

“Vamos fazer a casa com massa de cor!” (M.C.): A participação da criança no planeamento da ação numa sala de jardim de infância

Ana Raquel Andrade

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

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

“Vamos fazer a casa com massa de cor!” (M.C.): A participação da criança no planeamento da ação numa sala de jardim de infância

Ana Raquel Andrade

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

Orientador: Rita Friães

2019-2020

| | ' | | ' |

AGRADECIMENTOS

As pessoas a quem agradeço são todas aquelas que acompanharam e acompanham a minha formação pessoal e social.

Agradeço **aos meus pais** que sempre me incentivaram a seguir os meus sonhos e que, através do seu olhar, demonstram orgulho pelas minhas conquistas, dando-me assim força e ânimo para continuar a nunca desistir.

Ao meu irmão, aos meus tios e avó paterna, pelo cuidado e preocupação constantes e **aos meus avós maternos**, por terem marcado a minha infância e por continuarem a ser um exemplo e inspiração.

Ao meu namorado que, com paciência e tranquilidade, demonstra ser um porto seguro, sempre com a palavra e gesto certos para me amparar, apoiar e motivar a continuar.

Ao grupo fantástico que conheci na ESELx, pelas partilhas, conselhos, apoio e alegria constantes.

À Carla e ao António, à Inês, à Joana e ao Sérgio e à Natália e ao Carlos, pelo apoio e sábios conselhos e **à Filó, à Natacha e ao Michael**, por partilharem comigo os seus conhecimentos, a fim de me ajudarem a completar mais uma etapa do meu percurso académico.

À professora Maria José, pela ajuda e inspiração, e a todos os educadores e professores que marcaram o meu crescimento.

À professora Rita Brito, que me orientou durante o primeiro estágio de mestrado, pelo seu carinho, apoio e orientação.

À professora Rita Friães, que me acolheu, escutou e incentivou nesta fase final do mestrado. Agradeço por tudo o que me ensinou, bem como pelo cuidado e excelente orientação ao longo da prática profissional supervisionada em jardim de infância e na construção do presente relatório.

À **Eduarda**, pela forma como me acolheu e se preocupou em me motivar a não abandonar os meus sonhos, e a todas as educadoras e assistentes operacionais com quem me cruzei, em especial às **Cristinas**, que me ensinaram tanto através do seu excelente exemplo de profissionais de educação, preocupadas em construir ambientes propícios ao bem estar das crianças e partilha diária com e entre estas, levando assim ao seu bom desenvolvimento e aprendizagem.

A todas as famílias com quem me cruzei, pelas partilhas sobre o quotidiano das crianças, pelos desafios colocados e pela resposta às minhas propostas pedagógicas.

Por fim, agradeço **ao melhor deste mundo: às crianças**. Agradeço-lhes por me ensinarem imenso, por partilharem momentos de alegria e por me darem a conhecer e a não esquecer qual a minha vocação:

Acolher e servir os mais novos, reconhecendo o seu potencial e promovendo o desabrochar dos seus talentos.

RESUMO

O presente relatório resulta da caracterização de um contexto socioeducativo e posterior planificação e avaliação da ação enquanto estagiária e foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada – módulo II (PPS II) do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE).

A PPS II foi realizada ao longo de aproximadamente quatro meses, numa sala de jardim de infância (JI) inserida numa Instituição Particular de Solidariedade Social. A partir da observação direta participante do grupo de JI, constituído por 26 crianças, entre os 2 e os 4 anos de idade, foi levado a cabo um processo investigativo, assente numa abordagem qualitativa ou interpretativa, através da metodologia de estudo de caso, com os seguintes objetivos: *i. Compreender de que forma o grupo participa no planeamento da ação; ii. Compreender de que forma a participação do grupo no planeamento da ação é promovida pela equipa educativa da sala; iii. Compreender a importância da participação do grupo no planeamento da ação.* Esta foi sustentada na observação que resultou no registo de notas de campo e de observações naturalistas, na recolha de informação através de questionário e em referencial teórico relacionado com a problemática. De um modo geral, os dados permitiram concluir que a criança, quando lhe é dada voz, demonstra interesse em partilhar ideias e sugestões, de forma espontânea ou quando questionada, participando assim de forma ativa no planeamento da ação, sendo o papel do educador promover momentos específicos de partilha e tomada de decisões e orientá-los de modo a estimular a participação do grupo. Os resultados sustentam ainda a ideia de que a participação ativa no planeamento da ação é um fator de grande relevância na construção do currículo, permitindo um maior envolvimento da criança e, por conseguinte, uma aprendizagem mais significativa.

O presente relatório termina com uma análise crítico-reflexiva sobre a construção da profissionalidade realizada ao longo do percurso formativo, suportada com múltiplos referenciais teóricos que abordam a educação de infância como um espaço de partilha e crescimento na relação adulto-criança.

Palavras-chave: educação de infância, direito à participação, planear com as crianças, importância da escolha

ABSTRACT

This report comes from the characterisation of a socio-educational context and subsequent planning and evaluation of my actions as an intern and was developed within the scope of the Supervised Professional Practice - module II (PPS II) of the Masters in Pre-School Education (MEPE).

PPS II was carried out over approximately four months, in a nursery class (NC) whose setting was a subsidised children's center. From the direct observation of the NC group, consisting of 26 children, between the ages of two and four years old, an investigative process was carried out, based on a qualitative or interpretative approach, through the case study methodology, with the following objectives: *i. Understand how the group participates in action planning; ii. Understand how the group's participation in action planning is promoted by the room's educational team; iii. Understand the importance of group participation in action planning.* This was supported by observations that resulted in the recording of field notes and naturalistic observations, in the gathering of information through a questionnaire and in a theoretical framework related to the problem. In general, the data allowed me to conclude that the child, when given a voice, shows interest in sharing ideas and suggestions, spontaneously or when questioned, thus participating actively in the planning of the action, the educator's role being to promote specific moments of sharing and decision-making and guiding them in order to encourage group participation. The results also support the idea that active participation in action planning is an essential factor in the construction of the curriculum because it allows for greater involvement of the child, who starts to attribute meaning to the learning itself.

This report ends with a critical-reflexive analysis on professional development realised during my formative years of training, supported by multiple author texts that approach childhood education as a space for sharing and growth in the adult-child relationship.

Keywords: early childhood education, right to participation, planning with children, importance of choice

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	4
2.1. Meio	5
2.2. Contexto socioeducativo.....	5
2.3. Equipa educativa.....	8
2.4. Ambiente educativo	11
2.5. Famílias.....	14
2.6. Crianças	15
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	18
3.1. Intenções para a ação	19
3.1.1. Com as crianças.....	19
3.1.2. Com as famílias.....	22
3.1.3. Com a equipa.....	23
3.2. Processo de intervenção	25
3.3. Avaliação das intencionalidades	29
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	33
4.1. Problemática: emergência, pertinência, questões e objetivos.....	34
4.2. Revisão da literatura	36
4.2.1. Participar: um direito da criança	36
4.2.2. As pedagogias e metodologias participativas.....	37
4.2.3. Planear com e para a criança: a importância da escolha	39
4.3. Roteiro metodológico e ético	43
4.4. Apresentação e discussão dos dados.....	46
4.5. Principais conclusões do estudo	52
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE.....	54

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS	64
ANEXOS	65
ANEXO A . Portefólio da PPS II	65
ANEXO B . Notas de campo.....	65
ANEXO C . Observações naturalistas	65
ANEXO D . Questionário respondido pela educadora da sala de transição.....	65
ANEXO E . Árvore categorial de análise das notas de campo.....	65
ANEXO F . Árvore categorial de análise das observações naturalistas	65
ANEXO G. Roteiro ético	65

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Triangulação dos dados: Fontes mobilizadas para responder aos objetivos do estudo.....	46
Tabela 2. Árvore categorial de análise das observações naturalistas – Tema: Estratégias do educador para a promoção da participação da criança no planeamento/planificação	48
Tabela 3. Árvore categorial de análise das notas de campo – Tema: Estratégias do educador para a promoção da participação da criança no planeamento/planificação	50

LISTA DE ABREVIATURAS

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres

D.G. – Diário de Grupo

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

Jl – Jardim de Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

MEPE – Mestrado em Educação Pré-Escolar

N.C. – Notas de Campo

OCEPE – *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*

OS – Organização Socioeducativa

OS A – Organização Socioeducativa A

P.D. – Plano do Dia

PPS – Prática Profissional Supervisionada

PPS I – Prática Profissional Supervisionada – módulo I

PPS II – Prática Profissional Supervisionada – módulo II

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' |

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada - módulo II (PPS II), integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) da Escola Superior de Educação de Lisboa. Este foi desenvolvido em função duma problemática identificada no decorrer da PPS II.

A PPS II foi desenvolvida de 7 de outubro de 2019 a 24 de janeiro de 2020, com um grupo de JI (jardim de infância) constituído por 26 crianças com idades entre os 2 e 3 anos, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). No decurso da observação realizada emergiu a problemática de investigação, intitulada de “*Vamos fazer a casa com massa de cor!*” (M.C.): *A participação da criança no planeamento da ação numa sala de jardim de infância*. Esta foi definida e desenvolvida a partir da observação e caracterização do grupo de JI, constituído por 26 crianças orientadas por uma educadora e uma assistente operacional. De modo a compreender melhor a problemática, foram definidos os seguintes objetivos: *i. Compreender de que forma o grupo participa no planeamento da ação; ii. Compreender de que forma a participação do grupo no planeamento da ação é promovida pela equipa educativa da sala; designadamente: ii.1. Identificar as estratégias/os recursos utilizados em sala na planificação do dia/semana e ii.2. Identificar as estratégias/os recursos que são melhor aceites pelo grupo; iii. Compreender a importância da participação do grupo no planeamento da ação.*

Considerando os objetivos traçados, optou-se por um, processo investigativo assente na metodologia/estratégia de estudo de caso, de natureza qualitativa, que remete para a análise interpretativa de uma problemática num contexto específico (Yin, 1994; Stake, 1999), e cujos dados são recolhidos no decorrer da participação e interação com o grupo (Duarte, 2008). O propósito da investigação assenta no estudo de um caso específico, sendo este a participação do grupo no planeamento e planificação, de modo a compreender o problema/teoria (Stake, 1999). Com efeito, a recolha de dados foi realizada através da técnica de observação direta participante, a qual permitiu o registo de várias notas de campo (N.C.) e o registo de observações naturalistas focadas nos momentos de planeamento. Recorreu-se ainda à técnica de inquérito por questionário com o objetivo de recolher dados referentes às representações da educadora relativamente à importância das crianças em JI participarem no planeamento da ação educativa e referentes às estratégias que podem ser utilizadas para a promoção dessa participação.

A literatura tem reforçado a necessidade de ver a criança como cidadã, capaz de expressar os seus interesses e necessidades e de tomar decisões (Oliveira-Formosinho, 2016; Tomás & Gama, 2019). Na sociedade atual esta conceção do papel da criança trouxe a renovação dos seus direitos, sendo-lhe assim atribuído o direito à participação e livre expressão, que por sua vez deve assumir real importância na tomada de decisões (UNICEF, 2019; Tomás, 2011). No mesmo sentido, a pedagogia aponta para a necessidade de dar voz às crianças, sendo o papel do adulto promover a sua participação, que implica envolvimento (Vasconcelos, 2010; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Lino, 2014). A participação ativa no planeamento, segundo Lino (2014), reflete-se na livre escolha que demonstra os seus interesses e promove a sua motivação, traduzindo-se na construção partilhada do currículo e na aquisição significativa de aprendizagens.

O relatório está dividido em 6 partes: *1. Introdução*; *2. Caracterização do contexto socioeducativo*, que compreende a caracterização do meio onde se insere a organização socioeducativa (OS), do contexto, da equipa e do ambiente educativos, das famílias e das crianças do grupo com quem realizei a PPS II. Este ponto foi realizado através da observação direta, de conversas informais e da entrevista e questionário realizados à educadora cooperante e à coordenadora do JI, bem como a partir da recolha de dados do *site* e de documentos da OS; *3. Análise reflexiva da intervenção*, estando incluídas neste capítulo as intenções para a ação durante a PPS II e o processo e avaliação das mesmas; *4. Investigação em jardim de infância*, no qual apresento o desenho da investigação, que remete para o objeto e o tópico da investigação realizada durante a PPS II e como estes surgiram, bem como os objetivos da implementação da mesma, a metodologia em que se insere e as técnicas utilizadas na recolha de informação para a sua concretização. Este capítulo também apresenta como procedi ao tratamento dos dados recolhidos, e a análise dos mesmos, qual o roteiro ético seguido, sendo este complementado pela *Tabela G1: Roteiro ético com evidências do mesmo*, apresentada em anexo (ver Anexo G), e fundamentação teórica respeitante à problemática de investigação, na qual mobilizo literatura atual e pertinente; *5. Construção da profissionalidade*, que apresenta uma reflexão sobre a minha prática ao longo da PPS I (Prática Profissional Supervisionada – módulo I) e da PPS II e enquanto futura educadora; *6. Conclusão*.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo é apresentada uma caracterização do contexto socioeducativo onde realizei a PPS II. Conhecer as crianças e as estruturas (familiar e social) em que estas estão inseridas é fundamental para que o educador possa construir um currículo adequado ao grupo (Silva et al., 2016).

A presente caracterização foi construída a partir da recolha de dados do *site* da Organização Socioeducativa (OS), do projeto educativo da sala de transição (sala onde realizei a PPS II), da observação direta participante e através de inquérito por entrevista e questionário à coordenadora pedagógica de JI e à educadora cooperante. As conversas informais com a equipa de JI, incluindo as conversas informais com a educadora cooperante e com a coordenadora pedagógica da valência de JI, também permitiram reunir informações relevantes para esta caracterização.

2.1. Meio

A caracterização para a ação deve ser iniciada na observação do meio, como explica Ferreira (2004), pois é neste que as crianças e suas famílias se inserem, o que permite compreender alguns dos seus traços e relações sociais. A OS onde se realizou a PPS II localiza-se numa zona urbana, em Tires, concelho de Cascais, que tem uma grande afluência de transportes públicos e privados.

Imediatamente ao lado do edifício onde realizei a PPS II está sediada uma escola pública com a valência do primeiro ciclo do ensino básico, cujo CATL (Centro de Atividades de Tempos Livres) é gerido por esta organização socioeducativa (site institucional). Na área envolvente existem estabelecimentos privados de educação (berçário e creche), o grupo recreativo e dramático e o espaço onde é realizado o mercado da localidade, um parque infantil público, uma igreja e uma capela, uma escola de condução, uma clínica dentária e superfícies de pequeno comércio, como um minimercado, cafés e restaurantes, lojas dedicadas a diferentes artigos (vestuário, decoração, entre outras). No perímetro mais alargado existem dois supermercados.

2.2. Contexto socioeducativo

A organização socioeducativa em questão, doravante denominada por OS A (organização socioeducativa A) devido a motivos de confidencialidade, é uma IPSS e foi

fundada em 1991 com o objetivo de “Dar expressão organizada à Acção Social Solidária” (site institucional), sendo o lema do mesmo a frase de Saint-Exupéry: “Se sou diferente de ti, longe de te prejudicar aumento-te”. Este engloba as valências de creche, jardim de infância, primeiro ciclo do ensino básico e CATL (site institucional).

A lei de bases das IPSS define que estas são formadas por pessoas coletivas, sem finalidade lucrativa, constituídas exclusivamente por iniciativa de particulares, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de justiça e de solidariedade, contribuindo para a efetivação dos direitos sociais dos cidadãos, desde que não sejam administradas pelo Estado ou por outro organismo público (Decreto-lei n.º172-A/2014, de 14 de novembro, p.5882-(3)).

A IPSS mencionada está associada a uma cooperativa de ensino e solidariedade social e, em conjunto, servem a comunidade nos âmbitos da educação e da solidariedade social, dando resposta a “cerca de mil crianças, adolescentes, jovens e suas famílias” (site institucional). De modo a poderem servir e dar resposta à comunidade ao nível da solidariedade social, esta parceria tem protocolos estabelecidos com o Ministério do Trabalho e Solidariedade, o Ministério da Educação, o IEFPP – Instituto de Emprego de Cascais, com agrupamentos de escolas, com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, com equipas de intervenção precoce e com centros de saúde e saúde mental. Ambas, cientes da sua responsabilidade socioeducativa e através dos afetos, têm como propósito promover o desenvolvimento das crianças de forma integral, dando igual valor aos desenvolvimentos cognitivo, pessoal e social, ao bem-estar físico e emocional e ao desenvolvimento da consciência ambiental e de cidadania ativa (site institucional).

O projeto educativo da presente organização socioeducativa, segundo o site institucional, assenta nos seguintes princípios: i) *cooperação*; ii) *participação*; iii) *livre escolha*; iv) *autonomia*; v) *responsabilidade*. Estes são promovidos num espaço que promove “o ser, o saber, e a criatividade” (site institucional), envolvido num ambiente de afetos e que segue os critérios de cidadania de comunicação, de liberdade e de diversidade. Desde a sua fundação que a equipa educativa acredita na capacidade de criar um mundo melhor e é por isso que o projeto educativo segue os princípios identificados acima e é desenvolvido neste ambiente de integração.

O jardim de infância está estruturado segundo o movimento de escola moderna, porém com uma identidade muito própria da organização, uma vez que se divide em dois grupos que se distribuem por três salas, ou seja, o grupo das crianças com 4 anos, cuja sala de referência é a sala do jogo dramático, e o grupo das crianças com 5 anos, cuja sala de referência é a sala intelectual. No início de cada dia, os grupos reúnem-se nas suas salas de referência e procedem à escolha, sendo que de cada sala saem sensivelmente 12 crianças para cada uma das outras salas (do jogo dramático saem 12 para a sala intelectual e 12 para a sala das expressões e da sala intelectual saem 12 para a sala do jogo dramático e 12 para a sala das expressões) e ficam as restantes onde estavam anteriormente (informação recolhida em conversas informais com a coordenadora pedagógica de JI).

Na sala Intelectual as atividades proporcionam às crianças um maior desenvolvimento do domínio cognitivo, na sala do Jogo Dramático desenvolvem-se competências ao nível afetivo e simbólico e na sala das expressões desenvolvem-se atividades criativas e artísticas.

Em cada sala há espaços diferenciados, onde diferentes atividades se desenvolvem em simultâneo, respeitando os interesses das crianças, sendo este outro aspeto promovido por este modelo de Intervenção Educativa; as crianças são responsáveis pela escolha de atividades a desenvolver (Anexo B, questão E2, do Anexo A).

Para além destes grupos, existe um terceiro, sendo este o grupo da sala de transição, que desenvolve as atividades do dia a dia nesta mesma sala e que começa a ter interação com a pedagogia de rotatividade entre salas a partir de abril de cada ano letivo.

À entrada do JI encontram-se expostos os documentos onde são apresentadas as rotinas e intencionalidades de e para cada grupo e que são um resumo da primeira reunião do ano letivo que é feita com as famílias (ver reflexão da 6ª semana da PPS II presente no subcapítulo 3.6. do Anexo A). Desta forma, as famílias conseguem ter acesso a esta informação, o que demonstra que a organização socioeducativa tem em atenção a importância de estabelecer uma relação de comunicação com as famílias das crianças que frequentam, neste caso, o jardim de infância, tal como defende Simões (2009), na qual são apresentadas de forma clara e de fácil acesso as intencionalidades para a ação pedagógica, como Fisher (2005) apresenta ser fulcral para a cooperação escola-família.

Os modelos pedagógicos adotados no contexto socioeducativo assentam nas pedagogias participativas, uma vez que a ação pedagógica é desenvolvida a partir dos saberes e interesses das crianças, promovendo a pedagogia da escolha e envolvendo-as ativamente na planificação (ver Anexos A, questão F2, e B, questão E2, do Anexo A). Assim, no contexto em questão é dada real importância ao envolvimento da criança no desenvolvimento da própria aprendizagem (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013). No decorrer da PPS II, foi perceptível a presença das pedagogias participativas na ação levada a cabo pela equipa educativa. Com efeito, diariamente a educadora reúne com as crianças para proceder à planificação e construir com o grupo o plano do dia, sendo que de seguida cada uma escolhe a área onde quer brincar, colocando o seu cartão (com nome e fotografia) no respetivo espaço no mapa das escolhas, tendo a possibilidade de trocar de área quando assim o pretenderem, como é possível verificar nos seguintes exemplos, recolhidos das notas de campo (N.C.):

Enquanto metade do grupo estava em educação física, a outra metade reuniu na sala. A educadora orientou o debate de modo a que as crianças relembassem a história contada na semana anterior: história dum lobo que foi pedir aos personagens dos contos de fadas os ingredientes necessários para fazer um bolo de maçã. As crianças referiram os ingredientes necessários para fazer o bolo e explicaram que podiam “pedir os ingredientes à senhora Ana”, ou seja, pedir a quem distribui os almoços. As crianças explicaram que os ingredientes devem estar na cozinha da escola e que as maçãs podem ser colhidas da árvore do pátio da escola, repetindo o que a educadora tinha referido anteriormente. As crianças que mais participaram foram a F. e a M.C. (N.C. nº25, recolhida no dia 11/10/2019, na sala de atividades);

A A. estava a planear a divulgação do projeto (ver atividade nº14) e levantou-se para trocar o cartão no mapa da escolha, alterando a sua escolha da área do teatro para a área dos jogos de mesa, onde estávamos a realizar a atividade (N.C. nº132, recolhida no dia 17/12/2019, na sala de atividades).

2.3. Equipa educativa

No jardim de infância, como referido anteriormente, existem quatro salas e, para cada, uma equipa pedagógica de sala que é composta por dois elementos – uma educadora e uma assistente operacional (ou auxiliar técnica de ação educativa). A equipa é gerida pela coordenadora pedagógica de jardim de infância que acumula a função de educadora da sala do jogo dramático.

Devido à pedagogia específica aplicada na valência de jardim de infância ser uma pedagogia de escolha e rotatividade entre as três salas – jogo dramático, intelectual e expressões –, as três educadoras responsáveis pela planificação, dinamização e avaliação das atividades desenvolvidas em cada uma destas salas têm de conhecer e caracterizar em conjunto as cerca de setenta e cinco crianças que as frequentam, conforme me foi explicado aquando da apresentação da organização socioeducativa por parte da educadora que exerce a função de coordenadora pedagógica de JI (educadora responsável pela sala do jogo dramático). Esta é uma pedagogia que depreende que exista uma relação de grande comunicação e partilha face às atividades desenvolvidas e às necessidades e conhecimentos das crianças.

As três educadoras que gerem o dia a dia de acordo com esta pedagogia e a educadora responsável pela sala de transição reúnem regularmente com o intuito de planear alguns projetos a serem desenvolvidos por todo o JI, bem como os dias festivos, e a planear e avaliar a dinâmica e atividades num modo geral (ver Anexo A do Anexo A). A educadora cooperante da PPS II apresenta a equipa educativa com a qual trabalha como sendo uma equipa que tem uma “relação de comunicação, de interajuda, também de partilha, pois vamos tendo algumas reuniões entre educadoras e refletimos sobre preocupações que temos sobre a prática” (Anexo A, questão C.1, do anexo A). Quanto à equipa da sala de transição, a educadora refere que esta é uma relação de “Partilha, também [pois] tentamos dar continuidade ao trabalho; comunicação; cooperação” (Anexo A, questão C1, do Anexo A). A educadora identifica o trabalho em equipa como fulcral para apoiar e dar exemplo às crianças, uma vez que é necessário que as estratégias vão de encontro com o que é pensado para o grupo e, por isso, deve haver partilha constante face às preocupações tidas pelas e para com as crianças. Segundo Formosinho e Machado (2009), o trabalho dos docentes é realizado de forma solitária ou coletiva, sendo que nesta segunda hipótese a equipa educativa é coordenada por um dos seus elementos, havendo apoio e partilha entre si, ao contrário do trabalho solitário. Para Formosinho e Machado (2008), este trabalho em “equipas educativas” permite a partilha de experiências e, assim, de conhecer diferentes formas de atuar o que, por sua vez, se reflete numa construção ativa e adaptada do currículo tendo em consideração diferentes ideias e formas de pensar e/ou atuar.

A cooperação no dia a dia e partilha de ideias e experiências foi notória ao longo da PPS II principalmente em conversas informais tidas à hora de pausa para almoço, sendo que por via destas tenho assimilado muita informação e ideias de estratégias a aplicar na relação com as crianças e que me permitiram refletir sobre a minha prática pedagógica enquanto estagiária e futura educadora de infância. Algumas destas reflexões são apresentadas nos documentos que dizem respeito às reflexões diárias da PPS II (ver capítulo 3 do Anexo A). Esta partilha de ideias e reflexão com base nas mesmas permitiu-me crescer enquanto profissional de educação e, também, partilhar/sugerir e até participar em atividades, como aconteceu na segunda semana de estágio em que realizei uma dramatização com alguns elementos da equipa de JI. Esta também me permitiu dar a conhecer à equipa e às crianças dos restantes grupos:

Como forma de marcar o dia mundial da alimentação a equipa preparou uma pequena dramatização, na qual eu participei. A história consistiu em duas irmãs com hábitos alimentares diferentes e comportamentos igualmente distintos: a Francisca que não comia, fazia birras e usava chucha e a Isabela que comia tudo e respeitava os outros. Numa sessão de educação física, a que não comia e fazia birras para tudo caiu e chamaram a mãe para ir ao médico tendo a criança depois começado a experimentar os alimentos e a comer tudo pois tinha de ter forças para fazer as atividades na escola./ Durante a dramatização estiveram todas as crianças do jardim de infância a assistir, sendo que riam quando a educadora que fazia de Francisca punha a chucha, aplaudiam quando provava os alimentos e dizia ser crescida e querer comer tudo e não fazer “birras”.

No final, ao irem fazer a higiene, as crianças das outras salas passavam por mim e diziam “tu eras a mãe” e “gostei do teatro”. O G.S. referiu “ela usava chucha mas depois já não” (N.C. nº42, recolhida no dia 16/10/2019, no refeitório).

Existem outros colaboradores da organização socioeducativa que são elementos de apoio à resposta educativa de JI e que trabalham diretamente quer com a equipa educativa da valência quer com as crianças que a frequentam, como é o caso da equipa responsável pela cozinha e refeitório, que prepara, dá apoio e limpa o espaço nos momentos do almoço e do lanche, e a equipa de manutenção dos espaços e materiais.

Por fim, através da observação e da entrevista aplicada à educadora cooperante (Anexo A, questões C1 e C4, do Anexo A) pude constatar tratar-se de uma equipa dinâmica, que valoriza a entreajuda e que privilegia o trabalho em equipa nos momentos de planificação, desenvolvimento e avaliação das atividades.

2.4. Ambiente educativo

O ambiente educativo, que engloba as dimensões de tempo (ou rotina), espaço e materiais e as relações e organização do grupo, deve ser pensado e organizado de acordo com as necessidades e interesses das crianças, de modo a dar resposta a estas e a promover o seu desenvolvimento, conforme estipulado nas OCEPE - *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (Silva et al., 2016). Para Oliveira-Formosinho (2014), faz parte do papel do educador avaliar e refletir sobre as oportunidades de desenvolvimento que o ambiente promove, o que para Niza (2018) deve ser realizado em consonância com todos os membros que frequentam o JI (educadores e crianças).

O projeto educativo da sala de transição foi construído pela educadora a partir do projeto educativo do JI. Este documento parte da caracterização do grupo e das famílias pois para a educadora, que se baseia nas OCEPE e na lei-quadro da educação pré-escolar, cada criança é única, devido às experiências e origens do núcleo familiar e às próprias características (Anexo A do Anexo A). A educadora prevê, então, que o ambiente educativo seja adaptado de acordo com as necessidades e características das crianças.

Segundo Butzer e Souza (2014), as rotinas devem ser flexíveis e consoante as necessidades das crianças, seguindo os tempos estabelecidos das fases da rotina que são fixas, como o acolhimento, as refeições e a saída, o que significa que o professor, neste caso o educador, deve planear as atividades respeitando os tempos da rotina. Na sala de transição a rotina é flexível e gerida de acordo com as necessidades das crianças e, por isso, esta integra um momento de repouso – a sesta –, ao contrário das rotinas das restantes salas do JI da OS A, sendo contudo que esta necessidade também é verificada por parte de algumas crianças cuja sala de referência é a do jogo dramático e, por isso, também lhes é dada a opção de dormir/descansar após as rotinas de almoço e higiene. Quanto à rotina da sala de transição, esta está dividida de modo a integrar as rotinas fixas e de repouso referidas acima, as atividades em sala/brincadeira livre e os momentos de higiene pessoal realizados antes e após as refeições (ver tabela A1).

As atividades em sala são planeadas com as crianças, com a realização do plano do dia, e escolhidas pelas mesmas, sendo que para proceder à escolha cada criança tem um cartão com fotografia e nome que coloca no mapa das escolhas, de acordo com a área onde pretende brincar, devendo movê-lo sempre que pretende mudar de área. Estes

princípios educativos que moldam o dia a dia em sala de atividades valorizam a criança enquanto ator social pleno (Tomás, 2007), capaz de participar na planificação e com a capacidade de escolha. Para além destas atividades, o grupo tem duas sessões de trinta minutos de educação física por semana, durante o tempo de atividades de manhã, das 9:00 às 10:00 horas de terça feira e das 9:30 às 10:30 horas de sexta feira, no ginásio do edifício, sendo que o grupo é dividido em dois, indo 13 crianças de cada vez, e uma sessão de música por semana com o grupo todo em sala de atividades, que inicia às 15:00 horas de sexta feira. Estas são dinamizadas por professores específicos.

Quanto ao espaço, este é organizado segundo o movimento de escola moderna, uma vez que está dividido em áreas (Niza, 2018) que integram os materiais e recursos necessários e adequados a cada (ver figura 1 do Anexo A) e que, por sua vez, estes encontram-se ao nível das crianças a fim de promover a sua autonomia (Serralha, 2009). Estas áreas são seis e, segundo a educadora, nelas “são desenvolvidas as várias áreas de conteúdo da educação pré-escolar” (Anexo A, questão G.1, do Anexo A). As diferentes áreas, e materiais, estão devidamente identificadas e são: a área dos jogos de chão; a área dos jogos de mesa; a área da casinha; a área do teatro; a área da expressão plástica; a área da biblioteca (ver Anexo A, Subcapítulo 1.4., parágrafo 6).

Relativamente às regras da sala, a educadora tem vindo a elaborá-las em conjunto com as crianças, dando assim a oportunidade a estas de se envolverem no próprio processo de aprendizagem e planificação do espaço e materiais, promovendo também a sua avaliação, uma vez que as crianças começam a identificar as regras que são ou não cumpridas nos vários momentos do dia, como é possível verificar na situação abaixo, ocorrida durante o período da manhã, enquanto as crianças brincavam nas diferentes áreas da sala.

A M.Q. dirigiu-se a mim e expressou:

“- Olha Raquel! Está desarrumado!” (N.C. nº85, recolhida no dia 13/11/2019, na sala de atividades).

