chegar onde cheguei, e que irei conseguir terminar com sucesso! “Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que a fez tão importante.” (O Príncipezinho – Antoine Saint-Exupéry)

... às crianças da sala verde e respetivas famílias, que me ensinaram muito e fizeram de mim uma pessoa melhor. Ajudaram-me a construir a minha identidade profissional e a querer fazer sempre mais e melhor por mim, mas principalmente por vocês! Também me ensinaram a acreditar mais em vocês e nas vossas capacidades!

... à Educadora Xana que foi um grande apoio durante a minha intervenção. Recebeu-me da melhor forma possível e mostrou-me o que é ser educadora de infância. Nos momentos em que me senti desamparada, estive lá para me colocar no caminho certo e fazer-me acreditar de que era capaz de fazer mais e melhor, proporcionando-me todas as condições para concretizar um estágio com sucesso. Foi sem dúvida uma inspiração para mim! “Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si e levam um pouco de nós.” (O Príncipezinho – Antoine Saint-Exupéry)

... à auxiliar Paty pelas brincadeiras, pelas estratégias, pelas reflexões sem fim, pelas ideias de melhoramento das atividades, pela ajuda e conselhos. Obrigada por me colocares em constante questionamento e fazer-me observar para além do ponto.

O meu mais sentido e sincero, OBRIGADA!

RESUMO

O presente relatório de estágio tem como principal objetivo evidenciar o percurso efetuado ao longo da Prática Profissional Supervisionada II, em contexto de jardim de infância. O presente relatório intitula-se “Participação pela "voz das crianças": multiplicidade de atividades em simultâneo de forma autónoma” e visa compreender a participação das crianças neste contexto educativo através do instrumento de pilotagem “mapa de atividades”, no âmbito do modelo curricular Movimento da Escola Moderna. Este corresponde a instrumento de planeamento individual e coletivo do currículo, baseado na multiplicidade de atividades em simultâneo e mediador das aprendizagens das crianças.

No que se refere à metodologia, este estudo insere-se no âmbito do estudo de caso, assumindo uma perspetiva de natureza qualitativa, utilizando diversos instrumentos e técnicas de recolha de informação.

Baseado nos princípios inerentes ao Movimento da Escola Moderna, é possível compreender, através daquele instrumento, como é que as crianças participam, de forma autónoma e em cooperação, no planeamento e na realização das atividades pedagógicas.

Com base na análise e reflexão dos dados obtidos dos questionários realizados à equipa educativa e a análise de tabelas com informação recolhida e sintetizada sobre a temática, é possível evidenciar a importância que é dada à autonomia e cooperação no espaço educativo, sendo imperativo promover estas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Criança; Movimento da Escola Moderna; autonomia; cooperação; multiplicidade de atividades

ABSTRACT

The present internship report has as main goal to highlight the path made throughout the Supervised Professional Practice II, in a context of kindergarten. The present report is entitled “Participation by the “voice of children”: multiplicity of simultaneous activities in an autonomous way” and aims to understand the participation of children in this educational context through the navigation instrument “map of activities”, in the framework of the curricular model Modern School Movement. This corresponds to an instrument of individual and collective curriculum planning, based on the multiplicity of simultaneous activities and as a facilitator of the children’s learnings.

In what concerns methodology, this study integrates the framework of case study, assuming a perspective of qualitative nature, using various instruments and information gathering techniques.

Based on the principals of the Modern School Movement, it is possible to understand, through that instrument, how children participate, in an autonomous and cooperative manner, in the planning and execution of pedagogical activities.

Based on the analysis and reflection of the obtained data through the questionnaires done to the educational team and the analysis of tables containing information gathered and synthetized about the subject, it is possible to highlight the importance given to autonomy and cooperation in the educational environment, being imperative to promote those pedagogical practices.

Key words: Child; Modern School Movement; autonomy; cooperation; multiplicity of activities.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	2
1.1 Caracterização do meio envolvente	2
1.2 Contexto socioeducativo	2
1.3 Caracterização da equipa educativa	4
1.4 Caracterização do ambiente educativo	5
1.5 Caracterização das famílias das crianças	7
1.6 Caracterização do grupo de crianças	9
CAPÍTULO 2 - ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO	14
2.1 Intenções gerais para a ação	14
2.2 Intenções para as crianças	15
2.3 Intenções para com a família	19
2.4 Intenções para com a equipa educativa	20
2.5 Avaliação das intenções para a ação	21
2.6 Avaliação do grupo de crianças	22
2.7 Avaliação do portefólio da criança	24
CAPÍTULO 3 - IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA EMERGENTE	25
3.1 Opções metodológicas	26
3.2 Princípios éticos e deontológicos	27
CAPÍTULO 4 - PARTICIPAÇÃO PELA "VOZ DAS CRIANÇAS": MULTIPLICIDADE DE ATIVIDADES EM SIMULTÂNEO DE FORMA AUTÓNOMA	29
4.1 O modelo pedagógico "Movimento da Escola Moderna"	29
4.2 Participação das crianças neste contexto educativo	31
4.3 Mapa de atividades: Instrumento de planeamento individual e coletivo do currículo instigador de multiplicidade de atividades em simultâneo	33
4.4 Mapa de atividades como mediador das aprendizagens das crianças	38
4.5 Análise e discussão dos resultados	42
4.5.1 Análise das entrevistas realizadas à educadora cooperante e técnica de ação educativa	42
4.5.2 Análise dos dados das tabelas do mapa de atividades da sala verde	45

CAPÍTULO 5 - CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADOR/A DE INFÂNCIA EM CONTEXTO	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	52
ANEXOS	54
Anexo A. Portefólio de JI	55
Anexo B. Fotografias das áreas da sala de atividades e breve descrição	187
Anexo C. Fotografias dos instrumentos de pilotagem da sala de atividades e breve descrição	190
Anexo D. Descrição de um dia tipo	195
Anexo E. Tabela com informação das famílias das crianças relativa à idade e profissão	196
Anexo F. Caracterização do grupo de crianças relativa à idade, percurso institucional	199
Anexo G. Tabela com as intenções e notas de campo	201
Anexo H. Planificação do projeto dos faróis	207
Anexo I. Avaliação aprofundada do Lourenço	212
Anexo J. Fotografias do portefólio do Lourenço	213
Anexo K. Guião da Entrevista realizada à educadora cooperante	227
Anexo L. Guião da entrevista realizada à técnica de ação educativa	234
Anexo M. Pedido de autorização para a realização do portefólio da criança	241
Anexo N. Guião da Entrevista realizada à educadora cooperante	243
Anexo O. Guião da entrevista realizada à técnica de ação educativa	249
Anexo P. Figura ilustrativa da organização dos instrumentos de pilotagem	255
Anexo Q. Exemplar de um mapa de atividades preenchido	256
Anexo R. Tabelas de observação da multiplicidade de atividades em simultâneo da sala verde	257

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Exemplo de um mapa de atividades tipo do MEM. <i>Fonte:</i> Sampaio, 2009, p. 8.	34
<i>Figura 2.</i> Exemplo de um Mapa de atividade da sala verde. <i>Fonte:</i> Própria.....	35
<i>Figura 3.</i> A criança dirigiu-se até ao mapa de atividades para marcar a atividade que pretende realizar. <i>Fonte:</i> Própria	36
<i>Figura 4.</i> Exposição dos trabalhos realizados pelas crianças da sala verde. <i>Fonte:</i> Própria.....	38
<i>Figura 5.</i> Síntese das potencialidades do mapa de atividades. <i>Fonte:</i> Própria	41
<i>Figura 6 -</i> Organograma retirado do Projeto Educativo 2017/18 Erro! Marcador não definido.	
<i>Figura 7.</i> Área da biblioteca	187
<i>Figura 8.</i> Área do faz de conta.....	187
<i>Figura 9.</i> Área da matemática.....	188
<i>Figura 10.</i> Área dos jogos de chão	188
<i>Figura 11.</i> Área das ciências.....	188
<i>Figura 12.</i> Área da escrita.....	189
<i>Figura 13.</i> Área da expressão plástica.....	189
<i>Figura 14.</i> Área polivalente	189
<i>Figura 15.</i> Instrumento de pilotagem: diário	190
<i>Figura 16.</i> Instrumento de pilotagem: mapa das presenças.....	191
<i>Figura 17.</i> Instrumento de pilotagem: planos do dia.....	191
<i>Figura 18.</i> Instrumento de pilotagem: mapa das atividades	191
<i>Figura 19.</i> Instrumento de pilotagem: mapa das tarefas	192
<i>Figura 20.</i> Instrumento de pilotagem: lista de projetos.....	192
<i>Figura 21.</i> Instrumento de pilotagem: “quero contar, mostrar, escrever...”	192
<i>Figura 22.</i> Instrumento de pilotagem: Agenda semanal	193
<i>Figura 23.</i> Instrumento de pilotagem: calendário	193
<i>Figura 24.</i> Instrumento de pilotagem: mapa do tempo	194
<i>Figura 25.</i> Instrumento de pilotagem: inventário	194
<i>Figura 26.</i> Capa do portefólio..... Erro! Marcador não definido.	
<i>Figura 27.</i> Título, autor, ano, editora e local do portefólio Erro! Marcador não definido.	

Figura 28. Desenho da criança com o nome, idade e localização da mesma**Erro! Marcador não definido.**

Figura 29. Desenho da família da criança.....**Erro! Marcador não definido.**

Figura 30. Descoberta da criança a partir das frases: "A minha mãe chama-se"; "O meu pai chama-se"**Erro! Marcador não definido.**

Figura 31. Desenho da criança, realizado em casa, sobre a sua árvore genológica**Erro! Marcador não definido.**

Figura 32. Árvore genológica da criança, realizado em casa, com o apoio da família**Erro! Marcador não definido.**

Figura 33. Desenho da criança sobre os amigos do grupo de crianças a que pertence**Erro! Marcador não definido.**

Figura 34. Fotografias da criança com o fato do judo.....**Erro! Marcador não definido.**

Figura 35. Foto da produção da criança sobre os Direitos das Crianças**Erro! Marcador não definido.**

Figura 36. Separador dos trabalhos e produções da criança sobre a oficina da escrita**Erro! Marcador não definido.**

Figura 37. Trabalho de texto: correspondência de palavras..... **Erro! Marcador não definido.**

Figura 38. Trabalho de texto: descoberta de palavras**Erro! Marcador não definido.**

Figura 39. Trabalho de texto: escrever a sua novidade...**Erro! Marcador não definido.**

Figura 40. Separador dos trabalhos e produções da criança sobre descobertas**Erro! Marcador não definido.**

Figura 41. Descobertas sobre o corpo humano**Erro! Marcador não definido.**

Figura 42. Descoberta e ilustração realizada pela criança **Erro! Marcador não definido.**

Figura 43. Comunicação do projeto do vento.....**Erro! Marcador não definido.**

Figura 44. O que a criança aprendeu com o projeto**Erro! Marcador não definido.**

Figura 45. Figura 35. Separador dos trabalhos e produções da criança sobre a área da matemática**Erro! Marcador não definido.**

Figura 46. Trabalho de matemática sobre: qual o número do meu sapato?**Erro! Marcador não definido.**

Figura 47. Trabalho sobre figuras geométricas a partir de uma construção da criança**Erro! Marcador não definido.**

Figura 48. Trabalho de matemática a partir de um registo de culinária ..**Erro! Marcador não definido.**

Figura 49. Continuação do trabalho de matemática a partir de um registo de culinária**Erro! Marcador não definido.**

Figura 50. Identificação das figuras geométricas a partir de uma construção da criança.**Erro! Marcador não definido.**

Figura 51. "Quando for grande quero ser jogador de futebol" **Erro! Marcador não definido.**

Figura 52. Figura ilustrativa da organização dos instrumentos de pilotagem. *Fonte:* Niza, S. (2012) Escritos sobre Educação..... 255

Figura 53. Exemplar de um mapa de atividades da sala verde preenchida. *Fonte:* Própria..... 256

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Média e Moda dos resultados da multiplicidade de atividades em simultâneo. *Fonte:* Própria..... 46

Tabela 2. Descrição de um dia tipo. *Fonte:* Própria..... 195

Tabela 3. Tabela com informação das famílias das crianças da sala verde II relativa à idade e profissão. *Fonte:* Própria 198

Tabela 4. Caracterização do grupo de crianças relativa à idade, percurso institucional. *Fonte:* Própria..... 200

Tabela 5. Intenções para a ação e como as concretizei. *Fonte:* Própria. 206

Tabela 6. Observação da multiplicidade de atividades de 8 de novembro de 2018. *Fonte:* Própria..... 257

Tabela 7. Observação da multiplicidade de atividades de 12 de novembro de 2018. *Fonte:* Própria..... 258

Tabela 8. Observação da multiplicidade de atividades de 13 de novembro de 2018. *Fonte:* Própria..... 258

Tabela 9. Observação da multiplicidade de atividades de 14 de novembro de 2018. *Fonte:* Própria..... 259

Tabela 10. Observação da multiplicidade de atividades de 21 de novembro de 2018. *Fonte:* Própria..... 259

<i>Tabela 11.</i> Observação da multiplicidade de atividades de 22 de novembro de 2018.	
<i>Fonte: Própria.</i>	259
<i>Tabela 12.</i> Observação da multiplicidade de atividades de 28 de novembro de 2018.	
<i>Fonte: Própria.</i>	260
<i>Tabela 13.</i> Observação da multiplicidade de atividades de 29 de novembro de 2018.	
<i>Fonte: Própria.</i>	260
<i>Tabela 14.</i> Observação da multiplicidade de atividades de 11 de dezembro de 2018.	
<i>Fonte: Própria.</i>	260
<i>Tabela 15.</i> Observação da multiplicidade de atividades de 12 de dezembro de 2018.	
<i>Fonte: Própria.</i>	261
<i>Tabela 16.</i> Observação da multiplicidade de atividades de 13 de dezembro de 2018.	
<i>Fonte: Própria.</i>	261
<i>Tabela 17.</i> Observação da multiplicidade de atividades de 11 de dezembro de 2018.	
<i>Fonte: Própria.</i>	262

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento Escola Moderna
OCEPE	Orientações Curriculares em Educação Pré-Escolar
PPSII	Prática Profissional Supervisionada II

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Esta intervenção teve a duração de catorze semanas, uma de observação (1 de outubro a 4 de outubro) e as restantes de estágio (8 de outubro a 21 de janeiro).

A elaboração do presente relatório tem como objetivo caracterizar o contexto socioeducativo no qual desenvolvi a minha PPS II, assim como refletir sobre aquilo que foi sendo observado, através de registos sistemáticos, fundamentados e reflexivos, relativos a assuntos diversos que foram surgindo ao longo do estágio em contexto de jardim de infância (JI), articulando e mobilizando-os para a minha investigação.

Neste sentido, o relatório está estruturado em quatro capítulos: i) caracterização reflexiva do contexto socioeducativo; ii) a análise reflexiva da intervenção; iii) a introdução à investigação e iv) a construção da minha profissionalidade docente como futura educadora de infância em contexto.

Primeiramente, será feita uma caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, que inclui a caracterização do meio envolvente; da organização socioeducativa; da equipa educativa; do ambiente educativo; das famílias e do grupo de crianças.

De seguida, serão evidenciadas as intenções que nortearam a minha prática com base na caracterização realizada anteriormente. Esta recolha foi efetuada através da observação direta e da consulta de documentos orientadores.

Posteriormente, será referida a identificação e fundamentação da problemática que deu origem à minha investigação em JI: Participação pela "voz das crianças": multiplicidade de atividades em simultâneo de forma autónoma. Utilização de revisão da leitura sobre a problemática, atual e pertinente; apresentação do roteiro ético e metodológico e, por fim, a apresentação e discussão dos dados relativos à problemática.

Em seguida, será mencionada a construção da minha profissionalidade docente como futura educadora de infância em contexto, analisando o meu percurso nas vivências de Creche e JI, considerando a dimensão individual e coletiva na análise do processo vivido.

Por fim, as considerações finais que dão conta das dimensões mais significativas da minha aprendizagem, relativas à minha prática durante o estágio, que ajudaram para a formação da minha identidade profissional evidenciando as aprendizagens mais significativas tendo em conta a minha investigação.

CAPÍTULO 1 - CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

O conhecimento e caracterização do contexto educativo é o elemento chave para se organizar uma prática de intervenção significativa, estruturando um ambiente educativo desafiante, estimulante e promotor de novas aprendizagens para as crianças.

Construir e gerir um currículo exige, assim, um conhecimento do meio e das crianças, que é atualizado, através da recolha de diferentes tipos de informação . . . e elementos obtidos através do contacto com as famílias e outros membros da comunidade (Silva et. al., 2016, p.13).

De seguida, são apresentadas as caracterizações de todos os constituintes implicados na PPSII.

1.1 Caracterização do meio envolvente

O estabelecimento onde decorreu a minha PPS II localiza-se na área metropolitana de Lisboa e pertence à freguesia de Alvalade, a qual é maioritariamente composta por edifícios residenciais e mistos. Pertencendo ao concelho de Lisboa, a qual detém a população mais envelhecida, esta freguesia possui valores acima do índice de envelhecimento da cidade, detendo, no entanto, um grau de instrução elevado, superior ao do resto da cidade¹.

O meio envolvente é muito atrativo, sendo o estabelecimento circundado por edifícios de habitação, estabelecimentos e um jardim público que possibilita o contacto com a natureza. As saídas ao exterior, por parte das crianças inscritas no estabelecimento educativo em questão, ocorrem com bastante frequência, havendo, no entanto, um planeamento cuidado das mesmas, devido à agitação característica da rua onde se situa o estabelecimento. Relativamente à acessibilidade, é de referir que ao nível dos transportes públicos existem várias carreiras de autocarro nas imediações do estabelecimento.

1.2 Contexto socioeducativo

De acordo com o documento regulador do estabelecimento, denominado de projeto educativo (PE), do presente ano letivo 2017/ 2018, este é da rede privada, com um ensino particular e cooperativo com fins lucrativos, sendo tutelada pelo Ministério do Trabalho e Solidariedade e Segurança Social, contemplando as valências de Creche, JI

¹ Informação recolhida através do site da junta de freguesia de Alvalade.

e 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Relativamente ao horário de funcionamento do estabelecimento, este abre às 7h30 e encerra às 19h30.

No que respeita à sua história, em 1967 surge o JI em parceria com uma empresa de produtos alimentares e, em 1974, este separa-se da mesma, mas mantém o nome por prestígio e homenagem. Em 2003 o estabelecimento não tinha um modelo definido, mas em 2006 este assume o modelo pedagógico “Movimento Escola Moderna (MEM) ”.

O PE deste estabelecimento tem por base o lema: “Sou criança, tenho direitos e voz”, seguindo a premissa de que tanto os bebés como as crianças têm direitos desde o nascimento e têm direito a um espaço que esteja de acordo com os seus interesses e necessidades. Outra premissa prende-se com educar para o otimismo com a ideia presente de que as crianças têm direitos. Estas premissas estão em paralelismo com a Convenção dos Direitos das Crianças e com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) de 2016.

O estabelecimento rege-se por doze princípios educativos: a criança como ator social; escola para todos; democracia e partilha de poder; cooperação e o trabalho com a escola, família e comunidade; autonomia e cooperação com uma projeção para o futuro; educar como agente ativo; princípio da afetividade; avaliação como forma de crescimento; flexibilidade, planeamento e organização de rotinas; cooperação e partilha entre técnicos; integridade, empenho e profissionalismo; potencialidade e promoção dos recursos físicos.

Relativamente à dimensão organizacional do estabelecimento, foi possível constatar, a partir de um organograma presente no PE (cf. Anexo A. Figura 6, p. 60), que este apresenta uma Estrutura Mecanicista.

O órgão máximo representado no organograma refere-se aos sócios desta organização, em que onde um dos sócios gerentes é a diretora administrativa, duas sócias são educadoras de infância e uma é professora de dança. De seguida, surge a direção pedagógica que é composta por uma educadora de infância e por uma professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico CEB, que trabalham em parceria para desenvolver um trabalho coeso entre as docentes das duas valências, que é composta pelas Educadoras e as técnicas de ação educativa de cada sala, representadas no organograma. Para além desta equipa educativa, existe ainda uma cozinheira e ajudante de cozinha, uma empregada de limpeza, uma psicóloga e os professores das atividades: um professor de ginástica, uma professora de música, uma professora de inglês, um professor de judo e uma professora de dança e teatro. A diretora técnica também exerce a função de educadora de infância e é responsável pela Creche. Pelo menos uma vez por semana, as educadoras e professoras reúnem-se para que exista

uma partilha e reflexão no que respeita às atividades diárias, cultura da educação, entre outros assuntos que se revelem pertinentes. Desta forma, assumem um processo de parceria para que todos possam refletir, aprender e partilhar princípios essenciais à construção de uma sociedade melhor e mais justa.

1.3 Caracterização da equipa educativa

O estabelecimento, como já foi referido anteriormente, contempla as valências de Creche, JI e 1.º CEB, sendo constituída por oito educadoras, duas professoras de 1.º CEB e doze técnicas de ação educativa com curso de ação educativa². No entanto, na presente caracterização, será focada a valência de JI, uma vez que foi nesse contexto que a minha intervenção decorreu.

Todos os profissionais deste estabelecimento de ensino regem-se pelo modelo MEM, sendo que as suas práticas se centram nas três finalidades formativas: “iniciação às práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; a reconstrução cooperada da Cultura” (Niza, 2013, p. 144). Neste sentido, os educadores de infância devem criar, em conjunto com as crianças, “... condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural” (Niza, 2013, p. 144).

No que respeita à equipa educativa do estabelecimento, é evidente a união e o trabalho de equipa que se estabelece entre todos os funcionários da comunidade escolar, desenvolvendo, desta forma, um trabalho harmonioso e gratificante em prol das crianças.

Relativamente à equipa educativa da sala de atividades verde³, onde realizei a minha intervenção, esta dispõe de uma educadora com uma licenciatura da Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich e que já trabalha na área da educação há 16 anos (6 anos em Creche num colégio e os restantes anos no atual estabelecimento, sendo que esteve 6 anos em Creche e 4 anos em JI, acompanhando sempre o grupo). Ao longo do ano a educadora frequenta poucos cursos/ ações de formação, no entanto faz parte do grupo cooperativo do MEM e frequenta os sábados pedagógicos⁴.

² Informação obtida através de uma consulta ao site do estabelecimento (de forma a respeitar a confidencialidade no mesmo, o site não é apresentado).

³ Nome atribuído para me referir à sala de atividades onde ocorreu a minha prática.

⁴ Informação obtida através de uma conversa informal com a educadora cooperante da sala.

A técnica de ação educativa possui, para além do Curso Profissional de Técnico de Apoio à Infância, a licenciatura em Educação Pré-Escolar, obtida no Instituto Superior de Ciências Educativas, encontrando-se, de momento, a frequentar o mestrado em Educação Pré-Escolar. Trabalha na área há 10 anos, na valência de JI e, à semelhança da educadora, frequenta poucos cursos/ ações de formação ao longo do ano, sendo que a direção propõe aos seus funcionários diversas formações sobre o MEM⁵.

Ao longo do estágio foi possível constatar o trabalho cooperativo existente entre os elementos da equipa educativa da sala de atividades, contribuindo para um ambiente estável e seguro, assim como para um bom funcionamento da rotina da sala. Relativamente à relação entre ambas, é possível aferir (com base nas observações diárias), que esta se caracteriza pelo respeito mútuo, pela sintonia na comunicação e por uma forte amizade. Antes da concretização de certas atividades, ambas partilham preocupações e ideias, de forma a realizar um trabalho coeso e significativo para as crianças. No decorrer da minha PPS II tive a oportunidade de observar, por diversas vezes, situações em que ambas se prontificavam a dialogar sobre assuntos que carecem de mais atenção, com o intuito de atuarem em conformidade com a situação.

1.4 Caracterização do ambiente educativo

No ano letivo 2015/2016 o estabelecimento mudou-se para novas instalações, passando a usufruir de dois edifícios: o edifício das traseiras, onde decorreu a minha PPSII e o edifício principal⁶.

