

A AUTONOMIA DAS CRIANÇAS EM PROJETOS DE GRUPO: DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Joana Pérez

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

2024-2025



A AUTONOMIA DAS CRIANÇAS EM PROJETOS DE GRUPO: DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

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

Orientador: Professora Doutora Carina Rodrigues

Júri

Presidente: Professor Doutor Nuno Melo

Arguente: Professora Doutora Rita Friães

Orientador: Professora Doutora Carina Rodrigues

2024-2025

| ' ' | | ' ' |

*A **autonomia**, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da **liberdade**.*

(Freire, 1996, p. 8)

AGRADECIMENTOS

A gratidão é um sentimento que pode ser transformador. Agradecer é um ato altruísta, que pode gerar felicidade tanto a quem expressa quanto a quem recebe. Se há uma certeza que tenho hoje é que a vida é um processo incerto, e que agradecer nunca é demais. Ao agradecer, valorizamos quem caminha ao nosso lado, abrimos o coração e deixamos transparecer a nossa genuinidade.

Assim sendo, é essencial começar este trabalho a agradecer a todas as pessoas que levo comigo e que, de forma direta ou indireta, me têm ajudado a orientar e a seguir um caminho melhor, tanto a nível pessoal quanto profissional.

Começo por agradecer às pessoas que me são todos os dias mais próximas. À minha família e amigos que, de forma incondicional, sempre me apoiaram, compreenderam da melhor forma possível, e mantiveram todas as esperanças acesas mesmo quando eu tendia a desmerecer o meu potencial. Devo mencionar a minha avó, Maria da Glória, que, nos seus 93 anos, me via a sair todos os dias, por vezes exausta, e mesmo assim compreendia sempre que, em determinadas alturas, não me era possível manter as conversas eternas a que nos acostumámos quando as minhas obrigações eram menores. Independentemente disso, e mesmo sem compreender inteiramente o que ia fazer, sentia o seu orgulho de todas as vezes que me olhava pela manhã antes de sair de casa, mantendo um sorriso esboçado no rosto e no olhar, que sem julgamentos, acompanhava com as suas palavras de força, foco e fé, que eu tinha como porto seguro.

Recordo ainda que, quando ingressei no primeiro ano de licenciatura, uma das primeiras questões que me foi feita dizia respeito às motivações que nos conduziram a optar por este caminho de docência. Devo, pois, referir que integram uma lista extensa, no entanto, parte delas deve-se às boas experiências que tive durante o meu crescimento. Desde a primeira infância até à fase adulta, tenho tido o privilégio de me cruzar com inúmeros profissionais, desde pessoal docente, não docente, em todas as instituições que frequentei enquanto criança, àquelas que me acolheram em adulta, e na qualidade de estudante, estagiária ou profissional. Assim, a todos estes, porém, com um carinho muito especial à minha primeira Educadora, Elvira, e à minha professora primária, Margarida, vai o meu profundo, sincero e eterno agradecimento.

Por fim, mas não com menos importância, agradecer a todas as crianças que tornaram o meu caminho mais especial e com mais sentido. Obrigada por me apoiarem e amarem de forma incondicional, por todos os abraços, beijinhos, colos, conversas, aprendizagens, e todos os momentos que vivamos em que criamos memórias únicas.

Aos meus olhos, as crianças são o reflexo mais puro da beleza, da bondade e da transparência, e nunca terei forma de retribuir todo o conforto que me trouxeram bem como o crescimento que me proporcionaram. Guardo cada uma no meu coração, juntamente com todas as memórias palpáveis, (cf. Anexo B) ou não que me trouxeram até então.

Assim sendo, o meu profundo obrigada a todos. Sem vocês, este processo não teria sido o mesmo.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Caracterização da Ação Educativa Contextualizada	5
2.1. Meio Envolvente.....	6
2.2. Contexto Socioeducativo	8
2.3. Equipa Educativa	11
2.4. Ambiente Educativo	12
2.5. Grupo de crianças	19
2.6. Famílias.....	22
3. Análise Reflexiva da Intervenção.....	25
3.1. Intenções para a ação	26
3.1.1. Com as crianças	26
3.1.2. Com a equipa educativa.....	29
3.1.3. Com as famílias	30
3.2. Avaliação Geral	31
3.3. Processo de intervenção da PPS em Jardim de Infância.....	34
4. Investigação em Jardim de Infância	42
4.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	43
4.2. Revisão da Literatura	45
4.2.1. Autonomia: definição do conceito	45
4.2.2. A Metodologia de Trabalho de Projeto: breve enquadramento conceptual..	47
4.2.3. Os projetos de grupo como estratégia de promoção da autonomia.....	49
4.2.4. O papel do educador nos projetos de grupo	50
4.2.5. A participação ativa da criança nos projetos de grupo.....	52
4.3. Roteiro ético e metodológico	53
4.3.1. Natureza e método da Investigação.....	54

4.3.2. Objetivos gerais.....	55
4.3.3. Definição da Amostra.....	56
4.3.4. Instrumentos de recolha e análise de dados	57
4.4. Apresentação e discussão dos dados.....	61
5. Construção da Profissionalidade de Docente	74
6. Considerações Finais	80
Referências	85
Anexos	92
Anexo A. Portefólio Individual da PPS II*	93
Anexo B. Memórias das crianças	95
Anexo C. Guião da entrevista à Educadora cooperante	97
Anexo D. Transcrição da entrevista à Educadora cooperante	104
Anexo E. Tabela categorial da entrevista à Educadora cooperante.....	110
Anexo F. Características do grupo	113
Anexo G. Carta de apresentação.....	118
Anexo H. Desenho da Investigação.....	120
Anexo I. Consentimento para portefólio de aprendizagens.....	123
Anexo J. Roteiro ético	125
Anexo K. Consentimento para recolha de imagens.....	143
Anexo L. Guião da Entrevista às crianças	145
Anexo M. Transcrição das Entrevistas às Crianças.....	149
Anexo N. Tabela categorial das entrevistas às crianças	165
Anexo O. Grelhas de envolvimento das atividades do Projeto Macacos no Nariz	171
Anexo P. Planificações do projeto de CDEI.....	211
Anexo Q. Análise às atividades e participação das crianças	236
Anexo R. Comparação do Nível de Envolvimento: Leitura vs. Sistema Respiratório.	238
Anexo S. Reflexão Apagão	240

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Planta da sala – Distribuição dos móveis.....	13
Figura 2. Planta da sala – Distribuição das áreas.....	14

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Descrição de um dia tipo.....	17
---	----

RESUMO

O presente documento corresponde ao relatório de estágio que decorreu no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). A finalidade do mesmo é documentar, de forma fiel, analítica, reflexiva e fundamentada, todo o processo decorrente da prática realizada entre 30 de setembro de 2024 e 24 de janeiro de 2025. Estas ocorrências surgiram numa organização socioeducativa (OS) de cariz público, nomeadamente numa sala de jardim de infância (JI), da qual faziam parte 20 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, e a respetiva equipa de sala.