Estas regras dizem respeito ao cuidado a ter com os outros, com o espaço e com os materiais. As regras construídas com as crianças que estão afixadas numa das paredes da sala de atividades do grupo são: “Na sala falamos, não gritamos” (Be.); “Quando queremos falar pomos o dedo no ar para falar. Se falarmos todos ao mesmo tempo não

conseguimos ouvir” (So.); “Não podemos rasgar os livros nem puxar quando um amigo está a ver um livro” (M.Q.); “Não atiramos os brinquedos todos para o chão porque podemos cair. Quando queremos ir para outra área arrumamos” (H.); “Não podemos fazer corridas na sala porque a sala tem brinquedos e podemos tropeçar, cair e magoar. Podemos correr no pátio” (L.C.); “Não podemos pôr o cartão dos amigos, nem tirar cartão dos amigos para pôr o nosso” (F., referindo-se aos cartões do mapa da escolha); “Quando queremos ir para uma área pomos o cartão. Quando a área está cheia vamos para outra área. Podemos ir quando um amigo sair” (M.C.); “Quando queremos ir para outra área arrumamos e trocamos o cartão do mapa” (M.S.); “Não podemos bater nem morder porque os amigos ficam tristes e choram” (J.); “Quando queremos um brinquedo que outro menino tem, temos que pedir ao amigo para emprestar” (V.).

O projeto educativo de sala contempla o direito à participação e a visão de que a criança é agente ativo no seu desenvolvimento e aprendizagem, pelo que é dada grande importância ao que as crianças contam e levam de casa para a sala. Este conhecer e escutar a criança é tido pela educadora como algo que se desenvolve através duma relação de proximidade, partilha e afeto entre crianças, criança-adulto e entre a criança e o meio envolvente. Neste sentido, a educadora refere que “cada criança é única, pois vêm de famílias diferentes, com desenvolvimentos diferentes, com saberes diferentes, e o importante é pegarmos naquilo que as crianças nos trazem para ajudarmos a chegar «mais além»” (Anexo A, questão E1, do Anexo A), e explica ainda que a criança deve estar no centro das aprendizagens.

O grupo é organizado de modo a que se proporcionem momentos de trabalho individual, principalmente na realização de registos para os portefólios individuais, momentos de pequenos grupos, quando estão distribuídos pelas áreas, e momentos de grande grupo, como, por exemplo, nas reuniões de grupo para proceder à planificação e avaliação do dia e na hora do conto. Segundo a educadora, esta organização do grupo é planificada tendo em conta o facto de que “há coisas que têm de ser feitas individualmente e as atividades por grupos são importantes para aprenderem a lidar com o outro (a diferença), gerirem conflitos. Se não houvessem momentos de grande grupo eles não se sentiam como «um todo»” (Anexo A, questão G3, do Anexo A).

Em suma, a educadora orienta a sua prática a partir de diferentes metodologias de ensino/aprendizagem, sendo a mais evidente a de trabalho de projeto. Esta dá real valor à criança, colocando-a no centro e dando-lhe voz.

2.5. Famílias

A família é o primeiro meio social onde a criança se desenvolve, adquirindo saberes culturais e sociais através das experiências vividas neste mesmo meio (Ferreira, 2004) e, por isso, torna-se fulcral caracterizar as famílias para melhor conhecer os motivos e a forma de atuação das crianças. Assim, neste subcapítulo do relatório é apresentado num modo geral as características das famílias no que confere ao seu tipo (nuclear ou alargado), origens (naturalidade) e relação destas com a organização socioeducativa.

A maioria das famílias das crianças do grupo de transição é do tipo nuclear, o que significa que as crianças vivem com os pais e irmãos, sendo de destacar que entre o grupo existe um par de gémeos (H. e M.M.) que tem um irmão mais velho que não vive com estes, 7 crianças são filhos únicos (A., C., M.S., M.I., cuja mãe está grávida, M.D., P. e Sa.), e 1 tem um irmão mais velho, porém não faz parte do agregado familiar (Br.) (Anexo C do Anexo A; Projeto educativo 2019/20). De entre as crianças que têm irmãos mais novos, a Be. tem dois irmãos que são gémeos com cerca de 1 ano de idade e o G.S. teve a sua irmã no dia 20 de novembro de 2019.

As famílias são na sua maioria de origem portuguesa havendo, no entanto, três crianças de famílias com naturalidade brasileira (A., C. e G.M.), uma cuja família é de naturalidade guineense, tendo a mãe família em Inglaterra, (P.) e uma em que o pai é português e a mãe ucraniana (R.) (Anexo C do Anexo A).

Estas são famílias que procuram conhecer a equipa educativa e o trabalho desenvolvido com os seus educandos, uma vez que conversam diariamente com a educadora e assistente operacional, comunicando informações diversas sobre as crianças e nas quais a equipa de sala lhes dá *feedback* sobre o desenvolvimento e aprendizagens das mesmas (Anexo A, questão D1, do Anexo A).

A educadora identifica que a equipa educativa procura o contacto com as famílias, para além das conversas diárias, convocando reuniões, sendo que

É realizada uma no início do ano, depois em janeiro entregamos os registos de observação que acabam por falar acerca do período de adaptação e de como as crianças estão em sala, no dia a dia. Em abril fazemos um dia em que os pais podem vir ver os portefólios deles e conversar sobre estes e no final do ano fazemos uma reunião de balanço do ano e os pais, sempre que quiserem, que tiverem questões sem serem as das conversas do dia a dia, podem pedir para falar connosco. Cada uma de nós tem um dia e horário para reunir, mas se os pais não conseguirem somos flexíveis para os receber noutro momento (...) A primeira reunião é para dar a conhecer a sala e como é que funciona e as restantes três são para fazer o balanço do desenvolvimento das crianças (Anexo A, questão D2, do Anexo A).

A educadora explica que esta relação próxima e de comunicação/cooperação com as famílias permite que haja continuidade no trabalho realizado com as crianças de parte a parte mas que nem sempre é possível, pois há famílias que são menos recetivas à mudança, o que é provocado devido a comodidade ou a terem dificuldade em entender as ideias dos profissionais, neste caso, da educadora (Anexo A do Anexo A).

2.6. Crianças

O grupo de crianças é composto por vinte e seis elementos com idades compreendidas entre os dois anos e onze meses e os três anos e dez meses (em setembro) (Projeto educativo 2019/20), havendo três crianças (Br., L.B. e So.) que completam os 3 anos e duas (A. e C.) que completam os 4 anos de idade até dezembro do presente ano (2019). Entre estas crianças dez são do sexo masculino e dezasseis são do sexo feminino.

A maioria das crianças frequentou a valência de creche no edifício onde se insere a sala de transição, durante o ano anterior (2018/2019), sendo que treze eram da sala L e três da sala XL. Algumas crianças frequentaram a creche num outro edifício que pertence à OS A e seis vieram de outras escolas (A., Be., G.M., L.S., L.Co. e M.D.), sendo que uma (A.) esteve numa escola de pequenas dimensões até maio de 2019 e depois disso ficou em casa até ao início do presente ano letivo, quando integrou a sala de transição (Projeto educativo 2019/20; Anexo D do Anexo A).

A educadora caracteriza o grupo como sendo unido e de entreajuda, havendo “algumas particularidades” (Anexo A, questão E3, do Anexo A) mas que pensa que serão moldadas de modo a promover que todas tenham sentido de grupo e que saibam colaborar com os seus pares. Esta entreajuda é mais notória nos momentos de refeição, em que as crianças conforme terminam o almoço ajudam os seus pares a terminarem de comer. Revela-se ainda quando assumem o papel de “amigo do dia” (criança responsável por algumas tarefas, sendo esta uma função rotativa) e estão mais atentas à arrumação da sala e na distribuição da fruta no dia em que lhes calha esta função, ou quando vêm o adulto a realizar determinada tarefa sozinho e pretende ajudar.

O segundo grupo foi para a educação física e deixou as áreas dos jogos de chão e de mesa por arrumar. Arrumei a área dos jogos de mesa com a assistente operacional e quando estava a arrumar os jogos de chão, a M.I. foi me ajudar a arrumar e disse “estavas sozinha a arrumar. Vim ajudar-te (N.C. nº92, recolhida no dia 15/11/2019, na sala de atividades).

O comportamento das crianças demonstra que se estão a adaptar aos outros e ao meio envolvente (Projeto educativo 2019/20). Este comportamento é, por vezes, de conflito quando as crianças não partilham os brinquedos da sala e os objetos pessoais. Muitas vezes recorrem ao adulto para que este as ajude a resolver esses conflitos. Quando acontece alguma situação, como descobrir um livro rasgado, o grupo tem como solução referir ser a Br. ou o T., o que ocorre devido ao facto de estas crianças terem rasgado ou dobrado páginas dos livros presentes na área da biblioteca em momentos anteriores e devido a assumirem sempre a culpa. Também culpam normalmente o T. noutras situações, o que é conversado com o grupo de modo a compreender se foi realmente esta criança a fazer determinada ação ou se foi outra.

A Be. apresentou a informação que recolheu em casa com a família sobre a traça prateada. A L.C. ajudou a dizer o número de patas do inseto e após a ajudar começou a chorar. Quando perguntei o que acontecera, a menina respondeu “o T. mordeu-me”, porém o T. estava sentado do lado oposto da roda em relação à posição da menina. Como sei que é costume o grupo culpar o T. de muitas situações que ocorrem na sala, também porque a educadora me alertou para isto, aproveitei para conversar com o grupo para explicar que não podem dizer que alguém fez algo quando não o fez. A L.C. começou a chorar, o que por norma acontece quando o adulto se dirige a ela para a aconselhar a proceder de maneira diferente (N.C. nº91, recolhida no dia 14/11/2019, na sala de atividades).

Como é possível verificar na situação descrita, há crianças da sala que quando confrontadas ou “chamadas à atenção” quanto à sua conduta, por mais pequeno e simples que seja o reparo, começam a chorar demonstrando desconforto.

O grupo revela pouca autonomia e independência na realização de tarefas do quotidiano, uma vez que quase todas pedem ajuda ao adulto para comer, principalmente a sopa quando não é passada, vestir e calçar (ver Anexo D do Anexo A). Porém, algumas crianças são mais autónomas, o que parte da consciência face aos vários momentos da rotina, como se verifica na seguinte situação:

Ao acordarem, a F. e a L.C. levantaram-se das camas, vestiram-se e pediram para ir à casa de banho, sem que o adulto lhes dissesse. A L.Cr. , que não dormiu, viu e fez o mesmo (N.C. nº87, recolhida no dia 13/11/2019, na sala de atividades).

Quanto à comunicação, a educadora refere que “este grupo é um grupo em que dominam todos muito bem a linguagem” (Anexo A, questão E3, do Anexo A), sendo que participam nos momentos de conversa/reunião em grande grupo, como na construção do plano do dia e na avaliação do momento da manhã. O grupo revela gostar de ouvir e contar histórias, tendo estas de ser simples e curtas devido à pouca atenção e concentração demonstrada na hora do conto.

A hora do conto foi dinamizada por mim. A história foi *O Grufalão* e no final, porque o grupo se começou a movimentar, recontei com eles a história e quem mais participou foi a So., que expressou oralmente o que um dos personagens fez e disse (N.C. nº84, recolhida no dia 12/11/2019, na sala de atividades).

Para terminar, as crianças demonstram especial interesse pelas áreas dos jogos de chão, casinha e teatro (com preferência em se disfarçarem e pintarem a cara com as pinturas faciais presentes na sala), tendo brincadeiras organizadas de forma autónoma e com criatividade, sendo que muitas vezes procuram reproduzir situações do quotidiano, imitando o adulto.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| " | | " |

A prática pedagógica em educação de infância tem de ser uma prática de qualidade. Isto implica que o educador conheça para intervir e para isso é necessário que primeiro observe, procedendo à caracterização do grupo e só de seguida à elaboração de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Esta prática é referida no perfil específico do educador de infância, estipulado no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, uma vez que o identifica enquanto a pessoa responsável por planificar e avaliar atividades estimulantes e enriquecedoras, que promovam a “construção de aprendizagens integradas” (p.5572) de crianças das valências de creche e de jardim de infância. Segundo Fisher (2005), o planeamento é aperfeiçoado após o educador conhecer as crianças e vai sendo ajustado ao longo da sua prática pedagógica, adequando-a assim às necessidades e interesses das crianças.

3.1. Intenções para a ação

O presente capítulo remete para as intencionalidades com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa. Estas foram construídas a partir da caracterização apresentada no ponto anterior com enfoque nas estratégias e formas de atuar defendidas pelo estabelecimento socioeducativo – de participação e cooperação entre os vários elementos –, e com recurso às *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (Silva et al., 2016) e noutros pressupostos que identifiquei como necessários para uma boa prática pedagógica. As planificações das atividades desenvolvidas no decorrer da PPS II são, por sua vez, pensadas a partir das intencionalidades e da observação das crianças, em colaboração com a equipa de sala e tendo como base sugestões da equipa educativa do JI.

3.1.1. Com as crianças

a) Estabelecer uma relação significativa com as crianças, que se traduza em cooperação e partilha

A relação com as crianças é estabelecida, essencialmente, durante os momentos de brincar, em que a criança procura o adulto para interagir com este ou em que é o próprio adulto a pedir à criança para brincar, uma vez que esta é a atividade central da criança (Silva et al., 2016) e que o educador deve participar e comunicar durante estes momentos, promovendo o envolvimento da criança (Post & Hohmann, 2011). Para além destes momentos, é de salientar que o ambiente educativo abrange as relações estabelecidas

entre os vários intervenientes que frequentam o mesmo espaço (Silva et al., 2016). Neste sentido, o mesmo deve estar organizado de forma a dar espaço à criança de partilhar as suas ideias e opiniões, o que potencializa o estabelecimento duma relação de proximidade entre o adulto e a criança, centrada na preocupação de apoiar a criança quanto às suas necessidades, com o fim de lhe dar maior apoio emocional (Cadima et al., 2016).

Esta relação deve ser “construída de modo a se tornar numa relação de respeito, confiança e segurança” (ver reflexão da 2ª semana da PPS II presente no subcapítulo 3.2. do Anexo A), uma vez que, segundo Laevers (2011), é através desta relação de segurança e confiança que a criança consegue sentir bem estar com o adulto, o que promove uma aprendizagem mais significativa. Assim, segundo Cadima et al. (2016) que reforça esta ideia, o educador capaz de dar apoio emocional à criança é um educador ciente de que o bem-estar permite uma maior aptidão por parte da criança para aprender.

b) Planificar atividades diversificadas, que ampliem os conhecimentos das crianças, com base nos seus interesses e respeitando o ritmo de cada uma

O educador é responsável por construir um currículo que promova o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Kahlmeyer-Mertens, 2008), reconhecendo-as como agentes ativos da própria aprendizagem (Silva, et al., 2016). Assim, o educador é o adulto responsável por acompanhar o processo de desenvolvimento das crianças pertencentes ao grupo ao seu encargo e por planificar de acordo com os seus interesses e necessidades (Kahlmeyer-Mertens, 2008), devendo para tal seguir o princípio da partilha e comunicação criança-adulto para que possa dar “voz” às crianças. Uma vez que a educadora orienta a sua prática a partir da escuta ativa das crianças, a promoção de momentos de partilha foi feita em colaboração com esta, pois procurei propor atividades que decorressem do interesse das crianças e das suas propostas, abrangendo as várias áreas e domínios apresentados nas OCEPE (Silva et al., 2016). Esta participação passa igualmente por pensar na criança como elemento central, conforme referiu a educadora na entrevista (Anexo A, questão E2, do Anexo A), sendo que para tal os projetos realizados com o grupo são planeados com e pelas crianças, de modo a colocá-las “no centro do projeto” (Bitlloch & Altimir, 2012, p.16).

Para além da participação na planificação, o fator escolha é determinante para que a criança realize atividades do seu interesse e, por sua vez, tenha maior envolvimento no

seu decorrer, aprendendo de forma mais eficaz, sendo que para Lino (2014) a escolha promove o desenvolvimento cognitivo e social.

c) Promover o desenvolvimento da autonomia e independência das crianças

Como apresentado na caracterização do grupo, este é ainda pouco autônomo e dependente do adulto, precisando, nomeadamente, de ajuda nos momentos de higiene e refeição, bem como na resolução de situações de conflito. Uma das orientações apresentadas no documento de apoio à prática pedagógica em JI, redigido por Silva et al. (2016), é a de promover o desenvolvimento da independência e autonomia das crianças. Para tal, o adulto deve intervir, quando necessário, enquanto moderador de conflitos, levando a criança a pensar na sua ação e a identificar possíveis soluções, pondo-as de seguida em prática.

A independência é desenvolvida através da possibilidade de explorar o mundo em redor (Roberts, 2005), o que representa a necessidade de organizar o espaço e materiais de modo a que estejam ao alcance das crianças, sendo estes escolhidos e planeados a partir de dois critérios: a segurança e a adaptação ao grupo (Zabalza, 1992; Forneiro, 1998).

Para Roberts (2005), o ambiente educativo que promove o desenvolvimento da autonomia e independência da criança influencia a construção e desenvolvimento da autoconfiança e autoestima desta, o que por sua vez promove a motivação para a aprendizagem. A promoção da sua autonomia prevalece nas pedagogias participativas, nas quais a criança comunica os seus conhecimentos e revela os seus interesses (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), sendo que desta forma tem maior oportunidade de se desenvolver e aprender de forma ativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017). Assim,

A construção dos sentidos pessoais e a forma pela qual a criança se perceberá sujeito dependem da postura do professor, que objetivando a construção da autonomia, apresentar-se-á de forma democrática abrindo espaço para o diálogo que possibilita a troca de conhecimentos e que faz o educando sentir-se parte do processo, sentir-se ativo, o faz construir-se como sujeito histórico (Queiroz & Falcão, s.d., p.5659).

3.1.2. Com as famílias

a) Estabelecer uma relação de confiança com as famílias

Simões (2009) aponta para a família como o meio primordial de aquisição de conhecimento. Segundo Ferreira (2004), esta é a primeira comunidade onde a criança aprende e se desenvolve e, por isso, o educador é responsável por conhecer este meio no qual a criança se desenvolveu até ao momento e continuará a se desenvolver, conhecendo igualmente as experiências e vivências proporcionadas por esta. Simões (2009) destaca a importância de estabelecer uma relação entre a escola e a família que seja de comunicação e cooperação constantes, para que haja continuidade no trabalho realizado com a criança, dando-lhe assim o suporte adequado para o seu bom desenvolvimento e bem-estar. Neste sentido, ao chegar ao contexto socioeducativo da PPS II procurei decidir com a educadora cooperante sobre qual a melhor forma de me dar a conhecer e apresentar as ideias gerais sobre o meu estágio às famílias, tarefa que foi facilitada pela própria equipa educativa que já tinha planeado fazê-lo na reunião de apresentação do ano às famílias.

b) Divulgar às famílias o trabalho realizado com as crianças

O contexto familiar é o primeiro em que a criança tem contacto com outros indivíduos, seguido dos contextos escolar e da comunidade (Ferreira, 2004). Entre estes contextos é necessário que haja relação, sendo que, para Zenhas (2010), a família e a escola têm papéis diferentes mas quando em complementaridade um do outro possibilitam “desenvolvimento integral bem sucedido [e] sucesso educativo e académico” (*idem*, p.1). Para Roberts (2005), “as crianças que vivem com adultos que estão determinados a se respeitarem mutuamente e a comunicarem uns com os outros têm mais probabilidades de aprender isso mesmo” (*idem*, p.152). Isto significa que as crianças assimilam e reproduzem os comportamentos e relações estabelecidas entre os adultos de referência que observam. Assim, para além da importância da comunicação escola-família para o estabelecimento de estratégias coerentes vivenciadas pelas crianças em ambos os meios, esta comunicação e divulgação do trabalho realizado torna-se essencial também na perspectiva de que serão observadas e reconhecidas pelas crianças, conforme explica Roberts (2005).

Com base no critério de partilha, bem como no critério do exemplo a transmitir às crianças, foi planeado divulgar às famílias o trabalho desenvolvido com o grupo, quer

seja através de conversas pontuais no momento de chegada das crianças à sala ou na exposição dos trabalhos produzidos por estas. A divulgação do trabalho realizado com as crianças, acompanhado das suas conquistas, também é feito na realização dos portefólios individuais com as crianças, sendo que no decorrer do estágio ficou estabelecido que iria ajudar na construção destes documentos de avaliação.

c) Promover o envolvimento das famílias nos projetos/atividades desenvolvidos com as crianças

Esta intencionalidade é de continuidade da anterior, pois ao expor os trabalhos também estou, apesar de indiretamente, a pedir a colaboração das famílias na planificação, podendo também expor algum comunicado direto a estas, informando ou pedindo a sua participação em alguma atividade.

Dar *feedback* às famílias é essencial (Fisher, 2005) e promover a interação destas com a escola e a sua participação ativa no desenvolvimento do currículo é uma mais valia para a construção dum ambiente de cooperação no qual o maior beneficiário é o elemento central da aprendizagem: a criança (Anexo A, questão E3, do Anexo A).

Hohman e Weikart (2011) revelam que na relação escola-família o meio educativo tem como função centrar-se nas vivências trazidas de casa de modo a continuá-las aumentando o leque de conhecimentos das crianças, o que é possível aquando da participação ativa das famílias. Zenhas (2006) reforça esta ideia na medida em que define a observação e apoio dado pelas famílias na realização de atividades como meio de colaboração que promove o contacto entre estas, as crianças e os educadores.

3.1.3. Com a equipa

a) Estabelecer uma relação de colaboração com a equipa educativa na partilha e planificação das atividades

A equipa educativa deve ter uma relação de colaboração e partilha, com entendimento comum face ao

desenvolvimento do currículo; aprendizagem activa através da «colocação de andaimes» e do jogo; oportunidades iguais; parcerias com a família e a comunidade; educadora/pessoas-chave; interações com adultos e entre pares; avaliação, observação e manutenção de registos; desenvolvimento

dos docentes; factores ambientais (limitações dos recursos); equipas multidisciplinares; assuntos de gestão (Siraj-Blatchford, 2005, p.10).

O trabalho tido em “equipas educativas” permite a partilha de experiências e, assim, de conhecer diferentes formas de atuar (Formosinho & Machado, 2008). Para Santana (2007), uma relação de colaboração passa pela partilha das dificuldades e/ou preocupações e na reflexão conjunta sobre as mesmas com a finalidade de encontrar e estabelecer estratégias que deem resposta a essas mesmas dificuldades. Uma vez que a equipa educativa tem experiência, principalmente no trabalho em contexto nesta instituição, a minha postura enquanto educadora em formação, foi a de partilhar ideias e procurar respostas ou possíveis soluções face a determinadas questões do quotidiano com as crianças, de modo a aprender, refletir em conjunto e melhorar a minha prática pedagógica. Para além disto, a equipa educativa planifica a abordagem de alguns tópicos ao longo do ano letivo e que são trabalhados em todas as salas de jardim de infância e, por isso, estabeleci a intenção de escutar o que tinham planeado e partilhar ideias e materiais que pudessem promover o desenvolvimento desses mesmos tópicos (por exemplo, livros, jogos ou outros materiais).

b) Colaborar na planificação das atividades

O presente objetivo foi definido com o intuito de dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela educadora e ajudante de ação educativa com o grupo de crianças da sala de transição. Assim, procurei conhecer a forma de atuar de cada uma para adequar a minha própria atuação para com as crianças, pois no meu ver é importante que os adultos que contactam diariamente com as crianças tenham uma postura o mais coerente possível tanto consigo como com os outros.

A partilha de conhecimentos é fundamental quando se tem como foco uma relação de colaboração da qual provem um maior desenvolvimento profissional a nível individual bem como um melhor desempenho a nível da equipa educativa (Roldão, 2007). Para Lima e Fialho (2015), esta colaboração é notória quando a equipa mantém

regularmente conversas com colegas, dialogando e refletindo conjuntamente sobre aspetos como os objetivos da escola, o desenvolvimento de novos materiais curriculares para os alunos, a melhor forma de se lidar com a questão do comportamento dos estudantes na sala

de aula, a melhor forma de conseguirem maiores níveis de aprendizagem dos alunos, as qualidades e problemas presentes nos trabalhos ou textos produzidos pelos discentes, os pressupostos que cada professor tem sobre o que é um bom ensino, a definição de metas de aprendizagem, as melhores formas de se avaliar as atividades de aprendizagem, a melhor utilização do tempo destinado às reuniões entre colegas, ou o melhor modo de se comunicar com os pais e envolvê-los nas dinâmicas educativas (Lima & Fialho, 2015, p.32).

Desta relação provém a planificação de propostas educativas estimulantes ao desenvolvimento das crianças que é construída com base nas experiências múltiplas e diversificadas da equipa (Roldão, 2007). Desta forma, antes de realizar as atividades com o grupo apresentei-as à educadora, pedindo-lhe opinião sobre as mesmas e alterando em função das indicações desta.

3.2. Processo de intervenção

O processo de intervenção da PPS II teve como ponto de partida a observação e avaliação das crianças, para a realização da sua caracterização, o que me permitiu conhecer as suas necessidades e interesses, tal como referido anteriormente. Assim, procedi à planificação das atividades (ver capítulo 4. *Planificações semanais e das diferentes atividades* do Anexo A) e da minha própria prática (intencionalidades apresentadas no ponto anterior), com base na caracterização e em textos de autor que abordam a relação entre o educador e os vários intervenientes (crianças, famílias e equipa educativa). Estas planificações foram realizadas com o intuito de promover o desenvolvimento das crianças, a partir dos seus interesses, tornando-se, assim, adequadas ao desenvolvimento das crianças pois, como refere Fisher (2005) é a partir da avaliação que o educador consegue responder às necessidades destas e, segundo a Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, citada por Carvalho e Portugal (2017), a avaliação permite regular a prática educativa.

A avaliação do contexto, da minha prática e das atividades foi realizada de forma “formativa, processual, contínua e interpretativa, valorizando a criança como aprendiz ativo” (Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, citada por Carvalho e Portugal, 2017, p.21;

ver ponto 3.13.2 *Reflexão semanal* do Anexo A). Neste sentido, elaborei a caracterização do contexto socioeducativo ao longo da PPS II, acrescentando ou modificando algumas informações, de acordo com a avaliação e reflexão sobre as mesmas. Como técnicas de avaliação recorri à observação e registo, transformando-o em notas de campo, tendo utilizado também o registo audiovisual como apoio aos registos escritos, como se verifica, principalmente, nos registos de avaliação das diferentes propostas pedagógicas (ver capítulo 4 do Anexo A).

Quanto à prática pedagógica enquanto educadora-estagiária, procedi igualmente à avaliação e reflexão sobre a mesma, registando em formato de reflexões diárias e semanais, nas quais apresento as minhas preocupações, descobertas e opções de melhoria da mesma, com base em conversas informais com a equipa educativa de sala e de JI e fundamentada com textos de autor. Desta forma, adaptei-a de modo a conseguir atingir as intencionalidades planeadas, escutando sempre as crianças, as famílias e a equipa, sendo de destacar como exemplo desta constante observação e avaliação a realização do trabalho de projeto *Que bicho é este?*, que surgiu do interesse das crianças, passando pela promoção do envolvimento das famílias na descoberta de informações sobre o tema – a traça prateada –, sempre planeado em colaboração com a educadora cooperante da PPS II. Constatou, assim, que a relação de cooperação e partilha com as crianças e com a equipa foi tida em conta, sendo que com as famílias senti maior dificuldade em estabelecê-la, uma vez que no dia a dia apenas via algumas das famílias e após dar início às atividades, sendo que estas chegavam durante os momentos de reunião de planificação ou de brincadeira livre nas diferentes áreas da sala. No entanto, sempre que alguma criança chegava à sala cumprimentava-a e à sua família, levando-a por vezes até ao ginásio, quando a aula de educação física já tivera começado e os pais não sabiam onde ficava, ou acolhendo-a em sala procedendo à marcação da sua presença e explicação das atividades planeadas de acordo com o “plano do dia”, sempre que possível e tendo em consideração o facto de não interromper uma atividade que estivesse a realizar com uma criança ou grupo.

As atividades realizadas com as crianças foram, como é possível verificar nas planificações apresentadas no Anexo A (capítulo 4): a modelagem de massa de cor, o desenho e pintura e a construção com legos e jogos de encaixe para a construção da casa

do bicho (a traça prateada) de acordo com as percepções das crianças (Atividade 1), promovendo a criatividade e a exploração dos sentidos e formas de criar; a pintura dum painel recorrendo à técnica de estampagem com carros (Atividade 2); a exploração e aprendizagem dum lengalenga (Atividade 3); a pesquisa de informação em livros, no JI (Atividade 5), e na internet, com as famílias (Atividade 7); a identificação e categorização de animais, comparando-os com a traça prateada (Atividade 6); a criação do título do projeto sobre a traça prateada, com recurso às técnicas de rasgar/cortar, colar e pintar (Atividade 8); a descoberta e tratamento de dados sobre um animal (Atividade 9); o conto e reconto de histórias, através das técnicas de contar apresentando as ilustrações dos livros (Atividades 10 e 20), de criar a partir de imagens com recurso a dados (Atividade 18) e de contar enquanto se explora o corpo e o espaço (Atividade 16); a comparação e nomeação de diferentes formas geométricas, criando uma composição (Atividade 11) e a descoberta e construção da forma oval (Atividade 12); a construção dum boneco representativo da traça prateada (Atividade 13) e dum diário de aventuras (Atividade 14); a preparação (Atividade 15) e divulgação do projeto (Atividade 17) e avaliação deste (Atividade 19); as reuniões de grande e pequeno grupo para planificar o projeto e as diferentes atividades, de modo a promover o debate e a exposição de ideias (Atividades 1, 4, 15, 17 e 19). Após o término de cada proposta pedagógica que tinha como intuito construir um produto final (pinturas, desenhos, modelagem, entre outros), as crianças tiveram a oportunidade de os apresentar ao restante grupo, promovendo o desenvolvimento da comunicação oral e competências pessoais e sociais, como expor ideias e esperar pela vez. Desta forma, no geral as propostas educativas tiveram como intenções: i) Promover o desenvolvimento da motricidade grossa e fina, ii) Explorar os sentidos; iii) Explorar diferentes técnicas teatrais e de expressão plástica; iv) Estimular a partilha e discussão de ideias e descobertas e o raciocínio lógico-matemático; v) Alargar o repertório linguístico e musical, através do conto de histórias e da exploração/aprendizagem de lengalengas (e canções que não foram planeadas mas surgiram de forma espontânea ao longo da PPS II, principalmente nos momentos de transição e regresso à calma para iniciar os momentos de grande grupo).

A realização destas atividades, tal como referido acima na nomeação das mesmas, serviu o propósito de promover o desenvolvimento global das crianças, através de

atividades diversas e que respondessem aos interesses destas, o que permitiu a aquisição de aprendizagens significativas. Estas foram planeadas com e para as crianças, promovendo a sua participação na planificação, o que permitiu verificar o seu envolvimento nos momentos destinados a este fim. Para além desta estimulação à participação, as atividades foram planeadas de modo a promoverem o desenvolvimento de competências ao nível da formação pessoal e social, como a autonomia e independência, devido à forma como os materiais foram disponibilizados em cada atividade (geralmente arrumados nos locais a estes destinados para que as crianças os fossem buscar e, no final, arrumar) e a cooperação entre pares, devido à necessidade de partilhar os espaços e os materiais e, por vezes, devido ao facto de terem de trabalhar em conjunto para na criação de algum objeto e/ou história.