O estabelecimento é composto pelas salas de atividades e afins, mas também por espaços exteriores, que deve ser considerado como um espaço educativo com potencialidades e oportunidades educativas para as crianças (Silva et al., 2016). Assim, a separar estes dois edifícios está o pátio, devidamente equipado com piso tartan, adequado às faixas etárias em questão e dispondo de diversos brinquedos, materiais e estruturas. No entanto, ainda que este contemple bastante variedade e quantidade de materiais, foi-me possível constatar que este é o espaço com maior incidência de conflitos entre as crianças. Outra fragilidade adjacente a este espaço prende-se com a falta de espaços verdes o que, a meu ver, é um aspeto negativo no qual se deverá investir.

No que respeita à organização do espaço educativo, é necessário ter em conta que os recursos e os materiais existentes têm um impacto no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como no seu bem-estar (Silva et al., 2016). Posto isto,

⁵ Informação obtida através de uma conversa informal com a técnica da ação educativa da sala.

⁶ Ver informação mais detalhada no Anexo A. pp. 62-63.

relativamente à sala de atividades verde onde decorreu a minha prática, para além da existência de janelas, que fazem transparecer a luz natural, posso inferir que esta se encontra organizada por áreas devidamente delimitadas, facilitando a orientação das crianças para as suas atividades/ brincadeiras (Ferreira, 2004). Logo, é possível identificar oito áreas que têm a sua identidade assinalada por marcadores físicos e simbólicos (Ferreira, 2004), nomeadamente: área do faz de conta⁷, a biblioteca, área da expressão plástica, oficina da escrita, área das ciências, área da matemática, área dos jogos de chão e dos jogos de mesa e a área polivalente (cf. Anexo B. Figura 14, p. 189). Existe ainda um armário acessível às crianças que contém diversos materiais, os quais podem ser utilizados pelas crianças de forma totalmente autónoma, tendo estas a responsabilidade de arrumar e preservar o material. Formosinho, Katz, McClellan e Iino (2006) defendem que os interesses das crianças são numerosos e mutáveis, necessitando de uma diversidade de materiais e, segundo esta premissa, considero que a sala está adequada e pensada, não só para uma apropriação por parte do grupo de crianças, mas também para o sentido de autonomia e responsabilidade pela sua aprendizagem. “Esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes, imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa” (Silva et al., 2016, p. 26).

Nas paredes da sala, é possível constatar a presença de trabalhos realizados pelas crianças (que vão sendo renovados ao longo do tempo) e instrumentos de pilotagem, tais como o mapa de presenças, mapa das atividades, uma folha para o “Quero contar, mostrar e escrever”, mapa do tempo, calendário, mapa das tarefas, agenda semanal, mapa de aniversários, lista de projetos, inventários, mapa com os planos do dia e o diário (cf. Anexo C, pp. 190-194).

Outro dos espaços que são utilizados pela equipa educativa são as paredes do corredor, adjacentes à sala de atividades. Neste espaço é possível observar não só diversas obras de arte, a partir de atividades realizadas pelas crianças expostas nas paredes (pinturas e desenhos), como também descobertas e outros trabalhos no âmbito das áreas de conteúdo. Também são expostos os resumos das histórias do dia (elaborados pelas crianças), projetos e informações para as famílias com várias finalidades, pois “o ambiente educativo da sala de jardim de infância e do estabelecimento educativo proporcionam múltiplas formas de relações recíprocas...” (Silva et al., 2016, p.28). A organização das áreas no espaço não sofreu alterações até à data da redação deste trabalho.

⁷ Por exemplo, é possível identificar na área do faz de conta uma mesa, cadeiras, frigorífico, tábua de engomar, cama de bebés com bebés, armário, entre outros elementos, sendo possível imaginar brincadeiras diferenciadas.

No que respeita à organização do tempo/rotinas, pressupõe-se que a “organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo” (Silva et. al, 2016, p. 24). Neste sentido, a agenda semanal da sala de atividades é flexível e está de acordo com as orientações do MEM, ou seja, a parte da manhã destina-se ao desenvolvimento de trabalhos ou atividades escolhidas pelas crianças que se distribuem por áreas de atividades autonomamente. A parte da tarde destina-se a atividades culturais, dinamizadas pelas crianças ou pelos adultos. (Niza, 2013) A organização do quotidiano desenrola-se em oito momentos distintos (cf. Anexo D, p. 195) que, apesar de ser flexível, torna-se importante para as crianças, tendo em conta que a “estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo...” (Niza, 2013, p. 157) das mesmas.

1.5 Caracterização das famílias das crianças⁸

“A família é o ecossistema mais importante, onde a criança aprende e adquire identidade. No seio familiar, a criança aprende igualmente a ajustar-se e a adaptar-se às condições delicadas que o seu destino social acarreta” (Gomes-Pedro, 2017, p. 216). Tendo em conta este princípio, o educador deve utilizar diferentes formas e meios de observação e registos, que lhe permitam, periodicamente, rever, analisar e refletir sobre a sua prática (Silva et al., 2016). Estando reunidas estas condições, cabe ao/a educador/a deixar a sua marca individual na construção de práticas pedagógicas de qualidade (Portugal, 2012).

Posto isto, no que se refere à caracterização das famílias das crianças da sala de atividades onde decorreu a minha prática, esta é sustentada nas informações compreendidas na ficha de identificação das crianças. A informação recolhida está sistematizada numa tabela (cf. Anexo E, pp. 196-198), apoiada no modelo de Ferreira (2004), sendo possível analisar e fazer o tratamento dos dados. Importa salientar que a informação foi obtida através de um diálogo com a educadora cooperante e apoiada na observação direta diária.

No que concerne à estrutura familiar, é possível afirmar que todas as crianças vivem com as suas famílias biológicas e que predomina a estrutura familiar nuclear moderna, existindo seis famílias com pai e mãe separados. Em vinte e cinco famílias, catorze são compostas pelo casal e dois filhos, sendo que, duas famílias são compostas pelo casal e três filhos e três famílias são compostas pelo casal e um filho. À exceção do Bernardo e da Margarida P. que têm irmãos mais velhos, a posição que cada criança

⁸ Os nomes utilizados ao longo do relatório são fictícios, o que salvaguarda a identidade das crianças e respetivas famílias.

ocupa no seio familiar, na sua maioria, é a de irmãos mais velhos. No entanto, a Margarida A. e a Soraia têm um irmão mais velho e um irmão mais novo. No momento da entrega das crianças no JI, é mais frequente serem o pai e a mãe das crianças a trazê-las, no entanto, ao final do dia, devido à ausência ou incompatibilidade de horários das famílias nucleares das crianças, é possível verificar o apoio por parte das redes de sociabilidade familiar alargada (Ferreira, 2004), nomeadamente os avós.

No que respeita à profissão das famílias das crianças, esta informação torna-se pertinente no sentido de compreender melhor a origem social familiar das crianças e de forma a ajudar a educadora nas estratégias de inclusão da família no contexto educativo.

A participação das famílias no contexto educativo, na minha perspetiva, é bastante positiva e dinâmica, havendo um trabalho em parceria com a educadora e técnica de ação educativa.

“... o pai do Mateus M. e a criança entram na sala e vão marcar a presença. O pai colocasse de joelhos, ficando assim à altura da criança e o Mateus M. pergunta-lhe:

“- Pai, é aqui que tenho de fazer a bolinha?

- Sim, filho.” (pai da criança)

De seguida, o Mateus M. pega na mão do pai e leva-o até ao “quero contar, mostrar e escrever”, onde mais uma vez a criança pergunta ao pai:

“- Pai, é aqui que tenho de escrever o meu nome?

- Não, filho, ontem foi segunda-feira e hoje é terça-feira, por isso é aqui (e aponta).” (pai da criança)

Enquanto a criança escrevia o seu nome, o pai questiona a educadora sobre o tipo de letra que utilizam, porque quer dar continuidade ao trabalho que é realizado na escola, em casa, relativamente à aquisição da escrita.” (Nota de campo 6ª semana, 6 de novembro de 2018).

“... o pai da Margarida A. veio até à sala fazer uma receita de culinária com as crianças – panquecas de banana e aveia.” (Nota de campo da 6ª semana, 9 de novembro de 2018).

Ao longo do estágio foi possível observar a vontade das famílias em quererem intervir e sugerir propostas de atividades para realizarem com o grupo de crianças e assisti, não só a várias comunicações por parte das famílias na sala de atividades, como também a realizações de atividades com o grupo de crianças.

“... os pais da Lorena, em conjunto com ela, apresentaram o projeto sobre “Os pinguins de barbicha”. De seguida, com o apoio dos adultos presentes na sala

fizeram origamis de pinguins. ...” (Nota de campo da 1ª semana, 3 de outubro de 2018).

Para além destes momentos, através da observação e de conversas com algumas famílias, apercebi-me de que estas revelam bastante *interesse* em saber o que está a ser desenvolvido diariamente na sala de atividades. Este envolvimento das famílias no processo educativo permite, não só à equipa educativa chegar com mais segurança às redes sociais de cada uma, estabelecendo assim um ambiente de compreensão e confiança mútua, mas também respeita um dos princípios educativos pela qual este estabelecimento se rege: cooperação e o trabalho com a escola, família e comunidade (anteriormente referido).

Quanto ao nível das habilitações escolares e idade das famílias, não foi possível obter esta informação.

1.6 Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças sobre a qual incidiu a minha intervenção é constituído por vinte e cinco crianças, treze do sexo masculino e doze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade, o que torna este grupo heterogéneo.

Uma condição inerente a este modelo, que fomenta a dinâmica social da atividade educativa no JI, prende-se com a

. . . constituição dos grupos de crianças, não por níveis etários, mas, de forma vertical, integrando de preferência as várias idades para que se possa assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural (Niza, 2013, p. 149).

Este facto usufrui de diversas vantagens para o grupo, uma vez que potencia o desenvolvimento global das crianças. Apesar de expor a educadora a um maior nível de exigência, tendo em conta que tem de adaptar a sua prática de acordo com o nível de desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças, desenvolve as competências sociais ao nível da cooperação e respeito pelo outro, e aumenta o espírito de entreajuda entre as crianças.

“Ao longo da atividade, a educadora incentivou o Bernardo a responder a questões colocadas pela mesma e elogiava as respostas certas. O Diogo, no seguimento dos elogios feitos pela educadora, profere o comentário de que ele

estava a aprender muitas coisas boas. O Bernardo sorriu e a educadora deu ênfase, não só ao comentário do Diogo, como ao sentimento de que o Bernardo estaria a sentir.” (Nota de campo da 2ª semana, 12 de outubro de 2018).

“A determinada altura, o André vem ter comigo e pede-me ajuda, mas eu digo-lhe que tem imensos colegas a quem pode pedir ajuda. Assim que a Vera ouviu esta minha observação, dirige-se de imediato ao André e prontifica-se a ajudá-lo, assim que terminar de vestir o seu casaco.

A mesma situação sucede-se entre o Mateus B. e a Maria Lorena...” (Nota de campo da 10ª semana, 7 de dezembro de 2018).

A informação recolhida, através dos instrumentos de recolha de dados e através de conversas informais com a educadora e a técnica de ação educativa, está sistematizada numa tabela (cf. Anexo F, pp. 199-200), apoiada no modelo de Ferreira (2004). Dentro do grupo de crianças, existe uma criança que é acompanhada por duas terapeutas⁹ e que carece de mais atenção por parte da educadora cooperante. Para além desta, existem ainda mais duas que iniciaram recentemente a terapia da fala.

O percurso institucional deste grupo é regular, ainda que a Camila, o David, o Gonçalo, a Maria e a Soraia tenham integrado o grupo este ano letivo. Destas crianças, três nunca tinham estado em contacto com o modelo MEM. Estas informações que são recolhidas inicialmente e ao longo do ano letivo, não pretendem rotular a criança, mas sim, permitir ao/a educador/a, não só ter um conhecimento sobre o meio e crianças ao tomar “...decisões fundamentadas sobre a prática...” (Silva et. al, 2016, p.), mas também ter um olhar diferente sobre a identidade pessoal de cada uma. Importa referir que as crianças “... são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (Ferreira, 2004, p. 65), sendo imprescindível a recolha de informação sobre as mesmas, de forma individualizada.

Este grupo caracteriza-se por ser bastante *participativo* e recetivo às propostas apresentadas, tanto por parte do adulto, como por parte das crianças, sobretudo se estas se tratarem de novidades, aderindo com facilidade e *entusiasmo*.

“Durante este registo, tive necessidade de intervir diversas vezes, porque o interesse em participar era de tal forma entusiasta que as crianças não se respeitavam e falavam todas em simultâneo.” (Nota de campo da 6ª semana, 5 de novembro de 2018).

“Durante o período da tarde, antes da hora do lanche, fui com o grupo de crianças para o recreio e resolvi propor ao grupo fazermos um jogo: o jogo do

⁹ Uma terapeuta da fala e uma terapeuta ocupacional.

*urso*¹⁰. A receptividade e o envolvimento neste jogo, por parte das crianças, foi tão significativo que no momento de ir lanchar, a Maria Raquel veio ter comigo a chorar a dizer que o jogo já tinha terminado e ela não teve a oportunidade de ser o urso.” (Notas de campo da 12ª semana, 21 de dezembro de 2018).

São bastante *criativos* durante a produção de trabalhos e procuram sempre desafiar-se a elas mesmas.

“A determinada altura o Lourenço virou-se para o Gustavo e diz-lhe:

“- Gustavo, vou lançar-te uma proposta, quanto é 10-40?”

O Gustavo não sabe a resposta e socorre-se a mim para o ajudar.” (Nota de campo da 11ª semana, 12 de dezembro de 2018).

“Durante o período da manhã, na reunião, a educadora diz que a Vera trouxe uma proposta de trabalho de texto e mostra ao grupo a construção¹¹ que esta tinha feito com os pais. Este consistia em procurar palavras que tivessem o mesmo som e que se escrevessem da mesma maneira que as primeiras letras no nome (Ex. Vera, vinagre, vitela).” (Nota de campo da 13ª semana, 7 de janeiro de 2019).

Mais de metade do grupo de crianças já são autónomas na resolução das necessidades básicas do quotidiano. No entanto, algumas ainda revelam certas dificuldades. No que respeita à escolha, realização de atividades e realização das suas tarefas, este grupo revela-se bastante autónomo. Considero que o facto de a educadora e a técnica de ação educativa promoverem permanentemente, não só a autonomia e cooperação, mas também sensibilizá-los a utilizar o mapa de atividades, transporta para o grupo um sentimento de conquista, responsabilidade e independência. No entanto, o/a educador/a, enquanto mediador/a das aprendizagens, por vezes, reflete com a criança sobre a escolha das atividades (recorrendo ao mapa de atividades).

Quanto à interação com os adultos, constatei que estas procuram muito a sua atenção para pedir ajuda quando se deparam com dificuldades que lhes surjam (ex. pedir ajuda para vestir os casacos). Também recorrem muito aos adultos para a resolução de conflitos ou frustração pelo facto de, por vezes, não conseguirem resolver

¹⁰ O jogo do urso é muito semelhante ao jogo da apanhada, sendo que neste jogo existe uma criança que é o urso e finge que está a dormir. O restante grupo terá de se aproximar e gritar pelo urso, para que este acorde e vá apanhá-los. Quando apanha três crianças, escolhe-se outro urso e o jogo recomeça.

¹¹ Num rolo de papel higiénico estavam escritas várias palavras começadas com A. Noutro rolo de papel por cima deste tinha a letra A. À medida que se roda o papel higiénico com a letra A vê-se as palavras que se iniciam com essa letra. (Ex. A – Axel, Avental, Andorinha)

no momento ou ter que ir para reunião de conselho. Relativamente à relação entre as crianças, apesar de ser possível observar, através das brincadeiras, a formação de pequenos grupos, são crianças muito *carinhosas* e *preocupadas* umas com as outras.

“Entretanto, chega o André e, quando o Mateus M. se apercebe da sua chegada, levanta-se de imediato com um sorriso e diz:

- Olá, André! Dá-me um abraço.

Ambos dão um abraço e o André fica na área da biblioteca com o Mateus M.”

(Nota de campo da 13^o semana, 7 de janeiro de 2018).

O grupo também revela com frequência gestos de carinho para com os adultos. Assim que chegam à sala dizem bom dia para todo o grupo e dirigem-se não só à educadora, como também à técnica de ação educativa para lhe dar um beijo e um abraço.

“No período da manhã, antes e durante a reunião da manhã, assim que as crianças chegam à sala, dirigem-se à educadora para lhe um abraço e um beijinho.

Ao longo do dia também é visível a demonstração de afeto por parte das crianças aos adultos da sala e vice-versa. Para além da demonstração de afeto, por parte das crianças para com os adultos, também é possível assistir entre elas. A Vera, ao longo do dia, dá-me abraços e pede que retribua o gesto.”

(Nota de campo da 13^o semana, 8 de janeiro de 2018).

Nas ações diárias do quotidiano, como por exemplo comer, lavar as mãos e fazer a fila para sair da sala, a maioria das crianças revela-se competitiva, pois querem ser as primeiras e acabam por passar à frente. Estas ações geram conflitos e fazem com que recorram ao adulto para ajudar na resolução do problema.

As áreas de principal interesse deste grupo são a área dos jogos de chão, jogos de mesa e expressão plástica (desenhos recorrendo aos lápis e/ ou canetas). Também revelam interesse em ouvir histórias e realizar projetos.¹²

Em relação à comunicação, à exceção de uma criança que ainda não possui uma boa dicção, apresentando, por vezes, dificuldade em pronunciar as palavras, nenhuma revela grandes dificuldades. Na sua maioria têm boa capacidade de memória.

“A determinada altura a educadora mostra a imagem e o Lourenço diz de imediato:

“- Esse é feito com linhas como a Paula Rego faz.

¹² Esta constatação baseia-se na minha observação diária e nos registos diários.

- *Tens razão Lourenço, tal como as obras da Paula Rego.*” (Nota de campo da 6ª semana, 7 de novembro de 2018).

Uma característica bastante positiva que identifiquei neste grupo, prende-se com a capacidade que as crianças têm de se autoavaliarem e de se avaliarem entre si e de serem capazes de refletir sobre o que foi feito ao longo da semana. Momentos como a reunião da manhã ou de conselho potencializam a comunicação, reflexão e autoavaliação das crianças sobre as suas ações, sendo um aspeto bastante positivo a desenvolver em crianças de JI, pois contribui para a “... construção activa de cidadania, onde os procedimentos metodológicos de aprendizagem da convivência são a análise crítica e reflexiva dos incidentes que, naturalmente, resultam do trabalho e da vida em colectivo” (Serralha, 2007, p. 179).

CAPÍTULO 2 - ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

“A ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação” (Silva et al., 2016, p. 5).

2.1 Intenções gerais para a ação

Mediante a caracterização mais aprofundada e reflexiva do contexto socioeducativo, foi possível delinear as intenções que nortearam a minha prática pedagógica. Estas foram devidamente estruturadas, encadeando as características do grupo de crianças, família e equipa educativa da sala de atividades verde.

As minhas intenções para a ação neste contexto educativo tiveram por base as observações diárias e posteriores registos diários das ações do grupo de crianças da sala de atividades verde e as notas de campo. De forma a refletir sobre os diversos registos ou questões que iam surgindo, foram realizadas reflexões semanais que enriqueceram o meu conhecimento e contribuíram para uma adequação da minha intervenção, tornando-a mais enriquecedora. Estes registos fizeram-me, desde cedo, refletir sobre as intenções que teria com este grupo de crianças, famílias e equipa educativa. A caracterização do meio envolvente, do ambiente educativo, das famílias e das crianças, contribuíram para uma ação mais coesa e centrada nas potencialidades identificadas.

Também aferi as minhas intenções com base nas áreas de conteúdo consignadas nas OCEPE de 2016, nomeadamente a área da Formação pessoal e Social, Expressão e Comunicação e o Conhecimento do Mundo, considerando que as crianças efetuam as suas aprendizagens de forma holística. Como já foi referido anteriormente, este estabelecimento rege-se pelo modelo MEM, que define sete princípios de estruturação da ação educativa, tendo eu, desta forma, considerado pertinente ter estes mesmos princípios presentes durante a minha intervenção. Assim, delineei objetivos que serviram de orientação para a minha ação, tais como:

- I. Reconhecer a criança como “...sujeito e agente do processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 12), com direito a participar e capaz de produzir o seu próprio conhecimento.
- II. Respeitar cada criança individualmente no que respeita ao seu nível de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem, estabelecendo desde cedo uma relação de empatia e confiança, para assegurar um ambiente tranquilo.
- III. Estabelecer uma relação de empatia, afabilidade e confiança com as famílias, reconhecendo-os como os *agentes primordiais* de educação das crianças.

- Revelar disponibilidade para escutar e envolve-las no contexto educativo.
- IV. Disponibilizar-me para cooperar e manifestar disponibilidade afetiva para com a equipa educativa e comunidade escolar, seguindo e respeitando os princípios estruturados pela mesma.

Assim, serão apresentadas, de seguida, as intenções específicas que delinee para cumprir com os objetivos supramencionados.

2.2 Intenções para as crianças¹³

Importa salientar que o meu principal foco residiu numa das ideias que, para mim, é vital e vai ao encontro do que Silva et al. (2016) referem que, *importa considerar a criança como agente do processo educativo com direito a ser ouvida e respeitada*. Como tal,

ao contrário do que tenho assistido noutros contextos, este estágio tem-me alertado para esta importância de reconhecer a crianças como sujeito de direitos, trabalho cooperativo e organização partilhada por todos os intervenientes da ação educativa (Excerto da reflexão semanal 5).

Tinha a consciência de que estaria a ser ambiciosa quando defini esta intenção como a base do meu percurso enquanto estagiária. Porque, apesar de acreditar nesta premissa, considero que existem receios que são impeditivos de concretizar a participação das crianças (Tomás, 2007).

Devido à minha falta de experiência e por ter receio de perder o controlo da reunião, assumi por completo a reunião, não dando oportunidade às responsáveis da semana de assumirem as suas funções. Este erro, a meu ver, é compreensível devido aos fatores que já foram evidenciados. No entanto, sem que a auxiliar me chamasse à atenção diretamente, apercebi-me do erro e rapidamente mudei a minha postura. No início da reunião estava sentada junto à mesa e com uma postura firme, mas após o reparo da auxiliar, puxei a cadeira para trás e encostei-me às costas da mesma sentindo-me mais descontraída e assistindo com um outro olhar à reunião (excerto da reflexão da nota de campo da 5 semana, 2 de novembro de 2018).

¹³ No Anexo G, pp. 201-205 é possível constatar, através da leitura da tabela, as intenções que delinee para a minha ação com as respetivas notas de campo, que demonstram como as concretizei.

Por outro lado, tive sempre o cuidado de respeitar e questionar a criança antes de intervir e invadir o seu espaço, tal como por exemplo no recreio, quando as crianças estavam a jogar à bola, questionei sempre se era possível entrar no jogo. Pretendi com esta ação mostrar às crianças que, apesar de, aos seus olhos, ser o “adulto que tudo pode”, não devo intrometer-me no seu espaço de brincadeira ou ainda, assumir as suas funções (como ocorreu na primeira reunião que assumi). O facto de transmitirmos à criança o sentimento de ser ouvida e respeitada, faz com que esta tenha interesse e vontade em trazer novas propostas para o contexto educativo. Niza (2012) destaca, que a aprendizagem que parte para uma descoberta é “«eminentemente circunstancial»” (p. 96). Neste sentido, foi imprescindível *respeitar e valorizar “as vozes”, as experiências e potencialidades das crianças*, de forma a orientar e contribuir para as suas aprendizagens bem como para a dos outros (Silva et, al., 2016). Considerando que são bastante comunicativas, ambas as apresentações dos projetos foram complementadas com uma dramatização (que, no meu entender, se revelou uma potencialidade do grupo que deve ser explorada).

No seguimento desta premissa, importa considerar que as aprendizagens tornam-se mais significativas quando estas surgem das crianças, a partir dos seus interesses e/ ou curiosidades. Assim, em outubro, desenvolvi um projeto que partiu do interesse partilhado por uma criança e a sua família, intitulado “Os Faróis”. Este foi implementado através da metodologia de trabalho de projeto, que já é um método bastante familiar para este grupo de crianças. Ao reconhecer que uma das potencialidades deste grupo é a participação e comunicação, fez-me todo o sentido dar continuidade a um trabalho que já estaria a ser desenvolvido pela educadora e técnica de ação educativa, na realização de projetos e outros trabalhos. De referir que a planificação deste projeto foi sempre com as crianças¹⁴. Este deu origem a uma pequena dramatização no momento da comunicação, que se tornou de tal forma significativo para as crianças (na minha perspetiva), porque quando desenvolvemos o projeto “*Como é que as cartas chegam até às pessoas?*”, o grupo decidiu que também queria fazer uma dramatização. Dizer que todas as intenções aqui contempladas foram tidas em consideração para a implementação não só destes projetos, mas de todas as atividades.