Assim sendo, o relatório retratará o trabalho desenvolvido neste contexto, refletindo aspetos essenciais ao processo interventivo da PPS II, como é o caso da (i) Caracterização da Ação Educativa Contextualizada, da (ii) Análise Reflexiva da Intervenção, da (iii) Investigação em JI e, ainda, da (iv) Construção da Profissionalidade Docente e, por último, as (v) considerações Finais.

A investigação realizada teve por base, tanto a minha experiência de estágio, quanto os meus interesses relacionados com a *Autonomia das Crianças*, que se manifestaram na seguinte questão orientadora: “De que forma é que a autonomia dada às crianças nos projetos, na escolha dos temas e atividades, potencia a sua motivação e o seu envolvimento nos mesmos em contexto de Educação Pré-Escolar?”. Os objetivos gerais da pesquisa foram: i) conhecer as conceções da Educadora cooperante sobre a participação ativa e a autonomia das crianças em projetos de grupo; ii) compreender de que forma as práticas pedagógicas da educadora podem potenciar o envolvimento e a participação ativa das crianças em projetos de grupo; iii) analisar a relação entre a vontade das crianças, o seu envolvimento nos projetos de grupo e a sua capacidade de participar ativamente nas decisões.

Para estudar a temática em questão, realizei um estudo de caso, de natureza qualitativa, para o qual mobilizei diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados favoráveis à sua triangulação o mais fiel e pertinente possível, tais como: a observação direta participante e a observação indireta, os respetivos registos escritos, fotográficos, vídeos e áudio, e eventuais produções das crianças, conversas, formais e informais, com

a equipa educativa, inquéritos por entrevista (semiestruturada) e os respetivos guiões, aplicados à Educadora cooperante e a uma amostra de crianças do grupo.

Os resultados mostram que a autonomia e o envolvimento das crianças nos projetos podem potenciar significativamente a sua motivação e conseqüente participação ativa. Todavia, é uma relação que pode ser influenciada por diferentes fatores, tais como, as características do indivíduo, o vínculo afetivo com o adulto ou com outras crianças presentes, ou as próprias condições do ambiente educativo. Conclui-se, de igual forma, que as conceções e práticas pedagógicas intencionais do educador são fulcrais para criar um ambiente promotor da autonomia e da participação ativa das crianças.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Projetos de Grupo; Autonomia; Participação; Envolvimento; Prática Profissional Supervisionada.

ABSTRACT

This document corresponds to the internship report developed within the scope of the Supervised Professional Practice II (SPP II) of the Master's in Preschool Education at Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). Its purpose is to document, in a faithful, analytical, reflective, and well-founded manner, the entire process of the practical experience that took place between 30 September 2024 and 24 January 2025. This internship occurred in a public socio-educational organization (SO), specifically in a kindergarten classroom (KC) with a group of 20 children aged between 3 and 5 years, and its respective educational team.

Therefore, the report will portray the work developed in this context, reflecting on essential aspects of the PPS II intervention process, such as (i) the Characterization of a Contextualized Educational Action, (ii) the Reflective Analysis of the Intervention, (iii) the Research in a Kindergarten Setting, (iv) the Construction of Teaching Professionality and also (v) the Final Considerations.

The research was based on both my internship experience and my interests related to Children's Autonomy, which manifested in the following guiding question: "In what way does the autonomy given to children in projects, in the choice of themes and activities, enhance their motivation and involvement in them within a Preschool Education context?". The general objectives of the research were: i) to understand how the educator's conceptions and pedagogical practices that promote children's autonomy can enhance their involvement and active participation in group projects; ii) to analyse the relationship between the children's will, their involvement in group projects, and their capacity to actively participate in the decisions inherent to them.

To study the topic in question, I conducted a qualitative case study, for which I mobilized different data collection techniques and instruments that are favourable to their most faithful and pertinent triangulation possible, such as: direct participant observation and indirect observation with its respective written, photographic, video, and audio records, and any children's productions, formal and informal conversations with the educational team, (semi-structured) interviews, with their respective guides, applied to

the cooperating educator and a sample of children from the group, and documentary consultation.

The results show that children's autonomy and involvement in projects can markedly enhance their motivation and consequent active participation. However, this is a relationship that can be influenced by different factors, such as the individual's characteristics, the affective bond with the adult or with other children present, or the conditions of the educational environment itself. It is also concluded that the educator's intentional conceptions and pedagogical practices are crucial for creating an environment that promotes children's autonomy and active participation.

significativamente

Keywords: Preschool Education; Group Projects; Autonomy; Participation; Involvement; Supervised Professional Practice.

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

CDEI – Conhecimentos e Docência em Educação de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

ESELx – Escola Superior de Educação de Lisboa

JI – Jardim de Infância

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NC – Notas de Campo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OS – Organização Socioeducativa

PPS II – Prática Profissional Supervisionada II

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UC – Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

A autonomia é um conceito abrangente e que pode ser relacionado com diferentes ideias, como as de liberdade, livre-arbítrio ou motivação intrínseca (envolvimento). No contexto da Pedagogia e da Educação, como aquele em que se insere o presente relatório, associado maioritariamente aos trabalhos por projetos, fui compreendendo, progressivamente, influenciada pelas teorias de Piaget (1998), que esta autonomia só pode ser promulgada se for pensada de forma holística. Isto porque a autonomia, na verdade, não só está associada aos conceitos anteriores, como também a uma preocupação intrínseca do adulto em compreender e respeitar a criança, sem intenções de manter e seguir os projetos com uma ideia de obrigatoriedade e supremacia do adulto. O filósofo Piaget (1998) remata reiterando que, mesmo quando se é educador “até ao mais íntimo de si próprio, é preciso conhecer não apenas os ramos que se ensinam, mas a própria criança a que se destinam, (...) o aluno enquanto ser vivo, que reage, se transforma e se desenvolve mentalmente, segundo leis tão complexas quanto as do seu organismo físico.” (p. 173)

Neste sentido, o relatório que se apresenta, espelhará, de forma refletida, sistemática e analítica, o processo de intervenção realizado na valência de Jardim de Infância (JI), no contexto da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da ESELx, descrevendo as intenções definidas para a ação e as aprendizagens adquiridas, bem como a investigação desenvolvida no âmbito da mesma.

Visando conferir ao estudante a oportunidade de aplicar teorias pedagógicas em ambientes reais de educação, o estágio em menção, decorrido entre 30 de setembro de 2024 e 24 de janeiro de 2025, teve lugar num estabelecimento da rede pública, junto de um grupo de 20 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, permitindo-me identificar e desenvolver uma problemática de investigação que refletisse a minha prática pedagógica com atenção às necessidades do contexto socioeducativo.