Relativamente à avaliação das atividades, e das planificações das mesmas, esta foi feita no seguimento de cada planificação, tendo referido o que decorreu na execução destas, quais as alterações realizadas da planificação para a prática, avaliando assim o modo como as crianças se apropriaram destas e a minha prática no seu decorrer. De modo a apropriar-me da construção de portefólios individuais que servem de instrumentos de avaliação, nos quais as crianças têm voz ativa e que apresentam o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (Parente, 2006; Sousa, 2008), durante a prática de JI apoiei a construção destes, tendo escolhido um como exemplo e que apresento em anexo (ver capítulo 5. *Portefólio dum criança* do Anexo A). Estes instrumentos de avaliação, tal como a exposição dos trabalhos quer na parede do corredor quer nas paredes da sala de atividades do grupo, servem para divulgar às famílias o trabalho desenvolvido com as crianças, o que por sua vez promove a partilha sobre os mesmos e possível cooperação escola-família na planificação do currículo. Esta cooperação foi proposta através de duas atividades específicas: o pedido de colaboração das famílias na pesquisa de informação para dar resposta às questões do grupo relativamente ao tema do projeto desenvolvido em sala (Atividade 7) e a atividade de elaboração dum diário de aventuras (Atividade 14) construído com o objetivo de cada criança, na sua vez, levar este e o boneco representativo da traça prateada para sua casa e registar com a família o que fez durante o fim de semana com o boneco.

Quanto à colaboração com a equipa, para além de planear as atividades com a educadora do grupo da sala de transição, também refletidas em conjunto com a assistente operacional, propus e emprestei materiais que abordam os temas desenvolvidos nas diferentes salas de JI (por exemplo, o livro *O ecomosqueteiro*, cujo tema principal é a reciclagem).

Em suma, a minha prática enquanto estagiária centrou-se no “ciclo contínuo de observação, registo, reflexão e ação” (Carvalho & Portugal, 2017, p.24), uma vez que avaliei para planificar e agir e avaliei e refleti sobre as planificações e ações.

3.3. Avaliação das intencionalidades

A avaliação das intencionalidades diz respeito a uma reflexão, acompanhada de evidências, relativamente ao que foi feito de modo a cumprir com as intencionalidades planeadas no início da PPS II e que se encontram no ponto 3.1. *Intenções para a ação*.

Na relação com as crianças foi dada real importância ao contacto próximo que promovesse a partilha e cooperação, quer das crianças para comigo quer de comigo para com as crianças (intencionalidade *a*) do ponto 3.1.1.). Neste sentido, de modo a escutar a criança, desenvolvendo nesta um sentido de pertença e promovendo a sua autoestima (Silva et al., 2016) e, conseqüentemente, o seu envolvimento (Post & Hohmann, 2011), quando uma criança me pediu para brincar com esta procurei encontrar um momento para o fazer e tive sempre a postura de parar para a escutar quando demonstrou querer partilhar algo comigo, como é possível verificar na seguinte situação:

A L.C. contou que tem um cão e eu partilhei ter também uma cadela. Esta e a So. quiseram ver e eu mostrei uma fotografia da cadela (N.C. nº78, recolhida no dia 8/11/2019, na sala de atividades).

Procurei, igualmente, responder às questões colocadas pelo grupo e dar-lhes a conhecer os registos realizados no meu boco de notas.

Aproveitei o momento de reunião para registar num pequeno bloco a nota de campo anterior e a So. ao ver perguntou-me o que estava a fazer. Expliquei estar a aprender com o grupo e, por isso, precisava de escrever o que observo. A menina acenou com a cabeça e respondeu “podis” [podes] quando lhe perguntei se podia escrever o que estava a acontecer na sala (N.C. nº69, recolhida no dia 4/11/2019, na sala de atividades).

No que confere à organização dum ambiente educativo propício a esta relação de contínua partilha, uma vez que o mesmo se encontra planeado de modo a ter momentos

específicos de planificação com o grupo potencializou a partilha continuada, no sentido em que pude experienciar planear estes momentos de escuta ativa e orientar os mesmos sempre em cooperação com a equipa educativa de sala. Estes momentos permitiram-me anotar as ideias e opiniões das crianças, envolvendo-as na tomada de decisão sobre as atividades, desenvolvendo um currículo emergente, sempre de acordo com o projeto educativo de sala.

Ao longo da PPS II, de modo a dar resposta a esta intencionalidade, priorizei as ideias e sugestões das crianças quer realizadas nos momentos de planificação quer durante os momentos de brincadeira livre, uma vez que “quando as outras pessoas estão dispostas a ouvi-las e a levá-las a sério, as crianças serão capazes de estabelecer relações eficazes com outras crianças e com o adulto, e de trabalhar em grupo” (DfEE, adaptado por Roberts, 2005, p.157).

Assim, foi a partir da escuta ativa das crianças que consegui melhor conhecê-las e adaptar as propostas educativas aos seus interesses e necessidades, respeitando os seus ritmos individuais, sempre numa perspetiva de promover o envolvimento de todas, através da livre escolha. Exemplo do cumprimento desta intencionalidade (intencionalidade *b*) do ponto 3.1.1.) que demonstra o reconhecimento da criança enquanto agente ativo da própria aprendizagem (Silva et al., 2016) e com interesses e saberes específicos (Fisher, 2005) foi o planeamento e sua adaptação no decorrer da realização do projeto *Que bicho é este?*, uma vez o mesmo partiu do interesse das crianças e que as atividades desenvolvidas foram planeadas com estas, tal como referido no ponto 3.2. *Processo de intervenção*.

A terceira intencionalidade estabelecida no contacto com as crianças privilegia o orientar a criança para que esta desenvolva as competências pessoais de autonomia e independência (intencionalidade *c*) do ponto 3.1.1.), o que procurei fazer essencialmente através do exemplo, uma vez que a criança desenvolve competências pessoais e sociais a partir da observação direta dos adultos (Siraj-Blatchford, 2005).

O M.M. disse que não ía arrumar as revistas e jornais, agarrando simultaneamente as páginas que tinha à sua frente. Arrumou quando retirei as tesouras de cima da mesa e comecei a arrumar (N.C. n°72, recolhida no dia 5/11/2019, na sala de atividades).

Quando necessário expliquei a melhor forma de atuar perante determinado problema identificado pelas crianças, mas procurei sobretudo dar espaço a que fossem as próprias a resolverem os conflitos entre si ou a que fosse outra criança a explicar a melhor forma de atuar.

O G.S. e o T. estavam a lutar por causa dum brinquedo. De modo a resolverem a questão o mais autonomamente possível, pedi que saíssem da área onde estavam a brincar – área dos jogos de mesa – e se sentassem no tapete da área da biblioteca a conversar. Quando me afastei destas mesmas crianças pude observar que começaram a brincar no local onde as deixei, tendo parado de discutir (N.C. nº18, recolhida no dia 10/10/2019, na sala de atividades).

A relação com as famílias foi mais difícil de estabelecer, na medida em que não consegui conhecer todas, por chegarem ou saírem do JI antes e depois do meu horário de estágio. No entanto, como explicado acima (ponto 3.2. *Processo de intervenção*), procurei passar a informação face às atividades desenvolvidas em contexto de sala, através da afixação dos produtos finais realizados pelas crianças, o que se revelou numa estratégia promotora da participação das famílias no contexto de JI, que comentaram as produções expostas. Para além desta estratégia, pedi especificamente às famílias, recorrendo mais uma vez à afixação dum comunicado e envolvendo as crianças na decisão sobre este, que procurassem com as crianças informações referentes ao tema do projeto (a traça prateada), tendo quatro famílias correspondido a este pedido.

Em conversa com as crianças percebi que estas tinham participado na recolha das informações com as famílias e que retiveram essas mesmas informações.

Na reunião de avaliação da manhã do dia 13 de novembro de 2019, referiram:

“- Fiz com a mãe. Vi que é a traça prateada, come cola dos livros e cereais. Parece um peixinho.” (L.C.);

“- Fiz o trabalho com a mãe. Anda no chão. Come farinha e tomate. É muito rápido.” (M.M.) (Excerto retirado da avaliação da atividade nº9, realizada nos dias 12, 13, 14 e 20/11/2019).

Outra estratégia de promoção da participação das famílias foi a construção de um *Diário de aventuras* e de um boneco que representa o animal estudado ao longo do projeto desenvolvido com o grupo (*a nossa traça prateada*), para que cada uma pudesse levar para sua casa e escrever o que fez com este objeto, partilhando depois com o restante grupo. A esta proposta as famílias aderiram, escrevendo no *Diário de aventuras* e colando fotografias ou panfletos referentes aos locais visitados com *a nossa traça prateada*.

A relação com a equipa foi de constante comunicação, o que se traduziu numa cooperação principalmente na partilha de materiais para a realização das atividades, pois procurei questionar a educadora cooperante sobre os temas a serem desenvolvidos em contexto de JI para poder emprestar, por exemplo, livros adequados aos mesmos. No início da PPS II também participei numa dramatização preparada pela equipa educativa a apresentar às crianças.

Como forma de marcar o dia mundial da alimentação a equipa preparou uma pequena dramatização, na qual eu participei (N.C. nº42, recolhida no dia 16/10/2019, no refeitório).

A comunicação e partilha de situações do quotidiano foi igualmente uma prática constante, quer com a equipa de sala quer com a equipa alargada de JI, estabelecida em conversas informais que levaram ao questionamento e reflexão sobre preocupações e/ou sugestões sobre a minha prática enquanto educadora-estagiária.

Em conversa com as duas educadoras que participaram na dramatização realizada durante a manhã (ver nota de campo nº 42), cheguei à conclusão de que a minha participação na mesma foi importante para me dar a conhecer à restante equipa e crianças do jardim de infância (Excerto da reflexão diária realizada no dia 16/10/2019).

As atividades desenvolvidas com o grupo foram previamente pensadas e planeadas com a educadora cooperante, adaptando-as de acordo com as sugestões da mesma, como referido no ponto 3.2. *Processo de intervenção*, como se verifica na seguinte situação:

Conversei com a educadora sobre a possibilidade de realizar um projeto com as crianças de modo a descobrir que animal é o que observámos, sendo que me apoiou na ideia de compreender qual o nível de interesse e que para tal deveria reunir novamente com o grupo para registar as suas perceções sobre o mesmo (N.C. nº32, recolhida no dia 14/10/2019).

Concluindo, ao longo da PPS II a relação com as crianças e com a equipa foi estabelecida numa constante partilha, o que promoveu desenvolver competências enquanto futura educadora de infância e enquanto educadora estagiária, na medida em que através destas refleti sobre a minha prática e adaptei-a ao grupo e contexto onde a desenvolvi. A maior dificuldade sentida foi no estabelecimento duma relação próxima com as famílias, dado os poucos momentos em que tive a oportunidade de comunicar com estas, porém as estratégias aplicadas promoveram a divulgação do trabalho realizado em contexto de sala e o envolvimento das famílias nas atividades desenvolvidas com o grupo.

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo está estruturado de modo a apresentar a investigação, incluindo o seu desenho com as questões e objetivos a alcançar, a fundamentação teórica que a suporta, o roteiro metodológico e ético, que abrange as técnicas e instrumentos de recolha de dados e sua análise e as preocupações éticas associadas à investigação.

4.1. Problemática: emergência, pertinência, questões e objetivos

Ao longo da PPS II identifiquei uma problemática que partiu da observação e constatação da existência de momentos específicos na rotina diária para proceder ao planeamento da ação educativa. Com efeito, constatei que as crianças eram diariamente envolvidas nesses momentos. Neste sentido surgiu o tópico “*Vamos fazer a casa com massa de cor!*” (M.C.): *A participação da criança no planeamento da ação numa sala de jardim de infância*. Constatei, ainda, que as crianças do grupo participam quando lhes é questionado o que pretendem/sugerem fazer, como se verifica nos seguintes exemplos:

Enquanto metade do grupo estava em educação física, a outra metade reuniu na sala. A educadora orientou o debate de modo a que as crianças relembassem a história contada na semana anterior: história dum lobo que foi pedir aos personagens dos contos de fadas os ingredientes necessários para fazer um bolo de maçã. As crianças referiram os ingredientes necessários para fazer o bolo e explicaram (...) que os ingredientes devem estar na cozinha da escola e que as maçãs podem ser colhidas da árvore do pátio da escola, repetindo o que a educadora tinha referido anteriormente (N.C. nº25, recolhida no dia 11/10/2019, na sala de atividades);

Enquanto metade do grupo estava em educação física, reuni com a metade que ficou na sala para falar sobre o “bicho-da-prata” que tinham observado (...) Quando as crianças que estavam em educação física regressaram à sala reuni com estas e fiz as mesmas questões (...) No final, planearam que quem fosse para a área da expressão plástica iria desenhar “o bicho na sua casa” (N.C. nº51, recolhida no dia 18/10/2019, na sala de atividades).

Após reunirem para decidirem as atividades a realizar e o registarem no “plano do dia”, que fica afixado na parede, no mapa que está dividido em cinco partes, sendo uma para cada dia da semana, as crianças procedem à escolha das áreas, colocando cada uma o seu cartão no local referente à área onde pretendem brincar no mapa da escolha. Porém, esta participação na planificação foi realizada de forma mais ativa por parte das crianças sobretudo nos momentos em que lhes foi proposto identificarem o que pretendiam descobrir e onde no decorrer do trabalho por projeto sobre a traça prateada, como é

possível verificar na avaliação da atividade número quatro: *O que queremos descobrir (projeto do bicho)*:

Todos referiram querer participar no projeto, à exceção da Be. (ver nota de campo nº60)./ As crianças disseram querer descobrir onde o bicho realmente vive e qual o seu nome, o que come e se usa roupa (...)/ Explicaram que o projeto pode ser exposto na parede da sala mas do lado de fora e sugeriram perguntar às famílias informações sobre o bicho (Avaliação da atividade nº4).

Através dos registos apresentados, e em conversa com a educadora cooperante sobre a temática da investigação, escolhi analisar a participação das crianças nos momentos de planeamento e o papel do educador na promoção deste processo participado e cooperado, o que permite que a criança se torne agente ativo na sua aprendizagem e desenvolvimento (Silva et al., 2016), pois é-lhe pedido que sugira atividades e tome decisões sobre o que quer realizar e onde pretende brincar. Neste sentido, conforme Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a criança é vista como capaz de planificar e fazer escolhas. Em conversas informais ainda sobre a investigação, a educadora expressou que ao avaliar a forma como as crianças planificam percebeu que sentiu necessário introduzir o diário de grupo, no qual são registadas as atividades que as crianças sugerem no início da semana e a avaliação sobre quais foram ou não realizadas e se continuam com interesse nas mesmas, podendo ser registadas na planificação da semana seguinte. Uma vez que é do meu interesse apropriar-me dos vários métodos e técnicas/estratégias que promovam a participação das crianças no planeamento da ação, combinei com a educadora cooperante registar na forma escrita todos os momentos relacionados com a problemática emergente. Este registo apresenta-se em formato de notas de campo e de observações naturalistas.

Quanto aos objetivos do estudo definiram-se os seguintes: *i. Compreender de que forma o grupo participa no planeamento da ação; ii. Compreender de que forma a participação do grupo no planeamento da ação é promovida pela equipa educativa da sala; designadamente: ii.1. Identificar as estratégias/os recursos utilizados em sala na planificação do dia/semana e ii.2. Identificar as estratégias/os recursos que são melhor aceites pelo grupo; iii. Compreender a importância da participação do grupo no planeamento da ação.*

4.2. Revisão da literatura

A revisão da literatura visa fundamentar os princípios/conceitos teóricos que sustentam a problemática de investigação. A mesma está organizada em tópicos, sendo estes: 4.2.1. *Participar: um direito da criança*, no qual é apresentada uma visão sociológica e pedagógica sobre a participação ativa da criança; 4.2.2. *As pedagogias e metodologias participativas* que permitem ao educador orientar a sua prática colocando a criança no centro da ação educativa; 4.2.3. *Planear com e para a criança: a importância da escolha*, que apresenta a forma como a criança é chamada a tomar decisões sobre a ação pedagógica.

4.2.1. Participar: um direito da criança

A criança é um ser competente e capaz de agir, de interagir e de “viver muitas experiências e descobertas” (Delgado & Silva, 2012, p.2) pois, através da brincadeira, da observação direta dos adultos e dos seus pares, das vivências do quotidiano e da comunicação destas, a criança aprende estabelecendo um “currículo natural” (Siraj-Blatchford, 2005). Sarmiento (2012) salienta que a *ludicidade* é algo fundamental na infância, pois as crianças aprendem a brincar, denotando-se uma intencionalidade nas suas brincadeiras, que por sua vez permitem o desenvolvimento de competências sociais, na medida em que comunicam com o outro e que interpretam o mundo que as rodeia, através do *faz de conta*.

A definição de participar é comunicar, fazer e tomar parte de algo (*Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, “participar”) o que, de acordo com a sociologia, “significa influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental” (Tomás, 2011, p.105), ou seja, é o ato de envolvimento que implica a integração e decorre da motivação (Delgado, 2006).

Atualmente o direito à participação decorre da necessidade de ver a criança como cidadã e ator social (Tomás & Gama, 2011) e assume forma jurídica através da Convenção dos Direitos da Criança, sendo adotado na sociedade portuguesa (UNICEF, 2019) e incluído nas OCEPE (Silva et al., 2016). Trevisan (2010) acrescenta que a criança deve ser vista enquanto “sujeito complexo” (*idem*, p.5) na medida em que desenvolveu e é capaz de desenvolver novas competências aquando inserida num meio em que os seus

direitos são uma prioridade. Delgado (2006) reforça esta ideia salientando que o direito à participação promove o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, como a responsabilidade pois, segundo Sarmento et al. (2007), a criança é chamada a participar na organização escolar, o que envolve essencialmente o direito à escolha das atividades, dos materiais e da duração e tempos em que estas são realizadas. Trevisan (2011) reforça que estas competências se desenvolvem uma vez que a criança toma decisões de forma individual e coletiva. Do mesmo modo, Portugal (2012b) explica que uma prática de qualidade em educação de infância passa por, entre outros aspetos, ver a criança como “um ser competente, cooperante e com direito à participação” (*idem*, p.11), partilhar decisões entre os educadores e as crianças, para além de requerer “a disponibilidade de processos de formação em pedagogias explícitas (incluindo os seus formatos próprios de avaliação) e o seu desenvolvimento partilhado e apoiado (está em causa o reconhecimento da formação praxiológica em contexto)” (*idem*, p.11).

Neste sentido, o educador deve reconhecer a criança como agente ativo da própria aprendizagem (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) e, conseqüentemente, privilegiar a participação plena desta (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015). Siraj-Blatchford (2005) propõe que os educadores organizem o ambiente educativo em redor desta visão – a criança como ser ativo no processo de desenvolvimento e aprendizagem, o que para Fisher (2005) é feito com base na observação, escuta e registo contínuo da atividade da criança. Esta visão da criança insere-se nas pedagogias participativas, uma vez que

Encaram a criança como activa, consciencializada do seu próprio poder, implicada e envolvida, na convicção de que é importante e pode e sente que dará um contributo para a vida social. Nas fundações das pedagogias participativas está o conceito de agência (...) (que é) a capacidade dos indivíduos de agir independentemente e fazer as próprias escolhas (Cardoso, 2010, p.4).

4.2.2. As pedagogias e metodologias participativas

As pedagogias participativas promovem, então, que a criança tenha voz no processo do seu desenvolvimento, tal como refere Cardoso (2010). O autor aborda a prática destas pedagogias em contexto de creche, o que demonstra a necessidade e

possibilidade de envolver a criança desde muito pequena. O seu envolvimento decorre duma nova visão da criança enquanto ativa e com capacidades e interesses próprios que lhe dão motivação para aprender (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Oliveira-Formosinho, 2016). Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) explicam que a pedagogia engloba “os saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as conceções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios)” (*idem*, p.7). Quanto aos saberes pedagógicos, na perspetiva das pedagogias participativas, segundo os mesmos autores, estes desenvolvem-se num meio de integração, planeado e organizado de modo a permitir uma partilha diária entre a criança e o adulto. Oliveira-Formosinho (2016) identifica que, tal como na atualidade existe uma nova visão sobre a criança e o seu papel como fulcral no processo de desenvolvimento e com capacidade na tomada de decisões, também o profissional de educação deve admitir uma atuação que permita à criança assumir este papel. Assim, a autora explica que o educador deve dar tempo e espaço à criança, escutando-a e registando o que refere e realiza, com a intencionalidade de comunicar, partilhar e negociar com esta.

Inseridas nas pedagogias participativas estão os modelos High/Scope, MEM (Movimento da Escola Moderna) e Reggio-Emília. A abordagem High/Scope, segundo Cardoso (2010), privilegia a observação e avaliação para planificar e intervir e assenta numa dinâmica em que as crianças “aprendem porque querem; comunicam aquilo que sabem e aprendem num ambiente de relações de confiança (*idem*, p.5). Quanto ao modelo do MEM, este assume princípios democráticos, em que as planificações são realizadas em cooperação entre o adulto e as crianças, num ambiente de “livre expressão” (Cardoso, 2010, p.5). O autor define a abordagem Reggio-Emília como promotora da partilha de aprendizagens e conhecimentos na relação adulto-criança, realizando-se no formato de projetos e através do jogo simbólico e tendo como ponto de partida as necessidades e interesses dos mais pequenos. Neste modelo é dada especial atenção à voz das crianças, pois sustenta-se numa *pedagogia da escuta*. Para Lindberg (2013), a *pedagogia da escuta* prevê educadores responsáveis e responsivos, de forma a saberem comunicar e escutar as crianças e fazendo com que “sejam visíveis, sendo sensíveis às suas necessidades, ideias e pensamentos” (*idem*, p.33), ou seja, dando-lhes “voz”. Para além destes, existem outros modelos que se inserem nas pedagogias participativas.

Relativamente às metodologias participativas, segundo Cardoso (2010), existem duas: a metodologia de trabalho de projeto e a metodologia da pedagogia-em-participação. A metodologia de trabalho de projeto centra-se nos interesses e necessidades das crianças, uma vez que as entende como agentes ativos no processo de aprendizagem, sendo que cada projeto surge do “impulso do aluno” (Cardoso, 2010, p.6). Katz e Chard (2009) referem que os trabalhos por projetos, independentemente do seu tema/tópico, devem ser desenvolvidos em parceria com o educador que acompanha o processo, observando e escutando a criança, pesquisando e propondo atividades, sempre em conjunto e negociação com a criança que, desta forma, é chamada a participar na planificação do trabalho de projeto como um todo e das várias atividades a ele inerentes. Vasconcelos (2011) identifica o trabalho por projetos como uma “pedagogia de fronteira”, pois remete para a necessidade de ver o outro como recurso para o desenvolvimento do projeto, o que prevê o trabalho de grupo e colaborativo na pesquisa, recolha e tratamento de dados com o objetivo de ampliar conhecimentos, recorrendo à multidisciplinaridade. A Pedagogia-em-participação é pensada em redor da democracia, sendo missão desta promover a igualdade e inclusão (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), cujo ambiente pedagógico é gerido em função das relações entre os vários intervenientes, respeitando os saberes e culturas das crianças, através do questionar, planificar, explorar e avaliar com as crianças (Cardoso, 2010). Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) explicam que esta metodologia promove o enriquecimento ao nível da aprendizagem não só das crianças mas também dos adultos.

Todos estes modelos e metodologias estão inseridos nas pedagogias participativas, nas quais o educador torna-se no elemento “proporcionador de ocasiões” (Cardoso, 2010, p.7), pois planifica a partir da observação e da iniciativa das crianças.

4.2.3. Planear com e para a criança: a importância da escolha

Passando à definição de planear, de acordo com o *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, é “fazer o plano de = projectar; definir antecipadamente um conjunto de acções ou intenções = programar; ter algo como intenção = projectar, tencionar” (*idem*, “planear”). Para Epstein (2003), citado por Lino (2014), planear implica decidir objetivos e estratégias de aplicação dos mesmos na prática, antecipar possíveis dificuldades e

reações das crianças e projetar soluções para estas. A autora explica que quando o educador promove a participação das crianças na planificação das atividades este está a estimular a que identifiquem objetivos a alcançar, o que se transforma na necessidade da criança para atingir os objetivos definidos. Assim, verifica-se a necessidade de conhecer para interagir e de caracterizar para planificar, construindo um currículo que privilegia as necessidades e interesses da criança (Siraj-Blatchford, 2005; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017), potenciando uma aprendizagem mais significativa.

As planificações das atividades podem ter como pontos de partida, segundo Folque et al. (2015), o interesse das crianças demonstrado através dos seus comportamentos, verbalizações e das escolhas espontâneas, igualmente denominadas como *escolhas com propósitos* (Lino, 2014), bem como as suas dificuldades identificadas pelas famílias e educadores, ou ainda o meio envolvente e o contacto destas com os patrimónios cultural e natural. Os autores sugerem que o educador registe e deixe acessível a toda a comunidade educativa (equipa educativa, famílias e crianças) as propostas emergentes do quotidiano para a elaboração das planificações, de modo a estimular a participação dos vários intervenientes na construção do currículo emergente.

A planificação implica o debate de ideias e a negociação das mesmas, o que segundo Soares (2006), citada por Delgado e Silva (2012), constitui-se como parte integrante da ética na educação, na medida em que a criança é vista enquanto cidadã capaz de planificar e, assim, participar ativamente nos vários contextos pertencentes ao seu meio envolvente (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), sendo estes a família, a escola e a comunidade (Zenhas, 2010). Desta forma, a planificação está interligada com a escolha que, para Lino (2014), é uma componente que nos acompanha ao longo da vida, essencial a esta e, numa perspetiva educacional, “essencial à qualidade das práticas na educação de infância” (*idem*, p.138). Para a autora, é importante o educador adotar “uma pedagogia que favoreça o desenvolvimento da competência da escolha e da tomada de decisão na educação” (*idem*, p.138) e acrescenta que “a escolha é uma atividade individual essencial ao desenvolvimento cognitivo, bem como, ao desenvolvimento social (...) (e) requer que a criança pense nas diferenças e semelhanças das alternativas que se lhes apresentam” (*idem*, p.139). Onofre (2004) destaca a importância de desenvolver na criança “a noção de que está a fazer uma escolha” (*idem*, p.55), deixando-a inicialmente explorar o espaço

e os materiais. O mesmo autor identifica algumas estratégias que o educador pode utilizar e que permitem o desenvolvimento desta noção, sendo estas: explorar os mesmos materiais e espaços de modo a que a criança o observe e, espontaneamente, o imite; orientar e pedir a representação dos objetos por parte da criança, de modo a que comece a comunicar graficamente as suas escolhas relativamente aos objetos; comunicar à criança quais as escolhas que observou terem sido tomadas por esta; pedir à criança que explicita oralmente e registre graficamente as situações que pretende experimentar. Assume-se, assim, que a criança escolhe recorrendo à explicitação oral, identificando de forma direta o que pretende fazer e de que forma, ou à representação gráfica das suas opções.

Lino (2014) apresenta diferentes tipos de escolha: a *escolha autêntica*, que remete para a escolha entre várias opções; a *escolha limitada*, relacionada com a anterior mas em que são dadas menos opções à criança; a *escolha com propósitos* que provém do “interesse espontâneo da criança, representa uma necessidade real de conhecer algo, um meio para atingir um objetivo” (*idem*, p.140). O último tipo de escolha referido, quando tomado pelas crianças, é o que orienta (ou deve orientar) o desenvolvimento do currículo, ou seja, a planificação das atividades e de toda a prática pedagógica, constituindo-o como democrático, respeitando assim o valor da ética na educação de infância e na investigação com as mesmas, tal como defende Tomás (2011). Para Freinet (1973), citado por Lino (2014), é fulcral a integração da liberdade de escolha nos currículos para a educação de infância, levando a que a criança tenha livre arbítrio na escolha do que deseja aprender e como pretende aprender, “respeitando os seus interesses e favorecendo a sua motivação” (*idem*, p.142).

Nos momentos de planificação com as crianças, os educadores proporcionam a oportunidade da escolha das atividades, dos materiais e das pessoas com quem irão interagir, vendo-as com capacidade de decisão e de escolha sobre os seus interesses e sobre o modo como pretendem expandir os seus conhecimentos (Lino, 2014). Os momentos de planificação são identificados nas pedagogias participativas como promotores do envolvimento da criança, como na metodologia de trabalho de projeto, na qual é-lhe pedido que expresse as suas ideias e opções face aos objetivos a alcançar, os recursos necessários para as diferentes atividades e que planifique quando as irá realizar (Vasconcelos, 2010). Lino (2014) revela que este modo de atuar faz prevalecer, mais uma

vez, a ideia da criança como “ativa, competente, criativa, crítica, capaz de coconstruir conhecimentos nas interações que diariamente estabelece com os materiais, as experiências, os pares e os adultos” (*idem*, p.144). Esta visão obriga a que o educador observe, avalie e planifique com base nas características pessoais e sociais das crianças, criando assim um “currículo emergente que reflete as escolhas das crianças e do professor, que colaborativamente tomam decisões sobre os conteúdos, os objetivos, as metas, as atividades e estratégias do processo de ensino e aprendizagem” (*idem*, p.145). Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017) dão destaque à importância de construir uma documentação pedagógica sistemática que revele o processo de aprendizagem da criança num determinado contexto socioeducativo, devendo esta documentação estar presente nos portefólios individuais das crianças, no portefólio do educador e afixada nas paredes da sala de atividades do grupo, de modo a que todos tenham acesso à informação e que reflitam em conjunto sobre a mesma. Isto permite que a equipa educativa, as crianças e as famílias tenham um trabalho colaborativo na construção do currículo que vai sendo adaptado às necessidades e interesses das crianças, privilegiando o seu progresso e aprendizagem significativa.

Para terminar, como alerta Vasconcelos (2015), importa referir a necessidade de respeitar a criança enquanto cidadã atual e não do futuro, com voz própria e que, assim, deve ser ouvida e incluída no meio social, independentemente das suas origens e características físicas, psicológicas e morais. Nesta perspetiva, a criança tem lugar enquanto indivíduo capaz de participar numa sociedade democrática que a considera ativa no planeamento, pois segundo a mesma autora

o respeito pela cidadania da criança revela-se em [entre outros aspetos] instituições respeitadoras do melhor interesse das crianças e da sua necessidade de participação nas decisões que lhes dizem respeito (de acordo com o seu nível etário); (...) legitimação das vozes das crianças na participação na vida da cidade/polis como, por exemplo, os orçamentos participativos criança, os parlamentos de crianças, as suas sugestões para a organização das escolas, parques infantis ou outros espaços de ar livre, etc. (Vasconcelos, 2015, p.37).