Um/a educador/a deve corresponder aos interesses, curiosidades, necessidades e nível de desenvolvimento no que respeita à aprendizagem das crianças, garantindo o bem-estar emocional, marcado pela satisfação e prazer. Desta forma, pressupõe-se que estão reunidas todas as condições para o desenvolvimento e aprendizagem no contexto

¹⁴ Ver a planificação realizada com as crianças em Anexo H, pp. 207-211.

de relações interpessoais. Assim, planejar implica uma reflexão por parte do educador sobre “...as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (Silva et al., 2016, p. 15). No entanto, importa referir que o educador deve estar recetivo a sugestões dadas pelas crianças que se revelem potencializadoras de aprendizagens (Silva et al., 2016).

Ao seguir estas premissas, planeei e defini as intenções para a minha ação, de modo a *garantir o bem-estar das crianças*.

Posto isto, antes de planejar e intervir, ao longo da minha prática, tive sempre em consideração as características do grupo, o qual se caracteriza por ser *muito participativo*. Tendo este aspeto em consideração, optei por planejar sempre o dia em conjunto com as crianças, tanto na reunião da manhã, como durante o desenvolvimento dos projetos. Esta participação na planificação *é na criança o sentimento de escutar e ser escutada*, criando “...*habitus* de definir intencionalidades e propósitos e de tomar decisões...”. Também o educador “...cria *habitus* de incluir os propósitos da criança e negociar as atividades e projetos promovendo uma aprendizagem experiencial cooperativa” (Formosinho, et. al, 2006, p. 33). Mais importante do que planejar o dia, de forma a antecipar possíveis aprendizagens significativas para as crianças, considero que é bastante relevante *ter a capacidade de escutar e dar a oportunidade à criança de participar* neste momento. Para além de se sentirem ouvidas, estão a fazer parte do seu processo de aprendizagem.

Importa referir que “... cada criança não se desenvolve e aprende no contexto de educação de infância, mas também noutros e que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem” (Silva et. al, 2016, p. 9). Assim, de forma a criar um ambiente tranquilo, inclusivo e diversificado, tive como premissas garantir o envolvimento das famílias; desenvolver um trabalho colaborativo entre os profissionais e considerar as famílias como parceiras do processo educativo (Silva et. al, 2016).

Assim, *o respeito das capacidades e competências de cada criança como um ser único, com o seu ritmo de desenvolvimento, crescimento e aprendizagem*, foi sempre uma constante durante toda a minha prática. Segui sempre o princípio de que era essencial dar resposta a todas as crianças, proporcionando uma maior igualdade de oportunidades. Tendo em conta a caracterização do grupo, tive a noção de que determinadas crianças carecem de mais apoio do adulto e, nesse sentido, arranjei estratégias para ir ao encontro da ideia anteriormente referida, nomeadamente quando realizavam trabalhos individualmente, apoiava mais as crianças que revelavam fragilidades.

Outra das minhas intenções foi ao encontro da *promoção da autonomia, responsabilidade e regras de atitudes sociais, individualmente e em grupo, tendo em conta as características individuais de cada criança*. Ainda que a educadora cooperante promova esta intenção, no meu entender, a operacionalização desta intencionalidade fortalece ainda mais as competências sociais e a formação pessoal e social de cada criança, individualmente e em grande grupo. Sarmento, et al, (2009) referem que “Rousseau tornou-se um marco simbólico ao sublinhar que a criança não é um adulto em miniatura, mas, antes, alguém com características específicas e uma identidade que devem ser entendidas e respeitadas.” (p. 23) Isto é, importa considerar a criança como um futuro cidadão, emerso numa sociedade com direitos e que, ao longo da sua vida, será educada nesse sentido. Desde cedo que os adultos devem na criança os conceitos de autonomia, entreaajuda, respeito pelo próximo, entre outros, pois estes são os pilares para se viver em harmonia na sociedade.

Um dos processos em aquisição que identifiquei logo de início prende-se com o esquecimento constante de realização das tarefas e nos momentos onde o grupo está todo reunido. Falta ainda a capacidade de aguardar pela sua vez, pelo que se tentou junto do mesmo, delinear possíveis estratégias para ultrapassar estes obstáculos.

No sentido de promover esta intencionalidade de forma natural, foi necessário *promover o sentimento de segurança, confiança, cooperação e envolvimento nas tarefas do dia-a-dia do contexto educativo*. Ainda que a criança solicitasse o meu apoio em determinadas situações, como por exemplo, para vestir o casaco ou apertar o fecho do mesmo, tentei sempre motivá-la a realizar a ação primeiramente sozinha ou que pedisse auxílio ao seu par. Desta forma, a criança sentir-se-ia realizada e seria cada vez menos dependente do adulto. No entanto, quando as crianças me pediam ajuda para realizar determinadas tarefas (nomeadamente dar comida à tartaruga que não estava ao seu alcance), reunia todas as condições juntamente com a criança, para que esta fizesse a sua tarefa mas com a minha supervisão (tendo em conta que a criança tinha de subir para cima da mesa para chegar ao aquário). Pretendi com esta minha *ação suscitar nas crianças o sentimento de conquista nas diversas ações com que se depararam*, fazendo com que as probabilidades de sucesso fossem maiores que as de insucesso, diminuindo, gradualmente, a intervenção do adulto (Portugal, 2012).

No início do meu estágio as crianças recorriam com bastante frequência ao adulto para vestir o casaco, mas em janeiro, essas mesmas crianças já vinham ter com o adulto não para pedir ajuda, mas sim, mostrar que já eram capazes de fazer essa ação sozinhas.

Outro aspeto inerente a esta premissa prende-se com a *valorização da partilha de informação numa prática democrática com uma organização partilhada por todos os*

intervenientes de forma cooperada. Esta valorização permitiu-me conhecer não só cada criança individualmente, como também observar o seu comportamento em contexto social da vida escolar. No que respeita ao trabalho proposto e concebido para e com as crianças, desenvolveu-se um conjunto de objetivos que visasse “... criar situações de desafio, ainda que acautelando situações de excessiva exigência e envolvendo as crianças no próprio planeamento” (Portugal & Leavers, 2010, p. 9).

Consequentemente, no decorrer do estágio, fui dialogando com a educadora cooperante sobre as atividades que planeava colocar em prática junto das crianças, a fim de ter a certeza de que estaria a realizar um trabalho em conformidade com o que estaria a ser concretizado pela mesma. Ao ter este diálogo foram planificadas atividades sempre em conjunto com as crianças, tendo em conta as iniciativas, competências, interesses, ideias e fragilidades do grupo, de forma a ultrapassá-las. É relevante considerar que *os interesses das crianças devem ser tidos em conta para delinear atividades*, e que estas vão ao encontro dos seus gostos e desejos. Ao longo do período de estágio foram realizadas várias atividades em grupo que contribuíram, na sua maioria, para as interações sociais entre adulto-criança ou entre pares.

2.3 Intenções para com a família

Envolver as famílias no processo educativo permite um contacto entre família e equipa educativa, na medida em que estas “parcerias caracterizam-se pela confiança e respeito mútuos e incluem um constante dar-e-receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças em que todos os envolvidos têm um interesse comum e promissor” (Post & Hohmann, 2011, p. 327). Por este motivo, desde o início, reconheci as famílias como sendo *os principais agentes de educação das crianças, respeitando desta forma as suas vivências e culturas*.

Através da caracterização da família das crianças, foi-me permitido ter uma visão mais alargada no que se refere às suas vivências e culturas, tentando sempre respeitá-las. Neste seguimento, foi-me proferida uma expressão que me fez todo o sentido e que pretendo ter sempre em mente, e aplicar ao longo da minha prática: “vamos aprender a escutar com os olhos e o coração, para tentar perceber o que está por detrás da ausência de colaboração” (Sónia Cabral, Supervisora Institucional da PPS I).

Assim, considerei de extrema importância *revelar disponibilidade para escutar as famílias*, principalmente no momento da entrega da criança, pois estas revelavam bastante *interesse* em saber como tinha corrido o dia, que novas aprendizagens tinham surgido e de que forma poderiam envolver-se ou contribuir para trabalhos/ projetos que estariam a ser desenvolvidos. Posto isto, outra das minhas intenções teve a ver com a *promoção de um projeto em que envolvesse e desenvolvesse um trabalho colaborativo*

com as famílias, em articulação com a equipa educativa, pois considero mais pertinente e rico um trabalho conjunto do que um trabalho individual de cada parte.

Importa salientar que este envolvimento torna-se não só essencial para a criança, como também para os diferentes intervenientes do processo educativo, tendo em conta que a promoção dessas relações promove "... potencialidades, para a educação das crianças e para o seu desenvolvimento profissional" (Silva et. al, 2016, p.28) (Excerto da reflexão semanal 4).

Ainda que a participação da equipa educativa não tenha sido tão evidente como a da família, esta revelou-se pertinente, uma vez que ambos contribuíram para a aquisição de conhecimentos. Esta intenção foi facilmente atingida, tendo em conta que neste contexto educativo, a própria família procura envolver-se nas atividades/ projetos que estão a ser envolvidos.

O cumprimento das intenções que tinha estipulado para as famílias tornou-se significativo para mim, porque não pensei que fosse tão simples aplicá-las. O facto de o estabelecimento estar recetivo e permitir que exista este envolvimento, facilita em grande escala o trabalho colaborativo que o educador pretende ter com a família.

2.4 Intenções para com a equipa educativa

Assim que soube qual seria a equipa educativa com que iria desenvolver um trabalho em parceria ao longo de quatro meses de estágio, tive logo a intenção de *promover uma relação de empatia, afabilidade e respeito*. Desta forma, estaria a reunir todas as condições necessárias para desenvolver um trabalho *coeso e produtivo*, mas também *contribuir para um ambiente tranquilo e de confiança*. Estas intenções foram igualmente tidas em consideração com a comunidade escolar, que são parte integrante do contexto educativo.

As intencionalidades por mim seleccionadas para a equipa educativa prenderam-se essencialmente com um *trabalho cooperativo, de forma a promover a partilha de informação e conhecimento sobre as crianças*. Ao promover conversas formais e informais sobre as crianças, as famílias e o contexto educativo, tornou-se possível ter uma proximidade com a equipa educativa, ter uma noção da sua "visão" sobre estes intervenientes e desenvolver um trabalho num clima calmo, tranquilo, coeso e de união. Através de trocas constantes de informação entre mim e a educadora cooperante, foi possível *articular e estruturar atividades e intenções planeadas de forma lógica, e sempre em conformidade com os princípios inerentes ao modelo pedagógico instituído neste estabelecimento*. A técnica de ação educativa também se mostrava sempre disponível em esclarecer alguma dúvida que surgisse e inclusivé participava nas

atividades, dando, por vezes, estratégias para uma melhoria das mesmas. Posto isto, vai ao encontro da intenção de *estruturar estratégias com a equipa educativa em prol das crianças*. Tendo a equipa educativa um conhecimento mais aprofundado do grupo de crianças, fazia todo o sentido *realizar um trabalho de forma holística com o foco nas crianças, que são os agentes principais do contexto educativo*.

No entanto, penso que a intenção de *integrar a equipa educativa nas atividades e projetos planificados por mim, em conjunto com as crianças*, ficou um pouco aquém do que tinha projetado. Eram muitas as vezes em que a equipa educativa estava a desenvolver trabalhos individualizados com as crianças e, neste sentido, optei por não alterar esse ritmo de trabalho.

2.5 Avaliação das intenções para a ação

Considerando que a avaliação é um processo contínuo, como já foi referido anteriormente, todas as intenções e atividades que foram desenvolvidas tiveram diversos objetivos que iam ao encontro, não só das potencialidades e interesses das crianças, mas também das suas fragilidades, de forma a poder ultrapassá-las com sucesso. No entanto, foi possível identificar fragilidades em certas crianças, facto que me fez arranjar estratégias individualizadas de forma a colmatá-las e provocar um sentimento de satisfação.

Neste sentido, considero que as intenções selecionadas e aplicadas promoveram o desenvolvimento integral e global do grupo de crianças, nomeadamente ao nível físico, social, emocional, cognitivo e linguístico. “As observações contínuas permitem avaliar e tomar decisões sobre a melhor forma de responder às necessidades das crianças, com base nos seus progressos e nos objetivos do currículo” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 22). Este foi o elemento chave para intervir no momento certo e dar feedback às crianças sobre os seus progressos, promover a autonomia e oferecer experiências desafiadoras. Segundo Formosinho et al. (2006) “Ninguém pode substituir-se à criança [e] ninguém pode aprender pela criança” (p. 56), e por este motivo respeitei e considerei cada criança como um ser único, permitindo-me arranjar estratégias que se adequassem a cada uma.

O processo anteriormente descrito realizou-se de igual forma para as intenções com as famílias e equipa educativa. É inevitável trabalhar com o grupo de crianças e não ter contacto com estes dois agentes educativos. Ambos trazem consigo um stock de conhecimentos (Ferreira, 2004) sobre a criança que, se for partilhado, é possível efetuar um trabalho mais significativo.

2.6 Avaliação do grupo de crianças

Silva et al. (2016) referem que avaliar na “... educação pré-escolar não envolve nem a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser, centrando-se na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem” (p. 15). Tendo a consciência de que a avaliação é um processo contínuo, “...é fundamental envolver a criança na avaliação, descrevendo o que fez, como e com quem, como poderia continuar, melhorar ou fazer de outro modo, tomando, assim, consciência dos seus progressos e de como vai ultrapassando as suas dificuldades” (Silva et. al, p. 16). Por esta razão, na reunião do conselho¹⁵, fazia um balanço com as crianças sobre a semana; as mesmas avaliavam a sua prestação na realização das tarefas e, posteriormente, ouviam a opinião do grupo; quando necessário, encontravam-se estratégias para colmatar algo que não estivesse a correr bem.

Durante a primeira semana de observação, recolhi o máximo de informação possível sobre o contexto onde estava inserida e, assim, consegui integrar-me e contextualizar-me de forma tranquila. Após familiarizar-me com este contexto, decidi focar-me nas fragilidades e processos em aquisição que identifiquei no grupo, de forma a encontrar estratégias (em conjunto com o grupo) para as colmatar.

No início do estágio, as crianças ainda revelavam fragilidades em manifestar soluções que não fossem radicais, ou seja, quando questionadas sobre estratégias para que a tarefa de regar a planta fosse cumprida, uma das soluções apresentadas por uma criança era retirar a mesma da sala. O mesmo sucedeu nesta situação das tartarugas. Com o passar do tempo, estas foram sugerindo ideias originais que resolvessem o problema, caindo em desuso a expressão “*deita-se fora*” ou “*tira-se da sala*”.

“... Na reunião de conselho, chegou-se à conclusão de que a tarefa de dar de comer às tartarugas não está a correr bem... Neste sentido, a educadora propôs ao grande grupo de crianças arranjar uma solução para solucionar este problema... Após as crianças darem a sua opinião sobre as propostas apresentadas, o grande grupo decidiu que a proposta do David e da Lorena seria a mais vantajosa e estes ficaram responsáveis por fazer o sinal.” (Nota de campo da 3ª semana, 19 de outubro de 2018)

O momento do arquivo dos trabalhos também era um momento de reflexão/avaliação, onde eu, em conjunto com a criança, fazia um balanço dos trabalhos realizados, tentando desta forma perceber e fazer a criança refletir sobre as áreas que

¹⁵ A reunião do conselho é realizada todas as sextas-feiras à tarde e tem como intuito fazer o balanço da semana.

esta trabalhou mais, as áreas que trabalhou menos, por que motivo e como poderia melhorar. De seguida, fiz uma avaliação dos trabalhos realizados pelo grupo, onde num papel de cenário criámos uma tabela com o nome de todas as crianças e o número máximo de trabalhos realizados por cada uma. A minha intencionalidade com esta proposta foi fazer uma reflexão em conjunto, tentando encontrar estratégias para ajudar as crianças com um número menor de trabalhos desenvolvidos.

Segundo Carvalho e Portugal (citado por Parente, 2017) "...a avaliação na educação de infância é um elemento regulador e aperfeiçoador da intervenção educativa, sendo, habitualmente, uma avaliação informal baseada na observação do comportamento das crianças" (p. 21).

Após fazer a caracterização do grupo de crianças, identifiquei que a gestão de conflitos ocorria com bastante frequência principalmente no espaço exterior, recorrendo as crianças, com regularidade a um adulto.

Eu estava sentada com as crianças no recreio, enquanto estas comiam a fruta.

Entretanto a Margarida A. senta-se ao meu lado e diz:

- *O Gustavo está a chorar.* (Margarida A.)

- *Eu sei, mas eu estou a ver como é que vocês resolvem os vossos conflitos.*
(Eu)

- *Resolvemos a chorar.* (Margarida A.)

- *A sério? Mas porquê?* (Eu)

- *Primeiro choramos e depois conversamos e às vezes fazemos queixinhas.*
(Margarida A.)

- *E se não estivessem aqui adultos?* (Eu)

- *Pois... (pausa) primeiro choramos e depois... (pausa, não acaba o raciocínio e vai-se embora)* (Margarida A.) (Nota de campo da 5ª semana, descrição da situação nº 3, 2 de novembro de 2018).

Esta nota de campo é o reflexo da falta de capacidade em gerir os conflitos. No entanto, esta criança fez-me refletir que estes acontecimentos são característicos destas idades, pelo que não devem ser vistos como um aspeto negativo, mas sim, um aspeto que deve ser trabalhado ao longo do tempo.

Outra das formas que a criança tinha em expressar o seu desagrado sobre determinada situação, era no diário, na coluna do "*não gostámos*". Inicialmente verificava-se que esta coluna era a mais preenchida por iniciativa própria, no entanto, nas últimas semanas de estágio pode constatar-se que o número de registos nesta coluna diminuiu significativamente, revelando na minha perspetiva, uma melhoria nesta questão. A área da formação pessoal e social vai-se adquirindo de forma holística com

as outras áreas contempladas nas OCEPE (2016), de forma gradual e em cooperação com as crianças, equipa educativa e família. E é aqui que o educador intervém enquanto mediador destas aprendizagens e ajuda a criança a regular-se.

Posto isto, afirmo que as intencionalidades do educador permitem atribuir sentido à ação, através da observação, da elaboração de registos diários, da consulta e recolha de informação, através de diversos documentos, do planeamento da ação e posterior avaliação, que constituem as etapas interligadas (Siva et. al, 2016).

2.7 Avaliação do portefólio da criança¹⁶

Do grupo de crianças destaquei uma para elaborar um portefólio de desenvolvimento e aprendizagem (cf. Anexo J, pp 214-216). Seguindo esta premissa, escutei e considerei as opiniões da criança, de forma a garantir a sua participação na tomada de decisões relativamente ao seu processo educativo. Os conceitos de *participação e autonomia* foram a base para o desenvolvimento deste portefólio, sendo que, as intenções anteriormente referidas para o grupo de crianças também foram direcionadas para a construção do portefólio. Uma vez que a família é parte integrante do processo de aprendizagem da criança, fez todo o sentido envolvê-la. Quando a criança desenha a sua família apercebe-se de que a folha não é suficientemente grande para desenhar todos os elementos: surge então como sugestão fazer uma árvore genealógica em casa, com a ajuda da família¹⁷.

É de referir que, para a coletânea destes elementos, recorreu-se a instrumentos e técnicas de recolha de dados como fotografias e notas de campo. De acordo com os princípios éticos, foi solicitado um consentimento informado à família e um pedido de autorização para tirar fotografias à criança, assegurando total confidencialidade e proteção da informação contida no portefólio.

¹⁶ No Anexo I, pp. 212-213 encontra-se a avaliação mais aprofundada da criança.

¹⁷ Penso que esta ideia surgiu, porque uma criança da sala tinha apresentado ao grupo a sua árvore genealógica.

CAPÍTULO 3 - IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA EMERGENTE

Ao longo do meu estágio tive a oportunidade de observar atentamente a rotina deste grupo de crianças e como é que as mesmas participavam no contexto. Tal sucedeu face a uma reflexão sobre a minha infância e mediante outros contextos que tenho a oportunidade de observar (ainda que seja por pouco tempo). Deparo-me com grupos de crianças a realizar a mesma atividade em simultâneo proposta pela educadora e sem oportunidade de escolha. Estes acontecimentos levam-me a questionar onde fica a liberdade da criança de poder escolher? Como é que esta participa na construção do planeamento do currículo? Porquê que é que a atividade tem de ser realizada com o grupo todo em simultâneo?

Posto isto, houve um dia em particular em que esta situação me chamou particularmente à atenção, porque me apercebi que, apesar da ausência da educadora na sala de atividades¹⁸, o grupo continuou, autonomamente, a realizar as suas atividades e a fazer as suas escolhas, sem que precisasse de um adulto para o orientar. Após ter conversado com a educadora sobre esta situação e ter refletido sobre a mesma com a professora orientadora e outras figuras da área da educação, decidi que queria compreender como é possível existir multiplicidade de atividades em simultâneo através da participação direta das crianças (quando escolhem, através do mapa de atividades, a sua atividade).

Assim formulei três questões:

1. Porque é importante “dar voz à criança” promovendo a autonomia e cooperação na educação pré-escolar?
2. Qual a pertinência de promover a multiplicidade de atividades em simultâneo?
3. No que respeita à tomada de decisão da atividade que a criança quer realizar, esta participação torna-se significativa para a mesma?

De forma a poder dar resposta a estas três questões, construí um “desenho de investigação” que, de seguida, apresento.

¹⁸ Neste momento a educadora cooperante encontrava-se a pendurar trabalhos das crianças no corredor à porta da sala, logo tinha que se ausentar da mesma por curtos espaços de tempo.

3.1 Opções metodológicas

Conforme supramencionado, a realização desta investigação insere-se no âmbito do estudo de caso que, tal como Stake (1999), é “*el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes*” (p. 11).

Numa primeira fase metodológica, de acordo com Fortin (1999), o investigador determina:

. . . os métodos que utilizará para obter as respostas às questões de investigação. O investigador define a população e escolhe os instrumentos mais apropriados para efetuar a colheita dos dados. Assegura-se também de que os instrumentos são fiéis e válidos (p. 40).

Segundo esta premissa, a observação direta, com a elaboração de registos diários através de notas de campo, reflexões semanais e as entrevistas realizadas à equipa educativa foram as fontes de recolha de informação utilizadas. A análise referente a estas técnicas e instrumentos de recolha de dados processou-se de forma indutiva, considerando o processo mais relevante que os resultados (Bodgan & Biklen, 1994). É de referir que, para além das particularidades anteriormente referidas, este estudo qualitativo tem significado para o investigador, dado que parte da emergência de uma questão que fomenta uma reflexão baseada em valores e interesses pessoais (Bento, 2012). Este estudo assenta numa perspetiva holística da realidade, onde se considera que a perspetiva do investigador é ampla e transversal, ou seja, contempla todos os elementos e atributos do contexto educativo onde se passa a ação.

Foram elaboradas, diariamente, notas de campo pormenorizadas¹⁹ (cf. Anexo A, pp. 74-147), proporcionando uma reflexão e análise das mesmas. Estes registos foram os recursos mais utilizados para registar evidências sobre a prática pedagógica e sobre a investigação. As entrevistas realizadas à equipa educativa da sala verde tinham como principal objetivo conhecer e compreender as suas conceções sobre a participação das crianças no contexto, as áreas de atividades existentes na sala e a multiplicidade de atividades a decorrer em simultâneo. As questões do guião foram construídas de acordo com os objetivos definidos para a investigação.

¹⁹ Nota: durante um determinado espaço de tempo, registei numa tabela quais as áreas e as atividades que eram desenvolvidas pelas crianças.

3.2 Princípios éticos e deontológicos

No que se refere aos pressupostos e princípios éticos e deontológicos que orientaram e sustentaram a investigação, estes foram os seguintes:

- *Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance* (APEI, 2011): as atividades foram pensadas tendo em conta as potencialidades e fragilidades de cada criança, com o recurso a diferentes estratégias para que todas tivessem sucesso nas mesmas.