O relatório, abordando diferentes aspetos da minha experiência prática e investigativa, encontra-se organizado em seis capítulos principais, a contar da presente introdução.

O segundo capítulo, centrado na *Caracterização da Ação Educativa Contextualizada*, oferece ao leitor uma descrição contextualizadora das diferentes

dimensões que caracterizaram a minha ação, como é o caso do (i) meio envolvente, do (ii) contexto socioeducativo, da (iii) equipa educativa, do (vi) ambiente educativo, do (v) grupo de crianças e das (vi) famílias.

No terceiro capítulo, apresento a *Análise Reflexiva da Intervenção em Jardim de Infância*, que compreende, por um lado, as minhas decisões e intencionalidades pedagógicas para a ação realizada com as crianças, a equipa educativa e as famílias, e, por outro, um momento de avaliação geral das mesmas, descrevendo e refletindo, ainda, sobre o processo de intervenção conduzido.

O quarto capítulo, intitulado *Investigação em Jardim de Infância*, centra-se no estudo desenvolvido subordinado à temática *A autonomia das crianças em projetos de grupo: desafios e potencialidades na educação pré-escolar*. Nele, começo por identificar e fundamentar a problemática emergente; apresentando, em seguida, um breve enquadramento conceptual e teórico sobre o tema, o roteiro ético e metodológico adotado, a análise dos dados e as principais conclusões do estudo.

Emergida da observação no contexto socioeducativo, nomeadamente do desenvolvimento das crianças, das estratégias pedagógicas empregues e das dinâmicas promovidas, esta investigação teve por base tanto a minha experiência de estágio quanto os meus interesses relacionados com o envolvimento e a autonomia das crianças em projetos de grupo, e que se manifestaram na definição da seguinte questão orientadora: “De que forma é que a autonomia dada às crianças nos projetos, na escolha dos temas e atividades, potencia a sua motivação e o seu envolvimento nos mesmos em contexto de Educação Pré-Escolar?”. Essa mesma questão conduziu à explicitação dos seguintes objetivos gerais: i) conhecer as conceções da Educadora cooperante sobre a participação ativa e a autonomia das crianças em projetos de grupo; ii) compreender de que forma as práticas pedagógicas da educadora podem potenciar o envolvimento e a participação ativa das crianças em projetos de grupo; iii) analisar a relação entre a vontade das crianças, o seu envolvimento nos projetos de grupo e a sua capacidade de participar ativamente nas decisões.

A investigação, de natureza qualitativa, recaiu num estudo de caso, para o qual mobilizei diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados favoráveis à sua triangulação o mais fiel e pertinente possível, tais como: a observação direta participante

e a observação indireta, os respetivos registos escritos, fotográficos, vídeos e áudio, e eventuais produções das crianças, grelhas de envolvimento, conversas formais e informais com a equipa educativa, inquéritos por entrevista (semiestruturada) e os respetivos guiões, aplicados à Educadora cooperante e a uma amostra de crianças do grupo. A análise dos dados, por sua vez, foi realizada a partir da análise de conteúdo e da organização dos mesmos mediante a elaboração de tabelas categoriais.

Os resultados obtidos demonstram que a autonomia e a participação ativa facilitada às crianças durante os projetos, pode, de facto, potenciar a sua motivação e conseqüente envolvimento. Todavia, é uma relação que pode ser influenciada por diferentes fatores, tais como, as características do indivíduo, a relação afetiva com o adulto ou com outras crianças do grupo, ou as próprias condições do ambiente educativo. Conclui-se, de igual forma, que as conceções e práticas pedagógicas intencionais do educador são fulcrais para criar um ambiente promotor da autonomia e da participação ativa das crianças.

Como resultado de uma reflexão que incide sobre o percurso académico realizado, focado em ambas as PPS I e II, reflito, no quinto capítulo, sobre a *Construção da Profissionalidade Docente*. No sexto e último capítulo, surgem as *Considerações Finais*, nas quais apresento uma súmula de toda a investigação, as conclusões principais que retirei da mesma, assim como as aprendizagens mais significativas. Encerro o documento com as *Referências* bibliográficas utilizadas e os *Anexos* que complementam e ilustram o conteúdo do relatório.

2. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

No presente capítulo, irei apresentar a caracterização da ação educativa desenvolvida no contexto da PPS II., abordando diferentes tópicos, tais como: (i) Meio envolvente; (ii) Contexto Socioeducativo; (iii) Equipa Educativa; (iv) Ambiente Educativo; (v) Grupo; e, por fim, (vi) Famílias.

As informações subseqüentes foram obtidas a partir de fontes variadas, com vista a uma triangulação dos dados, que garantisse a validade e uma maior confiabilidade dos elementos apresentados. Para essa mesma recolha de dados, considerou-se a análise: (i) do *site* da Junta de Freguesia de Campolide; (ii) os dados referentes à Freguesia Campolide e com base nos Censos; (iii) as informações provenientes do *Google Maps*; (iv) o Projeto Educativo da Escola; (v) conversas informais com pessoas da instituição; (vi) entrevistas semiestruturadas e (vii) observações em contexto e respetivas notas de campo (NC).

2.1. Meio Envolvente

No que remete para o meio envolvente, sabe-se que a OS está inserida em Campolide, sita em Lisboa, numa área com cerca de 14.787 habitantes (Geoapi, 2021) e uma história rica, marcada pela construção do Aqueduto das Águas Livres e por uma forte dinâmica de participação comunitária (Junta de Freguesia de Campolide, s.d.).

O perfil populacional da área integra cidadãos de idades compreendidas entre os 24 e os 64 anos. Os dados informam-nos ainda que, entre os censos de 2011 para os de 2021 registou-se um decréscimo de indivíduos nesta localidade (Geoapi, 2021). A origem desta comunidade está relacionada com a construção do Aqueduto das Águas Livres, que motivou a fixação de uma grande força de trabalho na freguesia (Junta de freguesia, s.d.).

Atualmente, a dinâmica que se sente e vive em Campolide é de grande participação e iniciativa, conforme se comprova ao relembrar que esta foi a primeira freguesia a comemorar o 1º aniversário do 25 de abril. Fruto desse trabalho conjunto foram também as diversas tentativas consumadas por cooperativas com intenção diminuir as carências dos alojamentos locais (Junta de freguesia, s.d.).