Em suma, a criança deve ser envolvida e motivada pelo educador a participar de forma ativa no processo de desenvolvimento e aprendizagem, planeando o currículo em conjunto com este o que implica uma documentação pedagógica que o sustenha e que seja reflexo dessa participação.

4.3. Roteiro metodológico e ético

Os estudos sociais recorrem à investigação qualitativa (Denzin & Lincoln, 2006; Flick, 2005), que se baseia na recolha e tratamentos de dados sob a forma escrita, com posterior interpretação e apresentação dos resultados (Flick, 2005), seguindo as questões/objetivos definidos para o estudo (Vala, 1986).

Os objetivos apresentados preveem que a metodologia, ou estratégia como define Yin (1994), seja a de estudo de caso, de natureza qualitativa, pois é a metodologia cuja intenção principal é a procura e aprofundamento da problemática identificada, conforme explica Stake (1999), através da análise interpretativa, com base em registos descritivos (Erickson, s.d., citado por Stake, 1999). Duarte (2008) refere-se ao estudo de caso como sendo um estudo em profundidade dum contexto complexo que é realizado enquanto o investigador interage com e no mesmo. Para tal, atendendo aos propósitos da investigação, optou-se por seguir a tipologia de *estudo instrumental* de Stake, pois tem como propósito estudar um caso específico (a participação do grupo no planeamento e planificação e as estratégias da educadora para a promoção da sua participação), de modo a compreender o problema/teoria (Stake, 1999). Assim, escolhi que participassem a educadora (e assistente operacional, quando atuava neste sentido) e todas as crianças pertencentes ao grupo da sala de transição (ver caracterização do ponto 2.6. *Crianças*).

Quanto às técnicas e instrumentos de recolha de informação utilizados, estes são: a observação direta participante, pois, como refere Rodríguez et al. (1999), citados por Meirinhos e Osório (2010), é a forma de observar enquanto se interage com, neste caso, as crianças e os adultos responsáveis por estas (educadora e assistente operacional), tornando assim possível a “integração do investigador no campo de observação” (*idem*, p.60), o que permite a constante adaptação e seleção dos dados recolhidos com o intuito destes se enquadrarem na problemática e objetivos da investigação (Flick, 2013); as notas de campo (N.C.), recolhidas a partir da observação realizada, contemplando assim o

registro de situações ocorridas durante a PPS II, acompanhadas da data, momento da rotina e local, e, por vezes, do registro de “ideias, estratégias, reflexões e palpites bem como os padrões que emergem” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150) (ver Anexo B); as observações naturalistas participantes, que para Estrela (1994) são os registros realizados durante as situações e que contém informações o mais completas possíveis, de acordo com a situação (ver Anexo C); as entrevistas semiestruturadas à educadora cooperante e à coordenadora pedagógica da valência de jardim de infância, com o propósito de conhecer melhor o contexto onde realizei a PPS II, bem como, segundo Mantas (2015), as práticas e experiências da entrevistada, no que confere à sua prática profissional (ver Anexos A e B do Anexo A); o questionário (ver Anexo D), que serve o propósito de perceber quais as representações da educadora relativamente à importância das crianças em jardim de infância participarem nos momentos de planificação e quais as estratégias que podem ser utilizadas para a promoção dessa participação, tendo este sido aplicado em vez de entrevistas devido a constrangimentos de tempo. Meirinhos e Osório (2010) explicam que as entrevistas têm como objetivo captar informação sobre o/s entrevistado/s, “a partir de uma sistematização e interpretação adequada” que leva o entrevistador a “extrair conclusões sobre o estudo em causa” (pp. 62-63), tendo sido estes mobilizados, sobretudo, para a construção da caracterização do contexto socioeducativo. Segundo Vala (1987), os questionários têm como intuito recolher dados que possibilitem, através de questões abertas, interpretar as “representações ou práticas dos sujeitos questionados” (*idem*, p.107). Meirinhos e Osório (2010) explicam que estes implicam um trabalho prévio de elaboração dum formulário que permita reunir dados que contribuam significativamente para a investigação em causa.

Os procedimentos de análise de dados utilizados na presente investigação, segundo Silva e Fossá (2013), inserem-se na técnica análise de conteúdo, que para Bardin (1977) é o “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (*idem*, p. 31). A análise de conteúdo é, assim, utilizada para analisar dados qualitativos (Bardin, 1977; Silva & Fossá, 2013), que neste caso foram recolhidos através de questionário composto por perguntas de resposta aberta e através dos registos de observações realizados, uma vez que estes dados não podem ser resumidos numericamente, tal como explica Priest (1996), citado por Maia et al. (2017). Bardin (1977) remete para a análise qualitativa enquanto

estudo avaliativo da presença ou ausência de determinados aspetos; aspetos estes que integraram as categorias para a análise dos dados recolhidos através dos registos sob a forma de notas de campo e de observações naturalistas e que foram analisados a partir da construção de árvores categoriais (ver Anexos E e F). As árvores categoriais foram contruídas à *posteriori*, uma vez que a categorização foi feita a partir da observação e adaptação desta de acordo com os dados selecionados, e através das quais foi possível analisar a frequência das ocorrências (Vala, 1986), compreendendo quais as estratégias mais e menos utilizadas pela educadora para a promoção da participação das crianças nos momentos de planeamento. Porém, devido ao facto de ter sido devolvido apenas um questionário, optou-se por fazer uma análise mais simplificada tomando-se a informação obtida através da mesma como complementar da informação recolhida através da análise de conteúdo categorial dos dados provenientes das restantes fontes.

Relativamente ao roteiro ético, este foi realizado com base na *Carta de princípios para uma ética profissional*, da APEI (2011), e nos princípios de investigação com crianças segundo Tomás (2011). Segundo a APEI (2001), o profissional de educação deve seguir os seguintes princípios: *a competência*, que corresponde ao saber atuar; *a responsabilidade*, referente à adequação da resposta a dar ao outro, promovendo o bem-estar deste; *a integridade*, refletida através duma “conduta honesta, justa e coerente” (*idem*, p.1); *o respeito*, que aponta no sentido de conhecer e reconhecer o outro e de promover a sua dignidade. Quantos aos princípios de investigação com crianças segundo Tomás (2011), estes referem-se aos: 1. *Objetivos do trabalho*, que segundo a autora devem ser explicitados a todos os intervenientes da investigação; 2. *Custos e benefícios*, relacionados com a interferência, ou não, do trabalho do adulto nas brincadeiras, interesses e necessidades das crianças, neste caso; 3. *Respeito pela privacidade e confidencialidade*, tendo de haver negociação sobre estas questões e o respeito pela decisão de cada interveniente no que respeita à divulgação de dados; 4. *Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir*, pois é importante discutir as razões de seleção dos participantes com os quais é realizada a pesquisa, tendo estes o direito a não participarem em qualquer momento da investigação; 5. *Fundamentos*, incluindo a participação de ambos os intervenientes (investigador, outros adultos, e crianças) e permitindo a existência de negociação e adequação de estratégias de recolha de dados

para atingir resultados; 6. *Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação*, que deve ser explicitado a todos os intervenientes da investigação; 7. *Consentimento informado*, que diz respeito à autorização dos coparticipantes para a realização da investigação durante o desenvolvimento da mesma; 8. *Uso e relato das conclusões*, que corresponde à discussão das conclusões com os elementos envolvidos na investigação; 9. *Possível impacto nas crianças*, não só das pertencentes ao grupo envolvido na investigação mas em todas as que contactam com este; 10. *Informação às crianças e adultos envolvidos*, de modo a existir uma real participação e envolvimento por parte de todos os intervenientes.

Na investigação realizada estes aspetos foram tidos em conta, estando apresentados alguns exemplos que o comprovam em anexo (ver Anexo G).

4.4. Apresentação e discussão dos dados

A investigação foi desenvolvida com o grupo da sala de transição, composto por 26 crianças e 2 adultos (a educadora e a assistente operacional). Para a concretização da investigação foram recolhidos dados a partir da observação direta participante dos momentos de planeamento (ver Anexos B e C), organizados em árvores categoriais (ver Anexos E e F). Para além dos dados resultantes da análise destes registos, considerou-se ainda a informação constante do questionário respondido pela educadora do grupo que participou na investigação.

O processo de apresentação e discussão de dados foi feito com base na triangulação dos mesmos uma vez que estes foram recolhidos em diferentes momentos da rotina e com recurso a diferentes fontes/técnicas de investigação (Denzin & Lincoln, 2006; Flick, 2013), sendo os resultados equiparados com estudos sobre a mesma problemática. Esta triangulação é apresentada abaixo sob a forma de tabela na qual são apresentadas as fontes mobilizadas para dar resposta aos objetivos do estudo.

Tabela 1

Triangulação dos dados: Fontes mobilizadas para responder aos objetivos do estudo

Objetivos	Fontes
<i>i. Compreender de que forma o grupo participa no planeamento da ação</i>	- Questionário (Anexo D, questão C1) - Árvores categoriais de análise das N.C. e das observações naturalistas (Anexos E e F)

<i>ii. Compreender de que forma a participação do grupo no planeamento da ação é promovida pela equipa educativa da sala</i>	- Entrevista (Anexo A do Anexo A) - Questionário (Anexo D, questão A2) - Árvores categoriais de análise das N.C. e das observações naturalistas (Anexos E e F)
<i>ii.1. Identificar as estratégias/os recursos utilizados em sala na planificação do dia/semana</i>	- Questionário (Anexo D, questões A2 e B1) - Árvores categoriais de análise das N.C. e das observações naturalistas (Anexos E e F)
<i>ii.2. Identificar as estratégias/os recursos que são melhor aceites pelo grupo</i>	- Árvore categorial de análise das observações naturalistas (Anexo F)
<i>iii. Compreender a importância da participação do grupo no planeamento da ação</i>	- Questionário (Anexo D, questão A2.1) - Árvore categorial de análise das observações naturalistas (Anexo F, subcategoria “Recordar o que planearam durante o plano do dia”)

Nota. Tabela construída com base nos dados recolhidos do anexo A do anexo A, e dos anexos D, E e F

Face à necessidade de mobilizar os dados como apresentado na tabela 1, estes são apresentados de acordo com a estrutura: apresentação da análise das respostas obtidas através de questionário – matrizes-síntese das árvores categoriais de análise das notas de campo e das observações naturalistas – relação entre os dados obtidos através destes registos com os dados recolhidos através de questionário. Por último é apresentada uma síntese destes mesmos dados de modo a responder aos objetivos de investigação.

Retomando a fundamentação teórica apresentada anteriormente, o planeamento com as crianças, para além de ser um direito destas (Delgado, 2006; Portugal, 2012b), promove o seu envolvimento (Vasconcelos, 2010), uma vez que lhes dá o sentimento de pertença e com poder na tomada de decisão (Cardoso, 2010). Esta tomada de decisão implica, para além da participação ativa no planeamento, a escolha individual face às atividades, devendo estas ser diversificadas. A educadora do grupo orienta a sua prática em redor das necessidades e interesses das crianças, tal como afirma em duas situações distintas: na entrevista (ver Anexo A do Anexo A) e no questionário (ver Anexo D). Esta preocupação é notória aquando da análise da sua prática, uma vez que a educadora estabelece na rotina um momento específico para a partilha criança-adulto – “plano do dia” (P.D.) –, dando voz às crianças que sugerem atividades de forma espontânea, ou em resposta às questões colocadas pela educadora, como demonstram, respetivamente, os seguintes registos retirados da árvore categorial presente no Anexo F:

“o grupo mostra bastante vontade em partilhar o que fizeram no fim de semana e, por isso, a educadora regista “contar as novidades do fim de semana” no plano do dia.” (P.D. nº10);

“A educadora prossegue e pergunta o que querem fazer mais./“- Corte” (F.)” (P.D. nº1).

O plano do dia enquadra-se, assim, nas pedagogias participativas e é a estratégia adotada pela educadora que permite uma partilha constante e regular entre si e o grupo de crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), o que prevê uma *pedagogia da escuta* (Lindberg, 2013). Para além do plano do dia, após observar a necessidade de implementação dum plano mais abrangente, a educadora implementou na rotina do grupo a construção do diário de grupo (D.G.).

“A educadora apresenta o diário de grupo referindo que vão “combinar e escrever, no dia amarelo, que é sexta feira, o que querem fazer na próxima semana”.” (D.G. nº1, registado no Anexo C).

Este recurso utilizado em contexto de sala de atividades está dividido em quatro partes: “queremos fazer”; “fizemos”; “gostámos” e “não gostámos”. Destas, o “queremos fazer” reúne as sugestões das atividades a realizar durante a semana seguinte, sendo estas planeadas a cada sexta feira, “fizemos” diz respeito à avaliação do que planificaram realizar e do que realizaram ao longo da semana, sendo esta avaliação realizada antes de iniciar a planificação da semana seguinte. Os pontos “gostámos” e “não gostámos” são preenchidos ao longo da semana de acordo com os aspetos referentes ao comportamento de cada criança, identificados pelas mesmas. Este instrumento permite, assim, que o educador faça um ponto de situação com a criança de forma alargada, promovendo a sua participação na planificação e avaliação da mesma bem como na avaliação dos comportamentos pessoais e sociais.

A matriz-síntese seguidamente apresentada foi elaborada a partir da árvore categorial de análise das notas de campo (ver Anexo E), que engloba unidades de registo referentes aos momentos de planificação e de avaliação, o que demonstra a necessidade de avaliar para planificar e que esta avaliação pode e deve ser feita com as crianças.

Tabela 2

Árvore categorial de análise das notas de campo – Tema: Estratégias do educador para a promoção da participação da criança no planeamento/planificação

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo (exemplos)	Frequência
Planear os momentos de planificação		“Conversei com a educadora sobre a possibilidade de realizar um projeto com as crianças de modo a descobrir que animal é o que observámos, sendo que me apoiou na ideia de compreender qual o	1

		nível de interesse e que para tal deveria reunir novamente com o grupo para registar as suas perceções sobre o mesmo.” (N.C. nº32)	
Escutar a criança	Recordar as atividades realizadas	“A educadora orientou o debate de modo a que as crianças relembassem a história contada na semana anterior” (N.C. nº25)	4
	Recordar o que sugeriram fazer	“Ao expor na parede os painéis, conversei com o H., o M.M. e a So. sobre faltar descobrir onde habita o inseto e a So. disse “temos de descobrir”” (N.C. nº97)	2
	Antecipar a realização de atividades	“A educadora e a assistente operacional explicaram ao grupo como se cozem as castanhas, tendo pedido às crianças que as colocassem dentro do tacho e despejassem para este a água dum jarro.” (N.C. nº76)	1
	Questionar o que sugeriram/pretendem fazer	“As crianças participaram ativamente no plano do dia, tendo referido que iam fazer “a casa do bicho” (M.C.) em massa de cor, pois estiveram a fazer a massa para depois poderem brincar. Acrescentaram que podiam pintar na área da expressão plástica e que nas outras áreas não podiam fazer a “casa do bicho”, tendo a M.C. se lembrado que podiam construir com legos a “casa do bicho”, quando perguntei se poderiam criar a casa na área dos jogos de chão.” (N.C. nº55)	1
	Escutar as sugestões espontâneas	“o grupo com o qual reuni primeiro participou mais e decidiram procurar debaixo do tapete pelo bicho” (N.C. nº51)	8
Envolver a criança na tomada de decisão	Negociar sobre as atividades a realizar	“A M.I. e o Sa. quiseram ajudar a afixar o título do projeto.” (N.C. nº83)	12

Nota. Matriz-síntese da árvore categorial apresentada no anexo E.

A árvore categorial de análise das notas de campo referentes aos momentos de planeamento contém registos que, apesar de pouco frequentes, revelam que a equipa educativa de sala deve planear em conjunto e partilhar informações entre si que permitam a construção dum currículo adaptado ao grupo e ao momento, como nas seguintes situações:

“Conversei com a educadora sobre a possibilidade de realizar um projeto com as crianças de modo a descobrir que animal é o que observámos, sendo que me apoiou na ideia de compreender qual o nível de interesse e que para tal deveria reunir novamente com o grupo para registar as suas perceções sobre o mesmo.” (N.C. nº32);

“A educadora e a assistente operacional explicaram ao grupo como se cozem as castanhas, tendo pedido às crianças que as colocassem dentro do tacho e despejassem para este a água dum jarro.” (N.C. nº76).

Através da matriz-síntese da árvore categorial de análise das observações naturalistas (ver Anexo E), que engloba um total de 25 registos de observações, das quais 23 são referentes aos momentos de planificação diária e 2 são referentes aos momentos de planificação semanal, verifica-se que os princípios adotados pela educadora na promoção da participação das crianças na planificação, são: escutar a criança e envolvê-la na tomada de decisão, negociando sobre as atividades a realizar. Esta matriz apresenta uma estrutura idêntica à da análise das notas de campo anteriormente apresentada.

Tabela 3

Árvore categorial de análise das observações naturalistas – Tema: Estratégias do educador para a promoção da participação da criança no planeamento/planificação

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo (exemplos)	Frequência
Escutar a criança	Recordar as atividades realizadas	“A educadora refere que por estarem poucos de manhã que iniciaram: “as notícias do fim de semana” (L.C.)” (P.D. nº20)	17
	Recordar o que sugeriram fazer	“Refere que durante o plano do dia disse que íamos fazer massa de cor tal como a Be. pediu na segunda feira, “no dia azul”. A F. acrescenta:/ “- Também não fazemos recortes há muito tempo”.” (D.G. nº1)	4
	Antecipar a realização de atividades	“A educadora propõe colar imagens e escrever o nome dos ecopontos para os identificar e assim ser mais fácil de saber o que pôr em cada.” (D.G. nº2)	10
	Questionar quais as atividades realizadas	“a educadora pergunta o que fizeram no dia anterior, ao que uma criança responde “O Bartolomeu” (M.C.)” (P.D. nº2)	9
	Questionar o que sugeriram/pretendem fazer	“No final perguntou “Querem fazer mais alguma coisa?”. A L.C. disse “brincar” e o H. disse “recortes”.” (P.D. nº3)	20
	Escutar as sugestões espontâneas	“A Br. mostra de seguida o registo das aventuras com a traça prateada e a educadora pergunta o que a menina fez com o boneco em casa.” (P.D. nº20)	10
Envolver a criança na tomada de decisão	Negociar sobre as atividades a realizar	“A L.C. disse não querer e as M.C. e So. referiram querer divulgar o projeto.” (P.D. nº11)	23
	Recordar o que planearam durante o plano do dia	“o T. referiu de imediato “vamos ter ginástica”” (P.D. nº4)	4

Nota. Matriz-síntese da árvore categorial apresentada no anexo F.

Com base na frequência das unidades de registo, conclui-se que as estratégias mais utilizadas por parte da educadora na escuta da criança, que por sua vez promovem mais eficazmente o envolvimento desta no planeamento/planificação, são recordar as atividades realizadas (1) e questionar o que sugeriram/pretendem fazer (5). No entanto é

fulcral que o educador preveja a possibilidade de a criança intervir de forma espontânea (6), o que passa por levar materiais com o objetivo de apresentar e partilhar com o restante grupo, partilhar notícias referentes a atividades realizadas fora do contexto de JI, ou comentar ocorrências observadas/vividas no contexto de JI.

No que concerne ao envolvimento da criança na tomada de decisão (7), com base na observação e nos registos da mesma, conclui-se que esta é uma prática comum na medida em que a educadora refere as atividades que regista nos instrumentos de planificação e dá espaço às crianças para que as possam comentar, quer concordando quer discordando, estando atenta às suas iniciativas de participação (ver Anexo D, questão B1). Assim, após reunir com o grupo para proceder à planificação diária, cada criança é livre de escolher a área onde pretende brincar, o que respeita a sua vontade, podendo alterar conforme o seu interesse para realizar as atividades propostas para cada área e a disposição da própria criança para as realizar, como é possível verificar nos seguintes exemplos:

“A So. coloca o cartão na área da expressão plástica e refere “eu vou fazer isso, olhando para mim” (P.D. nº11, registado no Anexo C);

“Ao escolherem as áreas, a M.C. explica “eu vou para a área da expressão plástica”.” (P.D. nº21, registado no Anexo C).

Quanto aos registos dos momentos em que o grupo recordou verbalmente o que acabara de decidir no P.D., apesar de não ser uma prática comum, revelam que a participação ativa das crianças nestes momentos promove a tomada de consciência face às atividades planificadas, o que por sua vez permite uma escolha objetiva da área de acordo com os seus interesses.

A educadora prevê estas **estratégias como orientadoras duma prática de partilha criança-adulto, na qual é dada voz à criança de forma progressiva**, ou seja, atendendo à sua capacidade e iniciativa (ver Anexo D, questão B1).

A mesma denota uma crescente vontade do grupo em participar de forma ativa na planificação, sugerindo cada vez mais atividades de forma espontânea (ver Anexo D, questão C1), porém identifica que as estratégias devem ser aplicadas de modo a adaptar o momento de planificação a cada situação e a cada criança (ver Anexo D, questão B1.2).

4.5. Principais conclusões do estudo

Nesta fase final importa salientar as principais conclusões do estudo.

Em síntese, o **grupo participa no planeamento da ação sugerindo atividades de forma espontânea ou quando questionado**, escolhendo as atividades a realizar em debate de grande grupo e individualmente, o que responde ao objetivo *Compreender de que forma o grupo participa no planeamento da ação*. Para *Compreender de que forma a participação do grupo no planeamento da ação é promovida pela equipa educativa da sala* é de salientar que no contexto onde foi realizada a investigação preconiza-se a ideia de que a participação é um direito da criança, assente na perspetiva de a reconhecer enquanto detentora de saberes e interesses próprios (Fisher, 2005), uma vez que cada uma provém de um contexto diferente (Zenhas, 2010), o que significa que cada uma viveu diferentes experiências (Ferreira, 2004). Assim, com base nos dados anteriormente mencionados, constata-se que no contexto socioeducativo em questão a orientação da prática parte das necessidades e interesses do grupo, sendo o ambiente educativo organizado de modo a incluir momentos específicos na rotina para a **partilha constante de ideias e decisões** entre as crianças e os adultos face ao planeamento da ação. Em contexto de sala de atividades, respondendo ao objetivo *Identificar as estratégias/os recursos utilizados em sala na planificação do dia/semana*, a educadora recorre às estratégias de **recordar e questionar as atividades realizadas e que pretendem realizar**, fazendo um balanço entre o que fizeram e o que planeiam fazer e propõe atividades, dando sempre o poder de escolha à criança sobre as mesmas. Para tal, a educadora constrói com estas o diário de grupo (D.G.) e o plano do dia (P.D.), dando posteriormente a **liberdade de escolha** face às áreas onde cada uma pretende brincar, utilizando para esse efeito o recurso intitulado de “mapa da escolha” e os cartões individuais para procederem à mesma, como referido na caracterização do contexto socioeducativo (subcapítulo 2.2.). Por sua vez, estes recursos são tanto mais utilizados pelas crianças quanto mais o adulto as incentiva, sendo que ao longo da PPS II denotei a sua preocupação crescente em trocar o cartão conforme trocavam de área. Quanto às estratégias melhor aceites pelo grupo durante a construção do P.D. e do D.G., que corresponde ao objetivo *Identificar as estratégias/os recursos que são melhor aceites pelo grupo*, são o recordar as atividades realizadas em conjunto com o adulto e responder

às questões relativamente às atividades que pretendem desenvolver, o que promove o crescente aumento em querer participar de forma espontânea. No entanto, é necessário destacar que o interesse em participar na planificação varia de dia para dia conforme a disposição do grupo. O estudo apresentado por Luís et al. (2015) corrobora os resultados deste, pois os autores identificam as mesmas estratégias enquanto promotoras da participação das crianças e concluem que estas revelam especial interesse em expressar as suas sugestões e escolhas sobre as atividades e áreas onde pretendem brincar, o que se desenvolve de forma progressiva. Os mesmos autores acrescentam que a reflexão sobre a planificação prevê que

a liberdade de ação e escolha da criança, o processo de tomada de decisões e a verbalização dos seus propósitos alargam a sua capacidade de pensar e refletir não somente em torno daquilo que prevê fazer, mas também em momentos subsequentes, isto é, durante os processos de concretização de propósitos e a *posteriori* desses mesmos processos (*idem*, p.536).

Por último, procurou-se *Compreender a importância da participação do grupo no planeamento da ação*. A este respeito importa referir que o facto de a educadora orientar a sua prática a partir da observação e escuta das crianças, promove o seu envolvimento pois motiva-as através do sentimento de pertença. Denota-se, então, que a participação da criança no planeamento da ação educativa é um fator essencial na construção do currículo pois permite que a mesma aprenda de forma mais significativa, para além de promover uma tomada de consciência face ao plano diário e, conseqüentemente, que escolha as áreas de acordo com os seus interesses. Desta forma, as crianças exercem o direito à participação. O estudo desenvolvido por Lino (2014) apresenta conclusões semelhantes a estas, na medida em que a autora identifica que incentivar a criança a tomar decisões por meio da escolha permite que esta as faça com propósito, o que se revela num maior envolvimento na atividade escolhida.

O educador deve observar e planificar momentos específicos da rotina que potencializem a partilha constante de decisões entre a criança e o adulto (Portugal, 2012b), no sentido de planificar em conjunto, valorizando a criança enquanto cidadã ativa, com interesses próprios, o que lhe dá o direito a participar na planificação, como em todos os momentos conferentes à construção da sua aprendizagem e desenvolvimento.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| | " | | "

O processo de construção da profissionalidade incorpora a teoria e a prática, sendo que a prática profissional supervisionada “constitui-se como espaço privilegiado para a integração teórico-prática das outras componentes curriculares do curso e pretende levar os estudantes a aprender a transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais capazes de fundamentar e orientar com sentido a ação docente” (Vasconcelos et. al, 2012, p.37).

O presente capítulo remete, assim, para a reflexão sobre a profissionalidade de educador de infância, na qual identifique princípios que estarão na base da minha prática pedagógica enquanto futura educadora.

Começando pelo papel do educador, segundo Kehlmeier-Mertens (2008), é “aquele que acompanha o processo” (*idem*, p.221). Neste sentido, o educador deve ser visto como orientador e mediador entre o que as crianças sabem/querem saber e as competências a desenvolver, devendo primeiramente ter em consideração os objetivos da criança e ir ao encontro destes pois, segundo Onofre (2004), a criança “precisará de estar na origem do seu projecto educativo, em experiência activa pessoal, essencialmente espontânea” (*idem*, p.30). O perfil específico do educador, apresentado no Decreto-Lei n.º 241, define o educador de infância como o docente habilitado a desenvolver funções tanto em pré-escolar como em creche. De acordo com o mesmo diploma, este é o elemento responsável por desenvolver um currículo que responda às necessidades das crianças, pois é-lhe atribuída a função de orientar e propor atividades pedagógicas nas valências de creche e de jardim de infância, que promovam a “construção de aprendizagens integradas” (*idem*, p.5572) e que abranjam as diversas áreas do desenvolvimento, para além de planificar, organizar e avaliar o ambiente educativo (espaço e materiais). Neste sentido, a minha prática futura, tal como realizei durante os dois módulos da PPS, assentará num

ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação focalizado no bem-estar, implicação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças (que) integra a análise de forças e áreas de fragilidade que necessitam de atenção e intervenção prioritizadas, as opiniões das crianças relativamente às “coisas que lhes dizem respeito”, a escuta de outros parceiros educativos (como as

famílias) e a conceção e o desenvolvimento de estratégias de intervenção (Portugal, 2012a, p.602).

Seguirei a minha prática a partir deste princípio pois planear e avaliar são componentes que devem estar sempre “a par”, uma vez que só é possível ter uma prática de qualidade se o educador de infância conhecer as crianças e os seus contextos (cultural, religioso, familiar, entre outros) e, para conhecer, precisa de observar e avaliar. Esta ideia é defendida por diferentes autores que explicam que uma prática de qualidade vê a criança como o elemento central da educação uma vez que “a educação deve partir da criança” (Rodrigues et al., 2004, p.10) e que o educador deve “responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” e “garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (APEI, 2011, p.6).

Esta observação quando acompanhada de registos, como as notas de campo que remetem para a descrição de situações observadas na prática educativa (Bogdan & Biklen, 1994), ou amostras dos trabalhos produzidos pelas crianças, permite ao educador caracterizar, avaliar e refletir de modo a adaptar a sua prática pedagógica (Siraj-Blatchford, 2005). Quanto à minha prática ao longo da PPS II, esta foi definida e alterada conforme a observação, sempre registada em formato de notas de campo, de modo a sustentar as propostas pedagógicas desenvolvidas com o grupo. Nos exemplos seguintes é possível verificar os registos de evidências que apresentam a necessidade da conversa tida com o grupo no final duma manhã da PPS II, sobre a qual refleti posteriormente em formato de reflexão diária.

O grupo mostrou estar mais agitado: espalharam os legos e blocos de construção, despejando as caixas de arrumação da área dos jogos de chão; retiraram os puzzles das caixas e deixaram os materiais espalhados na área dos jogos de mesa; tiraram os fatos dos cabides e deixaram-nos no chão na área do teatro (N.C. nº36, recolhida no dia 15/10/2019, na sala de atividades);

Perguntei às crianças o que tinham feito durante a manhã, pelo que umas não me souberam responder (...) Falei com o grupo sobre a importância de arrumar os materiais e espaços da sala antes de mudar ou abandonar uma área (N.C. nº37, recolhida no dia 15/10/2019, na sala de atividades);

As reuniões de avaliação servem o propósito, como o nome indica, de avaliar cada momento. Na reunião de avaliação da manhã, dada a constatação de que as crianças passaram o momento de brincadeira livre nas áreas a espalhar os brinquedos sem os arrumar de seguida (...) aproveitei

para conversar sobre a importância da arrumação dos materiais e dos espaços (...) Esta conversa com o grupo foi a estratégia que encontrei para os sensibilizar para a arrumação, o que creio ter de repetir até adquirirem esta rotina (Excerto da reflexão diária de 15/10/2019).

As atividades planeadas foram igualmente realizadas com base na observação e em registos, como ocorreu em ambos os contextos de PPS. No contexto de creche procurei observar aspetos sobre um tema por semana, dos quais resultaram as planificações, como quando observei as crianças a explorar a sonoridade dos objetos da área da casinha e desta evidência planifiquei uma atividade e a sua avaliação, na qual reflito sobre a adequação e alterações realizadas durante o desenvolvimento da mesma.

As crianças demonstraram particular interesse pela procura e exploração dos objetos da sala com os quais pensaram poder fazer música (...) O final da atividade foi alterado de modo a fazer uma transição adequada para o momento seguinte da rotina: cada criança arrumou o seu objeto no lugar correspondente da própria sala, de forma ordeira e formando uma fila à porta para irem brincar para o pátio do estabelecimento (Excerto da avaliação da atividade nº6: *Objetos sonoros da sala*, realizada na PPS I, no dia 27/04/2018).

No contexto de JI houve uma maior preocupação com o registo de evidências (notas de campo) que foram organizadas em tabelas, por dia, e acompanhadas da categoria à qual cada uma corresponde. Destaco o desenvolvimento do projeto *Que bicho é este?* que partiu do interesse duma criança em mostrar aos seus pares o animal encontrado na sala do grupo, tendo sido esta situação registada.