- *Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem* (APEI, 2011): durante a concretização das atividades com as crianças, tive em conta os interesses, desenvolvimento e aprendizagens de cada criança. Importa considerar a criança enquanto protagonista nas ações sociais e portadoras de uma experiência social única. (Ferreira, 2004) Neste sentido, todos os trabalhos realizados pelas crianças foram reconhecidos e felicitados pelos adultos, sendo as mesmas incentivadas a realizar os trabalhos que tinham mais dificuldades com o intuito de fortalecer a sua autoestima.

- *Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança* (APEI, 2011): de forma a garantir o sigilo profissional, toda a informação obtida ao longo do estágio não foi utilizada em mais trabalho nenhum, a não ser neste relatório e no portefólio de JI. No portefólio da criança, tive o cuidado de selecionar a informação, porque uma vez que o mesmo seria entregue à família no final do estágio, tive de garantir que o mesmo não continha informações referentes a outras crianças.²⁰

- *Determinar objetivos do trabalho* (Tomás, 2011): na realização das entrevistas à educadora e à técnica de ação educativa, elaborei um breve parágrafo no qual expliquei o objetivo principal do estudo (cf. Anexos K, pp. 227-233 e L, pp. 234-240). Ao longo da investigação, relembrei os/as participantes do conteúdo da mesma, dos objetivos deste relatório e qual a pertinência da sua participação.

- *Custos e Benefícios* (Tomás, 2011): durante a elaboração do portefólio com uma criança, a mesma nem sempre se revelou disponível para realizar determinadas atividades. Neste sentido, apesar da elaboração do mesmo demorar mais tempo do que o previsto, a decisão da criança foi sempre respeitada.

- *Respeito pela privacidade e confidencialidade* (Tomás, 2011): para garantir a confidencialidade não só do estabelecimento, mas também do grupo de crianças, os nomes dos mesmos foram substituídos por nomes fictícios. Quanto aos registos

²⁰ A criança quis fazer um desenho sobre os seus amigos e pediu-me não só para escrever os seus nomes como me pediu para escrever outras informações.

fotográficos, todas as fotografias onde aparecem a face das crianças, foram desfocadas. Antes de realizar esta ação, as crianças viram as suas fotografias e, posteriormente, viram as mesmas desfocadas. Este processo demonstra que a sua identidade estará salvaguardada pois, tal como referem Tomás (2011) e a APEI (2011), as crianças têm o direito de estar informadas sobre o que é recolhido sobre as mesmas.

- *Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir* (Tomás, 2011): foram realizadas diversas atividades de grupo na sala de atividades; no entanto, nem sempre foi possível observar o envolvimento por parte de todas as crianças, devido ao facto de existirem atividades extracurriculares a decorrer no horário letivo. Outro dos motivos prende-se com o princípio de que cada criança tem o direito a decidir em que atividades quer participar, logo, mediante o seu interesse, o adulto deve respeitar a sua decisão.

- *Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação* (Tomás, 2011): após ser identificado o tema da investigação, foram definidos os objetivos e os métodos de investigação a utilizar. Para a realização das entrevistas à educadora e à técnica de ação educativa, estas foram informadas da investigação que estava em curso e dos objetivos do mesmo, sendo que, no final, os resultados estarão disponíveis para todos/as os/as participantes do estudo. No que respeita às crianças, estas foram informadas da minha presença e qual o objetivo da mesma. Ainda que um dos meus objetivos passasse por observar as ações das crianças, estas estavam informadas e agiram sempre de forma natural.

- *Consentimento informado* (Tomás 2011): para a elaboração do portefólio, tive a necessidade de fazer alguns registos fotográficos; neste sentido, tive um diálogo com a criança para que a mesma tivesse conhecimento e me desse o seu consentimento. Com efeito, cada fotografia que era tirada à mesma, esta tinha a oportunidade, não só de ver, como de escolher qual a fotografia que gostava mais. No que respeita à família, foi elaborado um documento (cf. Anexo M, pp. 241-242) que explicava qual o intuito do portefólio da criança e pedida a autorização para a captação de fotografias. Importa referir que ambos estavam informados de que a sua participação não era obrigatória e que, caso quisessem desistir a qualquer momento, a sua decisão não traria qualquer despesa ou risco.

CAPÍTULO 4 - PARTICIPAÇÃO PELA "VOZ DAS CRIANÇAS": MULTIPLICIDADE DE ATIVIDADES EM SIMULTÂNEO DE FORMA AUTÔNOMA

Este capítulo do presente relatório pretende apresentar o referencial teórico que serviu de apoio à investigação levada a cabo. O “mapa de atividades” proporciona autonomia e cooperação no grupo de crianças e faz a ponte para outros instrumentos de pilotagem inerentes a este modelo. Além disso, será referenciado também a pertinência do instrumento como incentivador da participação da criança, dando-lhe a oportunidade de, em conjunto com o educador, realizar uma negociação gradual, adjacente a uma partilha de responsabilidade e reflexão/ avaliação.

Dado que a PPS II decorreu num contexto educativo que se rege pelo MEM, considero importante abordar, ainda que de forma breve, este modelo pedagógico, bem como os princípios inerentes ao mesmo, a gestão cooperada do currículo e a importância da organização do espaço, materiais e rotina, para fazer a ponte para a questão do plano de atividades como mediador de aprendizagem, através da participação das crianças.

4.1 O modelo pedagógico “Movimento da Escola Moderna”

Este modelo pedagógico surge a partir de ideias de diferentes pedagogos²¹ e uma das premissas inerentes a este é considerar que “...o cenário pedagógico é um elemento fundamental no processo de aprendizagem... ” (Vala, 2012, p.5), onde o método de ensino-aprendizagem é “...construído em cooperação pela educadora com os seus alunos...” (Vala, 2012, p.5). Neste seguimento, o MEM fomenta a gestão cooperada do currículo no grupo e privilegia a comunicação (Folque, 2014), num espaço de iniciação, a práticas democráticas e de solidariedade (Niza, 2013). A criança é tida como um ser com direitos e voz ativa, sendo capaz de produzir conhecimento, através da interação com os seus pares e com os adultos. Neste sentido, o educador assume o papel de mediador destas aprendizagens protagonizadas pelas crianças, através da negociação gradual, planeamento conjunto, partilha de responsabilidades e reflexão/ avaliação partilhada (Niza, 2013).

Destas conceções, decorrem três finalidades formativas: i) *a iniciação às práticas democráticas*; ii) *a reinstituição dos valores e das significações sociais* e ii) *a reconstrução cooperada da cultura*. Destas finalidades resultam sete princípios de estruturação da ação educativa (Niza, 2013).

²¹ Nomeadamente Freinet, Piaget e Vygotsky.

Uma condição no MEM é a constituição de grupos heterogéneos, isto é, o enfoque não está nos níveis etários, mas na garantia de que existirão, seguramente, diferentes culturas, respeito pelas diferenças e entreajuda. Outra condição remete-nos para um "...clima de livre expressão das crianças reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias" (Niza, 2013, p. 149). Tal só será possível se o/a educador/a se mostrar recetivo/a a ouvir e registar as comunicações das crianças. É igualmente fundamental dar às crianças o tempo de explorar e descobrir o meio que o rodeia e os materiais, de forma a surgirem projetos do seu interesse que fomentem "...o desenvolvimento em simultâneo de projectos diversificados no trabalho educativo" (Niza, 2013, p. 149).

No que diz respeito ao espaço, este torna-se fulcral para que se promova e se proporcione, na educação pré-escolar, ações desafiantes e motivadoras, que levem a criança a produzir conhecimento (Vala, 2012). Por esta razão, torna-se essencial que as crianças façam parte do processo de organização do espaço. Também Silva et. al (2016) nos dizem que a apropriação do espaço, por parte das crianças, lhes permite fazer as suas escolhas, utilizar o material livremente e de forma cada vez mais complexa. Posto isto e, indo ao encontro das ideias de Folque, Niza e Silva et. al, é imprescindível que os materiais estejam ao seu alcance de forma a potencializar a sua autonomia, cooperação e descobertas, através da manipulação dos mesmos. Todos os instrumentos de pilotagem devem também (sempre que possível), estar ao alcance das crianças, para que estas possam regular e registar não só o seu trabalho, mas também que sejam ouvidas e respeitadas quando se tomam decisões em grande grupo e quando fazem comunicações.

Também as rotinas assumem um papel relevante, na medida em que fomentam na criança a autonomia, segurança e gestão do seu tempo de aprendizagem (Vala, 2012). Vasconcelos (1998, citada por Vala, 2012) acrescenta que o facto de o/a educador/a negociar com o grupo a organização do tempo do espaço educativo, lhes transmite segurança, de forma a que estas se sintam parte integrante da estrutura educativa.

Folque (2014) afirma que "a rotina diária do modelo do MEM em jardim de infância é organizada do seguinte modo: Acolhimento em Conselho e planificação, Atividades e Projetos, Comunicações, Almoço, Repouso ou Recreio, Trabalho Curricular Comparticipado pelo Grupo e Sessões de Animação Cultural, Balanço em Conselho" (p. 955).

4.2 Participação das crianças neste contexto educativo

A participação das crianças no contexto educativo em que desenvolvi a PPS II era evidente em diversos momentos do dia, desde o momento da planificação e escolha autónoma e responsável das atividades, realização das mesmas, até à reflexão/avaliação do dia. Ainda antes de explicitar as várias estratégias que são adotadas para promover a participação direta das crianças neste contexto e quais as conceções das mesmas sobre este conceito, importa definir o conceito de “participação”. Tomás (2011) afirma que

participar significa influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental; um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências, relativamente aos objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido (p. 105).

Na minha ótica, esta definição é válida se considerarmos a criança portadora de uma experiência social única (Ferreira, 2004), pois que, de acordo com Tomás (2007), a palavra “participação” apresenta, em certos casos, um carácter ilusório.

No que respeita ao contexto em que intervimos, a participação não tem um carácter ilusório, até porque tal como refere Niza (2012), “... é com os alunos que decidimos horários e a agenda dos trabalhos – *planeamos*; é com eles que arranjamos fundos, que fazemos contas, lançamos balancetes – *gerimos* finanças; com eles também levantamos projetos, distribuimos tarefas – *avaliamos* o trabalho e a dimensão moral de todas as nossas atitudes e comportamentos” (p. 56). Esta premissa vai ao encontro de uma das finalidades inerentes ao MEM: “a prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em conselho de cooperação” (Niza, 2012, p. 197).

Depois de compreender o conceito de “participação” com base em Tomás (2011), considerei essencial perceber qual a conceção por parte das crianças deste contexto educativo sobre o que é o conceito de participação para elas. Assim, quando as questioneei sobre o conceito, e se elas consideravam que participavam em diversas situações do dia-a-dia neste contexto educativo, obtive respostas positivas e algumas deram exemplos: “*Nós é que sabemos o que queremos fazer nos projetos, porque somos nós que escolhemos os temas*” (Margarida A.); “*eu gosto muito de poder escolher as áreas e escolher os projetos que quero fazer. Também ajudamos a Xana e a Paty a arrumar a sala.*” (Diogo); “*os adultos trabalham sempre connosco*” (Mateus B.); “*podemos escolher os materiais e podemos mexer nos livros sem pedir. Nas coisas perigosas pedimos ajuda aos adultos*” (Lourenço).

Após obter estas respostas, percebi que elas têm a consciência de que participam e que cada uma tem a sua concepção de participação. Para algumas das crianças questionadas, participar significa fazer parte dos projetos e tomar decisões, mas, para outras, participar significa terem liberdade de manipular os materiais sem que tenham de pedir permissão ao adulto, exceto se este se tratar de um objetivo que precise da supervisão do mesmo.

Lansdown (2005, citado por Tomás, 2011) refere que a participação é um direito substantivo da criança, que permite desempenhar um papel protagonista na sua própria vida; é mais do que assumir simplesmente o papel de beneficiárias passivas do cuidado e da proteção dos adultos. Silva et. al, (2016) também mencionam que é a partir da Convenção dos Direitos das Crianças que decorre o papel ativo das mesmas, tendo o direito a serem escutadas; terem acesso à informação; terem liberdade de comunicação e pareceres; tomarem decisões em prol do seu benefício e terem em conta os seus pontos de vista (Siva et al., 2016). Quando o adulto respeita estes princípios, está a considerá-la como “...principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros” (Silva et. al, 2016, p. 9).

Gerison Lansdown (2005, citado de Tomás, 2007 pp. 105-106) identifica três níveis distintos e diferentes graus de participação das crianças, que não se excluem entre si, a saber: *processos consultivos*, onde o adulto reconhece as experiências das crianças, mas priva-as de todas as possibilidades de esta poder controlar os resultados. Os adultos iniciam e dirigem os processos sem que a criança opine ou manipule informação; *processos participativos*, onde o adulto inicia o processo, no entanto, a criança já colabora e dá-se-lhes poder para expressar as suas dúvidas sobre a resolução dos processos e resultados e *processos autónomos*, onde a criança tem total liberdade para se expressar e delinear a sua ação. A criança identifica o tema a tratar e controla todo o processo, e o adulto atua como facilitador desta ação (p. 106). Considerando estes três processos, e refletindo sobre o que observei ao longo dos quatro meses de estágio, os processos autónomos são os que mais se identificam com este modelo, porque o adulto apoia a escolha das crianças e, só intervém caso seja pedido ou se considerar oportuno.

A ideia de que o adulto é que detém o conhecimento e o poder²², não reside neste modelo que o estabelecimento segue, pois “é através de um sistema de organização cooperada que as decisões sobre as atividades, os meios, os tempos, as

²² Poder no sentido de ditar as regras e não dar a oportunidade às crianças de se exprimirem.

responsabilidades e a sua regulação se partilham em negociação progressiva e direta ...” (Niza, 2013, p. 145) onde as crianças com a “...colaboração do educador, reconstituem, através de projetos de trabalho, os instrumentos sociais de representação, de apropriação e de descoberta...” (Niza, 2013, p. 145).

Posto isto, considero que a gestão do currículo deve ter como base a cooperação e a negociação entre os adultos e a criança, contribuindo desta forma para a participação direta da criança (Niza, 2012).

Também Sampaio (2009) defende que

a atitude da educadora, ao colocar o enfoque no papel activo das crianças como sujeitos obreiros das suas aprendizagens e ao posicionar-se ao mesmo nível, tem a possibilidade de explorar os momentos de intervir para organizar o ensino; isto é, a partir das reflexões que lhe proporcionam as crianças, pode planificar uma série de acções, adequando a sua prática. (p. 15)

4.3 Mapa de atividades: Instrumento de planeamento individual e coletivo do currículo instigador de multiplicidade de atividades em simultâneo

Neste ponto do relatório, será mencionado o instrumento de pilotagem – Mapa de atividades – explicando o seu intuito, qual o simbolismo utilizado no mesmo pelo grupo de crianças e de que forma este instrumento organiza o dia a dia numa sala de atividades em contexto de JI.

Partindo da ideia de que o grupo de crianças, em conjunto com a equipa educativa, fazem parte da organização do espaço e materiais, considero que este facto trará mais vantagens para as crianças, uma vez que, ao longo do tempo, aquelas vão-se sentindo competentes, autónomas, responsáveis e ficam familiarizados com os mesmos, através da construção dos inventários, facilitando, por exemplo, a sua exploração e funcionamento. Esta premissa vai ao encontro do que Niza (2012) refere: “Só com a consciência do que temos poderemos então projetar o que desejamos fazer” (p. 97).

A introdução dos instrumentos de pilotagem deve ser gradual, pois desta forma dará a oportunidade às crianças de se apropriarem dos mesmos, progressivamente, e de forma cada vez mais autónoma, tornando-se responsáveis pelos compromissos assumidos (Vala, 2012). Contudo, Sampaio (2009) faz referência ao facto de apesar de ser visível o domínio, por parte das crianças, relativamente aos instrumentos de pilotagem, elas precisam ainda do auxílio do adulto para a exploração, de forma a construírem conhecimento.

O mapa de atividades não é um dos instrumentos a ser inicialmente introduzido, de acordo com o MEM; no entanto, segundo Vala (2012) este é “...um instrumento de

excelência para a organização do trabalho (planificação), reflexão sobre as aprendizagens realizadas, aferição de compromissos, regulação do desenvolvimento do currículo (diagnóstico do que já se domina e do que falta dominar) ” (p. 8). Este instrumento contempla, na linha horizontal superior, todas as áreas que existem na sala de atividades e algumas atividades que podem ser desenvolvidas dentro de cada uma. Na coluna vertical, do lado esquerdo, estão escritos todos os nomes das crianças. A simbologia que se utiliza para o preenchimento do mapa é uma bola aberta quando a criança escolhe determinada atividade e uma bola fechada quando termina ou pretende iniciar outra atividade. Importa referir que esta ação é feita individualmente, no entanto, um grupo de crianças pode escolher a mesma atividade (desde que respeite o número de crianças estipulado por área) e realizam uma atividade coletivamente.



Figura 1. Exemplo de um mapa de atividades tipo do MEM. Fonte: Sampaio, 2009, p. 8.

No contexto educativo onde realizei a minha prática, existe um acordo entre o grupo e a equipa educativa, que consiste na associação de cores a cada semana, ou seja, no início de cada mês selecionam 4 cores, que correspondem a cada semana (pe. azul corresponde à primeira semana, verde corresponde à segunda, laranja corresponde à terceira e a amarela corresponde à quarta).



Figura 2. Exemplo de um Mapa de atividade da sala verde. Fonte: Própria

Neste seguimento, o espaço educativo está organizado para que, quando a criança chegue à sala de atividades, marque a sua presença e, de seguida, se dirija para a área polivalente onde, por norma, se realiza a reunião da manhã. Neste momento, inicia-se o planeamento do dia, através do instrumento de pilotagem – plano do dia²³ – entre o educador e a criança, porque tal como refere Silva et. al, (2016) “...o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a, importa que a sua organização seja decidida pelo/a educador/a e pelas crianças” (p. 27).

Niza (2002, citado por Sampaio, 2009) reitera que

é no envolvimento e na organização construídos paritariamente em comunidade cultura e formativa, que se reconstituem, se recriam e se produzem os instrumentos (intelectuais e materiais), os objectos de cultura, os saberes e as técnicas através de processos de cooperação e interajuda (todos ensinam e todos aprendem). Assim se caminha, para a negociação progressiva, desde o planeamento à partilha das responsabilidades e da regulação/ avaliação. (p. 8)

Neste sentido, ambos entram em negociação para chegarem ao planeamento do dia, ainda que o tempo educativo tenha uma distribuição flexível (Silva et al., 2016). Assim, as crianças dirigem-se ao mapa de atividades e, após fazerem a sua escolha,

²³ Este instrumento servirá de referência para o trabalho que será desenvolvido durante o dia e fará a ponte para outros instrumentos de pilotagem, nomeadamente o diário e o mapa de atividades (Vala, 2012).

marcam com uma bola aberta para, de seguida, passarem à realização da mesma, assumindo o seu compromisso.

... a Margarida P. vai até ao mapa das atividades e faz uma bola na área da pintura, dirigindo-se de seguida para o espaço... (Nota de campo da 3ª semana, 17 de outubro de 2018)



Figura 3. A criança dirigiu-se até ao mapa de atividades para marcar a atividade que pretende realizar. Fonte: Própria

Neste intervalo, é possível constatar a interajuda entre as crianças porque uma das dificuldades que este mapa acarreta tem a ver com o número de linhas e colunas, o que faz com que a criança tenha de colocar a bola no quadrado certo. Por norma, as crianças mais velhas já têm esta competência adquirida e ajudam as mais novas ou as crianças que apresentam ter dificuldades neste sentido. Daí se dizer que este instrumento de pilotagem é promotor desta entreajuda entre as crianças.

Uma vez que o MEM “valoriza o ensino mútuo e cooperativo como estratégia para as aprendizagens e para reforçar o sentido da cooperação no desenvolvimento educativo e social” (Niza, 2012, p. 96), o educador deve privilegiar estes momentos e fomentá-los entre o grupo de crianças.

É neste período que se verifica a multiplicidade de atividades em simultâneo, sejam elas individuais ou em pequenos grupos. Também sobre esta temática quis ter o parecer das crianças e, quando as questionei como era possível elas conseguirem organizar-se de forma autónoma e haver tantas atividades em simultâneo, obtive respostas de algumas crianças: “*vamos ao mapa de atividades sozinhos e escrevemos uma bolinha no que queremos e depois, quando acabamos, vamos outra vez ao mapa*”

de atividades e pintamos a bolinha por dentro” (Lourenço); *“somos autônomos porque conseguimos fazer sozinhos e escolhemos o que mais gostamos, mas se já estão muitos meninos numa área não podemos ir, temos que esperar”* (Gustavo).

Entretanto, uma criança explica que: *“de manhã escolhemos o que queremos fazer com a Xana, mas depois, quem não tem trabalhos para fazer, vai escolher uma área ao mapa de atividades sozinho”* (Diogo).

Quando dei a oportunidade às crianças de se expressarem, estas revelaram exemplos do que acontece diariamente neste contexto educativo podendo, desta forma, inferir que, para eles, já é natural esta multiplicidade de atividades em simultâneo na sala de atividades. Para estas crianças o planeamento, logo no início do dia, é de extrema importância, pois é neste momento que o grupo organiza o dia e se regulam, permitindo que estas, posteriormente, possam tomar as suas decisões quando se dirigem ao mapa de atividades.

No final do dia, o grupo reúne-se novamente na área polivalente para fazer a reflexão/ avaliação do dia. Neste instante, as crianças *“...falam, comunicam, produzem um discurso de explicitação acerca do que fizeram, para partilhar com os outros um prazer ou um saber”* (Sampaio, 2009, p. 12). Por outras palavras, fazem um balanço das atividades que foram feitas, das que não concluíram e das que não foi possível iniciar.

Assim, importa realçar a ideia de que *“...planificação, realização e avaliação, que não podem ser entendidas linearmente nem como uma mera sucessão de etapas”* (Sampaio, 2009, p. 7).

Tendo em conta tudo o que foi referido, este instrumento de pilotagem – o mapa de atividades - é o espelho do que se faz dentro da sala porque, para além de estar visível nas escolhas das crianças relativamente às atividades, quando estas são concluídas, são expostas nas paredes da sala de atividades ou espaços adjacentes à mesma. Esta conceção vai ao encontro do que Vala (2012) afirma: *“As paredes da sala tornam-se expositores permanentes de todo o trabalho desenvolvido na sala pelas crianças”* (p. 9).



Figura 4. Exposição dos trabalhos realizados pelas crianças da sala verde. Fonte: Própria.

4.4 Mapa de atividades como mediador das aprendizagens das crianças

“Neste sistema de diferenciação pedagógica do MEM, a gestão do currículo processa-se, portanto, em cooperação, ou seja, pela forma mais direta de participação dos alunos na negociação das atividades e na respetiva distribuição e controlo” (Niza, 2012, p. 398).

Tendo em conta que as escolhas que as crianças fazem no mapa de atividades, de forma autónoma, provém do que é negociado e planeado no plano do dia com o adulto, este é também, por sua vez, o exemplo da promoção da cooperação e a interação entre crianças.

Mello (2007) e Niza (2013, citado por Folque, 2014) reforçam esta ideia alegando que “Cada criança em interação com os pares e com os adultos, assim como cada adulto em interação com outros adultos e com outras crianças, constroem conhecimento e envolvem-se num processo de humanização” (p. 953). Segundo Leavers (1994, citado por Formosinho e Araújo, 2004) o envolvimento é gerado quando a “...criança *envolvida* está a ter uma experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura” (p. 86).

Também Sampaio (2009) evidencia que o trabalho a pares se tem relevado significativo nas ajudas mútuas porque, pelo facto de o grupo ser heterogéneo, sensibiliza e regula os seus comportamentos, quer seja porque têm responsabilidades em comum, ou porque, ao planificarem e trabalharem juntos, criam afinidades, auxiliam-se e crescem.

Para além de potencializar a interação entre pares, o mapa de atividades também fomenta a iniciação às práticas democráticas (Niza, 2012), uma das finalidades inerentes ao MEM. Quando as crianças chegam à sala de atividades e se reúnem para dar início à reunião da manhã, já trazem consigo um conjunto de propostas para o dia que terão de ser negociadas em grande grupo. Este é um dos momentos do dia em que a criança sente que é escutada e respeitada, porque o adulto providencia as condições necessárias, nomeadamente quando regista o que a criança diz e este, em conjunto com o grupo, escuta e dá as suas opiniões.