Nos últimos anos, a freguesia tem passado por uma modificação intencional das estruturas e classes, fruto do Plano Especial de Realojamento, que levou à demolição de núcleos de habitação degradada. Em contraste, surgiram novos empreendimentos que

modernizaram a área, como foi o caso da estação ferroviária no início dos anos 2000, o conjunto habitacional “Twin Towers” e a “Nova Campolide” (Junta de freguesia, s.d.). Esta reestruturação teve impacto na identidade local, que procura atualmente manter o seu carácter comunitário num ambiente “bastante movimentado” (cf. Anexo A, NC, 30 de setembro, n.º 1), como observei na rua onde a escola se integra.

No caminho que realizo habitualmente até à OS, constato a existência de diversos edifícios, desde apartamentos, com cerca de quatro a cinco andares, que contrastam com os arranha-céus provenientes de construções de luxo, escritórios e/ou hotéis.

Já dos pontos de interesse mais próximos em Campolide, destacam-se o imponente Aqueduto das Águas Livres, um marco histórico da cidade, e a proximidade com o Parque Florestal de Monsanto, que oferece amplos espaços verdes e trilhos para atividades ao ar livre. A freguesia conta ainda com o Arco de São Bento e a Mesquita Central de Lisboa, refletindo a diversidade e o carácter multicultural desta área. Ainda podemos encontrar nas proximidades o Palácio da Justiça, e locais de grande interesse cultural e artístico, como é o caso dos painéis da Fundação Calouste Gulbenkian ou do Teatro Aberto.

Além destes pontos de interesse, Campolide dispõe de vários equipamentos comunitários que apoiam o bem-estar e o lazer dos habitantes (Junta de freguesia, s.d.). De destacar também os projetos sociais, como o “Vamos à aventura”, um programa de ação social que surge no verão e cuja intenção é promover às crianças momentos de lazer diversos. Realço, ainda, algumas ações de sensibilização de segurança, bem como propostas para seniores (Junta de freguesia, s.d.).

Esta freguesia apresenta, ainda, outras preocupações com o bem-estar social geral, auferindo de 18 estabelecimentos de ensino, com todas as valências disponíveis entre a creche e a universidade, ou outros cursos profissionais. Ainda disponibiliza cabazes de Natal a famílias que se encontrem em situações económicas deficitárias após avaliação das mesmas, demonstrando idêntica preocupação constante com o bem-estar animal e a defesa do meio ambiente.

2.2. Contexto Socioeducativo

Seguidamente irei realizar a Caracterização do Contexto Socioeducativo. Para tal, as informações foram adquiridas tanto no *site* da instituição quanto no Projeto educativo (2021/2025) e ainda pelas observações diretas.

A OS em causa aufere de respostas sociais e educativas para as valências de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, podendo assim ser frequentada por crianças entre os 3 e os 10 anos.

Quanto às estruturas, esta instituição é composta por dois edifícios principais separados por um refeitório. Uma das partes da escola foi consumada em 1956, todavia, durante as obras de requalificação foram acrescentados alguns espaços, como é o caso do pavilhão gimnodesportivo e a biblioteca. A respeito da sua divisão, um dos blocos, exclusivo ao 1º ciclo, é composto por dois andares. Neste encontram-se seis salas distribuídas pelos dois pisos. Existe ainda uma sala da coordenação, outra de professores, e duas casas de banho comuns, uma em cada andar. No outro bloco percebemos que, no rés do chão, estão as quatro salas de pré-escolar e ainda uma sala de assistentes operacionais. Passando para o primeiro andar, há mais quatro salas de 1º Ciclo do Ensino Básico, uma delas é destinada ao apoio a crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e ainda a biblioteca. À semelhança do anterior, este bloco também inclui duas casas de banho comuns. Quanto a este espaço, em todas as suas representações, existem cinco cabines com sanitas menores e uma de tamanho regular, além dos lavatórios que são todos de tamanho reduzido. Esta instituição, conta ainda com um pavilhão gimnodesportivo e um refeitório comum a todas as valências.

Na parte exterior subsistem três recreios, de forma a atender às diferentes valências. Neste caso, dois deles são destinados ao 1.º Ciclo e incluem balizas, escorregas e uma estrutura com um tubo semelhante ao utilizado pelos bombeiros. Já o recreio determinado para o pré-escolar inclui alguns materiais manipuláveis, como é o caso de três carrinhos de mão e três trotinetes, adaptadas ao tamanho das crianças, bem como uma estrutura com um escorrega, acessível por escadas ou por cordas dispostas perpendicularmente, que permitem às crianças treparem. Além disso, vêem-se ainda alguns brinquedos dispersos. Contrariamente ao recreio do 1º ciclo, este possui ainda uma

vedação que inclui gradeamento e portão. O chão dos recreios inclui piso amortecido e ainda outra parte composta por uma mistura que sugere ser de gravilha e cimento.

Ao lado do parque do Pré-Escolar encontra-se uma horta pedagógica, que permite às crianças envolverem-se em práticas de educação ambiental e sustentabilidade. Esta horta também é vedada, e o acesso à mesma é suposto ocorrer, na presença do seu horticultor. O exterior possui ainda uma cozinha da natureza, elaborada inteiramente com materiais recicláveis e que se localiza nas traseiras do pavilhão gimnodesportivo. Este último espaço foi resultado de uma colaboração entre a escola, nomeadamente a educadora, e as famílias “A educadora explicou que ela mesma o construiu, com a ajuda dos pais, num local anteriormente “inutilizado” atrás do pavilhão gimnodesportivo” (cf. Anexo A, NC, 23 de outubro, n.º 2).

A escola é circundada por uma vedação e um muro que impossibilita a visão para a rua e vice-versa. Posteriormente foi ainda acrescentado um género de rede, que, segundo a Educadora cooperante, serve para garantir a privacidade e segurança que anteriormente não existia. À primeira vista, e sem se conhecer inteiramente o contexto, poderá julgar-se pouco convidativo, no entanto, assim que se entra na organização, ou mesmo observando pelo portão, compreende-se que esta é uma escola acolhedora “Ao aproximar-me do portão noto diversos desenhos no chão juntamente com algumas palavras, mais convidativos que o anteriormente referido muro.” (cf. Anexo A, NC, 30 de setembro, n.º 4)

Junto à entrada da escola, há outra sala, que é dedicada às Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF). Relativamente aos acessos, a entrada é feita por um portão, que possibilita a passagem de pessoas, mas não de cadeirantes, face à sua largueza. Todavia, subjacente a este, há um portão destinado aos veículos e que permite essa utilização. Em todos os espaços, é notória a preocupação com as pessoas com mobilidade reduzida, sendo que, em locais onde há escadas, existem alternativas como rampas.