A M.Q. chamou-me para mostrar um bicho que encontrou na área do “teatro”, onde estava a brincar. Combinei com a menina mostrar ao grupo quando fossem para o tapete. Na reunião de avaliação da manhã (...) comentaram o que pensam sobre o bicho em questão e tiveram algumas reações que foram desde o não gostarem ao gostarem e até quererem tocar (...) Perguntei ao grupo que bicho pensavam ser, pelo que grande parte do grupo me respondeu ser um camarão. Devido a esta resposta, perguntei onde andam os camarões e o V. explicou que não podia ser um camarão porque os camarões “andam na água”. Conversei com a educadora sobre a possibilidade de realizar um projeto com as crianças de modo a descobrir que animal é o que observámos, sendo que me apoiou na ideia de compreender qual o nível de interesse e que para tal deveria reunir novamente com o grupo para registar as suas perceções sobre o mesmo (N.C. nº32, recolhida no dia 14/10/2019, na sala de atividades).

Com base na evidência descrita planifiquei as propostas de atividade referentes à comparação entre as características anatómicas dos animais referidos e o encontrado na sala (traça prateada) bem como as atividades destinadas ao registo das perceções das

crianças face ao inseto e seu *habitat* e à planificação do projeto como um todo – atividade *o que queremos saber?*, que abarcou a planificação de onde/como procurar, a partir da qual se desenvolveu todo o projeto *Que bicho é este?*. Outra evidência da planificação a partir da observação e avaliação foi, por exemplo, a exploração das formas geométricas, que teve como base a constatação de que as crianças não as sabiam nomear.

A avaliação do desenvolvimento das crianças também permite dar *feedback* às famílias e, em articulação com estas, planejar estratégias que promovam o desenvolvimento global de cada criança. Desta forma será possível integrar as famílias na construção do currículo emergente, que também deve ter a colaboração da comunidade em que as crianças se inserem (Folque et al., 2015). Zenhas (2006) propõe uma colaboração entre os vários intervenientes (escola, família e comunidade) de modo a articularem as suas práticas de acordo com objetivos comuns para as crianças e jovens. No meu ver, estas relações só serão possíveis de estabelecer se houver respeito mútuo pelo trabalho e função de cada interveniente e pelas características pessoais destes.

Enquanto educadora de infância procurarei estabelecer uma relação de confiança e partilha com as famílias, promovendo a participação destas na planificação e realização de atividades, bem como na planificação e definição de estratégias a implementar no sentido de orientar as crianças na construção de competências pessoais e sociais (Zenhas, 2010). Como base desta intencionalidade – a cooperação escola-família –, está o interesse em promover o desenvolvimento da criança a partir da segurança transmitida pelos adultos de referência, que comunicam as suas preocupações no sentido de encontrar estratégias a implementar, na certeza de que, segundo Zenhas (2010), “a família e a escola assumem papéis diferentes” (ver Reflexão da semana 6).

Quanto à relação com a equipa educativa, farei por a estabelecer através da partilha de experiências e de ideias, contribuindo “para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (APEI, 2011, p.7), refletindo em conjunto e após a partilha de ideias entre equipa. Esta relação de partilha e cooperação foi tida no decorrer da PPS I e II, uma vez que, quer nos momentos da prática quer nos momentos de tempo livre (como as pausas para as refeições), coloquei questões e comuniquei as minhas ideias com o fim de ampliar conhecimentos e aplicá-los na prática, tendo em consideração o fator experiência que leva ao conhecimento.

Questionei se o facto do G.S. ter repetido o conduto (ver na nota de campo nº 38) seria algo a incluir no seu portfólio, mesmo tendo sido um episódio isolado, ou se deveríamos esperar que a situação se repetisse. A educadora referiu que se colocássemos esse registo estaríamos a transmitir posteriormente à família que esta era já uma conquista; a conquista de conseguir comer tudo e querer repetir (Excerto da reflexão diária de 15/10/2019).

O exemplo acima é um excerto duma reflexão diária que demonstra a intencionalidade que apliquei na concretização desta: fazer de cada reflexão diária a apresentação de conhecimentos adquiridos com as crianças, famílias e equipa de modo a poder repensar a prática e a desenvolver-me enquanto profissional de educação, ciente da própria evolução. Esta necessidade de refletir sobre a prática assenta na teoria de que é a partir da avaliação e reflexão que o educador poderá tomar decisões e adequar a sua prática pedagógica, promovendo uma educação de qualidade (Carvalho & Portugal, 2017; Parente, 2006; Portugal, 2012b).

A relação a que darei maior importância é a relação com as crianças, pois através desta é estabelecida a relação de confiança com as famílias. Na base desta relação estará o afeto, uma vez que, segundo Esteves (2005), este é o pilar duma “relação pedagógica equilibrada entre educador e a criança” (*idem*, p.11), tal como verifiquei principalmente no decorrer da PPS I, bem como no decorrer dos estágios que realizei no âmbito da Licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação de Lisboa e em ações de voluntariado com crianças. No contexto da PPS II denotei que, aliada à relação de afeto, está a relação que coloca a criança e o educador com igual direito de expressar e escutar as experiências e ideias entre si e que através destas relações a criança sente segurança e maior vontade em partilhar e em participar, o que promove a sua motivação e, em consequência desta, permite uma melhor aprendizagem (Laevers, 2011).

Esta relação estará assente na partilha e respeito pelos interesses, necessidades e ritmos individuais das crianças e na promoção do desenvolvimento da sua autonomia e independência, pois o educador tem de, entre outros aspetos, “saber apoiar o bem-estar, encorajar o desenvolvimento positivo e estimular a aprendizagem”, “conhecer os direitos da criança e saber como os aplicar na prática” (Lindberg, 2013) e responder às necessidades básicas destas (Portugal, 2012a). Neste sentido procederei à planificação de atividades estimulantes e promotoras de novas aprendizagens, respeitando o ritmo de cada criança, tal como realizei nas PPS I e II. Para além destas atividades, darei tempo e espaço

para a brincadeira livre das crianças, uma vez que esta é a forma holística de se desenvolverem (Silva et al., 2016) e que se constitui como a atividade central da criança (Brougère, 2010, citado por Delgado & Monteiro, 2014). Para Ferreira (2010), esta atividade é essencial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois através do brincar estas “criam situações imaginárias” (*idem*, p.12), comportando-se como se fossem adultos, ou seja, reproduzem situações do quotidiano entre o real e a imaginação, o que permite a “construção de significados, procurando compreender o Mundo a partir das suas representações” (*idem*, pp.12-13). Estas situações permitem o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, na medida em que

Para Nehls (2012), “é no brincar que a criança estabelece relações com o objeto, com o meio e com o outro e, assim, compreende a si mesma e o mundo que a cerca” (*idem*, p.203) (Excerto da reflexão semanal de 25 a 29/11/2019).

Por último, acredito que um bom educador, como qualquer outro profissional, necessita de se manter atualizado face às descobertas e alterações da sociedade em que se insere. Assim, assumirei uma postura de constante formação, tal como apresenta Freire (s.d.), citado por Simões (2004), alicerçada numa prática crítico-reflexiva sobre “todas as fases do processo educativo” (*idem*, p.11). Esta permitir-me-á adequar a prática pedagógica, a partir da avaliação contínua e formativa de tudo o que integra o ambiente educativo, em cooperação com as crianças e a partir da escolha destas pelas áreas e materiais (prática adotada pelas educadoras cooperantes de ambas as PPS), pois prevejo organizar o ambiente educativo em áreas específicas (por exemplo, “jogos de chão/garagem”, “jogos de mesa”, “biblioteca/cantinho dos livros”). Assim, adotarei uma prática de “reflexão contínua e sistemática” (Simões, 2004, p.11).

Em suma, procurarei seguir a minha prática de acordo com os princípios defendidos pelos modelos das pedagogias participativas que permitem à criança se desenvolver de forma ativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017), criando um ambiente educativo propício à partilha constante entre a criança, as famílias e a equipa educativa, promovendo o trabalho cooperativo e colocando a criança no centro da ação pedagógica.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório apresenta uma estrutura que engloba a caracterização a partir da observação das crianças e do contexto da PPS II, a identificação de intenções para a ação e avaliação das mesmas, bem como da minha prática e de uma criança com base na construção dum portefólio de desenvolvimento, e a investigação realizada que assenta numa problemática relacionada com a PPS II.

Durante a PPS II tive de elaborar um conjunto de trabalhos que no final da mesma reuni em formato de portefólio (ver Anexo A), tendo recorrido a este documento para desenvolver o presente relatório. Este portefólio engloba a caracterização do contexto socioeducativo e as intencionalidades para a ação com as crianças, famílias e equipa educativa, tal como apresentados neste mesmo documento (capítulos 2 e 3), as reflexões diárias e semanais, realizadas durante todo o período de estágio, as planificações semanais e de cada proposta educativa com a avaliação das mesmas e as notas de campo.

A PPS I foi um marco importante na construção da minha profissionalidade e na (re)descoberta das competências das crianças na primeira infância. Na observação das crianças descobri que é possível trabalhar a autonomia e independência e que estas desenvolvem bastante cedo competências que lhes permitem realizar pequenas tarefas e resolver conflitos sozinhas. No decorrer do estágio em contexto de creche observei em pormenor a forma como as crianças participam na planificação e orientei a minha ação de modo a explorar e por em prática a orientação das crianças de modo a planificarem de forma ativa.

A realização das reflexões diárias e semanais e dos relatórios da PPS I e II permitiram-me crescer a nível pessoal e profissional e a estabelecer os princípios que orientarão a minha prática enquanto futura educadora de infância.

Para terminar, a elaboração da investigação fez-me concluir que incluir as crianças e famílias nas várias fases que a integram é possível e uma questão de ética. Quanto ao objeto da investigação, tomei consciência de que a melhor forma de promover a participação das crianças nos momentos de planificação é através da realização de reuniões diárias de partilha de ideias e saberes sobre temas a desenvolver e atividades a realizar. Consciencializei ainda que os temas surgem essencialmente da observação e registo de incidentes críticos que possam desencadear a construção de projetos em jardim de infância ou, em contexto de creche, de sequências de atividades sobre o mesmo tema

e apresentação destes às crianças. Contudo, por constrangimentos de tempo, não foi possível realizar entrevistas às diferentes educadoras do contexto de JI, porém a análise das mesmas enriqueceria o presente estudo na medida em que teria uma perspectiva comparativa das rotinas existentes e das estratégias e recursos utilizados nos diferentes ambientes educativos que integram o JI da OS A, bem como as concepções das educadoras face à importância e formas de participação das crianças no planeamento da ação educativa. Para além disto, o estudo é referente a um único grupo de jardim de infância e contém informações recolhidas no início do ano escolar, estando limitado por refletir um pequeno período e não um ano inteiro, do qual poderia retirar dados sobre a adaptação da implementação das estratégias por parte da educadora e a progressão das crianças no envolvimento das mesmas na planificação. De modo a completar o estudo, junto do mesmo grupo, e num período mais alargado, seria interessante analisar o nível de envolvimento das crianças nas atividades relacionando-o com as propostas planificadas em grande grupo. Para o efeito, seria interessante recorrer à *Escala do Envolvimento* desenvolvida por Laevers (1994), tal como fez Lino (2014) no seu estudo. Outra abordagem interessante de desenvolvimento do estudo em causa seria a análise do nível de responsabilidade e de envolvimento na realização das atividades e projetos em contexto de primeiro ciclo do ensino básico, sendo que para tal seria necessário entrevistar professores do primeiro ano e observar e registar incidentes das crianças que o frequentem de modo a recolher dados e a proceder à sua análise.

REFERÊNCIAS

- APEI (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Consultado a 20 de janeiro de 2020, em <file:///G:/2º%20Semestre/Metodologias%20de%20Investigação%20em%20EI/carta-etica.pdf>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trads.). São Paulo: Edições 70.
- Bitlloch, F., & Altimir, D. (2012). Colocar a criança no centro do projeto. *Infância na Europa*, 22, 16-17.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Lisboa: Porto Editora.
- Butzer, T. V., & Souza, M. F. P. (2014). A rotina na educação de infância. Consultado a 20 de novembro de 2019, em http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/qebzqAivSIgHvbp_2014-4-16-20-55-19.pdf
- Cadima, J., Ferreira, T., Guedes, C., Vieira, J., Leal, T., & Matos, P. M. (2016). Risco e regulação emocional em idade pré-escolar: A qualidade das interações dos educadores de infância como potencial moderador. *Análise psicológica*, 34(3), 235-248.
- Cardoso, G. B. (2010). Pedagogias participativas em creche. *Cadernos de educação de infância*, 91, 4-7.
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche: Crescendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 172-A/2014, de 14 de novembro. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 221.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 201.

- Delgado, A. C. C., & Monteiro, C. M. V. R. (2014). Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: Uma análise dos estudos da infância. *Saber e educar: Educação e trabalho social, 19*, 106-114.
- Delgado, A. C. C., & Silva, F. V. (2012). Bebês e crianças bem pequenas nas programações do mês da criança: Entre a proteção, controle e participação conquistada (pp.1-15). In *IX ANPED SUL: Seminário de pesquisa em educação da região sul*. Brasil: CNPq.
- Delgado, P. (2006). *Os direitos da criança - da participação à responsabilidade: O sistema de protecção e educação das crianças e jovens*. Porto: Profedições.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). 1. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. *O planeamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens*. (pp. 15-41). Porto Alegre: ArtMed.
- Duarte, J. B. (2008). Estudos de caso em educação: Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação, 11*, 113-132.
- Esteves, S. (2005). A afectividade e a relação pedagógica. *Cadernos de educação de infância, 73*, 11-12.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Ferreira, M. (2004). «Agente gosta é de brincar com os outros meninos!». *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento, pp.65-102.
- Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. *Cadernos de educação de infância, 90*, 12-13.
- Fisher, J. (2005). Capítulo 2: A relação entre o planeamento e a avaliação. In I. Siraj-Blatchford (coord.). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp.21-40). Lisboa: Texto Editores.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativa na investigação científica*. Lisboa: Monitor.

- Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia de pesquisa: Um guia para iniciantes* (M. Lopes, Trad.). Porto Alegre: Penso.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola moderna*, 3, 13-34.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e organização: As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 1, 5-16.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Forneiro, L. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In Zabalza, M. (org.). *Qualidade em Educação Infantil*. (pp. 229-281). Porto Alegre: Artmed.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kahlmeyer-Mertens, R. S. (2008). Cuidado, educação e singularidade: Ideias para uma filosofia da educação em bases heideggerianas. *Revista Princípios*, 15 (24), 209-223.
- Katz, L.G., & Chard, S.C. (2009). *A abordagem por projectos na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Laevers, F. (2011). Aumentar as competências das crianças através do bem-estar e do envolvimento. *Infância na Europa: Explorando os temas, celebrando a diversidade*, 21, 17-19.
- Lima, J., & Fialho, A. 2015. Colaboração entre professore e perceções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista portuguesa da pedagogia*, 49(2), 27-53.
- Lindberg, P. (2013). Educadores altamente qualificados para o trabalho com as crianças mais jovens. *Infância na Europa: Edição especial 2013*, 33-34.

- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspectivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: Estudos sobre educação*, 3, 137-154.
- Luís, J. F., Andrade, S., & Santos, P.C. (2015). A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Revista brasileira de educação*, 20(61), 521-541.
- Maia, S., Baptista, M. M., & Martins, M. L. (2017). Quando a análise de conteúdo “vai mais além”: análise de textos escritos por mulheres n’O Ilhavense. In Z. Pinto-Coelho, T. Ruão & N. Zagalo (Eds.), *Arte, Políticas e Práticas: V Jornadas Doutorais Comunicação e Estudos Culturais* (pp. 161-184). Braga: CECS.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação*, 2, 49-65.
- Nehls, M. (2012). Diversificar e brincar com espaços e tempos na educação infantil (Dissertação de doutoramento, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil).
- Niza, S. (1996). O Modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp.138-159). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2014). A avaliação holística: A proposta da pedagogia-em-participação. *Interacções*, 32, 27-39.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). As gramáticas pedagógicas participativas e a construção da identidade da criança. *Textura*, 36(18), 133-152.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-participação: A perspetiva educativa da Associação Criança*. Maia: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2017). Pedagogia-em-participação: A documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. *Em aberto*, 110 (30), 115-130.
- Onofre, P. S. (2004). *A criança e a sua psicomotricidade: Uma pedagogia livre e aberta em intervenção motora educacional* (1ªed.). Lisboa: Trilhos Editora.

- Parente, C. (2006). *Portefólios como metodologia de avaliação em educação de infância* (Relatório de mestrado, Universidade do Minho, Braga). Consultado em file:///G:/2%C2%BA%20Semestre/Temas%20Avan%C3%A7ados%20em%20EI/Trabalho%20individual/cristina%20parente%20portfolio.pdf
- Participação. In Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2008-2020). Consultado a 27/02/2020, em <https://dicionario.priberam.org/participa%C3%A7%C3%A3o>
- Planear. In Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2008-2013). Consultado a 19/02/2020, em <https://www.priberam.pt/dlpo/planear>
- Portugal, G. (2012a). *Finalidades e práticas educativas em creche: Das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Portugal, G. (2012b). Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: O sistema de acompanhamento das crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 51, 593-744.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Queiroz, C. L. S., & Falcão, M. S. M. (s.d.). Autonomia e educação infantil: uma análise sobre a concepção de autonomia nos centros municipais de educação infantil de paranaguá. Consultado a 28 de janeiro de 2020, em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23726_14002.pdf
- Roberts, R. (2005). Capítulo 10: Pensando em mim mesmo e nos outros: Desenvolvimento pessoal e social. In I. Siraj-Blatchford (coord.). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp.144-160). Lisboa: Texto Editores.
- Rodrigues, A. L., Tavares, C., Morais, I., & Vasconcelos, T. (2004). Ana Isabel Pinela: Uma pedagoga à escuta do seu tempo. *Cadernos de educação de infância*, 70, 10-13.

- Roldão, M.C. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.
- Santana, I. (2007). Cooperação entre professores. *Revista Noesis*, 71, 31-33.
- Sarmiento, M. J. (2002). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. (pp.1-22). Minho: Instituto de estudos da criança; Universidade do Minho.
- Sarmiento, M. J., Fernandes, N., & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, sociedade & culturas*, 25, 183-206.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do movimento da escola moderna. *Monográfico*, 35, 5-51.
- Silva, A. H., & Fossá, M. I. T. (2013). Análise de conteúdo: Exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. IV Encontro de ensino e pesquisa em administração e contabilidade. Brasília: EnEPQ.
- Silva, L. I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Simões, A. C. L. (2004). O educador como prático reflexivo... e a construção da sua identidade profissional!. *Cadernos de educação de infância*, 71, 10-13.
- Simões, A. C. L. (2009). A colaboração jardim de infância, família e comunidade?. *Cadernos de educação de infância*, 86, 41-42.
- Siraj-Blatchford, I. (2005). Capítulo 1: Critérios para determinar a qualidade na aprendizagem das crianças entre os três e os seis anos. In I. Siraj-Blatchford (coord.). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. (pp.10-20). Lisboa: Texto Editores.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación com estudio de casos*. (2.ªed.). Madrid: Morata.
- Sousa, M. J. R. C. (2008). Práticas de avaliação alternativa em educação de infância. *Cadernos de educação de infância*, 84, 18-21.

- Tomás, C. (2007). “Participação não tem Idade” Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Contexto & Educação*, 22(78), 45-68.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*»: *Cosmopolitismos, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomás, C., & Gama, A. (2011). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar*. Educação, territórios e (des)igualdades – II Encontro de sociologia da educação, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Trevisan, G. (2010). A redescoberta da infância e da criança. *Saber & educar*, 15, 1-7.
- Trevisan, G. (2011). *Cidadania e participação: Uma proposta de análise das competências de tomada de decisão das crianças na escola*. Atas do V encontro do CIED – Escola e comunidade, Escola Superior de Educação de Lisboa.
- UNICEF (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*. Portugal: Comité português para a UNICEF.
- Vala, J. (1986). Capítulo IV: A análise de conteúdo. In A.S. Silva & J.M. Pinto (orgs.). *Metodologia das ciências sociais* (pp.101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2010). *Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens e integrar metodologias*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como "pedagogia de fronteira". *Da investigação às práticas*, 1 (3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (coord.) et al. (2012). O mestrado em educação de infância da escola superior de educação de Lisboa. *Cadernos de educação de infância*, 95, 34-38.
- Vasconcelos, T. (2015). Do discurso da criança “no” centro à centralidade da criança na comunidade. *Investigar em educação*, 4, 25-42.
- Yin, R. K. (1994). *Pesquisa estudo de caso: Desenho e métodos* (2 ed.). Porto Alegre: Bookman.

Zabalza, M. (1992). Organização dos espaços. *Didática da educação infantil*. Lisboa: Edições Asa.

Zenhas, A. (2006). *O papel do director de turma na colaboração escola-família*. Porto: Porto Editora.

Zenhas, A. (2010). “Porquês” e “comos” de uma relação família-escola. *O papel dos pais na escola*, 18, 1-9.

Outros documentos consultados:

Projeto educativo 2019/20: Sala de transição

Site institucional

ANEXOS

| " | | | " |

ANEXO A

Portefólio da PPS II

| ' ' | | ' ' |

O Anexo A encontra-se num documento à parte, pois não é publicado por motivos de confidencialidade.

ANEXO B

Notas de campo

| " | | " |

As notas de campo foram selecionadas a partir do anexo x do anexo A, conferente às notas de campo recolhidas ao longo da PPS II. As notas de campo apresentadas no presente anexo seguem a mesma numeração das presentes no anexo referido anteriormente.

Tabela 1

Notas de campo sobre a investigação 1

11 de outubro de 2019 (sexta feira)				
Nº	Local	Momento da rotina	Observações	Tema
25	Sala de atividades	Reunião de planificação da manhã	Enquanto metade do grupo estava em educação física, a outra metade reuniu na sala. A educadora orientou o debate de modo a que as crianças relembassem a história contada na semana anterior: história dum lobo que foi pedir aos personagens dos contos de fadas os ingredientes necessários para fazer um bolo de maçã. As crianças referiram os ingredientes necessários para fazer o bolo e explicaram que podiam “pedir os ingredientes à senhora Ana”, ou seja, pedir a quem distribui os almoços. As crianças explicaram que os ingredientes devem estar na cozinha da escola e que as maçãs podem ser colhidas da árvore do pátio da escola, repetindo o que a educadora tinha referido anteriormente. As crianças que mais participaram foram a F. e a M.C..	Comunicação oral

Nota. Notas de campo sobre a problemática de investigação retiradas das notas de campo recolhidas durante a PPS II (ver Capítulo 3 do Anexo A).

Tabela 2*Notas de campo sobre a investigação 2*

14 de outubro de 2019 (segunda feira)				
Nº	Local	Momento da rotina	Observações	Tema
32	Sala de atividades	Brincadeira livre de manhã (áreas) e Reunião de avaliação da manhã	<p>A M.Q. chamou-me para mostrar um bicho que encontrou na área do “teatro”, onde estava a brincar. Combinei com a menina mostrar ao grupo quando fossem para o tapete.</p> <p>Na reunião de avaliação da manhã, apliquei a estratégia de fazer suspense sobre o que teria no tacho de brincar da área da “casinha”, pois o grupo estava um pouco agitado: falavam todos ao mesmo tempo e alguns estavam levantados. Após contar com a ajuda da M.Q. o que a mesma tinha encontrado, pedi para que passassem o local onde estava o bicho para que todos pudessem ver.</p> <p>As crianças comentaram o que pensam sobre o bicho em questão e tiveram algumas reações que foram desde o não gostarem ao gostarem e até quererem tocar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o G.S. disse “Faz doidoi no dedo”; - o H. tentou tocar e deixou cair o bicho ao chão, tendo a menina que estava ao seu lado se afastado para não lhe tocar; - A L.S., o G.S. e a M.Q. disseram prontamente não gostar do bicho e o H. referiu gostar. <p>Perguntei ao grupo que bicho pensavam ser, pelo que grande parte do grupo me respondeu ser um camarão. Devido a esta resposta, perguntei onde andam os camarões e o V.</p>	<p>Relação criança-adulto;</p> <p>Contacto com a natureza;</p> <p>Relação entre equipa de sala</p>

			<p>explicou que não podia ser um camarão porque os camarões “andam na água”.</p> <p>Conversei com a educadora sobre a possibilidade de realizar um projeto com as crianças de modo a descobrir que animal é o que observámos, sendo que me apoiou na ideia de compreender qual o nível de interesse e que para tal deveria reunir novamente com o grupo para registar as suas perceções sobre o mesmo.</p>	
--	--	--	--	--

Nota. Notas de campo sobre a problemática de investigação retiradas das notas de campo recolhidas durante a PPS II (ver Capítulo 3 do Anexo A).

Tabela 3

Notas de campo sobre a investigação 3

17 de outubro de 2019 (quinta feira)				
Nº	Local	Momento da rotina	Observações	Tema
47	Sala de atividades	Reunião de planificação da manhã	<p>As crianças recontaram a história <i>O lobo que descobriu o país dos contos</i>, de Orianne Lallemant, para reverem quais os ingredientes necessários para fazer o bolo de maçã. Uma vez que as maçãs colhidas tinham diferentes tamanhos, a educadora fez uma atividade do subdomínio da matemática, organizando as maçãs em três categorias: pequenas; médias; grandes.</p> <p>Pude observar o seguinte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A maioria das crianças identificou correta e rapidamente o tamanho das maçãs; - Quando as maçãs tinham uma dimensão entre as que serviram de exemplo para identificar as grandes e as médias, as crianças identificaram como sendo grandes; 	Comunicação oral; Domínio da matemática

			<p>- O Sa. identificou primeiramente uma maçã pequena como sendo grande, tendo a educadora voltado a questionar para que repensasse a sua resposta;</p> <p>- Após a J. identificar o tamanho da maçã que retirou do saco, o H. referiu não caber na caixa referida, tendo a J. solucionado a questão pondo-a sobre as outras maçãs;</p> <p>- O G.S. identificou como pequena uma maçã média, quando as caixas que continham as maçãs grandes e médias já estavam cheias e a das pequenas apenas tinha uma maçã.</p> <p>Durante a atividade, apesar de estarem a ser chamados um a um para identificar as maçãs, houve crianças, como o G.S. e o H. que disseram “eu vou”.</p>	
--	--	--	---	--

Nota. Notas de campo sobre a problemática de investigação retiradas das notas de campo recolhidas durante a PPS II (ver Capítulo 3 do Anexo A).

Tabela 4

Notas de campo sobre a investigação 4

18 de outubro de 2019 (sexta feira)				
Nº	Local	Momento da rotina	Observações	Tema
51	Sala de atividades	Reunião de planificação da manhã	<p>Enquanto metade do grupo estava em educação física, reuni com a metade que ficou na sala para falar sobre o “bicho-da-prata” que tinham observado na segunda feira, dia 14 de outubro de 2019 (ver nota de campo nº 32). Quando as crianças que estavam em educação física regressaram à sala reuni com estas e fiz as mesmas questões.</p> <p>Esta conversa teve como fim explorar qual o nível de interesse que as crianças teriam para conhecer melhor o animal encontrado, porém</p>	<p>Comunicação oral;</p> <p>Planificação;</p> <p>Participação</p>

			<p>o grupo demonstrou-se agitado: o grupo com o qual reuni primeiro participou mais e decidiram procurar debaixo do tapete pelo bicho; a segunda metade do grupo, ao chegar à sala e constatar que os seus pares estavam já nas áreas a brincar, pediram os seus cartões para fazerem a escolha e irem brincar. Ainda assim, durante 2 minutos mantiveram atenção, devido a ter-lhes mostrado a fotografia do animal.</p> <p>As crianças referiram algumas das suas ideias iniciais, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “É uma formiga” (C. e Sa.) - “Chama-se minhoca” (H.) - “Sim, é uma minhoca” (G.M. e L.B.) - “Já se foi embora o bicho. A casa dele e dos bichos é ao fundo.” (H.) - “Mora na rua” (Sa.) <p>Algumas crianças referiram que pica e outras que não pica.</p> <p>No final, planearam que quem fosse para a área da expressão plástica iria desenhar “o bicho na sua casa”.</p>	
--	--	--	--	--

Nota. Notas de campo sobre a problemática de investigação retiradas das notas de campo recolhidas durante a PPS II (ver Capítulo 3 do Anexo A).

Tabela 5

Notas de campo sobre a investigação 5

22 de outubro de 2019 (terça feira)				
Nº	Local	Momento da rotina	Observações	Tema
55	Sala de atividades	Reunião de planificação da manhã	As crianças participaram ativamente no plano do dia, tendo referido que iam fazer “a casa do bicho” (M.C.) em massa de cor, pois	Rotina – planificação; Participação

			estiveram a fazer a massa para depois poderem brincar. Acrescentaram que podiam pintar na área da expressão plástica e que nas outras áreas não podiam fazer a “casa do bicho”, tendo a M.C. se lembrado que podiam construir com legos a “casa do bicho”, quando perguntei se poderiam criar a casa na área dos jogos de chão.	
--	--	--	---	--

Nota. Notas de campo sobre a problemática de investigação retiradas das notas de campo recolhidas durante a PPS II (ver Capítulo 3 do Anexo A).

Tabela 6

Notas de campo sobre a investigação 6

24 de outubro de 2019 (quinta feira)				
Nº	Local	Momento da rotina	Observações	Tema
60	Sala de atividades	Reunião de avaliação da manhã	Reuni com o grupo para planearmos o espaço onde ficará exposto o projeto do bicho e o que queremos descobrir. A So. referiu que teria de ser “lá fora”.	Participação; Projeto - planificação

Nota. Notas de campo sobre a problemática de investigação retiradas das notas de campo recolhidas durante a PPS II (ver Capítulo 3 do Anexo A).

Tabela 7

Notas de campo sobre a investigação 7

5 de novembro de 2019 (terça feira)				
Nº	Local	Momento da rotina	Observações	Tema
71	Sala de atividades	Reunião de planificação da manhã	Em roda, sentados no tapete, conversámos sobre a atividade de exploração das técnicas de rasgar e cortar. Perguntei o que podiam rasgar e cortar, o que deu origem a um momento de exploração sensorial, pois referiram que “os jornais e revistas são diferentes”. Depois combinámos fazer recortes na área da exploração plástica, para no dia seguinte colarem “em folhas” (M.C.)	Atividade espontânea; Planificação

			e formarem o título do projeto – “Que bicho é este?” -, para colar na parede de exposição do mesmo.	
--	--	--	---	--

Nota. Notas de campo sobre a problemática de investigação retiradas das notas de campo recolhidas durante a PPS II (ver Capítulo 3 do Anexo A).