Após o planeamento do dia em grande grupo, as crianças dirigem-se ao mapa de atividades e, individualmente, escolhem uma área, tendo a consciência de que terão de ser responsáveis pelos compromissos que estão a assumir. Contudo, nada as impede de deixar uma atividade a meio e trocarem, desde que tenham a consciência de que têm trabalhos pendentes e têm o compromisso de os terminar.

“...a Sofia estava a fazer um trabalho de escrita no seu caderno e disse-me que já não queria fazer mais, que queria trocar para outra área. Ao ver o trabalho que a criança estava a fazer, sugeri que terminasse o seu trabalho, mas a mesma olhou novamente para o seu trabalho e disse com um ar aborrecida que ainda iria demorar imenso tempo.” (Nota de campo 2ª semana, 11 de outubro de 2018)

Perante esta nota de campo, hoje afirmo que, enquanto adulto mediador das aprendizagens das crianças, deveria ter tido um diálogo mais reflexivo com a mesma, ao invés de ter pedido à criança para terminar o seu trabalho.

Este diálogo acontece maioritariamente ao final do dia, quando voltam a reunir-se e, nesse momento, refletem/ avaliam o dia, tendo em conta o que foi planeado na reunião da manhã. Se tomarmos como referência as palavras de Sampaio (2009), esta afirma que ao

colocá-las a participar neste processo, pedindo-lhes que verbalizem o porquê de não estarem a cumprir, porque mudaram de ideias, ou simplesmente perguntar-lhes se já fizeram tudo o que planearam, leva a um auto questionamento que, induzido sistematicamente, revela mudanças de comportamento (p. 12).

Esta mudança de comportamento terá um impacto significativo ao longo do seu percurso de vida, porque tornar-se-ão adultos capazes de refletir sobre o seu trabalho, tendo a consciência do que têm de melhorar. Esta reflexão também permite que a

criança desafie o seu pensamento, que Sampaio (2009) caracteriza como sendo, por vezes, *autocentrado*.

Para além de esta reflexão/ avaliação ser realizada em grande grupo ao final do dia, também é realizada individualmente, quando se faz o arquivo. Todas as sextas-feiras²⁴, de quinze em quinze dias, é realizado o arquivo dos trabalhos. Este consiste numa coletânea dos trabalhos que são produzidos num determinado espaço de tempo e, ao contrário de outros estabelecimentos de ensino, aqui é realizado com as crianças; ou seja, o adulto e a criança arquivam os seus trabalhos e refletem sobre as suas produções. Neste momento, as crianças são levadas a refletir, mais uma vez, sobre os seus trabalhos, mas de uma forma individual e mais detalhada, quer isto dizer que o/a educador/a, em conjunto com a criança, vão aferir quais as áreas que trabalharam mais, quais a que trabalharam menos e se há algum motivo para tal acontecimento. Posto isto, a criança toma consciência do trabalho que está a desenvolver e quais as áreas que deve trabalhar mais, contribuindo responsabilmente para a sua aprendizagem.

Assim, este instrumento pode ser considerado como um momento de avaliação, através das escolhas implícitas no mapa de atividades, nas reflexões em grande grupo e individualmente, pois desta forma o/a educador/a passa a ter uma noção de quais as áreas que são mais utilizadas pelas crianças, quais a que são menos utilizadas, que atividades se tornam mais significativas para as mesmas, quais as evoluções das mesmas (no sentido de verificar se, depois da reflexão, a criança faz por mudar ou se mantém as suas escolhas).

Ao refletir sobre o que foi referido até então, verificamos que o mapa de atividades é um mediador da aprendizagem, potencializando diversas competências, nomeadamente a comunicação oral e a aquisição de vocabulário. Tal como refere Folque (2014) que, “de forma autónoma, e com a mediação atenta do/a educador/a, as crianças apropriam-se dos instrumentos e dos processos, assim como dos conceitos e linguagem próprios de cada área de saber...” (p. 963). Silva et. al, (2016), também salientam que cabe ao/a educador/a ter a intencionalidade de ampliar as situações de comunicação que deem a oportunidade à criança de dominar este conteúdo tanto como emissores como recetores.

Depois de realizadas algumas atividades, há crianças que tomam a iniciativa de as comunicar ao grupo, construindo um discurso explicativo sobre o que fizeram para partilhar um prazer ou um saber (Sampaio, 2009).

²⁴ Importa salientar que esta descrição é baseada na observação da rotina da sala de atividades onde foi realizada a PPS II.

Este aspeto está ligado a um dos momentos contemplados nas rotinas do MEM, que se traduz em “...tempo de tomada de consciência dos processos vividos e de avaliação reguladora pelos pares e pelos adultos constitui-se como um momento de apropriação de cultura por parte dos autores, mas também por parte dos outros elementos do grupo que analisam em conjunto a obra apresentada” (Folque, 2014, p. 963). Após as comunicações, existe o tempo de perguntas e comentários, onde as crianças têm liberdade para expressar as suas opiniões sobre o que assistiram e colocar questões ou propostas de atividades a partir do que assistiram.

Em suma, o mapa de atividades desempenha um papel central neste modelo pedagógico, não só por tudo o que já foi referido, mas também porque leva o/a educador/a a refletir sobre a sua “...ação pedagógica como uma actividade de aprendizagem-ensino” (Sampaio, 2009, p. 5). A partir deste instrumento, podemos identificar quais os interesses das crianças, de forma a trabalhar nesse sentido. Neste modelo, o adulto é tido como um mediador das aprendizagens das crianças, onde, em conjunto com as mesmas, refletem sobre as suas escolhas e fomentam a procura e o aprofundamento de novos conhecimentos. A figura que se apresenta de seguida pretende ilustrar, de forma sintética, os contributos do mapa de atividades.



Figura 5. Síntese das potencialidades do mapa de atividades. Fonte: Própria

4.5 Análise e discussão dos resultados

De seguida, com base na caracterização anteriormente referida, dei enfoque ao contexto observado durante os quatro meses de estágio, analisando notas de campo e tabelas. Como supramencionado, para além de ter realizado um breve diálogo com o grupo de crianças sobre a participação e a multiplicidades de atividades em simultâneo de forma autónoma, realizei uma entrevista à educadora cooperante e outra à técnica de ação educativa. Esta teve como objetivo conhecer e compreender as suas perspetivas sobre o tema em questão. A análise dos resultados obtidos encontra-se no ponto seguinte.

4.5.1 Análise das entrevistas²⁵ realizadas à educadora cooperante e técnica de ação educativa

Tendo em conta o que já foi referido anteriormente, procedi à análise de conteúdo das entrevistas à educadora e técnica de ação educativa. Assim, relativamente à informação sobre as entrevistadas, ambas são do sexo feminino e têm entre 31 e 41 anos de idade. Ambas possuem uma licenciatura. No entanto, a técnica de ação educativa encontra-se de momento a tirar o mestrado em educação pré-escolar.

No que respeita ao tema da participação das crianças neste contexto educativo, ambas definem participação como “*dar oportunidade de cada um ter uma vida ativa dentro de um grupo*” (educadora); “*envolver as crianças no processo educativo de forma negociável, partindo dos interesses de cada criança*” (técnica de ação educativa). Mediante estas afirmações, alegam que este grupo participa, “*na avaliação, na organização do espaço e do tempo, planeamento, escolha de atividades, projetos, comunicações, reuniões da manhã e de conselho, partilhas de casa, tarefas que realizamos, relação família/ escola – escola/ família, comunidade envolvente...*” (Educadora).

Quando questionadas sobre o que para elas “ser crianças”, a educadora alegou que “*é ter um conjunto de oportunidades e de ter uma vida pela frente, como oportunidade de brincar, ser livre e poder escolher*”; “*é rasgar o mundo*” (técnica de ação educativa). Considerei estas questões pertinentes, no sentido de tentar perceber como é que a equipa educativa “via” as crianças, porque uma das ideias que infelizmente ainda vigora, prende-se com a ideia de que as crianças são “...modernamente tematizadas a partir de uma *negatividade constituinte...*” (Sarmento, 2004, citada por Tomás, 2007). Relativamente à questão sobre os direitos das crianças, ambas afirmaram que estes são respeitados “*...em todos os momento do dia*” (Educadora) e

²⁵ Ver Anexos N, pp. 243-248 e O, pp. 249-254.

“quando se proporciona a autonomia de forma progressiva, indo ao encontro das suas opiniões; proporcionando aprendizagens significativas; a sua escolha/ participação é evidente através dos instrumentos de pilotagem, ajudando a criança a refletir sobre a sua aprendizagem com intencionalidade” (técnica de ação educativa).

Quanto às áreas de atividades, apesar de algumas questões serem diferentes, o objetivo principal foi compreender se as crianças participavam ativamente na organização do espaço e materiais, de que forma, e, caso a resposta fosse afirmativa, como é que se geriu esse trabalho cooperativo. Se tomarmos como referência as palavras de Formosinho (1998, citada por Vala, 2012) a organização cooperada *“...é indispensável para a autonomia do grupo, pois conduz a que (...) papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interação – que constituem a textura básica – (sejam) vividos, experienciados, perspectivados nas experiências que cada área específica permite”* (p. 12). Assim, tanto a educadora cooperante como a técnica de ação educativa afirmam que as áreas da sala foram implementadas *“...de acordo com o modelo e com as características e necessidades do grupo. No início de cada ano, planeamos e acordamos em conjunto que áreas deverão existir...”*. Ainda que a técnica de ação educativa não tenha estado presente fisicamente, relata que lhe foi enviado um vídeo onde constatou que *“...existiu uma troca de opiniões e ideias entre o adulto e a criança, de forma a proporcionar um ambiente dinâmico; proporcionando uma maior autonomia, de acordo com a heterogeneidade do grupo”*. Estas respostas vão ao encontro do que é defendido por Vala (2012), quando alega que *“... o cenário pedagógico é um elemento fundamental no processo de aprendizagem... construído em cooperação pela educadora com os seus alunos...”* (p. 5).

Tendo em conta que a equipa educativa garante que as crianças participam ativamente neste contexto educativo, era esperado que respondessem afirmativamente à questão sobre as crianças terem voz ativa no momento de decidir as áreas que deveriam existir na sala de atividades, relatando a forma como gerenciaram as manifestações por parte das mesmas. Assim, a educadora explicou que *“...eles sabem mais ou menos quais as áreas que nos acompanham desde a creche. As decisões são tomadas em conjunto, onde cada criança pode dar a sua opinião e vai-se discutindo e chegando a acordo. Quando não há acordo, por norma eles propõem que se faça uma votação.”* Perante esta resposta, é possível evidenciar a importância que é dada à negociação dentro do grupo. Por outro lado, revejo estas ações nas palavras de Niza (1998, citado por Vala, 2012) quando afirma que *“... a escola define-se para os docentes do MEM como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática”*. (p. 6).

Na definição do número de crianças por áreas de atividades, a educadora justificou que *“a decisão é realizada por adultos e crianças e tem também a ver com o espaço físico que cada área tem”*. No entanto, a técnica de ação educativa declarou que *“...uma vez que o grupo já tinha essa experiência do ano anterior, esta decisão tornou-se mais fácil em evidenciar o número por área”*. As estratégias selecionadas para a implementação das áreas tiveram em conta, segundo a educadora, *“...a luz, espaço amplo para a área polivalente. A expressão plástica tem que ficar perto do lavatório. A biblioteca tem que ficar num sítio onde haja o maior silêncio possível, não podendo estar entre outras áreas”*. Deve ser objetivo do/a educador/a, de acordo com as OCEPE (ME/DEB, 2016), organizar o espaço com o grupo de crianças, de forma a torná-lo acolhedor; *“envolvente, desafiante e motivador para as crianças”* (Vala, 2012).

À semelhança das respostas dadas nas questões anteriores, ambas afirmam que os materiais da sala estão sempre ao alcance das mesmas e, uma vez que, *“a organização das áreas é feita por eles, assim como a seleção dos materiais... fazemos o chamado inventário, onde escrevemos o que cada área tem e o que podemos fazer com cada material”*. (educadora). Este inventário é um instrumento característico deste modelo que Niza (2012) insere na organização da classe, dentro dos mapas de registo²⁶.

Então, é esperado que haja multiplicidade de atividades em simultâneo? Neste sentido, questioneei a equipa educativa como era promovido esse processo, ao qual a técnica de ação educativa argumentou que; é *“através do instrumento de pilotagem: mapa de atividades, onde as crianças autonomamente escolhem o que querem fazer, contudo existe uma intencionalidade de responsabilizar a criança para marcar o início e o fim da atividade”*. A educadora explica que *“...no nosso modelo é raro todas as crianças estarem a fazer tudo ao mesmo tempo. Estão, sim, espalhadas pelas áreas e vão rodando de acordo com os seus interesses.”* Mediante esta resposta, posso afirmar que a equipa educativa faz prevalecer os interesses das crianças no contexto educativo. É relevante considerar que os interesses das crianças devem ser tidos em conta para delinear atividades e que estas vão ao encontro dos seus gostos e desejos. Quando a criança produz atividades com interesse e motivação, produz conhecimento significativo para a mesma. Ambas consideram que a forma como as áreas estão implementadas na sala de atividades contribui para esta multiplicidade de atividades em simultâneo e a técnica de ação educativa acrescenta que *“... as crianças se vão apropriando do espaço gradualmente, tendo sempre a consciência do número de crianças por área”*.

Por fim, quis perceber se, desde o início do ano letivo, houve alterações e, caso surgisse no grupo de crianças uma proposta de implementação de uma nova área, o

²⁶ Ver Anexo P, p. 255.

que era feito. As respostas obtidas foram consensuais: não se verificou uma reorganização do espaço, considerando que “...nesta altura ainda não senti necessidade...” (Educatora). A técnica de ação educativa defende que “só faz sentido fazer alterações ou reorganizar o espaço se o grupo manifestar esse interesse. No entanto, se o/a educador/a observar que há uma área que poderá ter mais potencial, pode sugerir, eventualmente, um projeto e não uma alteração da sala”. À questão “Se surgisse no grupo de crianças uma proposta de implementação de uma nova área?”, a educadora respondeu: “faria uma reunião com todas as crianças e adultos da sala, para a possibilidade de isso acontecer, de forma a ouvirmos a opinião de todos.” Por outro lado, a técnica de ação educativa afirmou que “ia ao encontro do seu interesse manifestado, tendo em conta a intencionalidade do/a educador/a, na promoção de conhecimento mais alargado, explorando de forma a abordar outras áreas de conteúdo”.

Após analisar as respostas da equipa educativa, posso inferir que a base das suas intencionalidades reside no trabalho em parceria com o grupo de crianças. Respeitam, acima de tudo, os seus interesses e promovem a autonomia e responsabilidade quando as integram na tomada de decisões que lhes dizem diretamente respeito, nomeadamente, na organização do espaço e materiais e na escolha das atividades. Estes princípios contribuem para que exista multiplicidade de atividades em simultâneo de forma autónoma no contexto educativo.

4.5.2 Análise dos dados das tabelas do mapa de atividades da sala verde

Quando refiro que o mapa de atividades pode ser considerado um instrumento de avaliação, quero com isto dizer que, quando o educador o observa, é capaz de identificar à primeira vista quais as atividades mais escolhidas pelas crianças e quais as menos escolhidas. Segundo Parente (citada por Carvalho & Portugal, 2017) “...a avaliação na educação de infância é um elemento regulador e aperfeiçoador da intervenção educativa, sendo, habitualmente, uma avaliação informal baseada na observação do comportamento das crianças” (p. 21). Assim, ao analisarmos o mapa de atividades (cf. Anexo Q, p. 256), é possível identificar que os jogos de chão e os jogos de mesa são as atividades mais escolhidas, seguidas da área da biblioteca, a plasticina e o desenho, que são também áreas muito procuradas pelas crianças. As áreas que não têm tanta procura são as áreas das ciências, matemática, recorte e colagem e a oficina da escrita. Daqui podemos retirar algumas conclusões ou questões e propor, em conjunto com as crianças, novas descobertas de atividades que as cative a passar por todas as áreas que a sala de atividades tem ao seu dispor, pois que, como defendem Silva et.al.,

“Sendo as observações registadas pelo/a educador/a um meio privilegiado de recolha de informação, há muitos outros registos ou documentos, que decorrem da prática pedagógica, e que podem ser utilizados como “memórias” para reconstruir e compreender o processo educativo e as aprendizagens das crianças” (2016, p. 14).

Tendo como referência esta premissa, registei, de forma sistemática, a multiplicidade de atividades em simultâneo, e de forma autónoma, a decorrer na sala de atividades nos meses de novembro de dezembro de 2018. A informação encontra-se estruturada em tabelas (cf. Anexo R, pp. 257-262), nas quais se podem consultar os dados recolhidos sobre as atividades que as crianças realizaram, as tipologias das atividades e o número de crianças por atividade. Estes dados revelaram-se fundamentais para poder afirmar que ocorrem entre 7 a 8 atividades por dia em simultâneo e autonomamente.

	Média	Moda
Número de atividades	7,16666...	7 e 8
Tipologias	4,16666...	5

Tabela 1. Média e Moda dos resultados da multiplicidade de atividades em simultâneo. Fonte: Própria.

Se agruparmos estas atividades consoante a sua tipologia, podemos constatar que a *moda* é de 5 tipologias de atividades diferentes a ocorrerem em simultâneo.

A principal diferença que identifiquei entre as observações e os registos das mesmas, têm a ver com o número de atividades que são desenvolvidas por dia, ou seja, quando observo o mapa de atividades, não consigo ter a perceção de quantas atividades ocorreram por dia. Quando é feito um registo por escrito, é possível ter uma informação mais detalhada das atividades que ocorrem, com mais frequência, por dia.

Para este estudo de caso utilizei estas duas ferramentas, sendo que em outubro fiz uma observação e análise do mapa de atividades e, em novembro, decidi fazer um registo por escrito, porque quis ter uma noção mais concreta das atividades mais escolhidas/dia pelas crianças, como ilustra a nota de campo que se segue:

A partir dos registos que tenho realizado com frequência, posso afirmar que a área dos jogos de chão é a mais requisitada pelas crianças. Ainda que recentemente, as crianças em conjunto com a técnica de ação educativa, tenham feito algumas mudanças na área do faz de conta. Ainda assim, o grupo mantém uma certa resistência em não frequentar esta área e neste sentido

surgem da minha parte questões como: *será que as crianças não frequentam esta área por não estar apelativa? Será que as crianças não frequentam esta área por falta de tempo?* (excerto da reflexão semanal 8, de 26 a 30 de novembro de 2018)

Importa referir que estas observações foram todas realizadas no período da manhã após a reunião matinal, pelo que as escolhas das atividades ocorreram entre as 9h45 e as 10h15. Contudo, é de mencionar que, ao longo do dia, as crianças realizam mais que uma atividade e têm total liberdade e autonomia para escolherem outra, se assim o entenderem. Em suma, as atividades que estão sintetizadas nas tabelas (cf. Anexo R, pp. 257-262) ocorreram num determinado período de tempo.

Sendo o grupo constituído por 25 crianças, e, havendo períodos em que, por motivo de doenças ou períodos festivos/ comemorativos (como foi o caso do dia da criança ou do natal), se registaram momentos em que a multiplicidade de atividades não era significativa, havendo somente entre 3 a 5 atividades em simultâneo. Por outro lado, quando estão a decorrer mais do que um projeto que, por norma, é constituído por 4 crianças ou mais, também se verifica um número mais reduzido de crianças por área.

Segundo a agenda semanal, o período da tarde é destinado à realização de trabalhos em grande grupo; quer isto dizer que, consoante o dia da semana, as crianças realizam uma atividade que vai ao encontro do que se encontra na agenda semanal²⁷. Por esse motivo, não considerei pertinente nem relevante realizar os registos da parte da tarde, até porque são raras as exceções em que as crianças realizam trabalhos individualmente.

Tendo em conta a análise realizada, não só às entrevistas, mas também, às tabelas e tendo por base a fundamentação teórica sobre este tema, posso constatar que o mapa de atividades é um instrumento que potencia a autonomia, responsabilidade e a multiplicidade de atividades em simultâneo numa sala de atividades. Este registo permite ao educador refletir e retirar imensa informação sobre os interesses das crianças individualmente, quais as atividades mais escolhidas pelas mesmas e quais as atividades que são menos escolhidas.

²⁷ Por exemplo, à segunda-feira é dia de língua portuguesa da parte da tarde. Na reunião da manhã, quando fazem o plano do dia é decido qual será o trabalho que irão realizar à tarde em grande grupo.

CAPÍTULO 5 - CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADOR/A DE INFÂNCIA EM CONTEXTO

“O nosso sonho é a nossa força, que deve ser construída com criatividade, humildade e conhecimento” (Gomes-Pedro, 2017, p. 202).

Este ponto pretende identificar e fundamentar as dimensões mais importantes da minha aprendizagem no trabalho pedagógico em contexto de Creche e JI, que contribuíram para a construção da minha identidade profissional. Neste sentido, serão referenciadas as principais considerações face à intervenção educativa, bem como à problemática identificada em ambos os contextos onde intervim.

No que respeita ao contexto de Creche, o facto de já ter exercido funções de auxiliar de educação nesta valência há dois anos, permitiu-me ter uma postura serena e encarar os desafios que apareciam com confiança. No entanto, optei por seleccionar a sala de dois anos, porque era a única faixa etária que ainda não tinha experienciado. Ao contrário do estágio em JI, consegui identificar, desde cedo, uma problemática emergente em que considerei relevante e pertinente intervir, de forma a encontrar sugestões de propostas de intervenção face à mesma.

Numa conversa informal com a educadora cooperante, foi-me divulgado que todas as crianças da sala verde II, no final do ano letivo de 2016/2017, já não usavam fralda. Porém, no início do ano letivo 2017/2018, das 18 crianças que constituíam este grupo, 4 se mantiveram sem fralda. Por esta razão, decidi dar início a uma investigação para perceber qual o motivo deste acontecimento. Assim, a minha problemática foi os **“Touchpoints na relação família-Creche: Touchpoints dos 2 anos e o controlo das necessidades fisiológicas”**. Esta investigação permitiu-me compreender o processo do controlo das necessidades fisiológicas, a importância do trabalho cooperativo entre a equipa educativa e a família das crianças e o conceito/ modelo *Touchpoints*. Este baseia-se na perspectiva de que é possível prevenir eventuais períodos de desorganização temporários, durante o desenvolvimento da criança, se houver um trabalho conjunto entre a família e os educadores. Porém, apercebi-me de que a dificuldade de estabelecer e manter relações entre os educadores de infância e as famílias poderá ter repercussões na criança. Com base nesta ideia, tentei, ao longo do estágio, desenvolver um projeto²⁸, que promovesse a participação da família no contexto educativo e que desenvolvesse um trabalho em parceria com a equipa educativa.

²⁸ Construi com o grupo uma “árvore das conquistas” que teria como um dos objetivos, promover a participação das famílias na partilha de uma conquista, por parte da criança, ao grupo. (exemplo: a criança já não quer usar fralda, coloca a mesma na árvore.)

Relativamente ao contexto de JI, apesar de nunca ter trabalhado neste contexto, considero que ao longo do estágio estive focada em adquirir o máximo de conhecimentos e competências que me enriquecessem não só pessoalmente como profissionalmente (o mesmo se aplica ao contexto de Creche). Ao contrário do que tenho assistido noutros contextos, este estágio alertou-me não só para esta importância de reconhecer a crianças como sujeito de direitos, trabalho cooperativo e organização partilhada por todos os intervenientes da ação educativa, como revelou algumas estratégias para a promoção da participação, nomeadamente através dos instrumentos de pilotagem. “O educador desempenha um papel muito importante na organização do contexto educativo pois toda a organização espacial, material e rotina educativa vão influenciar as aprendizagens que as crianças vão realizar” (Vala, 2012, p. 6).

Apesar de o/a educador/a assumir uma postura de mediador das aprendizagens das crianças, neste contexto educativo, importa referir que este apoia a criança para que esta, por sua vez, seja capaz de resolver problemas, de forma autónoma (Sampaio, 2009).