Passando agora para o projeto educativo, segundo o *site* do agrupamento, este estará em vigor entre 2021 e 2025 e é intitulado de “Acolher, Incluir e Acompanhar para Criar o Futuro”, a sua missão visa favorecer a igualdade de oportunidades a toda a população que frequenta a escola, independentemente da sua condição, cultural, socioeconómica ou outras. Desse modo, a tolerância, a solidariedade, a responsabilidade,

a cooperação, o rigor, a exigência, e a qualidade, são os valores que o norteiam. Já de acordo com o *site* do agrupamento, e os documentos que este disponibiliza, as finalidades do projeto são a (i) promoção do bem-estar e o desenvolvimento holístico das crianças; a (ii) preparação dos alunos para enfrentar as exigências e desafios de uma sociedade em constante mudança e ainda a (iii) Consolidação e uniformização de práticas educativas, entendendo a escola como um espaço de transformação. Para esse efeito, este rege-se pelos seguintes documentos orientadores, Estatuto do Aluno e Ética Escolar; Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, e ainda a Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto. Assim sendo, as suas áreas de intervenção prioritárias, são a (i) melhoria do ensino e da aprendizagem; a (ii) prevenção do abandono, absentismo e indisciplina; e ainda a (iii) gestão e a organização.

Esta instituição integra ainda o Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP3) desde janeiro de 2013, devido à presença de alunos em situações de vulnerabilidade, como é o caso da degradação habitacional, realojamento, problemas económicos, sociais e de exclusão social. Outro aspeto a realçar é a proximidade da organização a diversas instituições, o que facilita o estabelecimento de parcerias que surgem ao longo do ano.

Passando para a organização geral de funcionamento da instituição, esta está estruturada em diferentes órgãos de gestão que visam garantir a coordenação e supervisão das suas atividades. São estes, o Conselho Geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. Cada um dos anteriores possui uma organização interna que conta sempre com o suporte da diretora, assim sendo, além desta, o Conselho Geral é ainda composto por um comité de diversos setores, que engloba docentes, que realizam as funções de Secretário, Vice-Presidente e Presidente; conjuntamente com algum pessoal não docente; assim como membros da Associação de Pais; representantes do município; e ainda um representante da comunidade local. A Direção Executiva, além da Diretora, conta ainda com o apoio da Subdiretora e de Adjuntos. Adicionalmente, existe ainda o Conselho Pedagógico, que é presidido, novamente pela Diretora, e envolve os Departamentos Curriculares, que incluem a Educação Pré-Escolar, o 1.º Ciclo, Línguas, Ciências Sociais e Humanas, Matemática e Ciências Experimentais, e Expressões. Este conselho também conta com a participação de um representante das Bibliotecas

Escolares. Finalmente o Conselho Administrativo é composto, novamente, pela Diretora, a Subdiretora e uma Coordenadora Técnica, que são encarregues de gerir os recursos financeiros e materiais da instituição.

2.3. Equipa Educativa

No que remete para a equipa educativa da sala em que realizei a minha intervenção, esta é composta por dois elementos fixos, dos quais fazem parte, a Educadora cooperante e a Assistente Operacional.

No que tange à Educadora cooperante, esta encontra-se a trabalhar na instituição há sete anos e com o atual grupo há três anos. Por outro lado, a Assistente Operacional, está na instituição há cinco anos, porém juntou-se ao grupo exclusivamente este ano.

Para poder obter informações mais claras, foi redigido um guião de entrevista (cf. Anexo C) para realizar à Educadora cooperante. Assim, deste modo, a transcrição desta (cf. Anexo D) e posterior análise categorial (cf. Anexo E), levou-me a compreender que a docente se formou na Escola Superior de Educação de Setúbal, e exerce funções na qualidade de Educadora, há 28 anos, sendo que tem vindo a operar exclusivamente em contexto de jardim de infância. O horário que exerce neste contexto está a par com o das restantes educadoras, sendo que se inicia às 9h e finaliza às 15h, tendo a hora de almoço entre o 12h e as 13h. Além desta pausa, tem outra oportunidade de 15 minutos, que ocorre entre as 11h15 e as 11h30. Já a assistente operacional, inicia funções às 9h, almoçando entre as 11h30 e o 12h30 e permanece em funções até às 17h.

Apesar de não ser o primeiro ano de ambas a trabalharem na instituição, é sim o primeiro em que se encontram a trabalhar conjuntamente. Ainda assim, o ambiente que se vive na sala é de respeito mútuo e harmonia, o que confere um ambiente seguro e estimulante para o grupo. Com esse intuito, diariamente, ambas trocam ideias de forma recorrente como forma de entajuda e com vista a chegar da melhor forma a todas as crianças. Devo ainda acrescentar que, o ambiente que se experiencia nesta sala é de genuína aprendizagem, não apenas para as crianças, mas também entre as próprias profissionais. Para que tal funcione, a confiança entre ambas as profissionais é essencial na garantia de um serviço de excelência “O “EV” começa a ficar incomodado de permanecer sentado, e torna-se irrequieto, a educadora sugere à assistente que se

desloquem para outro lugar da sala e que brinquem com o que ele desejar.” (cf. Anexo A, NC, 7 de outubro, n.º 10).

No que pertence ao trabalho desenvolvido pela educadora, nesta instituição, não sendo obrigatório seguir uma metodologia específica, a profissional opta por metodologias ativas, como a Metodologia de Trabalho de Projeto, ajustando-a aos interesses e necessidades das crianças. Este trabalho é amplamente facilitado pela comunicação eficiente e colaboração entre os membros da equipa de sala, que se empenham em encontrar as abordagens mais adequadas para o grupo de forma geral e crianças presentes em situações particulares.

2.4. Ambiente Educativo

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) elucidam-nos que o ambiente educativo deve ser um espaço pensado, que proporcione tanto interatividade como a continuidade educativa.

No que diz respeito às escolas e aos processos educativos, as comunidades profissionais são desafiadas a pensar os contextos educativos. As crianças, como seres socioculturais, têm o direito a contextos educativos que respeitem e que acolham tanto a criança como as famílias, e que sejam provocativos no que diz respeito ao desenvolvimento das identidades e da aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 23).

Assim sendo, a esta dimensão diz respeito tanto a organização do espaço como do tempo. A presente caracterização foi elaborada, tendo por base, os dados recolhidos durante as observações realizadas no decorrer da prática, as conversas informais e ainda a entrevista à Educadora cooperante.