Tabela 8

Notas de campo sobre a investigação 8

6 de novembro de 2019 (quarta feira)				
Nº	Local	Momento da rotina	Observações	Tema
76	Sala de atividades	Reunião de avaliação da manhã	<p>Mostrei ao grupo algumas letras que formarão o título do projeto já recortadas e dei <i>feedback</i> do empenho e envolvimento das crianças na atividade. Elogiei terem colado sem sobrepor os pedaços de jornais e agradei às crianças que deram o seu lugar, indo para as outras áreas e possibilitando que os seus pares também fizessem a atividade de colagem. Expliquei que no final “algumas baralharam-se e arrumaram tanto que descolaram os pedaços dos jornais”, o que provocou espanto por parte da So., que ficou com uma expressão de indignação e por parte do H. e do C. que exclamaram:</p> <p>“- Tiraram e agora não está com as folhas.” (H.);</p> <p>“- Tiraram as folhas dos jornais” [jornais] (C.).</p> <p>Combinámos repetir a atividade de colagem para poder fazer as letras do título que faltam.</p> <p>A educadora e a assistente operacional explicaram ao grupo como se cozem as castanhas, tendo pedido às crianças que as colocassem dentro do tacho e despejassem para este a água dum jarro.</p>	Planificação; Comunicação oral

Tabela 9*Notas de campo sobre a investigação 9*

8 de novembro de 2019 (sexta feira)				
Nº	Local	Momento da rotina	Observações	Tema
79	Sala de atividades	Sesta	O Sa. disse que tínhamos de recortar as letras do título, ao que respondi que já estava feito e que o que faltava era terminar de as afixar.	Planificação; Projeto

Nota. Notas de campo sobre a problemática de investigação retiradas das notas de campo recolhidas durante a PPS II (ver Capítulo 3 do Anexo A).

Tabela 10*Notas de campo sobre a investigação 10*

12 de novembro de 2019 (terça feira)				
Nº	Local	Momento da rotina	Observações	Tema
83	Sala de atividades	Brincadeira livre de manhã (áreas)	A M.I. e o Sa. quiseram ajudar a afixar o título do projeto. Ao ver o ponto de interrogação, o Sa. expressou “olha o mistério!”.	Comunicação oral; Projeto; Participação

Nota. Notas de campo sobre a problemática de investigação retiradas das notas de campo recolhidas durante a PPS II (ver Capítulo 3 do Anexo A).

Tabela 11*Notas de campo sobre a investigação 11*

18 de novembro de 2019 (segunda feira)				
Nº	Local	Momento da rotina	Observações	Tema
95	Sala de atividades	Reunião de avaliação da manhã	Mostrei ao grupo os painéis com as informações registadas sobre o projeto e as crianças disseram para expor essas informações na “parede do projeto” (G.M.). De seguida combinámos que durante a	Planificação; Projeto

			presente semana vamos descobrir qual a forma da traça prateada.	
--	--	--	---	--

Nota. Notas de campo sobre a problemática de investigação retiradas das notas de campo recolhidas durante a PPS II (ver Capítulo 3 do Anexo A).

Tabela 12

Notas de campo sobre a investigação 12

19 de novembro de 2019 (terça feira)				
Nº	Local	Momento da rotina	Observações	Tema
97	Sala de atividades	Brincadeira livre de manhã (áreas)	A J. e a So. ajudaram-me a colar os cereais e papel no painel com a informação sobre a alimentação da traça prateada, para afixar na parede de exposição do projeto. A So. quis ir pedir às outras salas um tubo de cola já no fim para expor também: “Quero uma cola sem cola”.	Exploração dos materiais – expressão plástica; Projeto; Planificação
			Ao expor na parede os painéis, conversei com o H., o M.M. e a So. sobre faltar descobrir onde habita o inseto e a So. disse “temos de descobrir”, sendo que combinámos procurar essa informação nas que foram recolhidas pelas crianças com as famílias.	Planificação; Projeto
			O H., o M.M. e a So. disseram querer escrever “o que descobrimos” para afixar e, por isso, desenhei as letras e as crianças pintaram-nas com lápis de cera. A J. também se juntou à atividade.	Planificação; Atividade espontânea; Projeto
98	Sala de atividades	Hora do conto	A F., uma das crianças que requisitou o livro da ludobiblioteca, disse o título da história: “é o Luís piolho”. No final, a So. referiu que temos de devolver o livro.	Independência e autonomia

Nota. Notas de campo sobre a problemática de investigação retiradas das notas de campo recolhidas durante a PPS II (ver Capítulo 3 do Anexo A).

Tabela 13*Notas de campo sobre a investigação 13*

7 de janeiro de 2020 (terça feira)				
Nº	Local	Momento da rotina	Observações	Tema
139	Sala de atividades	Brincadeira livre de manhã (áreas)	Chamei a F. para fazer a preparação da divulgação do projeto (atividade nº15) e a menina trocou o cartão no mapa da escolha para a área dos jogos de mesa, onde estava a ser realizada a atividade para a qual a chamei devido a ter referido querer participar durante o plano do dia.	Escolha
141	Sala de atividades	Fruta	A educadora mostrou as prendas oferecidas pelas crianças do jardim de infância à sala de transição para que o grupo indicasse qual a área em que cada objeto deveria ser arrumar e arrumá-los.	Caracterização do espaço e materiais; Planificação

Nota. Notas de campo sobre a problemática de investigação retiradas das notas de campo recolhidas durante a PPS II (ver Capítulo 3 do Anexo A).

Tabela 14*Notas de campo sobre a investigação 14*

20 de janeiro de 2020 (segunda feira)				
Nº	Local	Momento da rotina	Observações	Tema
155	Sala de atividades	Reunião de planificação da manhã	A Be. mostrou o fato duma princesa da Disney e referiu que não dá o poder do gelo. A educadora disse que se desse ficaríamos em estátua enquanto estivéssemos a brincar. Nota: Esta evidência pode ser o ponto de partida para uma atividade de movimento e equilíbrio estático.	Planificação; Partilha

Nota. Notas de campo sobre a problemática de investigação retiradas das notas de campo recolhidas durante a PPS II (ver Capítulo 3 do Anexo A).

Tabela 15*Notas de campo sobre a investigação 15*

22 de janeiro de 2020 (quarta feira)				
Nº	Local	Momento da rotina	Observações	Tema
159	Sala de atividades	Brincadeira livre de manhã (áreas)	Dinamizei a área do teatro, construindo uma história com as crianças que escolheram brincar nesta e fazer o que foi planejado – inventar uma história, pintar as caras escolher os fatos, ensaiar e apresentar ao grupo. As crianças pediram para pôr música quando cada personagem entrava na história.	Planificação

Nota. Notas de campo sobre a problemática de investigação retiradas das notas de campo recolhidas durante a PPS II (ver Capítulo 3 do Anexo A).

Tabela 16*Notas de campo sobre a investigação 16*

23 de janeiro de 2020 (quinta feira)				
Nº	Local	Momento da rotina	Observações	Tema
160	Sala de atividades	Reunião de planificação da manhã	O T. olhou para o mapa da escolha e referiu “eu vou para a casinha, é o amarelo” e colocou o seu cartão corretamente no mapa.	Planificação; Escolha

Nota. Notas de campo sobre a problemática de investigação retiradas das notas de campo recolhidas durante a PPS II (ver Capítulo 3 do Anexo A).

ANEXO C

Observações naturalistas

| " | | " |

As observações naturalistas apresentadas foram registadas no decorrer dos momentos de construção do “plano do dia” e do “diário de grupo”. Ambos foram realizadas em grande grupo, estando todos os elementos presentes em sala sentados em roda no tapete da área da biblioteca.

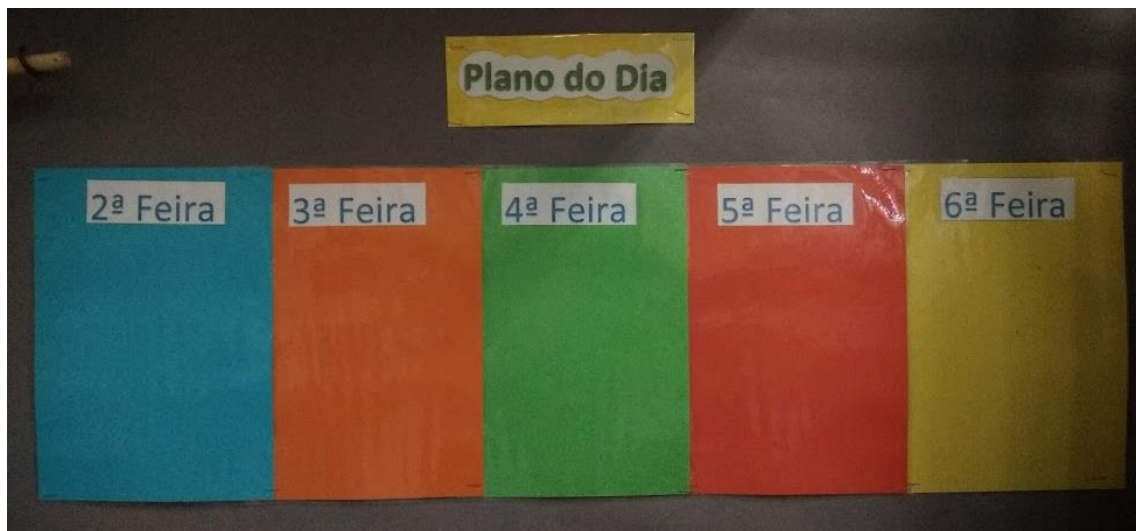
Nos momentos de planificação diária - “plano do dia” – a educadora, o grupo e eu recordámos as atividades realizadas anteriormente e registámos as que iríamos ou pretendíamos realizar no próprio dia.

Os momentos de construção do “diário de grupo” foram orientados pela educadora. Durante a PPS II presenciei a integração deste instrumento de planificação na rotina do grupo.

Plano do dia

Figura 1

Quadro onde são afixados os planos do dia



1 - Registo da observação naturalista nº1, 5 de dezembro de 2019, das 9:10 às 9:31 horas (nº de crianças presentes – 15)

A educadora inicia este tempo de reunião de grande grupo com a partilha por parte das crianças de episódios ocorridos no dia anterior e outras situações que pretendam contar.

Depois de todos partilharem, a educadora questiona o grupo sobre o que fizeram no dia anterior:

“- Copos” (H.)

“- Não foram copos. Foram bases. Vamos continuar a fazer. Temos de fazer muitos desenhos e para colarmos” (educadora)

“- Eu não fiz” (So.)

“- Eu também não” (vários)

A educadora diz que vai escrever “o que vamos fazer” no plano do dia e as crianças respondem de acordo com as indicações desta:

“- Desenho para a base de copo” (H.)

“- Hoje temos de acabar uma coisa” (educadora)

“- A história do Bartolomeu” (L.C.)

A educadora escreve e a L.C., a So. e a M.H. contam novidades. A educadora prossegue e pergunta o que querem fazer mais.

“- Corte” (F.)

“- Querem recortes? Então hoje não fazemos massa” (educadora)

As crianças concordam e a educadora lembra que têm de arrumar mais cedo porque é o dia em que os meninos do primeiro ano vêm à sala contar uma história e as crianças começam a cantar a canção do momento de arrumar (“arrumar, arrumar, vamos todos ajudar/ arrumar, arrumar, pôr tudo no lugar”). A F. diz que as áreas da casinha e do teatro estão fechadas e a educadora diz que estão abertas porque não é o dia de irem à ludobiblioteca.

A M.H. foi a “amiga do dia” ontem e escolhe a criança que terá essa função durante o dia de hoje. A educadora explica quem não pode ser por já ter sido três vezes e a M.H. diz que pode ser a L.C. e esta refere não poder. A educadora pede à menina que explique porque não pode ser e esta explica à M.H. que á foi três vezes. A M.H. escolhe uma das crianças que foram apenas duas vezes desde o início do ano letivo.

Cantam a canção do “amigo do dia” e a M.H. mostra o cartão da A., que escolheu para ser o amigo do dia de hoje. A A. escolhe e coloca o cartão que ilustra o tempo que está, após referir estar sol. De seguida, cantam a canção da escolha, a A. distribui os

cartões e as crianças procedem à escolha das áreas, colocando cada uma o seu cartão no local do mapa da escolha referente à área onde pretendem brincar.

São 9 horas e 31 minutos e cada criança, após proceder à escolha, dirige-se à área escolhida: A M.S. vem ter comigo e pede que lhe vista um disfarce, a M.H. mostra-me o disfarce que vestiu, o G.M. chega e a A. diz “vai pegar o teu cartão” mas o menino sabe que tem de marcar a presença e dirige-se à educadora para lhe pedir a caneta de acetato e pede-me ajuda para marcar. De seguida, chega a L.Cr. seguida da M.Q. e a A. dá a esta o seu cartão. A M.Q. despede-se do pai, faz a escolha e marca a presença. As crianças continuam a chegar e procedem a esta mesma rotina, trocando o cartão conforme trocam de área, quando se lembram ou o adulto as recorda.

2 - Registo da observação naturalista nº2, 6 de dezembro de 2019, das 9:20 às 9:30 horas (nº de crianças presentes – 16)

A educadora perguntou ao grupo como se comportou no final do dia anterior e respondem ter arrumado tudo. Depois inicia o plano do dia:

“- Hoje é o dia amarelo. O que é que temos hoje?” (educadora)

O grupo responde que vão fazer educação física e a educadora pergunta o que fizeram no dia anterior, ao que uma criança responde “O Bartolomeu” (M.C.).

A educadora lembra que estiveram a fazer os desenhos para as bases de copos e refere terem de continuar. Pergunta se todos fizeram o registo do “dia aberto” (dia em que as famílias foram à escola e estiveram com as crianças durante as atividades de manhã e de tarde – educação física, brincadeira livre e música). Uma das crianças, a So., diz que não fizeram todos e a educadora diz que têm de continuar e refere que vai registar essa atividade no plano do dia.

Para finalizar pergunta o que vão fazer à tarde e o grupo responde alguns momentos da rotina, tendo a educadora de lembrar que têm música. É escolhido o amigo do dia, que refere o tempo. Metade do grupo vai com o professor de educação física para a aula e a outra metade permanece sentada no tapete. Fiz a atividade de descoberta da forma da traça prateada.

3 - Registo da observação naturalista nº3, 12 de dezembro de 2019, das 9:15 às 9:45 horas (nº de crianças presentes – 15)

A So. contou a história do livro que trouxe para a sala e ao terminar chegou a L.Cr. que se juntou ao grupo.

A educadora lembrou, com a ajuda do grupo, a história d'*O ecomosqueteiro*, que está a ser trabalhada desde a semana anterior. O reconto foi feito enquanto a educadora apresentou as ilustrações feitas pelo grupo e algumas crianças disseram ainda não ter feito. A educadora disse que durante a manhã iam continuar a fazer as ilustrações sendo que as fará quem ainda não teve oportunidade de fazer. A educadora registou e disse faltar fazer bases e registou essa mesma atividade no “plano do dia”.

No final perguntou “Querem fazer mais alguma coisa?”. A L.C. disse “brincar” e o H. disse “recortes”.

Apresentei a traça prateada construída no dia anterior, perguntei quais os materiais utilizados e o que tem e identificaram ter usado “meias” (H.) e “picos” (M.C.) e que puseram as patas, cauda e antenas. Perguntei o que faltava e disseram faltar “os olhos” (M.C.) e combinámos fazer isso. Propus que o boneco fosse a casa de cada criança e que se combinaria para a casa de quem iria às sextas feiras e disse que podiam escrever as aventuras que tivessem com ela. Apresentei o caderno e a educadora disse que tal como o Bartolomeu, da história *O ecomosqueteiro* podíamos reutilizar o caderno e questionou sobre como o podíamos fazer. Sugeriram “pintar” (M.Q. e So.), “desenhar” (vários) e a M.C. disse “a traça prateada vai comer o caderno”, ao que a educadora referiu “vais ter de ter cuidado quando a levares para que isso não aconteça”. Procederam à escolha por volta das 9:45 horas.

4 - 13 de dezembro de 2019

Não assisti ao “plano do dia” mas ao chegar o T. referiu de imediato “vamos ter ginástica”. A educadora referiu que planearam começar a levar “a nossa traça prateada” como foi falado ontem.

Perguntei às crianças que ficaram na sala, após metade do grupo sair para a educação física, e disseram-me ter escrito no “plano do dia” “ginástica” (Be.) e “levar aquela coisa com patas e que é um bicho; uma meia com coisas lá dentro e que é para

levar para casa” (Be.). Perguntei ao M.M. o que escreveram no “plano do dia” e o menino disse “levar a traça prateada para casa e fazer o Bartolomeu, aqui”, disse apontando para a área da expressão plástica.

4.1. - Registo da observação naturalista nº4, 13 de dezembro de 2019, às 15:25h

A educadora explicou que na próxima semana, no dia vermelho (quinta feira), cada um vai com os pais diretamente para o edifício do Outeiro, para verem um teatro, e que depois voltamos todos juntos de autocarro. As crianças ouviram com atenção e disseram que vão lembrar a educadora de dar o recado aos pais para assinarem a autorização para andarem de autocarro.

Conversaram sobre momentos em que foram ao teatro e algumas crianças referiram “eu não fui” (R.). Depois falaram sobre andar de autocarro com o cinto “para não bater com a cabeça” (F.).

Nota: Este não foi um momento de planificação do dia mas foi de explicação sobre um dia que será diferente.

5 - Registo da observação naturalista nº5, 16 de dezembro de 2019, das 9:20 às 9:48 horas (nº de crianças presentes – 13)

As crianças arrumam os legos com que estavam a brincar na área da biblioteca, sobre o tapete, e sentam-se em roda neste mesmo espaço. A educadora pede à M.H. que mostre o “presente” que fez com a família e será colocado debaixo da árvore de Natal, à entrada do edifício. A menina explica ter feito com o pai e que este escreveu o seu nome. A educadora reforça, explicando, que é para saber de quem é. A L.C. apresenta o seu “presente” em seguida, tendo a educadora perguntado “o teu foi feito com a ajuda de quem?”, a menina responde ter sido a mãe a ajudar e a educadora pergunta se o irmão também ajudou, pois falou com este quando chegou e este disse ter ajudado na construção da caixa-presente. A menina arruma e a M.C. explica que a trouxe, ao que a educadora disse já ter apresentado e pede que o repita.

A educadora questiona “então, o que é que vamos fazer hoje? Ontem foi Domingo e hoje é o dia azul, segunda feira.”. As crianças olham para o “plano do dia” e a educadora pergunta o que costumam fazer no primeiro dia depois do fim de semana e as crianças

dizem fazer “o fim de semana”, ao que uma acrescenta, explicando, “eu posso escrever que o avô fez anos” (Be.). A educadora diz que têm os registos duma atividade para fazer e pergunta o que querem mais fazer. A M.C. conta o que fez no fim de semana e a educadora diz que contam isso quando fizerem o registo do fim de semana. A educadora torna a perguntar o que podem fazer mais e a L.C. sugere “massa de cor”, ao que a educadora diz que não deverão ter tempo por causa dos registos, mas que escreve e se não o fizerem podem fazer amanhã, terça feira.

A educadora relembra que na quinta feira “vão à escola do Outeiro” e pergunta se os pais assinaram as autorizações. Os gémeos explicam que “a mãe não. Estava com pressa”. A educadora pede a uma criança para colar o “plano do dia” e lembra a Be., a última criança a ser o amigo do dia, que tem de escolher quem terá essa função durante o dia de hoje. A menina escolhe e esconde o cartão com a fotografia. Neste momento chega a A. com a mãe que refere onde foram no fim de semana e onde levaram a traça prateada (boneco construído com o grupo) e que escreveram o que fizeram com esta no “diário de aventuras”.

As crianças cantam a canção do amigo do dia e a Be. mostra quem escolheu – a M.I. -, que identifica o tempo, escolhe o cartão que o ilustra e o coloca no local indicado para o efeito. Cantam a canção da escolha e a M.I. distribui os cartões para as crianças os colocaram de acordo com a área onde pretendem brincar e vão para estas conforme vão fazendo a escolha.

São 9:48h e estão 18 crianças na sala, pois 5 chegaram durante este momento.

6 - Registo da observação naturalista nº6, 17 de dezembro de 2019, das 9:40 às 9:55 horas (nº de crianças presentes – 11)

O primeiro grupo que foi à educação física senta-se em roda após trocar os sapatos. A educadora pergunta o que vão fazer e respondem “ginástica”, ao que a educadora responde que já fizeram e vai registar. Acrescenta que no dia anterior não fizeram os registos que disseram que iam fazer e, por isso, vão fazê-lo hoje. As crianças referem que vão “ao Outeiro ver o teatro” e a educadora lembra que isso é no dia vermelho (quinta feira).

De seguida questiono o que já fizemos do projeto “que bicho é este?” e o que falta. Respondem “a traça prateada” (F. e So.) e pergunto se o querem apresentar. As crianças dizem de imediato “eu quero” e combino com estas que durante a manhã, quem quiser, reunirá comigo para decidir o que fazer, como fazer e a quem apresentar.

É escolhido o amigo do dia e feita a escolha.

7 - Registo da observação naturalista nº7, 18 de dezembro de 2019, das 9:15 às 9:36 horas (nº de crianças presentes – 9)

A educadora fala com o grupo sobre o “plano do dia”, referindo que faltam terminar registos. De seguida eu converso com o grupo sobre o que fizemos do projeto no dia anterior, ao que respondem “a traça prateada” (Be. e So.) e refiro ter sido a planificação da apresentação e combinamos fazer o que começámos no dia anterior mas que não correu tão bem por haver barulho em redor: gravação da apresentação.

Às 11:20h a educadora reúne com o grupo e relembra que “amanhã é o dia vermelho e vamos ao teatro. Nós vamos com vocês até ao sítio do teatro”. Parte do grupo começou a conversar e a assistente operacional diz que “é muito importante, C., vamos à escola onde andavas no ano passado”. Algumas crianças dizem ter medo e a educadora explica que se tiverem dão a mão a uma de nós e não precisam de chorar. A educadora refere que no final voltamos de autocarro e que vão duas a duas e neste sentam-se e põem o cinto com a nossa ajuda. O G.S. refere “depois vamos para a escola” e a educadora diz “quando chegarmos ninguém tira o cinto” e a M.C. pergunta “porquê?”, ao que a educadora responde “porque o autocarro pode andar mais e só tiram quando dissermos e que ao chegar à escola vamos lavar as mãos e almoçar. O G.S. acrescenta “e depois vamos dormir”. A educadora faz os pares e as crianças permanecem com atenção e algumas levantam-se quando a educadora refere o seu nome, tendo nós de lembrar “não é agora, nem hoje; é amanhã”. Após terminar de dizer e de escrever os pares, pergunta a cada criança “quem vai” sendo que todos respondem à primeira à exceção do M.D., que sabe mas não quer responder, e da Br., do G.S., da J., da L.B., da M.C. e do Sa., por não terem estado com atenção.

8 - Registo da observação naturalista nº8, 20 de dezembro de 2019, das 9:10 às 9:15 horas (nº de crianças presentes – 12)

A educadora pergunta o que fizeram no dia anterior e regista que fomos ao teatro no Outeiro e cola o registo do “plano do dia” no local referente à quinta feira.

9 - Registo da observação naturalista nº9, 20 de dezembro de 2019, das 9:15 às 9:30 horas (nº de crianças presentes – 12)

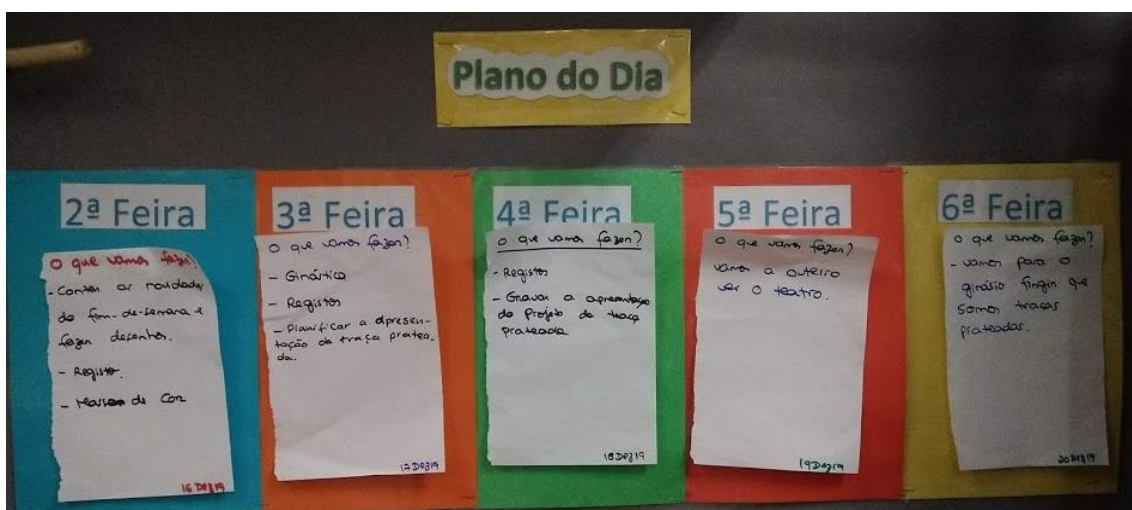
A educadora revela que hoje o professor de educação física não vem e que eu tenho uma surpresa. Explico que “para termos ginástica pensei numa atividade” e que vou contar uma história e que terão de fazer o que diz na história. O T. propõe “contar a história do triângulo” e eu aceito a proposta, dizendo ser uma boa ideia, e que também o podemos fazer. O G.S. diz não querer e o C. começa a dizer que vai ele contar. Proponho que cada um conte um pouco da história.

Chega uma criança.

A educadora diz que na história vão imitar um animal e as crianças comentam ser “o rei leão”, ao que a educadora questiona se na sala falámos desse animal e a L.C. responde “a traça prateada”. O C. diz que vai fazer “o t-rex” e referimos que é algo que “podemos fazer no final, se tivermos tempo” (educadora) e que pode cada fazer um animal diferente, também caso tenhamos tempo.

Figura 2

Planos dos dias 16 a 20 de dezembro de 2019



10 - Registo da observação naturalista nº10, 06 de janeiro de 2020, das 9:15 às 9:25 horas (nº de crianças presentes – 14)

A educadora mostra os desenhos feitos com aguarela em revistas e refere quem ainda não realizou esta proposta educativa. As crianças combinam continuar.

Durante todo o momento de planificação o grupo mostra bastante vontade em partilhar o que fizeram no fim de semana e, por isso, a educadora regista “contar as novidades do fim de semana” no plano do dia.

Fazem a escolha e vão para as áreas.

11 - Registo da observação naturalista nº11, 07 de janeiro de 2020, das 9:40 às 9:55 horas (nº de crianças presentes – 12)

Após chegarem da educação física reuni com metade do grupo para planear o que será feito do projeto “que bicho é este?”. Coloquei a gravação e a So. disse “é a traça prateada”, ao que a L.C. acrescentou “é o vídeo” e eu expliquei ser a gravação para utilizar na apresentação do projeto. A L.C. disse não querer e as M.C. e So. referiram querer divulgar o projeto. Disseram poder utilizar “a coluna preta” da educadora, para se ouvir melhor.

Antes da educação física já tinham estipulado escrever no plano do dia que iam fazer ginástica e registos para os portefólios individuais.

São 9:55h e fazem a escolha. A So. coloca o cartão na área da expressão plástica e refere “eu vou fazer isso, olhando para mim”.

12 - Registo da observação naturalista nº12, 08 de janeiro de 2020, das 9:20 às 9:30 horas (nº de crianças presentes – 10)

A educadora refere que ontem começámos a preparar a apresentação do projeto e as crianças acrescentam “da traça prateada”. A So. diz que “vamos dizer aos amigos da sala intelectual” e a educadora lembra que fomos há poucos dias ver o teatro apresentado pelo grupo da sala do jogo dramático, mas que para sabermos antes entregaram-nos um convite. A So. relaciona com a carta ao Pai Natal. A educadora explica que num convite também se escreve, perguntando de seguida o que querem escrever neste. As crianças,

em especial o H. e a So., referem querer apresentar também “aos amigos da sala do jogo dramático” e que no convite deve ser escrito que “vamos dizer o que aprendemos da traça prateada”.

Eu e a educadora perguntamos o que falta fazer e referem “a traça prateada”, tendo a educadora de explicar que falta ensaiar a apresentação do projeto.

São 9:30h e estão já 14 crianças na sala, que procedem ao momento da escolha das áreas.

13 - Registo da observação naturalista nº13, 09 de janeiro de 2020, das 9:35 às 9:45 horas (nº de crianças presentes – 18)

A educadora inicia o plano do dia referindo “hoje é o dia muito especial em que convidámos alguém para cá vir”, ao que a M.S. responde “os amigos da outra sala” e a educadora pergunta “porque vêm cá?” e a So., a M.S. e o H. respondem que é “para apresentar a traça prateada”.

A educadora refere que vai escrever que vão apresentar o projeto e explica que falta fazer alguns registos, acrescentando essa tarefa ao plano do dia.

São 9:45h e estão 19 crianças na sala.

14 - Registo da observação naturalista nº14, 10 de janeiro de 2020, das 9:20 às 9:30 horas (nº de crianças presentes – 14)

A educadora explica e questiona “hoje é dia 10 de janeiro de 2020; hoje é sexta feira e o que é que vamos fazer? Como é sexta feira hoje a Br. vai levar a traça prateada para casa”. As crianças referem quem é a seguir, sendo que a L.C. vê e diz por ordem as crianças de acordo com o mapa de presenças.

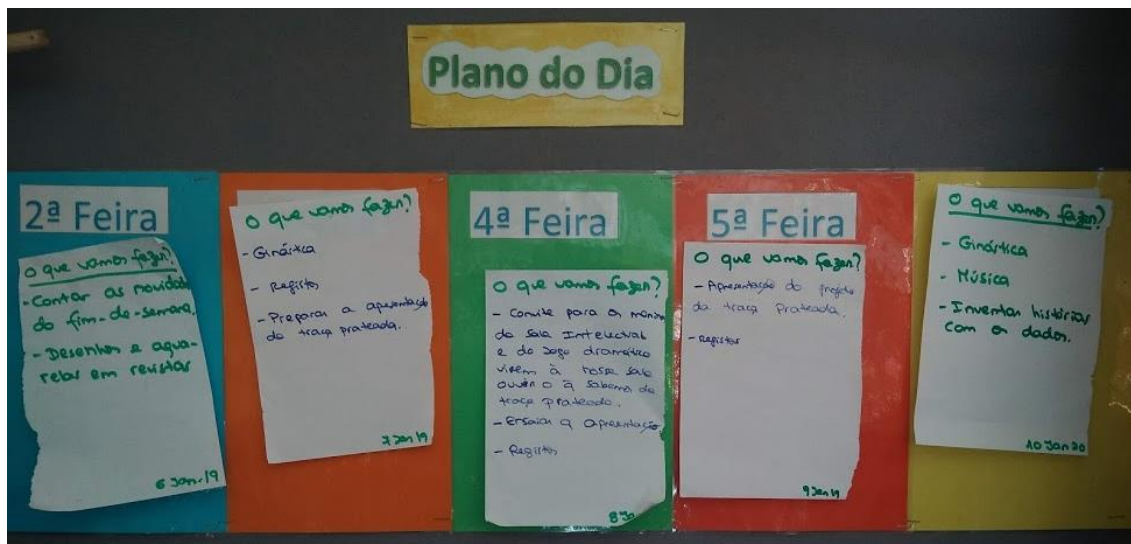
A educadora pergunta o que vão fazer e as crianças referem que é o “dia da ginástica e da música”.