Neste sentido, decidi questionar tudo à minha volta e não me acomodar com a primeira opção ou premissa que me surgisse, pois, desta forma, enquanto poderia ter encarado as minhas falhas como “fracassos”, consegui transformá-las em objetivos e ultrapassá-las. Questionei, pesquisei e não me conformei enquanto não as colmatei. Ao ter adotado esta postura, contribuí, eu própria, para a construção da minha identidade profissional como futura educadora de infância. Todos estes princípios foram essenciais para garantir a minha ação interventiva e, por conseguinte, refletir sobre a prática através das reflexões semanais consignadas no portefólio.

Uma vez que não conhecia o modelo pedagógico do MEM, a não ser do ponto de vista teórico, tal levou a que, num curto espaço de tempo, tivesse que assimilar o máximo possível de informação, de forma a entrar na rotina diária da sala verde onde desenvolvi a PPS II. Este acontecimento fez com que não interviesse tantas vezes como desejava, porque admirava a intervenção da educadora cooperante e ambicionava aprender “ao máximo” com a mesma, através da observação (um processo fulcral para um/a educador/a de infância na recolha de informação).

Sendo o MEM um modelo pedagógico que se define como um espaço promotor de iniciação a práticas democráticas, de cooperação e de solidariedade, promove a participação das crianças na gestão do currículo, através de momentos e instrumentos de pilotagem. Considero que a adaptação a este modelo não é fácil, porque exige que o adulto aprenda a ver a criança com outros olhos. No entanto, fui-me identificando com o mesmo ao longo do tempo e, quanto mais observava, mais vontade tinha de aprender.

Ao nível das dificuldades mais sentidas, inerentes aos dois contextos, estas centraram-se no facto de não acreditar em mim e nas minhas capacidades. No entanto, com o apoio incondicional, tanto por parte da minha supervisora institucional, como por parte da educadora cooperante, da técnica de ação educativa da sala e do grupo de crianças, consegui superar esses receios e orgulhar-me da minha prestação. Outra dificuldade sentida foi conciliar o tempo do estágio com os trabalhos pedidos pelas docentes das unidades curriculares do curso, a investigação e a elaboração do portefólio e deste relatório.

Contudo, e, apesar das adversidades, considero que ainda terei muito para aprender ao longo da minha vida e que ainda terei de aperfeiçoar o meu processo de observar, de refletir, de analisar, de planificar, de intervir e de avaliar, sem nunca esquecer de adotar, permanentemente, um olhar crítico, com o intuito de aperfeiçoar a minha prática pedagógica e de construir a minha identidade profissional.

Como futura educadora de infância, creio que não devo estar limitada a uma perspetiva teórica específica e, tal como Vala (2012) menciona, “O/a educador/a deve reflectir profundamente na sua forma de estar e de ser na profissão, no que acredita e defende...” (p. 12).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ponto do presente trabalho pretende apresentar uma síntese dos conteúdos contemplados no mesmo, interligando-os com a minha conceção da prática profissional e conhecimentos adquiridos.

A elaboração deste relatório em contexto de JI, bem como a concretização de quatro meses de estágio profissional, permitiu-me realizar uma articulação entre os conhecimentos já adquiridos com a prática interventiva neste contexto. Os conteúdos abordados na licenciatura em Educação Básica que, posteriormente, foram aprofundados no Mestrado em Educação Pré-Escolar, possibilitaram a adequação da minha ação em prol das crianças, tornando uma aprendizagem enriquecedora e significativa para a minha formação. A passagem da teoria para a prática pode ser temerosa, contudo, “a prática diária é fundamental para que os educadores se tornem progressivamente mais hábeis e mais confiantes na sua capacidade de observar e registar o desenvolvimento e aprendizagens de bebés e crianças.” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 23).

De modo a compreender o contexto, o ambiente educativo, a equipa educativa, a família e, principalmente, o grupo de crianças, estabeleci, desde cedo, uma relação de serenidade e confiança com todos os intervenientes, tendo por base os conceitos de *Cuidar* e *Educar* inerentes a um/a educador/a de infância. O facto de ter trabalhado em equipa com a educadora cooperante e com a técnica de ação educativa, trabalho esse alicerçado na partilha e na discussão de saberes, foi fundamental para o meu aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional (Carvalho & Portugal, 2017). A caracterização destes elementos possibilitou a consumação das intenções para a minha intervenção com as crianças, a equipa educativa e com as famílias das crianças. De facto, foram operacionalizadas estratégias, propostas de atividades e uma intervenção desafiante, enriquecedora e fomentadora de novas aprendizagens para todos os intervenientes.

REFERÊNCIAS

- APEI (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. *Cadernos de Educação de Infância*, 93.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade? *Revista JA*, 64 (7), 40-43.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas*. In: *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora.
- Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche – Crescendo com qualidade*. Porto Editora.
- Ferreira, M. (2004). «À porta do JI da Várzea» ou... retratos de heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira, «A gente gosta é de brincar com outros meninos!». *Relações sociais entre crianças num Jardim de infância* (pp. 65-78). Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, M. A. (2014). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do movimento da escola moderna portuguesa. *Perspectiva*, 32 (3), pp. 951-975.
- Formosinho, J. (Org.), Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos curriculares para a Educação de infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. O., & Araújo, A. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise psicológica*, pp. 81-93.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (2006). *Educação Pré-escolar: A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editores.
- Fortin, M. F. (1999). *O Processo de Investigação da Concepção à Realização*. Louros: Lusociência.
- Niza, S. (2012) *Escritos sobre a Educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Pedro, J. G. (2017). *Pensar a criança - Sentir o bebé*. Edições In.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Portugal, G., & Leavers, F. (2010) *Avaliação em Pré-Escolar – sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.

- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (S. Baía, Trad.) (6.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sampaio, M., (2009). O plano de actividades como mediador da aprendizagem-ensino. *Escola Moderna*, 34 A, pp. 05-16.
- Sarmiento, T (org.), Ferreira, F. I., Silva, P. & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade – As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Serralha, F. (2007). *Conselho de Cooperação Educativa. In A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1ºCEB*. Tese de Doutoramento. Universidade Católica Portuguesa: Lisboa.
- Silva, I., L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Stake, R. E. (1999). *Investigacion com estúdio de casos*. Madrid: Morata.
- Tomás, C. (2007). Participação não tem Idade Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Contexto e Educação*, pp. 45-68.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*» *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Vala, A., (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 42, pp. 05-12.

Documentos consultados:


Equipa educativa. (2017/18) Projeto educativo do estabelecimento. Lisboa: Creche e JI.

ANEXOS

Anexo A. Portefólio de JI

Por questões éticas e de confidencialidade este documento não se encontra disponível em anexo da pp.55 à pp. 186

Anexo B. Fotografias das áreas da sala de atividades e breve descrição

Fotografia	Nome das áreas e Descrição ²⁹
 <p data-bbox="237 931 568 965">Figura 6. Área da biblioteca</p>	<p data-bbox="799 501 1034 535">Área da biblioteca</p> <p data-bbox="799 562 1347 920">Esta área usufrui de um espaço amplo, com livros à disposição das crianças que podem manipular autonomamente. Também está disponível uma caixa dos projetos que foram desenvolvidos nos anos anteriores, até à data. Aqui também se proporcionam momentos de partilha, comunicação e ouvem-se histórias. Nesta área constam ainda 3 instrumentos de pilotagem³⁰.</p> <p data-bbox="799 947 1203 981">Número de crianças na área: 4</p>
 <p data-bbox="237 1498 600 1532">Figura 7. Área do faz de conta</p>	<p data-bbox="799 1131 1070 1164">Área do faz-de-conta</p> <p data-bbox="799 1191 1326 1509">A área do faz-de-conta proporciona momentos de partilha, desenvolve o imaginário e promove não só a comunicação como a interação entre os pares. Para além de conter diversos materiais tem ainda à disposição das crianças um <i>charriot</i> com diversos fatos que podem manipular livremente e autonomamente.</p> <p data-bbox="799 1536 1203 1570">Número de crianças na área: 4</p>

²⁹ Todas as áreas contemplam um inventário com os materiais que existem e o que é possível fazer com os mesmos.

³⁰ Instrumentos de pilotagem: “Diário”; “Mapa de presenças”; “A nossa semana”.



Figura 8. Área da matemática

Área da matemática

Esta área contém inúmeros, nomeadamente, uma balança, dados, amulhetas, ficheiros, régua, folhas quadriculadas, *cuisinaire*, geoplano, entre outros. Contém ainda jogos e a casa dos números.

Número de crianças na área: 2



Figura 9. Área dos jogos de chão

Área dos jogos de chão

A área dos jogos de chão usufrui de um espaço amplo e é bastante utilizado pelas crianças. No armário encontram-se diversos jogos devidamente separados por categorias. Esta contempla ainda a área dos jogos de mesa com diversos jogos sociais. Esta área também promove a imaginação, interação e comunicação entre os pares.

Número de crianças na área dos jogos de chão: 3

Número de crianças na área dos jogos de mesa: 4

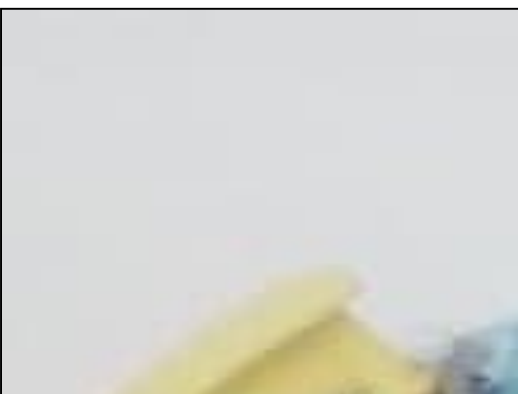
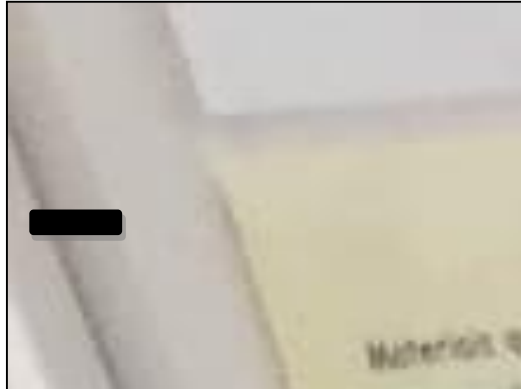



Figura 10. Área das ciências

Área das ciências

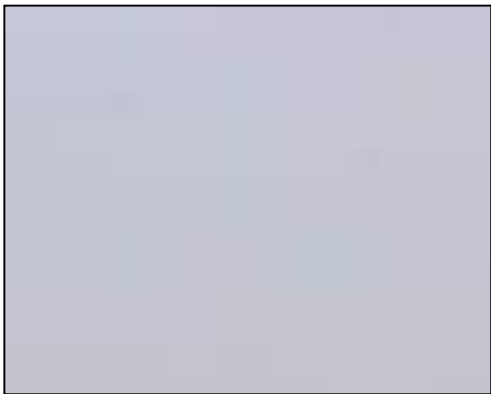
Esta área desperta muitas curiosidades nas crianças. Contém ficheiros, um globo, um microscópio, lupas e outros materiais alusivos à mesma. Todos os materiais estão à disposição das crianças, no entanto, existem materiais que carecem no apoio do adulto.

Número de crianças na área: 2

 <p><i>Figura 11. Área da escrita</i></p>	<p>Área da escrita</p> <p>Este espaço é muito utilizado não só pelas crianças, de forma autónoma, como para pesquisa para os projetos em pequenos grupos. Este dispõe ainda de ficheiros, materiais de escrita (canetas, lápis) e letras maiúsculas e minúsculas de forma a auxiliar na identificação das letras para escrever no teclado. No armário verde por baixo da impressora é possível encontrar uma gaveta com dicionários e outra com revistas/ jornais que permite à criança fazer corte e colagem.</p> <p>Número de crianças na área: 2</p>
 <p><i>Figura 12. Área da expressão plástica</i></p>	<p>Área da expressão plástica</p> <p>A área da expressão é das mais utilizadas pelo grupo de crianças. Aqui é possível realizar diversas pinturas recorrendo a diversas técnicas. Têm todos os materiais à sua disposição, podendo desta forma desenvolver a sua imaginação, fazer novas descobertas, realizar registos significativos.</p> <p>Número de crianças na área: 10³¹</p>
 <p><i>Figura 13. Área polivalente</i></p>	<p>Área polivalente</p> <p>Esta área "...é constituída por um conjunto de mesas e cadeiras suficientes para todo o tipo de encontros coletivos do grande grupo e que vai servindo de suporte para outras atividades de pequeno grupo, ou individuais..." (Niza, 2013, p. 151). A disposição das mesas e cadeiras desta forma destina-se à reunião que se realiza todas as manhãs para fazer o planeamento do dia. Posteriormente as mesas são colocadas separadamente e destina-se aos momentos anteriormente descritos.</p>

³¹ Esta área divide-se em 5 atividades: Número de crianças no corte e colagem: 2; Número de crianças desenhos com canetas/ lápis: 4; Número de crianças no cavalete da pintura: 1; Número de crianças no cavalete do giz: 1; Número de crianças na plasticina: 2.

Anexo C. Fotografias dos instrumentos de pilotagem da sala de atividades e breve descrição

Fotografia	Nome dos instrumentos de pilotagem e Descrição ³²
 <p data-bbox="264 1205 707 1265"><i>Figura 14.</i> Instrumento de pilotagem: diário</p>	<p data-bbox="807 584 890 613">Diário</p> <p data-bbox="807 640 1353 1435">Este instrumento está dividido em quatro colunas e que tem como objetivo fazer uma coletânea de momentos mais significativos da semana. As primeiras duas colunas intitulam-se de “gostamos” e “não gostamos” que retratam os momentos mais positivos e negativos. As duas últimas colunas intitulam-se de “fizemos” e “queremos fazer”, o que significa que as crianças registam as propostas que foram realizadas ao longo da semana e sugerem novas propostas. “Nas três primeiras assenta o balanço sociomoral da vida semanal do grupo, o que permite, pelo debate que proporciona, uma clarificação funcional de valores.” (Niza, 2013, p. 153) “E a quinta coluna ajuda a planejar atividades educativas futuras. Assim se caminha da avaliação para o planeamento, como convém ao processo formativo.” (Niza, 2013p. 153)</p>

³² Todas as áreas contemplam um inventário com os materiais que existem e o que é possível fazer com os mesmos.



Figura 15. Instrumento de pilotagem: mapa das presenças

Mapa de presenças

Todos os meses é colocada na parede, acessível às crianças, uma folha de grandes dimensões de forma a conter todos os nomes das crianças do grupo e todos os dias estas têm a responsabilidade de marcar a sua presença. Ao final do dia o responsável por marcar as faltas tratará de realizar a sua tarefa. Este promove o sentido de pertença ao grupo e desenvolve o sentido de atitudes de cuidado para com os seus pares (ex. o Tiago hoje não veio à escola.)



Figura 16. Instrumento de pilotagem: planos do dia

Planos do dia

Este instrumento é preenchido todos os dias na reunião da manhã. Este é constituído por três colunas, “o que vamos fazer?” onde as crianças em conjunto com o adulto dizem o que pretendem fazer, “quem faz?” quais as crianças que vão realizar as atividades propostas para o dia e a “avaliação” que é realizada ou ao final do dia ou no dia a seguir na reunião da manhã. Este momento promove o envolvimento das crianças no planeamento do dia, comunicação e reflexão.

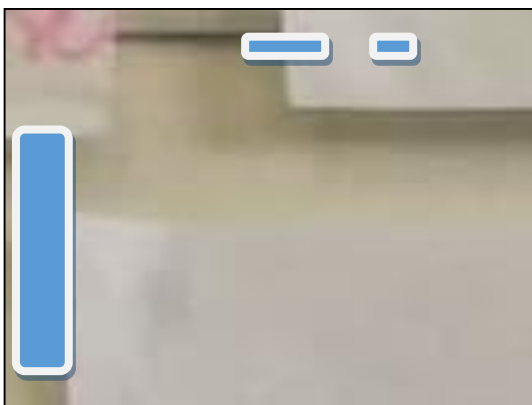
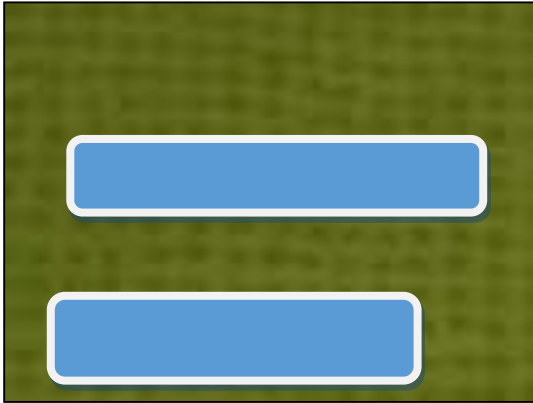
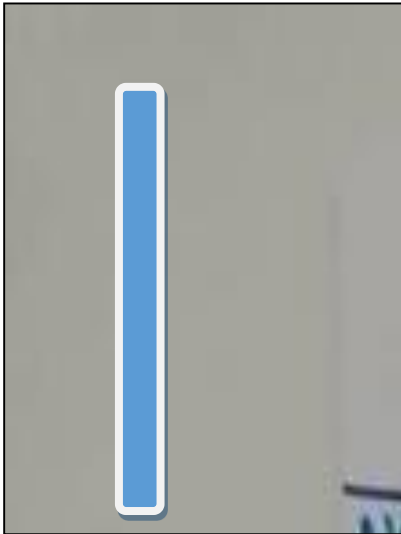
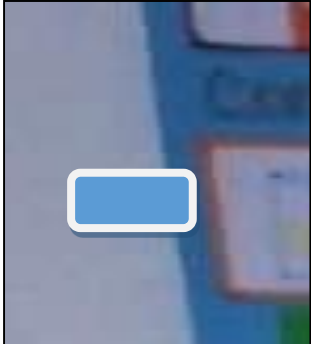




Figura 17. Instrumento de pilotagem: mapa das atividades

Mapa de atividades

Este instrumento contempla todas as áreas que existem na sala e algumas atividades que podem ser desenvolvidas dentro de cada uma. Cada criança, individualmente e de forma autónoma, escolhe uma área e assinala com uma bola aberta³³. Quando termina a sua atividade ou pretende trocar, desloca-se novamente a este instrumento e pinta a sua bola, para poder escolher outra. Este instrumento promove a autonomia, cooperação e garante a sua participação nas decisões no que respeita ao seu processo educativo.

³³ Código acordado entre o grupo de crianças e os adultos. A bola aberta dá a indicação de que está a realizar atividades na área escolhida e a bola fechada dá a indicação de que já terminou.

 <p><i>Figura 18.</i> Instrumento de pilotagem: mapa das tarefas</p>	<p>Mapa de tarefas</p> <p>No início de cada semana, passa uma folha de grandes dimensões onde todas as crianças escolhem uma tarefa e escrevem o seu nome. No final da semana, na reunião de conselho, cada criança reflete individualmente sobre a sua prestação e posteriormente passa a palavra ao grupo. Este avalia-se mediante o código das bolinhas (à semelhança do instrumento do mapa das atividades): bola aberta (boa prestação); bola meia aberta e meia fechada (podia ter corrido melhor); bola fechada (prestação fraca). Este instrumento promove nas crianças o sentimento de responsabilidade, trabalho cooperativo (uma vez que, as atividades se desenvolvem a pares) e reflexão sobre a sua prestação.</p>
 <p><i>Figura 19.</i> Instrumento de pilotagem: lista de projetos</p>	<p>Lista de projetos</p> <p>Numa folha de grande dimensões são escritos propostas de projetos que surgem do interesse e/ ou curiosidade das crianças. Este é constituído por cinco colunas: “Nome do projeto”; “Quem faz?”; “Inicio”; “Fim”; e “A quem comunicam”. Este instrumento tem características muito específicas, mas fomenta nas crianças a curiosidade pela descoberta, trabalho cooperativo e comunicação.</p>
 <p><i>Figura 20.</i> Instrumento de pilotagem: “quero contar, mostrar, escrever...”</p>	<p>“Quero contar, mostrar, escrever...”</p> <p>Todas as manhãs, na reunião da manhã, as crianças têm a oportunidade de se inscrever neste instrumento e tal como o nome indica, comunicam ao grupo. Estes momentos tornam-se bastante ricos, porque é a partir destes momentos que se parte para novas propostas de atividades e descobertas. Também desenvolve na criança a comunicação e</p>

	<p>o sentimento de partilha para com os seus pares.</p>
 <p><i>Figura 21. Instrumento de pilotagem: Agenda semanal</i></p>	<p>Agenda semanal</p> <p>Este instrumento indica a organização dos dias da semana e encontra-se dividido em duas etapas. A parte da manhã destina-se a trabalhos e atividades em pequenos grupos ou autonomamente e a parte da tarde destina-se a atividades de grande grupo.</p>
	<p>Mapa de aniversários³⁴</p> <p>Este instrumento é o único que não está ao alcance das crianças, no entanto, este permite ao grupo antecipar e planejar celebrações em grande grupo. À semelhança no mapa de presenças, este promove o sentimento de pertença ao grupo e partilha de um dia importante para a criança e família.</p>
 <p><i>Figura 22. Instrumento de pilotagem: calendário</i></p>	<p>Calendário</p> <p>Este instrumento dá a indicação à criança de qual o dia da semana e o dia do mês. Todos os dias de manhã, na reunião da manhã, as crianças que têm esta tarefa, têm de fazer um círculo à volta do dia correspondente. Este promove o sentido de responsabilidade, uma vez que faz parte do mapa das tarefas marcar o calendário (a pares), permite o contacto diário com os números e cooperação.</p>

³⁴ Por uma questão de ética e proteção de dados, a fotografia deste instrumento de pilotagem não consta nesta tabela.



Figura 23. Instrumento de pilotagem: mapa do tempo

Mapa do tempo

Este instrumento dá a indicação à criança do tempo. Todos os dias de manhã, na reunião da manhã, as crianças que têm esta tarefa, têm de olhar pela janela, ver que o tempo e registar através de um desenho. Este promove o sentido de responsabilidade, uma vez que faz parte do mapa das tarefas marcar o tempo (a pares), percepção do tempo e cooperação.

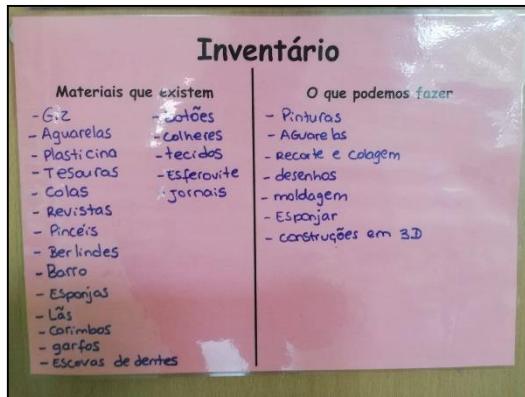


Figura 24. Instrumento de pilotagem: inventário

Inventário³⁵

Este instrumento indica quais os materiais que existem em cada área e o que é possível fazer com os mesmos. No início do ano, em conjunto com o adulto da sala, as crianças criam estes inventários que podem ser alterados ao longo do ano letivo.

³⁵ Importa referir que todas as áreas têm um inventário e que este instrumento é um exemplo que consta numa das áreas.

Anexo D. Descrição de um dia tipo³⁶

Hora	Local	Momento
Período da manhã (7h30 – 9h00)	Refeitório/ espaço exterior	Acolhimento
Período da manhã (9h00 – 9h30)	Sala de atividades	Planificação em conselho
Período da manhã (9h30 – 11h30)	Sala de atividades	Atividades
Período da manhã (11h30 – 12h15)	Espaço exterior	Higiene
Período da manhã (12h15 – 13h00)	Refeitório	Almoço
Período da tarde (13h00 – 15h00)	Espaço exterior	Atividades no espaço exterior
Período da tarde (15h00 – 16h30)	Sala de atividades	Atividades/ lanche
Período da tarde (16h30 – 19h30)	Espaço exterior/ refeitório	Atividades/ receção das famílias

Tabela 2. Descrição de um dia tipo. Fonte: Própria.

³⁶ Apesar de existir uma rotina, esta é flexível, sendo ajustada consoante o grupo de crianças, o tempo exterior, as festividades, as atividades curriculares, entre outros fatores.