2.4.1. Espaço e Materiais

O acesso até à sala pode ser executado de duas formas. Tanto desde o exterior, acedendo por uma porta imediatamente em frente ao recreio, como também pelo interior do edifício. Quando as crianças chegam de manhã, quer seja com as assistentes responsáveis pelas AAAF ou com os respetivos familiares, a entrada é sempre feita pelo exterior, salvo se as condições meteorológicas estiverem adversas a tal. À entrada da sala existem dois degraus, acompanhados por um corrimão, o que impede a passagem de

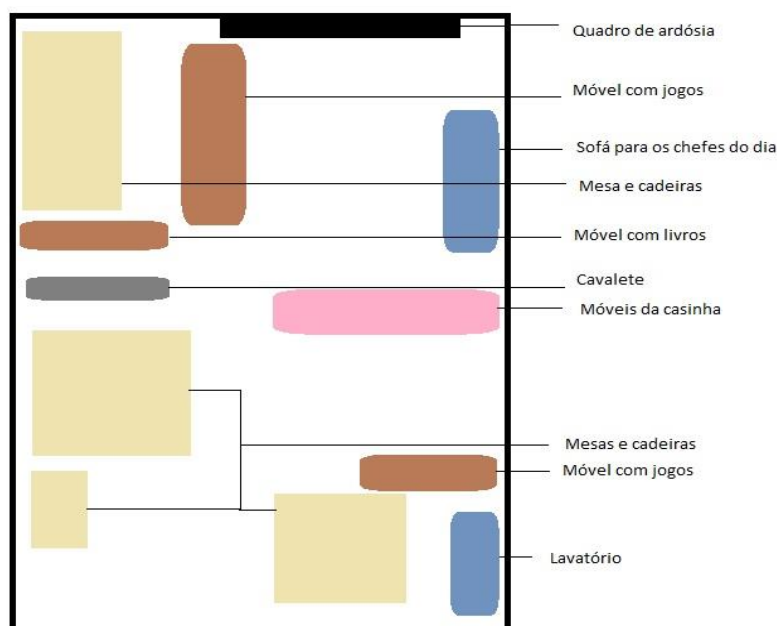
cadeirantes, apesar disso, noutra sala, que possibilita o acesso a todas as demais, existe uma rampa para facilitar essa mesma ligação.

A estrutura da sala inclui três janelas de grandes dimensões (sensivelmente 1 metro e meio), as quais por vezes se encontram recheadas de registos das crianças, quer seja com projetos a decorrer, ou outras propostas do momento e que transmitem a quem ali passa a envolvência que se vive naquela sala. São estas mesmas janelas possibilitam a entrada de luz natural de forma abundante na sala, ainda que, quando não seja possível, a sala disponha de iluminação artificial de cor branca.

Ao entrar na sala, destaca-se o seu formato retangular e amplo, assim como o seu ambiente arejado. O mobiliário foi visivelmente elegido de forma cuidadosa e pensada à medida da criança (cf. Figura 1). É ainda evidente a organização do ambiente educativo em áreas (cf. Figura 2), que visam ser facilitadoras “do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Silva et al., 2016, p.5).

Figura 1

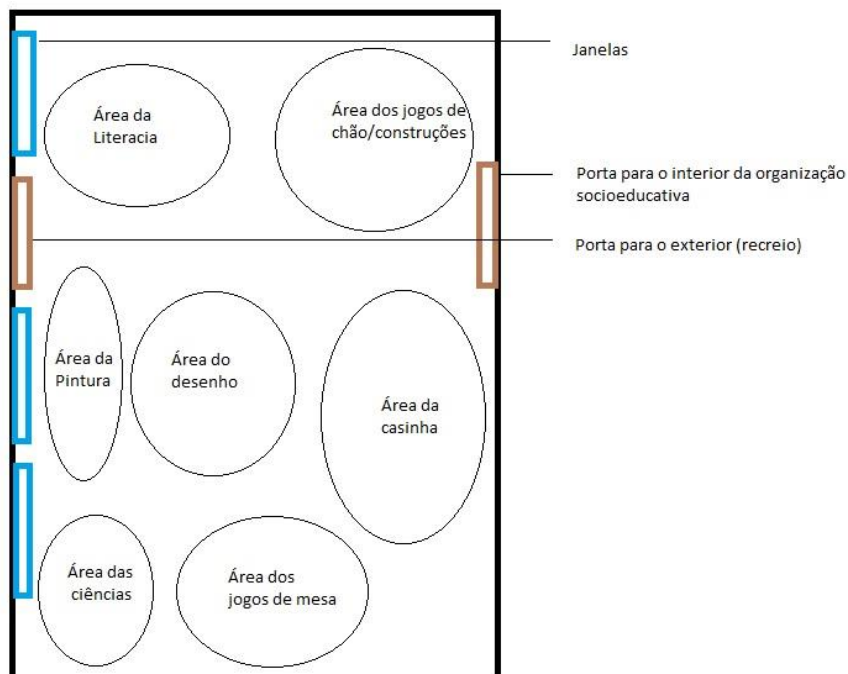
Planta da sala- Distribuição dos móveis



Nota. Elaborado por Joana Pérez (2025).

Figura 2

Planta da sala- Divisão das áreas



Nota. Elaborado por Joana Pérez (2025).

A sala está organizada em sete áreas distintas, delimitadas por elementos facilmente manipuláveis e adaptáveis. Cada área tem um nome definido pela educadora, e está identificada com um cartão junto à mesma.

A área mais comumente utilizada é a dos jogos de chão/construções já que é aquela na qual acontecem todas as reuniões do grupo. É também nesta área que se inicia o dia, com a utilização dos instrumentos de pilotagem presentes no espaço.

A primeira tarefa do dia corresponde a tirar o casaco e a mochila, guardar no *charriot*, e em seguida, assinalar a presença no recurso realizado para o efeito. Este é um dos instrumentos que auxilia, segundo Niza (2013), a organização tanto do grupo como da equipa educativa. A apropriação das crianças e autonomia no manuseio destes recursos é quase automatizada “ao chegarem, todas organizam os seus pertences (mochilas e casacos) no *charriot* com a ajuda da assistente de sala “C”, que aperta apenas o primeiro botão da bata, incentivando as crianças a apertar os restantes.” (cf. Anexo A, NC, 30 de setembro, n.º 5).

Ainda na reunião recorrem a outro recurso que inclui desenhos de todas as crianças, feitos pelas próprias, bem como os respetivos nomes, e que servem para que as crianças possam colocar o seu cartão na área que elegem ficar. A divisão em áreas permite que as crianças se possam distribuir de forma organizada. Os cartões das áreas incluem ainda o número de crianças que pode estar a usufruir do espaço de cada local, bem como velcros nos quais as crianças colocam os seus respetivos cartões. O limite de crianças que pode estar nas áreas é respeitado fielmente.

Assim, as áreas da sala são (i) Jogos de chão/ construção (ii) Literacia (iii) Pintura (iv) Desenho (v) Casinha (vi) Jogos de mesa (vii) Ciências e um último espaço que fica no exterior da sala, a (viii) Garagem.