De seguida, eu apresento os dados para a atividade de criar histórias a partir deste recurso e as crianças dizem querer experimentar. Veem as imagens e combinamos inventar histórias com os mesmos.

Estão 15 crianças na sala e saem 12 para a educação física.

Figura 3

Planos dos dias 6 a 10 de janeiro de 2020



15 - Registo da observação naturalista nº15, 13 de janeiro de 2020, das 9:35 às 9:55 horas (nº de crianças presentes – 12)

A educadora pede à L.Cr. que escolha o amigo do dia para lhe dar as folhas para fazer o plano do dia e a M.C. diz que “vamos ter ginástica”, ao que a educadora relembra que é no dia seguinte. Pergunta de seguida o que querem fazer. A Be. sugere “massa de cor” e a F. diz que podem fazer “pintura”. A educadora pede para escolherem uma de duas atividades: massa de cor ou pintura. Todos referem querer fazer pintura à exceção do M.M. que pede para fazerem massa de cor.

Chegam 2 crianças e o grupo começa a conversar, voltando ao plano do dia após os pais saírem da sala e as crianças que chegaram se juntarem à roda. É registado no plano do dia fazer pintura e massa de cor, ficando combinado que a massa será feita se tiverem tempo.

A educadora explica uma nova técnica de pintura – a técnica de estampagem em que se coloca tinta num dos lados e de seguida dobra-se a folha ao meio – e que esta será feita utilizando 3 cores (o vermelho, o azul e o amarelo), que são as cores primárias.

Fazem a escolha e vão para as áreas.

No final estão 14 crianças.

16 - Registo da observação naturalista nº16, 14 de janeiro de 2020, das 9:15 às 9:30 horas (nº de crianças presentes – 9)

A educadora pergunta o que fizeram ontem e se todos fizeram (criação de simetrias a partir da pintura). Respondem que sim e a educadora lembra que não vieram alguns meninos e que alguns não acabaram. As crianças referem que não veio a A. e a educadora lembra que também não veio a L.Cr. que está presente na sala. Diz que vai registar no plano do dia a continuação da atividade.

De seguida explica “a Raquel trouxe uma coisa porque vocês viram a traça prateada” e pergunta o que descobriram, qual a sua forma e quantas patas tem. O H. refere ser oval e a F. diz que “tem antenas”, fazendo o gesto com as mãos, replicando o gesto referente às antenas utilizado na divulgação do projeto. A educadora explica “vocês descobriram muitas coisas e a Raquel esteve a fazer uma coisa no computador e hoje vão ver o que gostaram menos de fazer”, registando-o de seguida no plano do dia.

Procedem à escolha e vão para as áreas escolhidas para brincar.

17 - Registo da observação naturalista nº17, 15 de janeiro de 2020, das 9:20 às 9:30 horas (nº de crianças presentes – 11)

As crianças arrumam e sentam-se em roda no tapete da área da biblioteca.

Chegam 3 crianças que se juntam à roda.

A educadora lembra o que aconteceu no momento anterior: “estavam a brincar e a falar aos gritos e que disse que quem conseguisse falar mais baixo e soubesse brincar recebia um brilhante”.

O T. apontou para os registos das regras que estão expostos na sala e referiu “não se bate nos amigos. ‘Tá nas regras”.

A educadora combina com o grupo pôr brilhantes a quem souber brincar com os amigos e com os brinquedos.

A educadora explica “antes temos de ver o que vamos fazer” e pergunta se todos fizeram o registo do que gostaram do projeto da traça prateada (avaliação) e algumas referem não ter feito. A M.S. diz que não fez apesar de ter realizado a atividade. A educadora diz que, como nem todos fizeram, vai escrever isso no plano do dia. De seguida

lembra que no dia anterior nem todos fizeram pinturas e, por isso, que hoje vão continuar a fazer essa atividade.

Termina o plano do dia a dizer “hoje temos muitas coisas para fazer” e escolhem o amigo do dia, procedendo de seguida à escolha das áreas.

18 - Registo da observação naturalista nº18, 16 de janeiro de 2020, das 9:20 às 9:35 horas (nº de crianças presentes – 13)

É escolhido o amigo do dia e a educadora refere que “vamos ver o que vamos fazer: Hoje é dia em que vêm os meninos do primeiro ciclo contar uma história” e escreve isso no plano do dia.

A M.C. pede à educadora para pôr a música da escolha no telemóvel e a educadora refere que a que punha era a do “bom dia” mas que não tem a coluna e vai pôr só no telemóvel. A So. diz que quer com a coluna e a F. refere “A [educadora] não sabia”, dando a entender que por isso não trouxe a coluna.

Ouvimos a música e as crianças pedem para repetir.

“- Quero outra vez” (M.C.)

A educadora diz que vai perguntar à educadora da sala do jogo dramático se têm a coluna para pôr música enquanto brincam e a So. refere:

“- Eu quero a música das castanhas!”.

A educadora regista que vão ouvir músicas e, de seguida, que vão terminar o registo do que mais gostaram do projeto “que bicho é este?” mostrando de seguida alguns dos desenhos/pinturas feitos ontem e questiona “estas pinturas são de que história?”, ao que a So. responde “Bartolomeu”. A educadora refere que vão afixá-los na parede para as expor e regista isso mesmo no plano do dia.

São 9:35h e estão 15 crianças na sala.

Procedem ao momento da escolha e dirigem-se para as áreas.

19 - Registo da observação naturalista nº19, 17 de janeiro de 2020, das 9:20 às 9:25 horas (nº de crianças presentes – 11)

Hoje o plano do dia foi feito mais cedo e ao chegar à sala a educadora pergunta ao grupo o que combinaram fazer. Pergunta de seguida que história ouviram ontem.

“- O pequeno azul e o pequeno amarelo” (So.)

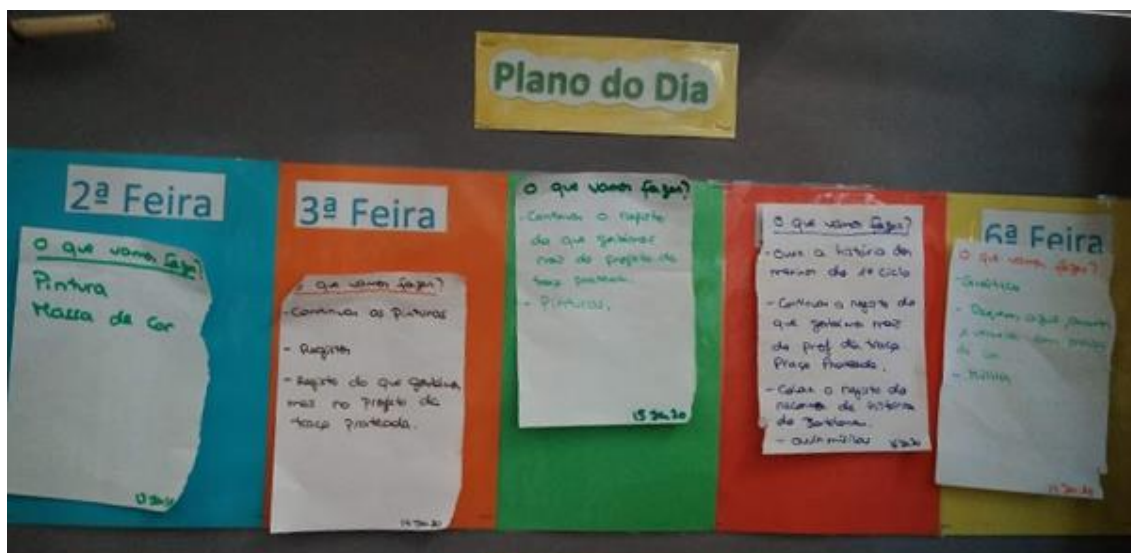
“- E combinámos o quê?” (educadora)

Respondem fazer massa de cor com as cores “azul” (F.), “amarelo” (So.) “e vermelho” (J.). A educadora refere “e depois com a massa de cor vamos pô-los a...” ao que várias crianças respondem “dar abraços”.

Como necessitam de fazer a massa de cor em 3 cores, a educadora refere que a vão fazer para quando regressarem da aula de educação física já terem o material preparado e todos dirigem-se para a área de expressão plástica.

Figura 4

Planos dos dias 13 a 17 de janeiro de 2020



20 - Registo da observação naturalista nº20, 20 de janeiro de 2020, das 9:25 às 9:35 horas (nº de crianças presentes – 14)

O grupo reúne em roda após arrumar a sala. A educadora refere que por estarem poucos de manhã que iniciaram: “as notícias do fim de semana” (L.C.). A educadora pergunta ao T. se já fez o seu portefólio e o menino explica que não o trouxe para a sala.

A Be. esperou que a educadora lhe dissesse para mostrar aos seus pares o disfarce da princesa Elsa da Disney. Quando lhe é dada a palavra, a menina refere que “é só a fingir; não dá poderes”. A educadora diz “ainda bem porque eu estava a ver que assim íamos ficar com os nossos corações em gelo e ficávamos como estátuas”.

A Br. mostra de seguida o registo das aventuras com a traça prateada e a educadora pergunta o que a menina fez com o boneco em casa.

No final a educadora refere faltar acabar de dizerem o que mais gostaram de fazer e, assim, terminar o projeto. Regista no plano do dia e procedemos à escolha do amigo do dia e das áreas onde cada criança irá brincar.

São 9:35h.

21 - Registo da observação naturalista nº21, 21 de janeiro de 2020, das 9:40 às 9:55 horas (nº de crianças presentes – 8)

As crianças calçam os sapatos após chegarem da educação física. Duas (F. e M.C.) dirigem-se à área da expressão plástica e a L.C. alerta que “ainda não fizemos o plano do dia laranja”.

Reunimo-nos em roda, sentando-nos no tapete e a educadora explica “vamos ver o que vamos fazer”, sendo que o T. refere “é o dia laranja”. A educadora olha para o diário de grupo e diz que pensaram pintar, ao que a So. conclui referindo “os caixões do lixo”. A educadora acrescenta que também planearam contar a história do *Bartolomeu, o ecomosqueteiro* mas que estão poucos na sala e, por isso, podem fazê-lo mais tarde ou noutro dia. Sugere que durante a manhã façam massa de cor e recortes, tal como planearam igualmente no diário de grupo. As crianças referem querer fazer estas duas atividades.

Chega uma criança à sala e a educadora relembra o que registamos no plano do dia e eu acrescento que falta registar que têm ginástica, sendo que a educadora salienta terem-se esquecido e pede à M.C. que retire a folha onde está escrito o plano do dia para que esta atividade seja acrescentada ao mesmo.

As crianças escolhem o amigo do dia e procedem à escolha. Ao escolherem as áreas, a M.C. explica “eu vou para a área da expressão plástica”.

Estão 9 crianças na sala e são 9:55h.

22 - Registo da observação naturalista nº22, 20 de janeiro de 2020, das 9:15 às 9:30 horas (nº de crianças presentes – 12)

A educadora pergunta “o que vamos fazer?” e o T. refere “hoje é o dia verde”.

A educadora questiona sobre o que conversaram antes relativamente à história do *Bartolomeu*. As crianças não respondem e a educadora explica que tinham combinado fazer o desenho para a capa do livro que estão a construir (atividade desenvolvida no decorrer do reconto da história) e questiona quem o vai fazer tal como planeado ontem. A M.C. responde:

“- A L.Cr. e a L.B..”.

Chegam 2 crianças e o T. levanta-se e sai da roda.

A educadora pergunta o que querem mais fazer e diz que trouxe a coluna para pôr músicas e a L.C. sugere “A Elsa”, ao que a educadora questiona se quer preparar um teatro com músicas para apresentar e o grupo aceita a proposta de atividade. A educadora regista e explica que também têm registos para fazer.

São 9:30h e procedemos à escolha do amigo do dia e das áreas.

23 - Registo da observação naturalista nº23, 23 de janeiro de 2020, das 9:45 às 9:50 horas (nº de crianças presentes – 14)

O grupo reúne-se em roda no tapete e a educadora dá início à planificação do dia, começando por recordar o que estiveram a fazer.

“- O que vamos fazer hoje e o que estivemos a fazer antes de falarmos em roda?” (educadora).

“- Estivemos a fazer a caixa” (F.)

“- Vamos pintar a caixa para o lixo. De que cores?” (educadora)

“- De laranja” (So.)

“- De rosa” (Be.)

A educadora vai buscar os sacos a colocar dentro da caixa e mostra as cores, tornando a questionar o grupo relativamente às cores com que vão pintar a caixa e a L.C. responde:

“- Amarelo, verde e azul”.

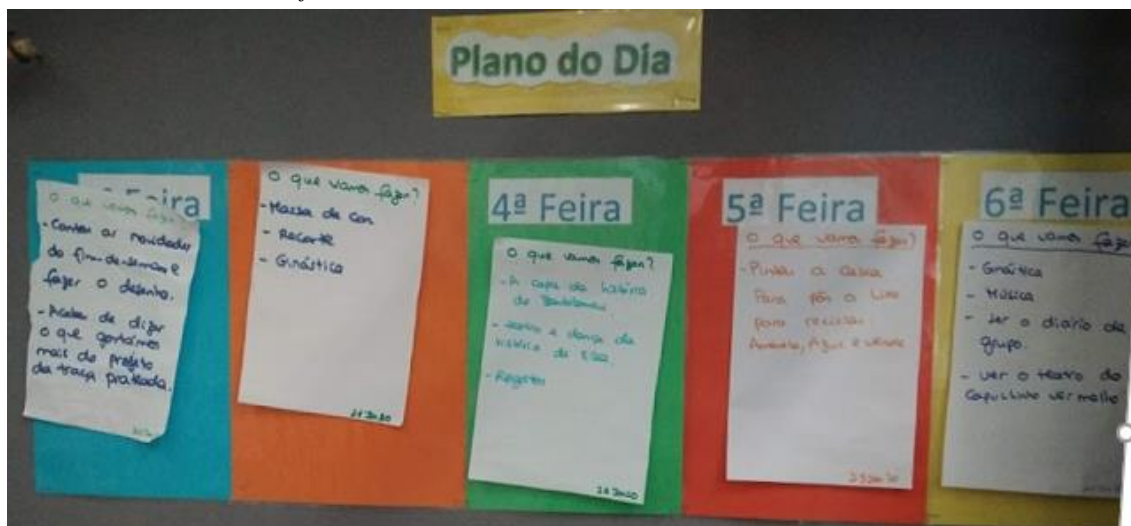
O T. diz “é vidrão” e a educadora pergunta qual é qual e a L.S. responde “é o embalão” ao ver o saco amarelo. A educadora relembra que o azul se chama papelão.

Escolhem o amigo do dia e as áreas onde pretendem brincar.

São 9:50h e estão 18 crianças na sala.

Figura 5

Planos dos dias 20 a 29 de janeiro de 2020



Diário de grupo

1 - Registo da observação naturalista do diário de grupo nº1, 17 de janeiro de 2020

A educadora apresenta o diário de grupo referindo que vão “combinar e escrever, no dia amarelo, que é sexta feira, o que querem fazer na próxima semana”. Refere que durante o plano do dia disse que íamos fazer massa de cor tal como a Be. pediu na segunda feira, “no dia azul”. A F. acrescenta:

“- Também não fazemos recortes há muito tempo”.

A educadora diz que “são estas coisas que vamos registar”. De seguida refere “temos aqui duas carinhas: numa escrevemos as coisas que gostámos que os amigos fizeram e na outra o que não gostámos e lemos isso no dia amarelo”. Após explicar a estrutura do diário de grupo, dá início à construção do mesmo.

“- Então o que querem fazer na próxima semana?” (educadora)

“- Recortar revistas” (F.)

“- Vou registar essa atividade na coluna que diz o que queremos fazer. Querem que eu conte a história do Bartolomeu que fizemos?” (educadora)

“- Sim” (todas)

“- O que o Bartolomeu fez na história?” (educadora)

“- Separou o lixo” (Sa.)

A educadora vai buscar os sacos de separação do lixo e apresenta-os ao grupo, perguntando de que cor são e o que é que põem em cada. O Sa. explica que o azul é o papelão e o grupo identifica corretamente o saco verde, referindo ser o vidro, sendo que o R. acrescenta que é para colocar o vidro. Quanto ao amarelo dizem que este é o embalão e que é para pôr o lixo e a educadora explica que o amarelo é para o plástico e que outros lixos ficam no caixote que têm já na sala e a F. acrescenta que “são os lixos que não dão para nada”.

A educadora e a assistente operacional colocam os sacos em caixas e a educadora pergunta ao grupo o que podem fazer para não confundir e saberem qual é qual, uma vez que os sacos coloridos ficam dentro de caixas, e a F. sugere tirar o saco para ver. A educadora explica que quando já tiver lixo dentro o saco ficará muito pesado e o G.M. sugere pintar. A educadora pergunta de que cores e o Sa., ao ver os sacos, refere “amarelo, verde e azul”. A educadora pergunta se querem pintar na próxima semana e o grupo diz querer, sendo que a educadora explica que o vai registar na coluna referente ao que querem fazer e pergunta se pretende realizar mais alguma atividade.

“- Brincar” (F.)

A educadora explica que isso fazem todos os dias e combina com o grupo que para que todos cheguem ao registo do diário de grupo para assim poderem escrever que o vai colocar na porta da sala, à altura das crianças. A F. comenta que não sabe escrever.

À tarde fizeram os primeiros registos relativamente a situações de que gostaram e não gostaram, tendo as crianças desenhado e a educadora escrito uma legenda junto a cada desenho.

Na segunda feira, dia 20 de janeiro de 2020, após o almoço referi que a So. tinha se esforçado a comer sozinha utilizando os dois talheres. A educadora alertou que o deveria registar no diário de grupo e, ao acordar da sesta, pediu à menina para o fazer.

2 - Registo da observação naturalista do diário de grupo nº2, 24 de janeiro de 2020

Sentámo-nos em roda e a educadora começou a ler o que planeámos fazer durante a semana:

“- Dissemos que queríamos fazer recortes” (educadora)

“- Fizemos recortes e pusemos cola” (M.C.)

“- Vou escrever isso. Também dissemos que íamos ouvir a história do *Bartolomeu* e alguns meninos já começaram a mostrar aos pais onde está a história para poderem ver, mas faltava a L.B. e a L.Cr. fazerem a capa da história do *Bartolomeu*. Fizeram?” (educadora)

“- Sim” (So.)

“- Vou escrever que fizeram o desenho da capa da história do *Bartolomeu*” (educadora)

A M.H. comenta que viu as *LOLs* (bonecas) e a educadora e a assistente operacional explicam que esse é um assunto do qual podem falar noutro momento.

“- Também combinámos fazer caixas para os caixotes do lixo. Fizemos?” (educadora)

“- Sim, pintámos” (vários)

“- Fizemos outra coisa que não pensámos fazer no diário de grupo; ali, naquela área” (educadora)

“- Foi o teatro” (Be.)

“- Eu era a Ana” (M.H.)

“- Para a próxima semana querem fazer o quê? (educadora)

“- Pinturas” (So.)

“- Então temos de fazer as tintas. Querem fazer outro teatro?” (educadora)

A L.C. propõe fazer um teatro sobre a história “da Elsa e da Ana” (filme *Frozen* da Disney) e a educadora pergunta se deviam fazer as mesmas crianças que fizeram o teatro durante a presente semana ou se deveriam ser outros meninos e a So. responde:

“- Outros”.

A educadora questiona qual o melhor dia para fazer e propõe ser na quinta feira. Explica que têm os caixotes e que vão começar a utilizá-los e duas crianças relembram:

“- O azul é o papelão” (M.H. e So.)

A educadora propõe colar imagens e escrever o nome dos ecopontos para os identificar e, assim ser mais fácil de saber o que pôr em cada. A So. concorda, referindo:

“- é boa ideia!”.

A educadora escreve no diário de grupo.

O G.S. comenta:

“- Há livros no chão do café”.

A educadora explica que estamos a falar dos ecopontos e do que vão fazer durante a próxima semana. Explica, de seguida:

“- Vou contar/vou ler uma história que é sobre o segredo dum menino e que se chama *O segredo do rio*, mas que vão ler por partes, bocadinho a bocadinho.” (educadora)

A educadora dá por finalizada a planificação da semana, referindo que têm muitas coisas para fazer durante a mesma e dá início à leitura das notícias.

“- O G.M. trouxe bonecos para a sala mas não correu muito bem, pois não? Não conseguiram partilhar” (educadora)

“- Pois foi” (vários)

“- Outra notícia foi a So. que conseguiu muito bem comer. Comeu a sopa toda e a Raquel viu que comeu sozinha e esforçou-se por comer com o garfo e a faca” (educadora)

A So. sorri e a educadora procede com a leitura das notícias.

“- Ah, mas a So. ontem fez um grande disparate: mudou a cama de sítio em vez de se deitar para dormir” (educadora)

A So. encolhe o corpo e põe a cabeça para baixo. Neste momento chega uma criança da sala do jogo dramático para lembrar que está na hora em que vão apresentar um teatro e a educadora refere que, nesse caso, devemos parar e continuar depois, ao que a So. expressa:



“- Devemos parar e continuar amanhã”

“- Não. Continuamos hoje, depois do teatro” (educadora)

O grupo interrompe a leitura das notícias e vamos assistir à dramatização preparada pelo grupo da sala do jogo dramático.

Figura 6

Diário de grupo da semana de 20 a 24 de janeiro de 2020

Queremos fazer	Fizemos	Gostamos 😊	Não Gostamos 😞
<ul style="list-style-type: none">- Cortar revistas- Ouvir a história do Bartolomeu que fizemos- Pintar as caixas para separar o lixo	<ul style="list-style-type: none">- Cortamos revistas e colamos (travara)- Ouvimos a história do Bartolomeu e pusemos na parede- A Leonor e a Lara fizeram a capa da história do Bartolomeu.- Pintamos as caixas para separar o lixo- teatro da Elsa	<p>Gabriel H. - Empartou brinquedos ab amigos</p> <p>Sofia - Comeu sorvete com os 2 colegas</p> <p>Recortes - Partilham cola e arrumaram - Leonor C., Bia, Jofa, Mica, Zena, Francis</p> <p>Maria Julia - Comeu Janta</p> <p>Outros gostamos de comer a comida</p> 	<p>Não gostei que o Martin me bateu (Santiago)</p> <p>Não gostamos que o tempo atrapalhou os jogos</p> <p>Gabriel S. + Postop's dobe-ros da mesa.</p> 

Semana: 20 a 24 Janeiro 2020

Figura 7

Diário de grupo da semana de 27 a 31 de janeiro de 2020

Queremos fazer	Fizemos	Gostamos 😊	Não Gostamos 😞
<ul style="list-style-type: none">- Pinturas- teatro de uma história que vamos inventar (s=f.)- Arranjar Imagens para pôr nos eco-pontos e vamos escrever o nome dos eco-pontos.- Ouvir a história do Segredo do Rio.			

Semana: 27 a 31 Janeiro 2020

ANEXO D

Questionário respondido pela
educadora da sala de transição

| ' ' | | ' ' |

A. Rotinas de planeamento/planificação e suas intencionalidades

A1. A rotina da sala tem momentos específicos de planificação? Porque estes foram implementados? Quais as intencionalidades?

Sim. Porque a criança tem o direito de ser ouvida e participar na construção dos seus saberes.

A2. Descreva, num modo geral, como está estruturado o momento de planeamento/planificação?

Todas as manhãs reunimo-nos com o grupo de forma a planear o dia.

Semanalmente faz-se uma reunião com o grande grupo onde se combina e regista tudo o que se pretende fazer durante a semana seguinte. Todas as propostas são conversadas em grupo.

A2.1. Que importância atribui à participação das crianças na planificação?

As crianças têm todo o direito de participar e serem ouvidas. Desta forma, faz todo o sentido que a planificação seja feita em conjunto com o grupo de crianças, para que elas possam sugerir propostas de atividades.

Quando as crianças estão envolvidas na participação, ficam mais motivadas para as aprendizagens.

B. Estratégias do educador

B1. Quais as estratégias que utiliza de modo a promover a participação das crianças?

Inicialmente é importante criar um clima de respeito e diálogo em que a criança se sinta bem para comunicar. Seguidamente devem ser valorizadas as suas propostas de atividades pois gradualmente a criança começa a ter uma participação mais ativa, sentindo-se valorizada.

É importante estarmos atentas às crianças mais reservadas e a mínima tentativa de participação deve ser valorizada de forma a que ganhe uma maior autoconfiança.

Estas participações podem ser feitas tanto em grande grupo como individualmente ou em pequenos grupos.

B1.2. Quais as que utiliza com maior frequência e quais as que sente terem maior resultado?

Considero que todas são importantes, dependendo da situação em si e da própria criança.

C. Participação das crianças

C1. Como caracteriza o grupo quanto aos momentos de planificação?

É um grupo muito participativo que já começa a sugerir propostas de atividades a serem realizadas.

C1.1. Participam de que forma? As sugestões das crianças são tidas em conta na ação?

Através da realização das propostas de atividades que sugerem.

Conclusão do questionário

- **Caso considere pertinente, peço que acrescente alguma ideia que possa ter ficado por explorar no presente questionário em relação aos aspetos abordados.**
- **Agradeço a sua disponibilidade!**

ANEXO E

Árvore categorial de análise das
notas de campo

| | " | | "

Tema: Estratégias do educador para a promoção da participação da criança no planeamento/planificação

Tabela 1

Árvore categorial de análise das notas de campo

Categories	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência
Planear os momentos de planificação		“Conversei com a educadora sobre a possibilidade de realizar um projeto com as crianças de modo a descobrir que animal é o que observámos, sendo que me apoiou na ideia de compreender qual o nível de interesse e que para tal deveria reunir novamente com o grupo para registar as suas perceções sobre o mesmo.” (N.C. nº32)	1
Escutar a criança	Recordar as atividades realizadas	<p>“A educadora orientou o debate de modo a que as crianças relembassem a história contada na semana anterior” (N.C. nº25)</p> <p>“As crianças recontaram a história <i>O lobo que descobriu o país dos contos</i>, de Orianne Lallemand, para reverem quais os ingredientes necessários para fazer o bolo de maçã.” (N.C. nº47)</p> <p>“(...) conversámos sobre a atividade de exploração das técnicas de rasgar e cortar.” (N.C. nº71)</p> <p>“Expliquei que no final “algumas baralharam-se e arrumaram tanto que descolaram os pedaços dos jornais (...) [tendo algumas exclamado]:/ “- Tiraram e agora não está com as folhas.” (H.);/ “- Tiraram as folhas dos jornais” [jornais] (C.).” (N.C. nº76)</p>	4
	Recordar o que sugeriram fazer	<p>“O Sa. disse que tínhamos de recortar as letras do título, ao que respondi que já estava feito e que o que faltava era terminar de as afixar.” (N.C. nº79)</p> <p>“Ao expor na parede os painéis, conversei com o H., o M.M. e a So. sobre faltar descobrir onde habita o inseto e a So. disse “temos de descobrir”” (N.C. nº97)</p>	2

	Antecipar a realização de atividades	<p>“A educadora e a assistente operacional explicaram ao grupo como se cozem as castanhas, tendo pedido às crianças que as colocassem dentro do tacho e despejassem para este a água dum jarro.” (N.C. n°76)</p>	1
	Questionar o que sugeriram/pretendem fazer	<p>“As crianças participaram ativamente no plano do dia, tendo referido que iam fazer “a casa do bicho” (M.C.) em massa de cor, pois estiveram a fazer a massa para depois poderem brincar. Acrescentaram que podiam pintar na área da expressão plástica e que nas outras áreas não podiam fazer a “casa do bicho”, tendo a M.C. se lembrado que podiam construir com legos a “casa do bicho”, quando perguntei se poderiam criar a casa na área dos jogos de chão.” (N.C. n°55)</p>	1
	Escutar as sugestões espontâneas	<p>“A M.Q. chamou-me para mostrar um bicho que encontrou na área do “teatro”, onde estava a brincar. Combinei com a menina mostrar ao grupo quando fossem para o tapete.” (N.C. n°32)</p> <p>“o grupo com o qual reuni primeiro participou mais e decidiram procurar debaixo do tapete pelo bicho” (N.C. n°51)</p> <p>“Perguntei o que podiam rasgar e cortar, o que deu origem a um momento de exploração sensorial, pois referiram que “os jornais e revistas são diferentes”.” (N.C. n°71)</p> <p>“Mostrei ao grupo os painéis com as informações registadas sobre o projeto e as crianças disseram para expor essas informações na “parede do projeto” (G.M.)” (N.C. n°95)</p> <p>“A So. quis ir pedir às outras salas um tubo de cola já no fim para expor também: “Quero uma cola sem cola”.” (N.C. n°97)</p> <p>“O H., o M.M. e a So. disseram querer escrever “o que descobrimos” para afixar e, por isso, desenhei as letras e as crianças pintaram-nas com lápis de cera. A J. também se juntou à atividade.” (N.C. n°97)</p>	8

		<p>“A Be. mostrou o fato duma princesa da Disney e referiu que não dá o poder do gelo.” (N.C. n°155)</p> <p>“Dinamizei a área do teatro, construindo uma história com as crianças que escolheram brincar nesta e fazer o que foi planeado – inventar uma história, pintar as caras escolher os fatos, ensaiar e apresentar ao grupo./ As crianças pediram para pôr música quando cada personagem entrava na história.” (N.C. n°159)</p>	
<p>Envolver a criança na tomada de decisão</p>	<p>Negociar sobre as atividades a realizar</p>	<p>“As crianças referiram os ingredientes necessários para fazer o bolo e explicaram que podiam “pedir os ingredientes à senhora Ana”, ou seja, pedir a quem distribui os almoços. As crianças explicaram que os ingredientes devem estar na cozinha da escola e que as maçãs podem ser colhidas da árvore do pátio da escola, repetindo o que a educadora tinha referido anteriormente.” (N.C. n°25)</p> <p>“No final, planearam que quem fosse para a área da expressão plástica iria desenhar “o bicho na sua casa”.” (N.C. n°51)</p> <p>“Reuni com o grupo para planearmos o espaço onde ficará exposto o projeto do bicho e o que queremos descobrir. A So. referiu que teria de ser “lá fora”.” (N.C. n°60)</p> <p>“combinámos fazer recortes na área da exploração plástica, para no dia seguinte colarem “em folhas” (M.C.) e formarem o título do projeto – “Que bicho é este?” -, para colar na parede de exposição do mesmo.” (N.C. n°71)</p> <p>“A M.I. e o Sa. quiseram ajudar a afixar o título do projeto.” (N.C. n°83)</p>	<p>12</p>

	<p>“Combinámos repetir a atividade de colagem para poder fazer as letras do título que faltam.” (N.C. nº76)</p> <p>“combinámos que durante a presente semana vamos descobrir qual a forma da traça prateada.” (N.C. nº95)</p> <p>“a So. disse “temos de descobrir”, sendo que combinámos procurar essa informação nas que foram recolhidas pelas crianças com as famílias.” (N.C. nº97)</p> <p>“No final, a So. referiu que temos de devolver o livro.” (N.C. nº98)</p> <p>“Chamei a F. para fazer a preparação da divulgação do projeto (atividade nº15) e a menina trocou o cartão no mapa da escolha para a área dos jogos de mesa, onde estava a ser realizada a atividade para a qual a chamei devido a ter referido querer participar durante o plano do dia.” (N.C. nº139)</p> <p>“A educadora mostrou as prendas oferecidas pelas crianças do jardim de infância à sala de transição para que o grupo indicasse qual a área em que cada objeto deveria ser arrumar e arrumá-los.” (N.C. nº141)</p> <p>“O T. olhou para o mapa da escolha e referiu “eu vou para a casinha, é o amarelo” e colocou o seu cartão corretamente no mapa.” (N.C. nº160)</p>	
--	--	--

Nota. Tabela construída com base nas notas de campo apresentadas no Anexo B.