Anexo E. Tabela com informação das famílias das crianças relativa à idade e profissão

Nome da criança	Mãe			Pai		
	Profissão	Escolaridade ³⁷	Nacionalidade	Profissão	Escolaridade ³⁸	Nacionalidade
Alexandre	Psicóloga clínica		Portuguesa	Engenheiro Eletrónico		Português
André	Apoio técnico às equipas de Erasmus		Portuguesa	Advogado		Português
Bernardo	Designer industrial		Portuguesa	Designer industrial		Português
Carla	Arquiteta		Portuguesa	Informático		Português
Camila	Pediatra		Portuguesa	Pediatra		Português
David	Engenheira do ambiente		Portuguesa	Informático		Português
Diogo	Economista		Portuguesa	Engenheiro informático		Português

³⁷ Não foi possível obter informação.

³⁸ Não foi possível obter informação.

Gonçalo	Funcionário publico		Portuguesa	Funcionário publico		Português
Gustavo	Engenheiro do ambiente		Portuguesa	Engenheiro do ambiente		Português
Juliana	Relações públicas		Portuguesa	Engenheiro Eletrónico		Português
João	Professor/ investigador		Portuguesa	Psiquiatra de infância e adolescência		Português
Lara	Controladora de tráfego aéreo		Portuguesa	Controladora de tráfego aéreo		Português
Lorena	Educadora de Infância		Portuguesa	Gestor operacional		Português
Margarida A.	Educadora de Infância		Portuguesa	Bancário		Português
Margarida P.	Osteopata/ professora		Portuguesa	Engenheiro		Português
Maria	Terapeuta da fala		Portuguesa	Arquiteto		Português
Maria Lorena	Técnica superior do IEPF		Portuguesa	Professor universitário		Português
Maria Raquel	Técnica de recursos humanos		Portuguesa	Bancário		Português

Mateus B.	Educadora de Infância		Portuguesa	Desempregado		Português
Mateus M.	Desempregado		Portuguesa	Produtor de eventos		Português
Ricardo	Gestora		Portuguesa	Gestor		Português
Salvador	Engenheiro Eletrónico		Portuguesa	Engenheiro Eletrónico		Português
Soraia	Designer/ professora		Portuguesa	Empresário		Português
Vera	Auxiliar de educação		Brasileira	Engenheiro Telecomunicações		Português
Lourenço	Bióloga		Portuguesa	Técnico de estatística		Português

Tabela 3. Tabela com informação das famílias das crianças da sala verde II relativa à idade e profissão. Fonte: Própria

Anexo F. Caracterização do grupo de crianças relativa à idade, percurso institucional

Nome da criança	Data de nascimento	Número de irmãos	Idade (outubro ³⁹ de 2018)	Percurso institucional
Alexandre	7.10.2014	1 mais novo	3	Já frequentavam o estabelecimento
André	21.01.2015	0	3	Já frequentavam o estabelecimento
Bernardo	14.01.2014	1 mais velho	4	Já frequentavam o estabelecimento
Carla	27.11.2013	0	4	Já frequentavam o estabelecimento
Camila	24.01.2013	2 mais novos	5	Entrou para o estabelecimento este ano
David	13.05.2013	1 mais novo	5	Entrou para o estabelecimento este ano
Diogo	23.09.2013	1 mais novo	5	
Gonçalo	30.01.2014	1 mais novo	4	Nunca tinha frequentado nenhum estabelecimento de ensino
Gustavo	10.12.2013	1 mais novo	4	Já frequentavam o estabelecimento
Juliana	6.01.2014	1 mais velho	4	Já frequentavam o estabelecimento
João	7.10.2013	0	4	Já frequentavam o estabelecimento
Lara	29.01.2013	1 mais novo	5	Já frequentavam o estabelecimento
Lorena	3.04.2014	1 mais novo	4	Já frequentavam o estabelecimento
Margarida A.	6.05.2014	1 mais velho e 1 mais novo	4	Já frequentavam o estabelecimento

³⁹ Idade das crianças desde que iniciei o estagio a 1 de outubro de 2018.

Margarida P.	24.04.2014	1 mais velho	4	Já frequentavam o estabelecimento
Maria	19.09.2013	1 mais novo	5	Entrou para o estabelecimento este ano
Maria Lorena	21.03.2014	0	4	Já frequentavam o estabelecimento
Maria Raquel	16.07.2013	1 mais novo	5	Já frequentavam o estabelecimento
Mateus B.	28.10.2013	0	4	Já frequentavam o estabelecimento
Mateus M.	10.07.2014	0	4	Já frequentavam o estabelecimento
Ricardo	14.03.2014	1 mais novo	4	Já frequentavam o estabelecimento
Salvador	6.03.2014	1 mais novo	4	Já frequentavam o estabelecimento
Soraia	16.12.2014	1 mais velho e 1 mais novo	3	Entrou para o estabelecimento este ano
Vera	20.04.2013	0	5	Já frequentavam o estabelecimento
Lourenço	8.05.2013	1 mais novo	5	Já frequentavam o estabelecimento

Tabela 4. Caracterização do grupo de crianças relativa à idade, percurso institucional. Fonte: Própria

Anexo G. Tabela com as intenções e notas de campo

Intenções para a ação: Com as crianças	Notas de campo
<p>Importa considerar a criança como agente do processo educativo com direito a ser ouvida e respeitada.</p>	<p>(Nota de campo da 10^a semana, 6 de dezembro de 2018)</p> <p><i>“...no momento da reunião, o grupo de crianças e a educadora reúnem-se todos à mesa para realizar várias tarefas com os instrumentos de pilotagem...”</i> (Nota de campo da 1^a semana, 1 de outubro de 2018)</p> <p><i>“...a Sofia estava a fazer um trabalho de escrita no seu caderno e disse-me que já não queria fazer mais, que queria trocar para outra área...”</i> (Nota de campo da 2^a semana, 11 de outubro de 2018)</p> <p><i>“...sentei-me com o Rodrigo para darmos continuidade ao projeto dos faróis. Assim, questionei-o onde poderíamos fazer a nossa pesquisa... Este responde que podemos ir ao computador...”</i> (Nota de campo da 4^a semana, 23 de outubro de 2018)</p> <p>Quando considerava pertinente registar algo que a criança dizia a respeito de uma produção sua, questionava sempre se poderia escrever na sua folha, que cor queria que utiliza se e qual o local onde podia escrever.</p> <p><i>“.... Olho à minha volta e apercebo-me de que o Duarte está no tapete a fazer um jogo e pergunto-lhe se quer fazer um registo de matemática comigo sobre a culinária, ao qual este responde</i></p>

	<p><i>que sim e vem sentar-se comigo...” (Nota de campo da 7ª semana, 13 de novembro de 2018)</i></p> <p><i>“Enquanto a educadora desenhava o gráfico, eu e a auxiliar reuníamos, cada uma com uma criança, para fazer o levantamento dos seus trabalhos e levávamos a criança a refletir sobre os seus trabalhos... Para concluir, questionei as crianças sobre quais seriam as suas conclusões relativamente ao gráfico e apesar de não termos concluído esta tarefa, as crianças compreenderam o que era pedido e respondiam com clareza. ” (Nota de campo da 7ª semana, 16 de novembro de 2018)</i></p>
<p>O respeito das capacidades e competências de cada criança como um ser único com o seu ritmo de desenvolvimento, crescimento e aprendizagem</p>	<p><i>“... afirma também logo de seguida que $2+2$ é 4 e eu desafio-o a seguir esse raciocínio. “Se $2+2$ é 4, então quanto é $4+2$?” Ele olha para o teto e pensa um pouco, e responde 6 (com um sorriso na cara). Voltei a questionar: “Se $4+2$ é 6, então quanto é $6+2$?” E a criança volta a responder corretamente com entusiasmo....” (Nota de campo da 7ª semana, 13 de novembro de 2018)</i></p> <p><i>“...e fui com a criança para outra sala, onde em cima da mesa coloquei duas garrafas a simular os dois faróis e coloquei duas caixas a simular os barcos.... Durante este momento consegui captar a sua atenção e ter um diálogo fluente com o Martim B., ajudando-o a ultrapassar a suas principais fragilidades...” (Nota de campo da 7ª semana, 15 de novembro de 2018)</i></p>

Promoção da autonomia, responsabilidade e regras de atitudes sociais individualmente e em grupo

“...após a reunião da manhã, a educadora propôs ao grupo fazer o arquivo dos trabalhos.... sentam-se em frente a uma criança e fazem um balanço/ reflexão com a mesma sobre o trabalho que tem vindo a desenvolver, contam os trabalhos que fizeram e fazem um balanço não só das áreas que tem trabalhado mais, mas também quais as áreas que a criança ainda não trabalhou.” (Nota de campo da 1ª, 4 de outubro de 2018)

*“Entretanto a Madalena A. senta-se ao meu lado e diz:
“- O guilherme está a chorar. (Madalena A.)
- Eu sei, mas eu estou a ver como é que vocês resolvem os vossos conflitos. (Eu)
- Resolvemos a chorar. (Madalena A.)
- A sério? Mas porquê? (Eu)
- Primeiro choramos e depois conversamos e às vezes fazemos queixinhas. (Madalena A.)
- E se não estivessem aqui adultos? (Eu)
- Pois... (pausa) primeiro choramos e depois... (pausa, não acaba o raciocínio e vai-se embora) (Madalena A.) ” (Nota de campo da 5ª semana, 2 de novembro de 218)*

*“...Mediante o que já tínhamos planeado até à data, questionei que personagens poderiam existir ao qual a Madalena A. responde:
“- Eu e a Joana podemos ser faróis e eles podem ser barcos.” Esta sugestão foi bem aceite por todos os elementos do grupo...” (Nota de campo da 7ª semana, 15 de novembro de 2018)*

“... o António vem ter comigo e pede-me ajuda, mas eu digo-lhe que tem imensos colegas a quem pode pedir ajuda. Assim que a Viviane houve esta minha observação, dirige-se de

	<p><i>imediate ao António e prontifica-se a ajudá-lo... ” (Nota de campo da 10ª semana, 7 de dezembro de 2018)</i></p>
<p>Valorização da partilha de informação numa prática democrática com uma organização partilhada por todos os intervenientes de forma cooperada</p>	<p><i>“... na reunião de conselho, chegou-se à conclusão de que a tarefa de dar de comer às tartarugas não está a correr bem... Neste sentido, a educadora propôs ao grande grupo de crianças arranjar uma solução para solucionar este problema... Após as crianças darem a sua opinião sobre as propostas apresentadas, o grande grupo decidiu que a proposta do David e da Lorena seria a mais vantajosa e estes ficaram responsáveis por fazer o sinal.” (Nota de campo da 3ª semana, 19 de outubro de 2018)</i></p> <p><i>“...na reunião da manhã, assumi a reunião e perguntei ao grupo o que iríamos escrever no plano do dia...” (Nota de campo da 6ª semana, 8 de novembro de 2018)</i></p>
<p>Promover o sentimento de segurança, confiança, cooperação e envolvimento nas tarefas do dia-a-dia do contexto educativo</p>	<p><i>“...após a realização de trabalhos/ atividades planeadas na reunião da manhã, a educadora pede a colaboração do grupo para arrumar a sala e relembra-os que devem arrumar os trabalhos devidamente identificados...” (Nota de campo da 1ª semana, 2 de outubro de 2018)</i></p> <p><i>Entretanto, a educadora comunicou à auxiliar que precisava de se ausentar da sala e o António, quando se apercebeu da sua ausência comenta:</i></p> <p><i>“- Ah! Estamos sozinhos na sala!” (António)</i></p> <p><i>O Xavier após esta observação do colega olha à sua volta e diz:</i></p> <p><i>“- Não estamos nada António! A Patty e a Sara estão na sala vês? (Nota de campo da 2ª, 8 de outubro de 2018)</i></p> <p><i>“...na reunião do conselho, o Xavier quis desenhar no diário, na coluna do “gostamos”. No momento da partilha com o</i></p>

	<p><i>grupo, a educadora pergunta ao Xavier o que tinha desenhado e este responde que tinha gostado de jogar a bola com a Sara...” (Nota de campo da 4ª semana, 26 de outubro de 2018)</i></p>
<p>Portefólio com uma criança</p>	<p><i>“... Quando o Xavier foi arrumar o seu trabalho, perguntou ao Daniel se pretendia comunicar o seu trabalho, ao qual este respondeu que não. O Xavier perante a resposta do colega explicou-lhe onde teria de ter colocado o trabalho... o Xavier não desistiu de explicar até se certificar de que o colega tinha visto e percebido onde deve colocar os seus trabalhos quando não quer comunicar” (Nota de campo da 1ª semana, 2 de outubro de 2018)</i></p> <p><i>“...o Xavier trouxe um saco com pulseiras para deixar na área do faz de conta...” (Nota de campo da 4ª semana, 24 de outubro de 2018)</i></p> <p><i>“...na reunião do conselho, o Xavier quis desenhar no diário, na coluna do “gostamos”. No momento da partilha com o grupo, a educadora pergunta ao Xavier o que tinha desenhado e este responde que tinha gostado de jogar a bola com a Sara...” (Nota de campo da 4ª semana, 26 de outubro de 2018)</i></p> <p><i>“...A determinada altura a educadora mostra a imagem e o Xavier diz de imediato: “- Esse é feito com linhas como a Paula Rego faz. - Tens razão Xavier, tal como as obras da Paula Rego”...” (Nota de campo da 6ª semana, 7 de novembro de 2018)</i></p> <p><i>“...o Xavier escreveu sempre da esquerda para a direita e de cima para baixo. Quando este termina o seu trabalho</i></p>

	<p><i>questiono-o se ainda se lembra do que estava escrito e ele com a caneta segue o texto e lê. No fim fez a ilustração.</i>” (Nota de campo da 11ª semana, 10 de dezembro de 2018)</p> <p><i>“...sento-me com o Xavier para fazer o portefólio. Este decide que quer procurar palavras que comecem com as primeiras duas letras do seu nome...”</i> (Nota de campo da 14ª semana, 14 de janeiro de 2019)</p>
--	---

Tabela 5. Intenções para a ação e como as concretizei. Fonte: Própria.

Anexo H. Planificação do projeto dos faróis

Proposta de Atividade 1⁴⁰

15 e 16 de outubro de 2018

Projeto dos faróis		
<p>➤ Proposta Educativa</p> <p>Realizar o projeto sobre os faróis com um pequeno grupo de crianças que se revelem interessadas em participar.</p>		
<p>➤ Intencionalidade Educativa/ Objetivos Pedagógicos</p> <ul style="list-style-type: none">- Desenvolver o sentido de partilha;- Respeitar a opinião dos seus pares;- Reconhecer as potencialidades de cada criança;- Mostrar prazer nas suas produções;		<p>➤ Duração</p> <p>20 a 30 minutos</p>
<p>➤ Organização do Espaço e Materiais</p> <p>Primeiramente o pequeno grupo de crianças reúne-se à mesa para registar as ideias.</p>	<p>➤ Recursos Humanos e Materiais</p> <ul style="list-style-type: none">- Canetas- Folhas	<p>➤ Dinâmica de Grupo</p> <p>O grupo estará sempre disposto em círculo.</p>

⁴⁰ Os projetos/ atividades são **sempre** realizadas **a partir do interesse da criança**, neste sentido, esta planificação está sujeita a alterações e serve para orientação da estagiária.

Posteriormente reúne-se no chão em círculo.	- Livros - Tintas - 1 Adulto	
---	------------------------------------	--

➤ **Estratégias de Implementação da Proposta**

- Uma das estratégias será principalmente escutar e ter em conta a curiosidade das crianças pois desta forma irá orientar o desenvolvimento do projeto e a minha ação enquanto mediadora.
- O adulto irá escutar as ideias/ conhecimentos que as crianças têm sobre os faróis e de seguida irá registá-las (devidamente identificadas).
- Após este registo, o adulto terá o cuidado de procurar a informação em livros e na internet de forma a selecionar previamente informação importante para posteriormente ajudar/ orientar a criança na pesquisa.
- Consoante as ideias que surgirem o adulto questiona onde se poderá realizar a pesquisa de forma a esclarecer ou ajudar a afirmar as suas ideias sobre o tema.
- O adulto apoia e orienta a pesquisa com as crianças e de seguida ajuda a selecionar e a organizar a informação.
- Sugere uma organização da informação no cartaz final.

➤ **Passos do projeto:**

1º Passo: No dia 15 de outubro de 2018, reuni com um pequeno grupo de crianças para dar início ao projeto sobre os faróis. Inicialmente, li para as crianças o que o Martim B. tinha no caderno, uma vez que, este projeto surgiu de questões que este trouxe escritas no caderno quando foi aos Açores.

1. Porque é que os faróis ajudam os barcos?
2. E porque é que têm lues?
3. Porque é que existem faróis vermelhos e outros verdes?

2º Passo: No dia 23 de outubro de 2018, sentei-me com o Rodrigo para darmos continuidade ao projeto dos faróis. Assim, questionei-o onde poderíamos fazer a nossa pesquisa para começarmos a obter informação e a confirmar o que já tinha sido dito pelo pequeno grupo. Este responde que podemos ir ao computador (dirigindo-se para o mesmo) e após uma pesquisa, surgem dois conceitos desconhecidos para a criança, bombordo e estibordo. Questiono novamente a criança sobre onde poderíamos obter informação sobre esses dois conceitos e esta sugere irmos a outras salas. Quando fomos às duas salas escolhidas pelas crianças, este soube colocar a questão e quis partilhar as informações que tinha obtido com o restante grupo de crianças pertencentes a este projeto.

3º Passo: No dia 7 de novembro de 2018, reuni as crianças que se propuseram ao projeto dos faróis numa mesa. Enquanto eu fui buscar as folhas, as crianças foram buscar canetas e lápis e foram-se sentar.

Primeiramente recordámos toda a informação que já tínhamos sobre os faróis e de seguida passámos à fase da construção do cartaz. Nesta fase perguntei às crianças como iríamos expor a informação no cartaz, mas entretanto a Madalena A. e o Rodrigo tiveram de se ausentar por causa da aula de inglês. Posto isto, o Martim B. e a Joana decidiram que queriam desenhar os faróis vermelhos e verdes numa folha pequena, para de seguida colarem no cartaz.

Entretanto, quando as duas crianças regressam do inglês, elogiam o trabalho dos colegas e a Joana propõe dar mais cor ao cartaz e em conjunto com a Madalena A. vão buscar esponjas em forma de coração, de urso, de menino, de menina. Antes de iniciarem essa tarefa, questionei porque queriam inserir essas formas no cartaz, obtendo a resposta de que ficaria bonito. Perante esta situação, conversei com a Joana e com a Madalena A. no sentido de as sensibilizar para o trabalho e que a forma do coração e do urso não fariam sentido neste cartaz. As mesmas continuavam irredutíveis e eu sugeri que poderiam ir fazer esses mesmos carimbos numa outra folha para colocarem no seu portefólio, mas à medida que apresentava sugestões, a Joana não se mostravam atenta, porque cada vez que terminava o meu discurso a Joana indicava quais os materiais que iriam ser necessários para fazer o carimbo.

Após este diálogo, sugeri que poderiam fazer o carimbo do menino e da menina para escrever o nome dos autores e nesta altura, a Joana e a Madalena A. revelaram-se interessadas e entusiasmadas, mas ainda assim insistiam na ideia de colocar os corações e os ursos no cartaz.

4º Passo: No dia 11 e 12 de novembro de 2018, o grupo de criança decidiu na reunião da manhã onde iríamos fazer a comunicação do projeto dos faróis (Sala da mónica e sala da Mariana). De seguida, senti-me com o grupo de crianças à mesa e começamos a concluir o cartaz. Terminámos de escrever a informação pertencente a cada criança (que previamente cada uma escolheu para comunicar) e colámos no cartaz.

Após esta fase de conclusão do cartaz passámos à fase de ensaiar a comunicação, no entanto, as crianças estavam dispersas e não correu da melhor forma, porque não estavam a ser capazes de dizer a informação corretamente e aplicar os conceitos certos (ex. estibordo, bombordo, frota ou portos).

5º Passo: No dia 13 de novembro de 2018, decidi sentar-me com eles e propor-lhes fazer uma maquete para os ajudar a fazer a comunicação no projeto, utilizando os conceitos corretos.

Uma vez que as crianças dispersaram muito e não focavam a sua atenção para o projeto em si

6º Passo:

7º Passo: No dia 28 de novembro de 2018, as crianças comunicaram o projeto à sala da Mariana, à sala da Mónica e à sala da Xana. Os grupos das três salas juntaram-se na sala da Xana para assistir ao teatro e posteriormente à comunicação. No final, as crianças que fizeram a comunicação do projeto deram a palavra às restantes crianças para fazerem comentários, tais como:

“- Gostei muito do vosso teatro.”

“- Gostei muito quando o Rodrigo ajudou o Martim B.”

“- Acho que trabalharam muito bem, merecem uma salva de palmas.”

“- Estão de parabéns.”

“- Gostei muito de saber coisas sobre os faróis.”

Anexo I. Avaliação aprofundada do Lourenço

.

Por questões éticas e de confidencialidade este documento não se encontra disponível em anexo.

Anexo J. Fotografias do portefólio do Lourenço

Por questões éticas e de confidencialidade este documento não se encontra disponível em anexo.

Anexo K. Guião da Entrevista realizada à educadora cooperante



Mestrado em Educação Pré-Escolar Prática Profissional Supervisionada II

Guião da entrevista à educadora cooperante da PPS (Módulo II)

Agradeço desde já a sua participação por se disponibilizar para a realização desta entrevista que decorre da investigação sobre o tema “*A Participação pela “voz” das crianças na multiplicidade de atividades em simultâneo de forma autónoma*”.

Ao participar neste estudo estarei a ajudar a promover a investigação e práticas de qualidade, o que possibilitará, no futuro, a muitos profissionais uma melhor assistência nesta área de trabalho. Fui informado de que a minha participação não é obrigatória e não me trará qualquer despesa ou risco, permitindo-me a qualquer momento desistir de participar. Foi-me ainda assegurada total confidencialidade e proteção da informação que forneço à investigadora.

Em suma declaro que entendi os propósitos e termos em que decorrerá o projeto de investigação e concordo, voluntariamente, participar neste estudo.

I. Informação sobre a entrevistada:

1.1 Sexo:

Feminino Masculino

1.2 Idade:

A. 20 – 30

B. 31- 40

C. 41-50

1.3 Formação académica:

1.4 Profissão:

1.5 Percurso profissional:

1.6 Outras informações relevantes:

II. Participação:

2.1 O que é para si participação?

2.2 Considera que as crianças deste grupo participam? Em quê? De que forma?

III. Conceção de criança:

3.1 O que é para si ser criança? E qual a sua conceção de infância?

3.2 Considera que os direitos das crianças são respeitados na sala de atividades?
Como? Em que momentos?

IV. Áreas de atividades:

4.1 Como foi definida a organização do espaço e materiais?

4.2 As áreas da sala foram introduzidas pelo adulto ou pelas crianças?

4.3 As crianças tiveram voz ativa no momento de decidir que áreas deveriam existir na sala de atividades? De que forma geriu as manifestações por parte do grupo de crianças?

4.4 Quem definiu o número de crianças por área de atividades? Qual a justificação ou estratégia para definir o número de crianças?

4.5 Utilizou-se alguma estratégia durante a escolha do local para a implementação das áreas? Se sim, qual/ quais?

4.6 Quais foram as estratégias para familiarizar as crianças com a organização do espaço e a apropriação dos materiais?

4.7 Todos os materiais necessários para o desenvolvimento, aprendizagem e autonomia do grupo estão sempre ao alcance do mesmo?

V. Multiplicidade de atividades em simultâneo

5.1 Como promove a multiplicidade de atividades em simultâneo?

5.2 Considera que a forma como as áreas estão implementadas na sala contribui para esta multiplicidade de atividades em simultâneo?

VI. Possíveis alterações:

6.1 Após a fase de implementação das áreas na sala, a organização do espaço já sofreu alterações?

6.2 Se tivesse de reorganizar o espaço e materiais, quais seriam as alterações mais significativas? E porque razão faria essas alterações?

6.3 Se surgisse no grupo de crianças uma proposta de implementação de uma nova área, o que faria?

Obrigada pela sua participação!

A estagiária

dezembro de 2018

Anexo L. Guião da entrevista realizada à técnica de ação educativa



Mestrado em Educação Pré-Escolar Prática Profissional Supervisionada II

Guião da entrevista à técnica de ação educativa da PPS (Módulo II)

Agradeço desde já a sua participação por se disponibilizar para a realização desta entrevista que decorre da investigação sobre o tema “*A Participação pela “voz” das crianças na multiplicidade de atividades em simultâneo de forma autónoma*”.