Na primeira área que mencionei acima, além dos instrumentos de pilotagem mencionados, existe ainda um sofá, que é utilizado pelos chefes do dia, um quadro de ardósia, recorrido diariamente quanto para registar a data como para a projeção de vídeos e/ou imagens com o auxílio projetor. É nesta área que os chefes questionam aos amigos sobre os locais para os quais querem ir brincar, e as crianças elegem de acordo com os nomes da respetiva área. Após a eleição, o chefe recorda que não se devem esquecer do cartão para marcar a sua presença no local eleito.

Além disso, nos momentos disponíveis para tal, as crianças podem recorrer a esta área com vista a fazerem jogos de chão ou construções com os materiais disponíveis para o efeito. Este é ainda o local em que são incluídas habitualmente as teias dos projetos de grupo.

Já na área da Literacia existem livros à disposição das crianças, dois computadores portáteis, fantoches, uma tenda e uma mesa acompanhada por três cadeiras. A área da pintura é a menor da sala, e contém dois cavaletes, duas batas, copos de tinta e pincéis. As folhas para as crianças utilizarem neste local estão imediatamente por baixo dos cavaletes, o que agiliza o processo.

A área do desenho, além de folhas A4 brancas, dispõe ainda de lápis e canetas (de cor e esferográficas), tesouras e cola (líquida, batom e fita cola). Além desta forma de expressão artística, as crianças também podem fazer as suas criações com plasticina, para esse efeito existem duas mesas unidas e acompanhadas por dez cadeiras. É neste local

que também subsiste um móvel com uma gaveta para cada uma das crianças poder guardar as suas obras de arte.

A casinha é a área da sala que contempla mais materiais, a maioria destes são com vista a reproduzir diversos dos utensílios que existem em casa, como é o caso da tábua de engomar, o guarda fatos, ou o fogão.

Esta sala engloba ainda a área dos jogos de mesa, em que, recorrendo às mesas e cadeiras disponíveis para o efeito, as crianças podem fazer jogos que desenvolvem, maioritariamente a motricidade fina e o pensamento lógico.

Existe também a área das ciências, na qual se veem também uma mesa com três cadeiras, conforme acontece na área da literacia. Neste local são disponibilizados diversos materiais, como é o caso de lupas, espelhos ou ímanes e com os quais as crianças podem explorar livremente e investigar. A eficácia das áreas em promover a curiosidade espontânea das crianças é vivenciada diariamente:

Enquanto brincava na área das ciências, o ‘ST’ percebeu que os ímanes que estava a utilizar, além de se atraírem entre eles, também ficavam atraídos a outros materiais da sala. À medida que ia descobrindo a que “coisas” o íman se agarrava, vinha-me mostrar essas descobertas (cf. Anexo A, NC, 8 de outubro, n.º 7).

Estas interações são ainda evidentes de que o ambiente educativo e a seleção atenta dos materiais resultam como terceiro educador:

Em suma, o ambiente educativo deve ser cuidadosamente estruturado para funcionar como um potencializador das aprendizagens e do desenvolvimento infantil. Este deve ser capaz de promover a autonomia, a interação social e a curiosidade, enquanto encoraja as crianças a serem agentes ativos na construção do seu saber (cf. Anexo A, Reflexão 4.8.).

Finalmente a garagem é uma área situada na parte externa da sala, o que possibilita que as crianças se possam mover pelo corredor que contempla todas as salas de JI.

2.4.2. Tempo

Nesta OS, também o planeamento do dia/tempo é padronizado e repetido, de forma geral, pelas quatro salas de JI, conforme podemos observar pela tabela seguinte:

Tabela 1

Descrição de um dia tipo

Horário	Atividade Principal	Observações
8h00	Acolhimento (AAAF)	Na instituição, numa sala comum a todos os grupos de JI.
9h00	Abertura das salas. Início do acolhimento pelas educadoras.	Nas respetivas salas de Jardim de Infância.
9h30	Fim do acolhimento nas salas	Crianças só podem chegar depois desta hora com justificação médica.
A partir das 9h30	Reunião da manhã	Duração variável (até ser pertinente). Inclui: Canção dos bons dias, contagem (meninos/meninas/todos), descoberta e escrita da data, eleição de "chefes", planeamento da semana, do dia ou da manhã.
10h30 - 11h30	Lanche da fruta e Recreio livre	No espaço exterior, em conjunto com outras salas.
Depois o recreio	Reunião (não obrigatória)	Ocasional, para reforço de aspetos.
11h45/11h50	Higiene pessoal antes do almoço	Na casa de banho.
De seguida	Deslocação para o refeitório	
12h00 - 12h30	Almoço das crianças e da educadora.	No refeitório. A Educadora não está presente nesta fase (almoça entre as 12h e as 13h).
12h30 - 13h30	Brincadeira livre pós-almoço	Pode ocorrer no recreio exterior ou no pavilhão gimnodesportivo (se chover).
13h30	Regresso à sala. Reunião para definir atividades da tarde / organização.	Em caso de brincadeira livre, os "chefes" questionam os amigos.
14h45 – 15h	Fim do dia. Reunião para preparar a saída.	Retirar a bata, comer uma bolacha da sala distribuída pelos chefes.

Nota. Elaborado por Joana Pérez (2025).

A respeito deste tema, nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) é mencionado por Silva et al., (2016) que a organização do tempo deve ser feita de forma a que a criança possa prever os acontecimentos e a sua organização mediante o decorrer do dia, devendo ser pensada, porém, de forma flexível. O tempo e a sua organização são, portanto, essenciais para que se criem hábitos. Campos (2023) ainda acrescenta que a rotina confere ao ser humano uma sensação de estabilidade e continuidade, com particular relevância para as crianças. O mesmo autor completa que as alterações na rotina podem provocar mudanças que envolvam alterações emocionais. Assim sendo, as rotinas são fundamentais para que as crianças possam conhecer o seu dia

e saber o que fazem nos vários momentos do mesmo, o que faz com que se tornem, conseqüentemente, mais independentes e autónomas.

Apesar de a rotina seguir uma ordem específica, esta pode ser alterada quando se verifica essa necessidade. Hohmann e Weikart (2003) mostram que a definição da rotina deve incidir sobre quatro aspetos básicos, são eles a iniciativa das crianças, ter uma fundamentação, ser de cariz flexível e ainda basear-se nos valores do currículo.