N.C. corresponde a “notas de campo” e o que está sublinhado a amarelo são os registos que demonstram a minha participação nos momentos de planeamento/planificação.

ANEXO F

Árvore categorial de análise das
observações naturalistas

| | ' ' | | ' ' |

Tema: Estratégias do educador para a promoção da participação da criança no planeamento/planificação

Tabela 1

Árvore categorial de análise das observações naturalistas

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência		
			Por registo	Por instrumento de planificação (P.D. ou D.G.)	Por subcategoria
Escutar a criança	Recordar as atividades realizadas	“- Não foram copos. Foram bases. Vamos continuar a fazer. Temos de fazer muitos desenhos e para colarmos” (educadora)/ “- Eu não fiz” (So.)/ “- Eu também não” (vários)” (P.D. nº 1)	1	15	17
		“A educadora lembra que estiveram a fazer os desenhos para as bases de copos e refere terem de continuar. Pergunta se todos fizeram o registo do “dia aberto”” (P.D. nº2)	1		

	<p>“A educadora relembrou, com a ajuda do grupo, a história d’<i>O ecomosqueteiro</i>, que está a ser trabalhada desde a semana anterior.” (P.D. nº3)</p> <p>“A educadora registou e disse faltar fazer bases e registou essa mesma atividade no “plano do dia”.” (P.D. nº3)</p> <p>“Apresentei a traça prateada construída no dia anterior, perguntei quais os materiais utilizados e o que tem e identificaram ter usado “meias” (H.) e “picos” (M.C.) e que puseram as patas, cauda e antenas.” (P.D. nº3)</p>	3		
	<p>“A educadora pede à M.H. que mostre o “presente” que fez com a família e será colocado debaixo da árvore de Natal, à entrada do edifício. A menina explica ter feito com o pai e que este escreveu o seu nome . . . A L.C. apresenta o seu “presente” em seguida, tendo a educadora perguntado “o teu foi feito com a ajuda de quem?”, a menina responde ter sido a mãe a ajudar e a educadora pergunta se o irmão também ajudou” (P.D. nº5)</p>	1		
	<p>“A educadora fala com o grupo sobre o “plano do dia”, referindo que faltam terminar registos. De seguida eu converso com o grupo sobre o que fizemos do projeto no dia anterior, ao que respondem “a traça prateada” (Be. e So.) e refiro ter sido a planificação da apresentação e combinamos fazer o que começámos no dia anterior mas que não correu tão bem por haver barulho em redor: gravação da apresentação.” (P.D. nº7)</p>	1		
	<p>“A educadora pergunta o que fizeram no dia anterior e regista que fomos ao teatro no Outeiro e cola o registo do “plano do dia” no local referente à quinta feira.” (P.D. nº8)</p>	1		

		“A educadora mostra os desenhos feitos com aguarela em revistas e refere quem ainda não realizou esta proposta educativa.” (P.D. nº10)	1		
		“reuni com metade do grupo para planear o que será feito do projeto “que bicho é este?”. Coloquei a gravação e a So. disse “é a traça prateada”, ao que a L.C. acrescentou “é o vídeo” e eu expliquei ser a gravação para utilizar na apresentação do projeto.” (P.D. nº11)	1		
		“A educadora refere que ontem começámos a preparar a apresentação do projeto e as crianças acrescentam “da traça prateada”. A So. diz que “vamos dizer aos amigos da sala intelectual” e a educadora lembra que fomos há poucos dias ver o teatro apresentado pelo grupo da sala do jogo dramático, mas que para sabermos antes entregaram-nos um convite. A So. relaciona com a carta ao Pai Natal.” (P.D. nº12)	1		
		“lembra que no dia anterior nem todos fizeram pinturas e, por isso, que hoje vão continuar a fazer essa atividade.” (P.D. nº17)	1		
		“a educadora refere que “vamos ver o que vamos fazer: Hoje é dia em que vêm os meninos do primeiro ciclo contar uma história” e escreve isso no plano do dia.” (P.D. nº18)	1		
		“A educadora refere que por estarem poucos de manhã que iniciaram: “as notícias do fim de semana” (L.C.).” (P.D. nº20) “No final a educadora refere faltar acabar de dizerem o que mais gostaram de fazer e, assim, terminar o projeto. Regista no plano do dia” (P.D. nº20)	2		

		<p>““- Dissemos que queríamos fazer recortes” (educadora)/ “- Fizemos recortes e pusemos cola” (M.C.)/ “(...) faltava a L.B. e a L.Cr. fazerem a capa da história do <i>Bartolomeu</i>. Fizeram?” (educadora)/ “- Sim” (So.)” (D.G. nº2)</p> <p>““- Também combinámos fazer caixas para os caixotes do lixo. Fizemos?” (educadora)/ “- Sim, pintámos” (vários)/ “- Fizemos outra coisa que não pensámos fazer no diário de grupo; ali, naquela área” (educadora)/ “- Foi o teatro” (Be.)/ “- Eu era a Ana” (M.H.)” (D.G. nº2)</p>	2	2	
Recordar o que sugeriram fazer		<p>“A educadora inicia o plano do dia referindo “hoje é o dia muito especial em que convidámos alguém para cá vir”, ao que a M.S. responde “os amigos da outra sala” e a educadora pergunta “porque vêm cá?” e a So., a M.S. e o H. respondem que é “para apresentar a traça prateada”.” (P.D. nº13)</p>	1	3	4
		<p>“a educadora explica “vamos ver o que vamos fazer”, sendo que o T. refere “é o dia laranja”. A educadora olha para o diário de grupo e diz que pensaram pintar, ao que a So. conclui referindo “os caixões do lixo”. A educadora acrescenta que também planearam contar a história do <i>Bartolomeu, o ecomosqueteiro</i> mas que estão poucos na sala e, por isso, podem fazê-lo mais tarde ou noutro dia.” (P.D. nº21)</p>	1		
		<p>“As crianças não respondem e a educadora explica que tinham combinado fazer o desenho para a capa do livro que estão a construir (atividade desenvolvida no decorrer do reconto da história) e questiona quem o vai fazer tal como planeado ontem. A M.C. responde:/ “- A L.Cr. e a L.B..”” (P.D. nº22)</p>	1		

		“Refere que durante o plano do dia disse que íamos fazer massa de cor tal como a Be. pediu na segunda feira, “no dia azul”. A F. acrescenta:/ “- Também não fazemos recortes há muito tempo”.” (D.G. n°1)	1	1	
Antecipar a realização de atividades		“a educadora lembra que têm de arrumar mais cedo porque é o dia em que os meninos do primeiro ano vêm à sala contar uma história e as crianças começam a cantar a canção do momento de arrumar (“arrumar, arrumar, vamos todos ajudar/ arrumar, arrumar, pôr tudo no lugar”)” (P.D.n°1)	1	8	10
		“a educadora reúne com o grupo e relembra que “amanhã é o dia vermelho e vamos ao teatro. Nós vamos com vocês até ao sítio do teatro” (...) [acrescenta que] no final voltamos de autocarro e que vão duas a duas e neste sentam-se e põem o cinto com a nossa ajuda. O G.S. refere “depois vamos para a escola” e a educadora diz “quando chegarmos ninguém tira o cinto” e a M.C. pergunta “porquê?”, ao que a educadora responde “porque o autocarro pode andar mais e só tiram quando dissermos e que ao chegar à escola vamos lavar as mãos e almoçar. O G.S. acrescenta “e depois vamos dormir”. (P.D. n°7)	1		
		“Acrescenta que no dia anterior não fizeram os registos que disseram que iam fazer e, por isso, vão fazê-lo hoje. As crianças referem que vão “ao Outeiro ver o teatro” e a educadora lembra que isso é no dia vermelho (quinta feira).” (P.D. n°11)	1		
		“A educadora explica e questiona “hoje é dia 10 de janeiro de 2020; hoje é sexta feira e o que é que vamos fazer? Como é sexta feira hoje a Br. vai levar a traça prateada para casa”. As crianças referem quem é a seguir, sendo que a L.C. vê e diz por ordem as crianças de acordo com o mapa de presenças.” (P.D. n°14)	1		

		<p>“A educadora pede à L.Cr. que escolha o amigo do dia para lhe dar as folhas para fazer o plano do dia e a M.C. diz que “vamos ter ginástica”, ao que a educadora relembra que é no dia seguinte.” (P.D. nº15)</p> <p>“A educadora explica uma nova técnica de pintura – a técnica de estampagem em que se coloca tinta num dos lados e de seguida dobra-se a folha ao meio – e que esta será feita utilizando 3 cores (o vermelho, o azul e o amarelo), que são as cores primárias.” (P.D. nº15)</p>	2		
		<p>“A educadora explica “vocês descobriram muitas coisas e a Raquel esteve a fazer uma coisa no computador e hoje vão ver o que gostaram menos de fazer”, registrando-o de seguida no plano do dia.” (P.D. nº16)</p>	1		
		<p>“eu acrescento que falta registar que têm ginástica, sendo que a educadora salienta terem-se esquecido e pede à M.C. que retire a folha onde está escrito o plano do dia para que esta atividade seja acrescentada ao mesmo.” (P.D. nº21)</p>	1		
		<p>“A educadora propõe colar imagens e escrever o nome dos ecopontos para os identificar e assim ser mais fácil de saber o que pôr em cada.” (D.G. nº2)</p> <p>““- Vou contar/vou ler uma história que é sobre o segredo dum menino e que se chama <i>O segredo do rio</i>, mas que vão ler por partes, bocadinho a bocadinho.” (educadora)” (D.G. nº2)</p>	2	2	
	Questionar quais as atividades realizadas	<p>“a educadora questiona o grupo sobre o que fizeram no dia anterior:/ “- Copos” (H.)” (P.D. nº1)</p>	1	9	9
		<p>“a educadora pergunta o que fizeram no dia anterior, ao que uma criança responde “O Bartolomeu” (M.C.).” (P.D. nº2)</p>	1		

		“De seguida questiono o que já fizemos do projeto “que bicho é este?” (...) Respondem “a traça prateada” (F. e So.)” (P.D. nº6)	1		
		“A educadora pergunta o que fizeram ontem e se todos fizeram (criação de simetrias a partir da pintura). Respondem que sim e a educadora lembra que não vieram alguns meninos e que alguns não acabaram.” (P.D. nº16) “[A educadora] explica “a Raquel trouxe uma coisa porque vocês viram a traça prateada” e pergunta o que descobriram, qual a sua forma e quantas patas tem. O H. refere ser oval e a F. diz que “tem antenas” (...)” (P.D. nº16)	2		
		“A educadora explica “antes temos de ver o que vamos fazer” e pergunta se todos fizeram o registo do que gostaram do projeto da traça prateada (avaliação) e algumas referem não ter feito.” (P.D. nº17)	1		
		“mostrando de seguida alguns dos desenhos/pinturas feitos ontem e questiona “estas pinturas são de que história?”, ao que a So. responde “Bartolomeu.”” (P.D. nº18)	1		
		“A educadora questiona sobre o que conversaram antes relativamente à história do <i>Bartolomeu</i> .” (P.D. nº22)	1		
		““(...) o que estivemos a fazer antes de falarmos em roda?” (educadora)./ “- Estivemos a fazer a caixa” (F.)” (P.D. nº23)	1		
		“A educadora prossegue e pergunta o que querem fazer mais./“- Corte” (F.)” (P.D. nº1)	1	16	20

	Questionar o que sugeriram/preteriram fazer	<p>“inicia o plano do dia:“- Hoje é o dia amarelo. O que é que temos hoje?” (educadora)/ O grupo responde que vão fazer educação física” (P.D. nº2)</p> <p>“Para finalizar pergunta o que vão fazer à tarde e o grupo responde alguns momentos da rotina, tendo a educadora de lembrar que têm música.” (P.D. nº2)</p>	2		
<p>“No final perguntou “Querem fazer mais alguma coisa?”. A L.C. disse “brincar” e o H. disse “recortes”.” (P.D. nº3)</p> <p>“Apresentei o caderno e a educadora disse que tal como o Bartolomeu, da história <i>O ecosmqueteiro</i> podíamos reutilizar o caderno e questionou sobre como o podíamos fazer.” (P.D. nº3)</p>		2			
<p>“A educadora questiona “então, o que é que vamos fazer hoje? Ontem foi Domingo e hoje é o dia azul, segunda feira.”. As crianças olham para o “plano do dia” e a educadora pergunta o que costumam fazer no primeiro dia depois do fim de semana e as crianças dizem fazer “o fim de semana”, ao que uma acrescenta, explicando, “eu posso escrever que o avô fez anos” (Be.)” (P.D. nº5)</p> <p>“A educadora diz que têm os registos duma atividade para fazer e pergunta o que querem mais fazer.” (P.D. nº5)</p> <p>“A educadora torna a perguntar o que podem fazer mais e a L.C. sugere “massa de cor”, ao que a educadora diz que não deverão ter tempo por causa dos registos, mas que escreve e se não o fizerem podem fazer amanhã, terça feira.” (P.D. nº5)</p>		3			

	<p>“A educadora pergunta o que vão fazer e respondem “ginástica”, ao que a educadora responde que já fizeram e vai registrar.” (P.D. nº6)</p> <p>“De seguida questiono (...) o que falta. Respondem “a traça prateada” (F. e So.) e pergunto se o querem apresentar.” (P.D. nº6)</p>	2		
	<p>“Eu e a educadora perguntamos o que falta fazer e referem “a traça prateada”, tendo a educadora de explicar que falta ensaiar a apresentação do projeto.” (P.D. nº12)</p>	1		
	<p>“A educadora pergunta o que vão fazer e as crianças referem que é o “dia da ginástica e da música”.” (P.D. nº14)</p>	1		
	<p>“Pergunta de seguida o que querem fazer. A Be. sugere “massa de cor” e a F. diz que podem fazer “pintura”.” (P.D. nº15)</p>	1		
	<p>“A educadora pergunta “o que vamos fazer?” e o T. refere “hoje é o dia verde”.” (P.D. nº22)</p> <p>“A educadora pergunta o que querem mais fazer e diz que trouxe a coluna para pôr músicas e a L.C. sugere “A Elsa” (...)” (P.D. nº22)</p>	2		
	<p>““- O que vamos fazer hoje e o que estivemos a fazer antes de falarmos em roda?” (educadora)/ “- Estivemos a fazer a caixa” (F.)/ “- Vamos pintar a caixa para o lixo. De que cores?” (educadora)/ “- De laranja” (So.)/ “- De rosa” (Be.)” (P.D. nº23)</p>	1		

		<p>““- Então o que querem fazer na próxima semana?” (educadora)/ “- Recortar revistas” (F.)” (D.G. n°1)</p> <p>“educadora pergunta ao grupo o que podem fazer para não confundir e saberem qual é qual, uma vez que os sacos coloridos ficam dentro de caixas, e a F. sugere tirar o saco para ver. A educadora explica que quando já tiver lixo dentro o saco ficará muito pesado e o G.M. sugere pintar. A educadora pergunta de que cores e o Sa., ao ver os sacos, refere “amarelo, verde e azul”.” (D.G. n°1)</p> <p>“pergunta se pretende realizar mais alguma atividade./ “- Brincar” (F.)” (D.G. n°1)</p>	3	4	
		<p>““- Para a próxima semana querem fazer o quê? (educadora)/ “- Pinturas” (So.)/ “- Então temos de fazer as tintas. Querem fazer outro teatro?” (educadora)” (D.G. n°2)</p>	1		
	Escutar as sugestões espontâneas	<p>“A So. contou a história do livro que trouxe para a sala e ao terminar chegou a L.Cr. que se juntou ao grupo.” (P.D. n°3)</p> <p>“a M.C. disse “a traça prateada vai comer o caderno”, ao que a educadora referiu “vais ter de ter cuidado quando a levares para que isso não aconteça”.” (P.D. n°3)</p>	2	10	10
		<p>“A menina arruma e a M.C. explica que a trouxe, ao que a educadora disse já ter apresentado e pede que o repita.” (P.D. n°5)</p>	1		

	<p>“Explico que “para termos ginástica pensei numa atividade” e que vou contar uma história e que terão de fazer o que diz na história. O T. propõe “contar a história do triângulo”” (P.D. nº9)</p> <p>“O C. diz que vai fazer “o t-rex” e referimos que é algo que “podemos fazer no final, se tivermos tempo” (educadora) e que pode cada fazer um animal diferente, também caso tenhamos tempo.” (P.D. nº9)</p>	2		
	<p>“o grupo mostra bastante vontade em partilhar o que fizeram no fim de semana e, por isso, a educadora regista “contar as novidades do fim de semana” no plano do dia.” (P.D. nº10)</p>	1		
	<p>“Disseram poder utilizar “a coluna preta” da educadora, para se ouvir melhor.” (P.D. nº11)</p>	1		
	<p>“A M.C. pede à educadora para pôr a música da escolha no telemóvel e a educadora refere que a que punha era a do “bom dia” mas que não tem a coluna e vai pôr só no telemóvel.” (P.D. nº18)</p>	1		
	<p>“A Be. esperou que a educadora lhe dissesse para mostrar aos seus pares o disfarce da princesa Elsa da Disney. Quando lhe é dada a palavra, a menina refere que “é só a fingir; não dá poderes”. A educadora diz “ainda bem porque eu estava a ver que assim íamos ficar com os nossos corações em gelo e ficávamos como estátuas”.” (P.D. nº20)</p> <p>“A Br. mostra de seguida o registo das aventuras com a traça prateada e a educadora pergunta o que a menina fez com o boneco em casa.” (P.D. nº20)</p>	2		

Envolver a criança na tomada de decisão	Negociar sobre as atividades a realizar	<p>“A educadora diz que vai escrever “o que vamos fazer” no plano do dia e as crianças respondem de acordo com as indicações desta:/ “- Desenho para a base de copo” (H.)/ “- Hoje temos de acabar uma coisa” (educadora)/ “- A história do Bartolomeu” (L.C.)” (P.D. nº1)</p> <p>““- Querem recortes? Então hoje não fazemos massa” (educadora)/As crianças concordam” (P.D. nº1)</p>	2	19	23
		<p>“Uma das crianças, a So., diz que não fizeram todos e a educadora diz que têm de continuar e refere que vai registar essa atividade no plano do dia.” (P.D. nº2)</p>	1		
		<p>“O reconto foi feito enquanto a educadora apresentou as ilustrações feitas pelo grupo e algumas crianças disseram ainda não ter feito. A educadora disse que durante a manhã iam continuar a fazer as ilustrações sendo que as fará quem ainda não teve oportunidade de fazer.” (P.D. nº3)</p> <p>“Perguntei o que faltava e disseram faltar “os olhos” (M.C.) e combinámos fazer isso.” (P.D. nº3)</p> <p>“Sugeriram “pintar” (M.Q. e So.), “desenhar” (vários)” (P.D. nº3)</p>	3		
		<p>“As crianças ouviram com atenção e disseram que vão lembrar a educadora de dar o recado aos pais para assinarem a autorização para andarem de autocarro.” (planificação 4.1.)</p>	1		
		<p>“A M.C. conta o que fez no fim de semana e a educadora diz que contam isso quando fizerem o registo do fim de semana.” (P.D. nº5)</p>	1		

		“As crianças dizem de imediato “eu quero” e combino com estas que durante a manhã, quem quiser, reunirá comigo para decidir o que fazer, como fazer e a quem apresentar.” (P.D. nº6)	1		
		“A educadora mostra os desenhos (...) e refere quem ainda não realizou esta proposta educativa. As crianças combinam continuar.” (P.D. nº10)	1		
		“A L.C. disse não querer e as M.C. e So. referiram querer divulgar o projeto.” (P.D. nº11)	1		
		“o H. e a So., referem querer apresentar também “aos amigos da sala do jogo dramático” e que no convite deve ser escrito que “vamos dizer o que aprendemos da traça prateada”.” (P.D. nº12)	1		
		“apresento os dados para a atividade de criar histórias a partir deste recurso e as crianças dizem querer experimentar. Veem as imagens e combinamos inventar histórias com os mesmos.” (P.D. nº14)	1		
		“A educadora pede para escolherem uma de duas atividades: massa de cor ou pintura. Todos referem querer fazer pintura à exceção do M.M. que pede para fazerem massa de cor (...) É registado no plano do dia fazer pintura e massa de cor, ficando combinado que a massa será feita se tiverem tempo.” (P.D. nº15)	1		
		“As crianças referem que não veio a A. e a educadora lembra que também não veio a L.Cr. que está presente na sala. Diz que vai registar no plano do dia a continuação da atividade.” (P.D. nº16)	1		
		“algumas referem não ter feito. A M.S. diz que não fez apesar de ter realizado a atividade. A educadora diz que, como nem todos fizeram, vai escrever isso no plano do dia.” (P.D. nº17)	1		

		“Ouvimos a música e as crianças pedem para repetir (...) A educadora diz que vai perguntar à educadora da sala do jogo dramático se têm a coluna para pôr música enquanto brincam e (...) regista que vão ouvir músicas” (P.D. nº18)	1		
		“Sugere que durante a manhã façam massa de cor e recortes, tal como planearam igualmente no diário de grupo. As crianças referem querer fazer estas duas atividades.” (P.D. nº21)	1		
		“a educadora questiona se quer preparar um teatro com músicas para apresentar e o grupo aceita a proposta de atividade. . .” (P.D. nº22)	1		
		““- Vou registar essa atividade na coluna que diz o que queremos fazer. Querem que eu conte a história do Bartolomeu que fizemos?” (educadora)/ “- Sim” (todas)” (D.G. nº1)	2		
		“A educadora pergunta se querem pintar na próxima semana e o grupo diz querer, sendo que a educadora explica que o vai registar na coluna referente ao que querem fazer” (D.G. nº1)			
		“A educadora propõe colar imagens e escrever o nome dos ecopontos para os identificar (...) A So. concorda, referindo:/ “- é boa ideia!"/ A educadora escreve no diário de grupo.” (D.G. nº2)		4	
		“Neste momento chega uma criança da sala do jogo dramático para lembrar que está na hora em que vão apresentar um teatro e a educadora refere que, nesse caso, devemos parar e continuar depois, ao que a So. expressa:/ “- Devemos parar e continuar amanhã”/ “- Não. Continuamos hoje, depois do teatro” (educadora)” (D.G. nº2)	2		

	Recordar o que planearam durante o plano do dia	“o T. referiu de imediato “vamos ter ginástica”” (P.D. nº4)	2	4
		“disseram-me ter escrito no “plano do dia” “ginástica” (Be.) e “levar aquela coisa com patas e que é um bicho; uma meia com coisas lá dentro e que é para levar para casa” (Be.). Perguntei ao M.M. o que escreveram no “plano do dia” e o menino disse “levar a traça prateada para casa e fazer o Bartolomeu, aqui”, disse apontando para a área da expressão plástica.” (P.D. nº4)		
		“a educadora pergunta ao grupo o que combinaram fazer.” (P.D. nº19)		
		“Chega uma criança à sala e a educadora relembra o que registamos no plano do dia” (P.D. nº21)	1	

Nota. Tabela construída com base nas observações naturalistas apresentadas no Anexo C.

P.D. corresponde a “plano do dia” e D.G. a “diário de grupo”.

ANEXO G

Roteiro ético

| | " | | | "

Tabela 1*Roteiro ético com evidências do mesmo*

Princípios		Evidências
Tomás (2011)	APEI (2011)	
<i>Objetivos do trabalho</i>	<i>A competência; A integridade</i>	<p>No primeiro dia da PPS II (7/10/2019) reuni com o grupo de crianças, com a educadora e a auxiliar para me apresentar. Nesta reunião expliquei às crianças que iria estar com elas porque estou a aprender a ser como a educadora deles e, também, porque quero conhecer e aprender com as próprias crianças.</p> <p>Ao longo da PPS II fui referindo que estava a aprender muitas coisas com o grupo e apresentava o que descobria com as crianças.</p> <p>No último dia da PPS II (24/01/2020) reuni com o grupo para me despedir:</p> <p>Antes de sair da sala, reuni com o grupo para explicar que estive algum tempo com as crianças e que agora “tenho de escrever e apresentar aos meus professores o que aprendi”. As crianças deram-me um grande abraço e a assistente operacional referiu “eu vi-os a se levantarem e pensei que iam todos para cima de ti” (N.C. nº164, recolhida no dia 24/01/2020, na sala de atividades).</p> <p>Todas as decisões foram comunicadas e tomadas em conjunto com a equipa de sala e, quando possível, discutidas com a restante equipa de JI.</p>
<i>Custos e benefícios</i>	<i>A responsabilidade; O respeito</i>	<p>Por vezes tive de interromper a afixação de trabalhos e a construção ou organização de materiais a utilizar nas atividades, pois uma ou mais crianças me pediam para brincar com ela(s), por exemplo:</p> <p>Enquanto reunia os materiais para a atividade de movimento (ver atividade nº15), a M.I. pediu: “anda brincar às corridas”. Fui para a área dos jogos de chão brincar com a menina e algumas crianças foram-se juntando à brincadeira (L.B., M.C. e a L.C.). A M.I. quis ficar com o carro maior “porque é o mais rápido”, porém percebeu que o mais rápido e que ia mais longe nunca</p>

		era o seu mas sim o mais pequeno e concluiu que queria o carro maior “porque é o mais bonito e eu gosto dele” (N.C. nº135, recolhida no dia 20/12/2019, na sala de atividades).
<i>Respeito pela privacidade e confidencialidade</i>	<i>O respeito</i>	<p>Em todos os registos realizados, sendo estes notas de campo, registo das observações naturalistas ou na transcrição da entrevista à educadora cooperante, substituí o nome do estabelecimento de ensino por “OE A” (organização educativa A) ou referindo-o apenas como a nomenclatura formal deste “IPSS” (Instituição Particular de Solidariedade Social).</p> <p>Quanto à educadora e à assistente operacional, referi-as sempre de acordo com a nomenclatura dada à profissão destas.</p> <p>Quanto ao nome das crianças, apenas recorri às siglas iniciais de modo a perceber sobre quem estava a falar mas sem que outros conhecessem o nome destas.</p>
<i>Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</i>	<i>A integridade; O respeito</i>	<p>Quanto a este parâmetro, não excluí nenhuma criança pois, para o tópico a desenvolver na investigação, é necessário a observação de todas uma vez que os momentos de planificação são realizados, essencialmente, nas reuniões de grande grupo. No entanto, e apesar de ter apoiado à construção dos portefólios de todas as crianças do grupo, tive de escolher o de uma criança para apresentar enquanto elemento de avaliação a integrar no portefólio da PPS II (Anexo A, capítulo 5), tendo escolhido o da Be. devido ao facto de ser um dos portefólios em que intervi mais, realizando registos com a criança referentes às diferentes áreas de desenvolvimento tal como a educadora divide este instrumento de avaliação contínua.</p>
<i>Fundamentos</i>	<i>A competência</i>	<p>A investigação foi feita sempre com base numa observação participada, de modo a interagir com as crianças e com a educadora e assistente operacional enquanto procurava perceber mais sobre as estratégias utilizadas pela educadora e o modo como as crianças participam na planificação.</p>
<i>Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</i>	<i>A competência</i>	<p>Esta planificação foi apresentada à educadora cooperante e à supervisora de estágio, que me ajudaram também a definir o tema a investigar bem como os instrumentos de investigação mais apropriados, como a observação naturalista.</p>

<p><i>Consentimento informado</i></p>	<p><i>A integridade; O respeito</i></p>	<p>Pedi à educadora cooperante para registar as informações reveladas durante a entrevista e devolvi a transcrição da mesma após apresentar a nível académico.</p> <p>De modo a pedir consentimento às famílias, para a gravação fotográfica das crianças e apresentação dos portefólios, uma vez que os registos apresentam informações e a imagem de todas as crianças do grupo, redigi um documento em formato de grelha para a autorização deste tipo de registos (ver Anexo E do Anexo A).</p> <p>O registo fotográfico também me foi permitido por parte das crianças, pois estas referiam que as podia fotografar, tentando sempre aparecer com um sorriso mesmo quando eu queria apenas fotografar as suas mãos a realizar os trabalhos. Estes registos foram utilizados como ilustrativos das atividades realizadas, não tendo sido, porém, utilizados na investigação sobre a participação das crianças nos momentos de planificação. Quanto ao registo escrito, as crianças perguntaram-me ao longo da PPS II o que estava a escrever no meu bloco de notas e eu expliquei e pedi a sua autorização para prosseguir com os registos, como é possível verificar no seguinte exemplo:</p> <p>No final do estágio, realizei com as crianças o registo da autorização para apresentar as fotografias, as notas de campo e os registos das observações naturalistas (ver Anexo F do Anexo A).</p>
<p><i>Uso e relato das conclusões</i></p>	<p><i>A integridade; O respeito</i></p>	<p>Este será apresentado quando terminar de redigir o relatório da PPS II, tendo como intenção enviar à equipa de sala e restante equipa educativa do JI, pedindo que a educadora cooperante da PPS II o apresente às famílias das crianças. Para além desta intenção, pretendo conversar com as crianças sobre o tema de investigação de modo a apresentar o que aprendi no decorrer da prática pedagógica.</p>
<p><i>Possível impacto nas crianças</i></p>	<p><i>A competência; A responsabilidade; O respeito</i></p>	<p>Procurei, através do que fui observando, refletir para melhorar a minha prática de modo a que fosse pertinente e promotora do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, apesar de não ter utilizado o método investigação-ação.</p>

<p><i>Informação às crianças e adultos envolvidos</i></p>	<p><i>A integridade; O respeito</i></p>	<p>Devolvi a informação às crianças e adultos no decorrer da PPS II, uma vez que discuti ideias e questionei a educadora e assistente operacional, bem como a restante equipa do JI, principalmente as educadoras responsáveis pelas salas de jogo dramático e das expressões, sobre diversos assuntos relacionados com a prática pedagógica, e com o tema em questão (participação das crianças na planificação). Quanto às famílias, procurei mostrar os trabalhos que planifiquei com e para as crianças, afixando-os na parede do corredor junto à sala, tal como defini com o grupo e educadora cooperante devido à falta de espaço vertical (paredes) para expor trabalhos dentro da sala de atividades.</p>
---	---	--

Nota. Roteiro ético construído com base em Tomás (2011) e em APEI (2011) e com evidências retiradas do Anexo A.