Ao participar neste estudo estarei a ajudar a promover a investigação e práticas de qualidade, o que possibilitará, no futuro, a muitos profissionais uma melhor assistência nesta área de trabalho. Fui informado de que a minha participação não é obrigatória e não me trará qualquer despesa ou risco, permitindo-me a qualquer momento desistir de participar. Foi-me ainda assegurada total confidencialidade e proteção da informação que forneço à investigadora.

Em suma declaro que entendi os propósitos e termos em que decorrerá o projeto de investigação e concordo, voluntariamente, participar neste estudo.

1. Informação sobre o entrevistado:

1.1 Sexo:

Feminino Masculino

1.2 Idade:

B. 20 – 30

B. 31- 40

C. 41-50

1.3 Formação académica:

1.7 Profissão:

1.8 Percurso profissional:

1.9 Outras informações relevantes:

II. Participação:

2.1 O que é para si participação?

2.2 Considera que as crianças deste grupo participam? Em quê? De que forma?

III. Conceção de criança:

3.1 O que é para si ser criança? E qual a sua conceção de infância?

3.2 Considera que os direitos das crianças são respeitados na sala de atividades?
Como? Em que momentos?

IV. Áreas de atividades:

4.1 Como foi definida a organização do espaço e materiais? Fez parte dessa organização?

4.2 As áreas da sala foram introduzidas pelo adulto ou pelas crianças?

4.3 As crianças tiveram voz ativa no momento de decidir que áreas deveriam existir na sala de atividades? De que forma geriu as manifestações por parte do grupo de crianças?

4.4 Quem definiu o número de crianças por área de atividades? Qual a justificação ou estratégia para definir o número de crianças?

4.5 Utilizou-se alguma estratégia durante a escolha do local para a implementação das áreas? Se sim, qual/ quais?

4.6 Quais foram as estratégias para familiarizar as crianças com a organização do espaço e a apropriação dos materiais?

4.7 Todos os materiais necessários para o desenvolvimento, aprendizagem e autonomia do grupo estão sempre ao alcance do mesmo?

V. Multiplicidade de atividades em simultâneo

5.1 Como promove a multiplicidade de atividades em simultâneo?

5.2 Considera que a forma como as áreas estão implementadas na sala contribui para esta multiplicidade de atividades em simultâneo?

VI. Possíveis alterações:

6.1 Após a fase de implementação das áreas na sala, a organização do espaço já sofreu alterações?

6.2 Se tivesse de reorganizar o espaço e materiais, quais seriam as alterações mais significativas? E porque razão faria essas alterações?

6.3 Se surgisse no grupo de crianças uma proposta de implementação de uma nova área, o que faria?

Obrigada pela sua participação!

A estagiária

dezembro de 2018

Anexo M. Pedido de autorização para a realização do portefólio da criança



CONSENTIMENTO INFORMADO

Estimada família do/ a _____,

Enquanto aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, no âmbito do mestrado em educação pré-escolar, a desenvolver a unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II no estabelecimento socioeducativo do/a vosso/a filho/a, é-me solicitada a elaboração de um Portefólio de Avaliação de uma criança do grupo que acompanho enquanto estagiária.

O portefólio corresponde a uma coleção sistemática e organizada de evidências, recolhidas através de fotografias, produções da criança, e comentários da criança e dos adultos envolvidos, que permitem ao/a educador/a, criança e família observar e apreciar as suas conquistas em relação à aquisição e desenvolvimento dos vários domínios.

De acordo com os princípios éticos para a investigação, todas as informações recolhidas servem única e exclusivamente para fins académicos, sendo salvaguardadas todas as questões de privacidade e confidencialidade e, no final da sua elaboração, o portefólio de avaliação será devolvido à família.

Por ter escolhido o/a vosso/a filho/a para desenvolver este instrumento de trabalho, serve o presente, para solicitar a vossa autorização para a elaboração do mesmo.

Agradeço desde já a vossa atenção e disponibilidade,

A Educadora:

A Estagiária:

A família:

Data:

Anexo N. Guião da Entrevista realizada à educadora cooperante



Mestrado em Educação Pré-Escolar Prática Profissional Supervisionada II

Guião da entrevista à educadora cooperante da PPS (Módulo II)

Agradeço desde já a sua participação por se disponibilizar para a realização desta entrevista que decorre da investigação sobre o tema “*A Participação pela “voz” das crianças na multiplicidade de atividades em simultâneo de forma autónoma*”.

Ao participar neste estudo estarei a ajudar a promover a investigação e práticas de qualidade, o que possibilitará, no futuro, a muitos profissionais uma melhor assistência nesta área de trabalho. Fui informado de que a minha participação não é obrigatória e não me trará qualquer despesa ou risco, permitindo-me a qualquer momento desistir de participar. Foi-me ainda assegurada total confidencialidade e proteção da informação que forneço à investigadora.

Em suma declaro que entendi os propósitos e termos em que decorrerá o projeto de investigação e concordo, voluntariamente, participar neste estudo.

III. Informação sobre a entrevistada:

1.2 Sexo:

Feminino Masculino

1.2 Idade:

C. 20 – 30

B. 31- 40

C. 41-50

1.3 Formação académica:

“Licenciatura em Educação de Infância”.

1.10 Profissão:

“Educadora de Infância”.

1.11 Percurso profissional:

“6 anos a trabalhar em creche e os restantes anos a trabalhar num infantário em que acompanho os grupos desde 1 ano até aos 6”.

1.12 Outras informações relevantes:

IV. Participação:

2.1 O que é para si participação?

“Participação é dar oportunidade de cada um ter uma vida ativa dentro de um grupo, nas decisões que tomamos ou nas atividades que escolhemos”.

2.2 Considera que as crianças deste grupo participam? Em quê? De que forma?

“As crianças participam em tudo. Na avaliação, na organização o espaço e do tempo, planeamento, escolha de atividades, projetos, comunicações, reuniões da manhã e de conselho, partilhas de casa, tarefas que realizamos, relação família/ escola – escola/ família, comunidade envolvente...”.

III. Conceção de criança:

3.1 O que é para si ser criança? E qual a sua conceção de infância?

“É ter um conjunto de oportunidades e de ter uma vida pela frente, com oportunidade de brincar, ser livre e poder escolher”.

3.2 Considera que os direitos das crianças são respeitados na sala de atividades?

Como? Em que momentos?

“Sim. Através de dar a sua opinião, poder escolher, poder aprender de acordo com os seus interesses, ser ouvida e respeitada, poder partilhar e viver num grupo democrático, ter a família na escola...”

Em todos os momentos do dia-a-dia”.

VII. Áreas de atividades:

4.1 Como foi definida a organização do espaço e materiais?

“ A organização do espaço é definida de acordo com o modelo existente no colégio. Cada área tem materiais específicos para a realização de atividades. No início de cada ano faz-se uma organização e disposição das áreas de acordo com as necessidades do grupo e da organização da instituição. A meio do ano ou sempre que acharmos necessário, podemos mudar a organização da sala. A intencionalidade pedagógica é fundamental para a organização”.

4.2 As áreas da sala foram introduzidas pelo adulto ou pelas crianças?

“As áreas são introduzidas de acordo com o modelo e com as características e necessidades do grupo. No início de cada ano, planeamos e acordamos em conjunto que áreas deverão existir, Portanto é uma decisão em conjunto”.

4.3 As crianças tiveram voz ativa no momento de decidir que áreas deveriam existir na sala de atividades? De que forma geriu as manifestações por parte do grupo de crianças?

“Sim. Contudo eles sabem mais ou menos quais as áreas que nos acompanham desde a creche. As decisões são tomadas em conjunto, onde cada criança pode dar a sua opinião e vai-se discutindo e chegando a acordo. Quando não há acordo, por norma eles propõem que se faça uma votação.”

4.4 Quem definiu o número de crianças por área de atividades? Qual a justificação ou estratégia para definir o número de crianças?

“A decisão é realizada por adultos e crianças e tem também, a ver com o espaço físico que cada área tem. É também importante que o número de crianças por casa área seja pensado que todas as crianças do grupo têm que estar a “trabalhar” “.

4.5 Utilizou-se alguma estratégia durante a escolha do local para a implementação das áreas? Se sim, qual/ quais?

“Sim. Estratégias de luz, espaço amplo para a área polivalente. A expressão plástica tem que ficar perto do lavatório; a biblioteca tem que ficar num sítio onde haja o mais silêncio possível, não podendo estar entre áreas”.

4.6 Quais foram as estratégias para familiarizar as crianças com a organização do espaço e a apropriação dos materiais?

“A organização das áreas é feita por eles, assim como a seleção dos materiais, por isso, fazemos os chamados inventários onde escrevemos o que cada área tem e o que podemos fazer com cada material”.

4.7 Todos os materiais necessários para o desenvolvimento, aprendizagem e autonomia do grupo estão sempre ao alcance do mesmo?

“Sim estão”.

VIII. Multiplicidade de atividades em simultâneo

5.1 Como promove a multiplicidade de atividades em simultâneo?

“A multiplicidade de atividades em simultâneo é algo que acontece sempre. No nosso modelo é raro todas as crianças estarem a fazer tudo ao mesmo tempo. Estão sim, espalhadas pelas áreas e vão rodando de acordo com os seus interesses”.

5.2 Considera que a forma como as áreas estão implementadas na sala contribui para esta multiplicidade de atividades em simultâneo?

“Sim!”.

IX. Possíveis alterações:

6.1 Após a fase de implementação das áreas na sala, a organização do espaço já sofreu alterações?

“Não”.

6.2 Se tivesse de reorganizar o espaço e materiais, quais seriam as alterações mais significativas? E porque razão faria essas alterações?

“Não sei. Nesta altura ainda não senti essa necessidade, por isso, não posso responder”.

6.3 Se surgisse no grupo de crianças uma proposta de implementação de uma nova área, o que faria?

“Faria uma reunião com todas as crianças e adultos da sala para a possibilidade de isso acontecer, de forma a ouvirmos a opinião de todos”.

Obrigada pela sua participação!

A estagiária

Sara Rebelo

dezembro de 2018

Anexo O. Guião da entrevista realizada à técnica de ação educativa



Mestrado em Educação Pré-Escolar Prática Profissional Supervisionada II

Guião da entrevista à técnica de ação educativa da PPS (Módulo II)

Agradeço desde já a sua participação por se disponibilizar para a realização desta entrevista que decorre da investigação sobre o tema “*A Participação pela “voz” das crianças na multiplicidade de atividades em simultâneo de forma autónoma*”.

Ao participar neste estudo estarei a ajudar a promover a investigação e práticas de qualidade, o que possibilitará, no futuro, a muitos profissionais uma melhor assistência nesta área de trabalho. Fui informado de que a minha participação não é obrigatória e não me trará qualquer despesa ou risco, permitindo-me a qualquer momento desistir de participar. Foi-me ainda assegurada total confidencialidade e proteção da informação que forneço à investigadora.

Em suma declaro que entendi os propósitos e termos em que decorrerá o projeto de investigação e concordo, voluntariamente, participar neste estudo.

2. Informação sobre o entrevistado:

1.2 Sexo:

Feminino

Masculino

1.2 Idade:

D. 20 – 30

B. 31- 40

C. 41-50

1.3 Formação académica:

“Licenciatura em Educação Básica”.

1.13 Profissão:

“Auxiliar de ação educativa”.

1.14 Percurso profissional:

1.15 Outras informações relevantes:

III. Participação:

2.1 O que é para si participação?

“Participar é envolver as crianças no processo educativo de forma negociável, partindo dos interesses de cada criança. Valorizando as suas experiências e os seus saberes de modo a desenvolver as suas potencialidades e competências únicas”.

2.2 Considera que as crianças deste grupo participam? Em quê? De que forma?

“Sim, ma reunião da manhã, planeando o decorrer do dia, mapa de atividades, abordando todas as áreas de conteúdo, projetos, reunião de conselho em cooperação,

resolução de problemas (conflitos), poder de voz ativa (no que lhes diz respeito), nas comunicações (incluindo a família) ”.

III. Conceção de criança:

3.1 O que é para si ser criança? E qual a sua conceção de infância?

“É rasgar o mundo”.

3.2 Considera que os direitos das crianças são respeitados na sala de atividades?

Como? Em que momentos?

“Claro, quando se proporciona a autonomia de forma progressiva, indo ao encontro das suas opiniões, proporcionando aprendizagens significativas, a sua escolha/ participação é evidente através dos instrumentos de pilotagem, ajudando a refletir sobre a sua aprendizagem com intencionalidade”.

VII. Áreas de atividades:

4.1 Como foi definida a organização do espaço e materiais? Fez parte dessa organização?

“Este ano não fiz, porque estava ausente, de férias, mas faço sempre parte deste processo.

No entanto, foi-me enviado um vídeo onde mostra como foi feita esta organização, que revelou que existiu uma troca de opiniões e ideias entre o adulto e a criança de forma a proporcionar um ambiente dinâmico, proporcionando uma maior autonomia de acordo com a heterogeneidade do grupo”.

4.2 As áreas da sala foram introduzidas pelo adulto ou pelas crianças?

“Foram introduzidas pelos dois”.

4.3 As crianças tiveram voz ativa no momento de decidir que áreas deveriam existir na sala de atividades? De que forma geriu as manifestações por parte do grupo de crianças?

“Sim, no entanto, o adulto estrategicamente sensibiliza a criança para pormenores na sala (tomada para ligar o computador – oficina da escrita).

Geriu-se, promovendo a cooperação e respeito democraticamente”.

4.4 Quem definiu o número de crianças por área de atividades? Qual a justificação ou estratégia para definir o número de crianças?

“Foi o grupo, sensibilizando para o número total de crianças da sala. No entanto, uma vez que o grupo já tinha essa experiência do ano anterior, esta decisão tornou-se mais fácil em evidenciar o número por área”.

4.5 Utilizou-se alguma estratégia durante a escolha do local para a implementação das áreas? Se sim, qual/ quais?

“A escolha do local vai ao encontro da estratégia referida na resposta à questão 4.3”.

4.6 Quais foram as estratégias para familiarizar as crianças com a organização do espaço e a apropriação dos materiais?

4.7 Todos os materiais necessários para o desenvolvimento, aprendizagem e autonomia do grupo estão sempre ao alcance do mesmo?

“Sim”.

VIII. Multiplicidade de atividades em simultâneo

5.1 Como promove a multiplicidade de atividades em simultâneo?

“Através do instrumento de pilotagem: mapa de atividades, onde as crianças autonomamente escolhem o que querem fazer, contudo, existe uma intencionalidade de responsabilizar a criança para marcar o início e o fim da atividade”.

5.2 Considera que a forma como as áreas estão implementadas na sala contribui para esta multiplicidade de atividades em simultâneo?

“Sim. Porque as crianças vão apropriando-se do espaço gradualmente, tendo sempre a consciência do número de crianças por área”.

IX. Possíveis alterações:

6.1 Após a fase de implementação das áreas na sala, a organização do espaço já sofreu alterações?

“Não”.

6.2 Se tivesse de reorganizar o espaço e materiais, quais seriam as alterações mais significativas? E porque razão faria essas alterações?

“Só faz sentido fazer alterações ou reorganizar o espaço se o grupo manifestar esse interesse. No entanto, se o educador observar que uma área pode ter mais potencial pode surgir eventualmente um projeto e não uma alteração na organização da sala. Por outro lado, pode ser uma +área transformadora, no sentido de surgir outra área”.

6.3 Se surgisse no grupo de crianças uma proposta de implementação de uma nova área, o que faria?

“Ia ao encontro do seu interesse manifestado, tendo em conta a intencionalidade do educador, na promoção de conhecimento mais alargado, explorando de forma a abordar outras áreas de conteúdo”.

Obrigada pela sua participação!

A estagiária

Sara Rebelo

dezembro de 2018

Anexo P. Figura ilustrativa da organização dos instrumentos de pilotagem

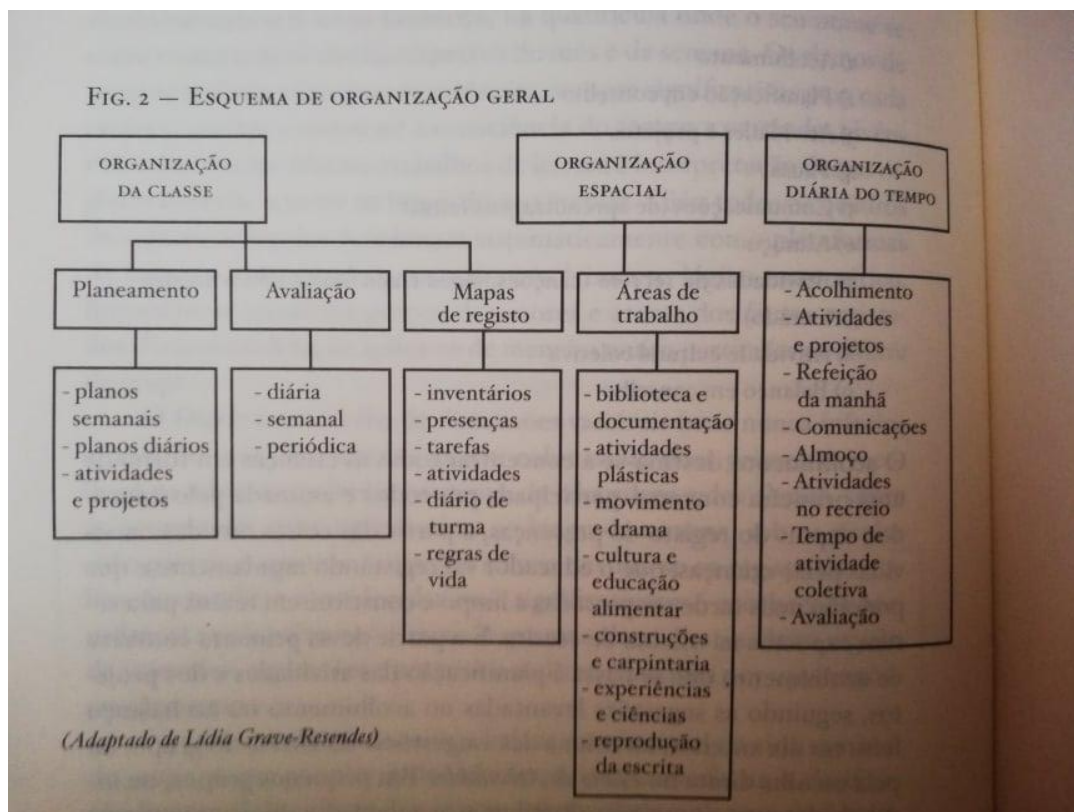


Figura 25. Figura ilustrativa da organização dos instrumentos de pilotagem. Fonte: Niza, S. (2012) Escritos sobre Educação

Anexo R. Tabelas de observação da multiplicidade de atividades em simultâneo da sala verde

8 de novembro de 2018		
Atividades	Tipologia de atividades	Número de crianças
Projeto do vento	Trabalho de projeto	5
Projeto dos faróis		4
Projeto dos micróbios		7
Ilustração da história	Expressão plástica	1
Desenho livre		3
Pintura		1
Corte e colagem		2
Biblioteca	Área da biblioteca	2

Tabela 6. Observação da multiplicidade de atividades de 8 de novembro de 2018. Fonte: Própria.

12 de novembro de 2018		
Atividades	Tipologia de atividades	Número de crianças
Projeto do vento	Trabalho de projeto	5
Projeto dos faróis		4
Plasticina	Expressão plástica	2/ 3
Pintura		1
Corte e colagem		2
Ilustração da história		1
Biblioteca	Área da biblioteca	1
Jogos de chão	Área dos jogos	4
Avaliação do mapa do tempo	Trabalho de matemática	3/ 4

Tabela 7. Observação da multiplicidade de atividades de 12 de novembro de 2018.
Fonte: Própria.

13 de novembro de 2018		
Atividades	Tipologia de atividades	Número de crianças
Projeto do vento	Trabalho por projeto	6
Trabalho de texto “caça à letra”	Oficina da escrita	1
Pintura no cavalete	Expressão plástica	1
Desenho livre		1
Ilustração da história		1
Corte e colagem		2
Plasticina		3
Desenhos de padrões	Área da matemática	2
Registo de culinária		1
Avaliação do mapa do tempo		4

Tabela 8. Observação da multiplicidade de atividades de 13 de novembro de 2018. Fonte: Própria.

14 de novembro de 2018		
Atividades	Tipologia de atividades	Número de crianças
Jogos de tapete	Área dos jogos	4
Corte e colagem	Expressão plástica	1
Plasticina		1
Pintura no cavalete		1
Giz no cavalete		1
Desenho livre		2
Projeto dos faróis	Trabalho por projeto	4
Biblioteca	Área da biblioteca	2
Avaliação do mapa do tempo	Área da matemática	2

Tabela 9. Observação da multiplicidade de atividades de 14 de novembro de 2018. Fonte: Própria

21 de novembro de 2018		
Atividades	Tipologia de atividades	Número de crianças
Registo das panquecas	Trabalho de matemática	4
Desenho de padrões		3
Pintura	Expressão plástica	1
Desenho livre		2
Jogos de mesa	Área dos jogos	2
Jogos de chão		4
Biblioteca	Área da biblioteca	1
Faz de conta	Área do faz de conta	4

Tabela 10. Observação da multiplicidade de atividades de 21 de novembro de 2018. Fonte: Própria.

22 de novembro de 2018		
Atividades	Tipologia de atividades	Número de crianças
Registo de panquecas	Área da matemática	2
Manipulação e escrita com recurso a ficheiros	Oficina da escrita	1
Faz de conta	Área do faz de conta	4
Desenho livre	Expressão plástica	2
Aquarelas		3
Pintura		1
Técnica do berlinde		1
Jogos de chão	Área dos jogos	3

Tabela 11. Observação da multiplicidade de atividades de 22 de novembro de 2018. Fonte: Própria.

28 de novembro de 2018		
Atividades	Tipologia de atividades	Número de crianças
Terminar trabalho dos direitos das crianças	Área da expressão plástica	11
Jogos de mesa	Área dos jogos	4
Jogos de chão		3

Tabela 12. Observação da multiplicidade de atividades de 28 de novembro de 2018. Fonte: Própria.

29 de novembro de 2018		
Atividades	Tipologia de atividades	Número de crianças
Conjuntos dos sapatos	Área da matemática	11
Terminar trabalho dos direitos das crianças	Área da expressão plástica	4
Jogos de mesa	Área dos jogos	3
Jogos de chão		4

Tabela 13. Observação da multiplicidade de atividades de 29 de novembro de 2018. Fonte: Própria.

11 de dezembro de 2018		
Atividades	Tipologia de atividades	Número de crianças
Faz de conta	Área do faz de conta	4
Trabalho de texto	Oficina da escrita	2
Desenho	Expressão plástica	4
Plasticina		3
Jogos de mesa	Área dos jogos	3

Tabela 14. Observação da multiplicidade de atividades de 11 de dezembro de 2018. Fonte: Própria.

12 de dezembro de 2018		
Atividades	Tipologia de atividades	Número de crianças
Geoplano	Área da matemática	2
Trabalho de metades		3
Faz de conta	Área do faz de conta	3
Jogos de chão	Área dos jogos	3
Jogos de mesa		3
Desenho livre	Área da expressão plástica	1
Pintura		1

Tabela 15. Observação da multiplicidade de atividades de 12 de dezembro de 2018. Fonte: Própria.

13 de dezembro de 2018		
Atividades	Tipologia de atividades	Número de crianças
Projeto micróbios	Trabalho por projeto	7
Trabalho texto	Área da oficina da escrita	6
Jogos de chão	Área dos jogos	4
Jogos de mesa		1
Biblioteca	Área da biblioteca	3
Plasticina	Área da expressão plástica	3
Pintura		1

Tabela 16. Observação da multiplicidade de atividades de 13 de dezembro de 2018. Fonte: Própria.

14 de dezembro de 2018		
Atividades	Tipologia de atividades	Número de crianças
Projeto micróbios	Trabalho por projeto	4
Trabalho texto	Oficina da escrita	2
Jogos de chão	Área dos jogos	4

Jogos de mesa		2
Biblioteca	Área da biblioteca	2
Plasticina	Área da expressão plástica	3
Pintura		1

Tabela 17. Observação da multiplicidade de atividades de 11 de dezembro de 2018. *Fonte:* Própria.