No caso do contexto a que me refiro, há apontamentos que ocorrem em dias específicos da semana, outros de 15 em 15 dias, pelo que me irei focar somente na descrição do dia tipo, e na rotina específica das crianças da sala em que fiquei. Assim sendo, a organização do dia tipo é feita da seguinte forma:

Pela manhã, as crianças são acolhidas na instituição pelas assistentes responsáveis pelas AAAF a partir das 8h, permanecendo numa sala comum a todos da instituição. Às 9h são abertas as portas das salas do JI por cada uma das respetivas educadoras. O acolhimento na sala ocorre até às 9h30 e após esse momento não poderão chegar mais crianças, salvo se apresentarem justificação médica para o efeito. À mesma hora ocorre a reunião da manhã, perdurando até ao momento que a educadora considera pertinente ou é necessário para as crianças e o dia/momento. Estas reuniões seguem uma ordem sequencial que inclui a “canção dos bons dias”, contagem do número de meninos, meninas, e total, “descobrir” a data, e escrever a mesma no quadro com giz, ainda a eleição dos chefes, e o planeamento o dia:

A docente pede ao “S” que conte quantas crianças (rapazes) estão na roda. (...) “M” faz o mesmo com as raparigas. (...) a educadora incentiva uma conversa em grupo sobre o dia da semana, mês e ano em que se encontram. (...) A educadora postula que é necessário eleger novos “chefes” para o dia (cf. Anexo A, NC, 30 de setembro, n.º 8).

Por volta das 10h30 e até às 11h30 é a altura de comerem a fruta assim como do recreio livre, no exterior da sala, que decorre conjuntamente com outras salas. Retornando à sala as crianças tem outra reunião para reforçar alguns aspetos que possam fazer sentido no momento/dia em questão, esta é uma reunião que não é obrigatória, portanto não acontece todos os dias. Às 11h45/50 vão até à casa de banho fazer a higiene antes do almoço, posteriormente, seguem prontamente para o refeitório. O almoço sucede entre o

12h e o 12h30, porém sem a presença da Educadora, que faz a refeição desde o 12h até às 13h. Entre as 12h30 e as 13h30 as crianças permanecem em contexto de brincadeira livre, que pode acontecer no recreio exterior ou no pavilhão gimnodesportivo, ao qual recorrem quando está a chover. Quando regressam à sala, pelas 13h30, surge outra reunião, para definir o que vão fazer durante a tarde, e para que se possam organizar. No caso de ser um momento de brincadeira livre, cabe somente aos chefes do dia questionarem aos colegas quais os locais para onde desejam ir brincar. O dia termina às 14h45, momento em que se voltam a reunir para retirar a bata e preparar para sair, também neste momento as crianças todas comem uma bolacha que faz parte dos materiais da sala.

Nesta sala, segundo conversas informais com a Educadora cooperante, todas as crianças e respetivas famílias são encarregues de trazer tanto alimentos como alguns recursos, desde fruta, bolachas, ou materiais como plasticina, cartolinas, folhas ou tintas. Esta é uma gestão feita entre a Educadora cooperante e os pais.

2.5. Grupo de crianças

O grupo com o qual realizei a PSII é composto por 20 crianças, com idades entre os 3 e os 5 anos (cf. Anexo F, Figura 4) e características diversas: cinco crianças têm 3 anos, nove têm 4 e seis têm 5, sendo 13 do sexo masculino e 7 do feminino (cf. Anexo F, Figura 5). Estas discrepâncias de idades resultam em etapas de desenvolvimento e interesses bastante distintos. Apesar de todas as crianças serem de nacionalidade portuguesa, há duas famílias que se comunicam exclusivamente com outro idioma, o que torna as crianças bilingues (cf. Anexo F, Tabela 2), e pode, eventualmente, dificultar a comunicação verbal com as crianças, que estão habituadas a realidades linguísticas diferentes, resultando numa necessidade de readaptar a forma como comunicamos.

Todas as crianças já adquiriram a marcha e a fala, embora algumas apresentem desvios linguísticos em relação à norma padrão. Apesar de serem assíduos e pontuais de forma geral, há alguns casos em particular, que, por serem recorrentes, devo destacar, nomeadamente quatro crianças (BS; D; J e T) que chegam frequentemente à sala após o início da reunião da manhã. Além destes, há outros três (AS; C; MN) que não marcam presença com a mesma frequência que os demais (cf. Anexo F, Tabela 2). A relevância destas informações vem na sequência de o profissional ser responsável por manter um

interesse contínuo, bem como de se manter atento à criança e refletir sobre as práticas como forma de melhorar a qualidade das respostas educativas (Silva et al., 2016).

Assim sendo, não podendo eu colmatar estas ocorrências, ia então comunicando com a equipa educativa sobre os impactos que estas causavam, e podia observar, como era o caso de estas crianças não terem o mesmo tempo e ou facilidade em colocar a bata sem assistência, conforme era esperado acontecer nesta sala que tanto promove a autonomia:

O “C” (...) foi direto ao *charriot* procurar a sua bata. (...) Notei que o “C” permaneceu com a bata na mão (...) e a tentava vestir, porém sem grande comprometimento (...) tentei motivá-lo, mas o “C” mantinha-se praticamente imóvel, sem motivação (...) questionei como costumava fazer o processo quando vestia casacos, ao que a criança me respondeu que não faz sozinho. (...) sugeri que observasse outras crianças, ao mesmo tempo, ia orientado e colocando questões que o fizessem refletir ao perceber que não era suficiente (...) comecei por estipular os passos, (...) a criança não foi capaz de vestir a segunda manga, mantendo a postura inicial, o que me fez entregar um desafio. (...) Com este procedimento a criança já foi capaz, e, seguidamente celebramos intensamente (cf. Anexo A, NC, 17 de dezembro, n.º 1).

Outra agravante poderá ser a complicação de se integrarem na sala e grupo de forma calma e ordeira, pois a sua chegada ocorre já durante a reunião da manhã. Além disto, as **faltas recorrentes comprometem**, tanto a participação das crianças quanto o seu **envolvimento nos processos de negociação**, na medida em que, quem está presente é ouvido e tem espaço para expressar as suas ideias e opiniões, e debatê-las com os presentes, e o mesmo não pode acontecer com os que estão ausentes. Além disto, também a compreensão das crianças do que está a ocorrer pode ser comprometida.

Na sala, existem ainda duas crianças que apresentam uma perturbação do espectro do autismo, a “MT” e o “G”, além do “EV”, que embora sem diagnóstico confirmado apresenta limitações na comunicação verbal e ainda não frequenta terapias complementares, contrariamente ao que surge com “MT” e “G”. O “EV” até ao momento, não inicia conversas, expressa-se apenas por palavras isoladas, repetições de falas ou canções que vai aprendendo. Sempre que o questionava sobre a sua intenção de

participação nas atividades, não obtinha uma resposta verbal concreta. No entanto, observando o seu interesse durante os momentos em grupo, procurava integrá-lo naturalmente nas dinâmicas, seguindo também a abordagem da educadora, à qual a criança já estava habituada. Paralelamente a isso, a criança não possui controlo nos esfíncteres, pelo que carece do uso de fralda, bem como acompanhamento mais atento de um adulto durante o dia. Além disso, outra medida seletiva aplicada com esta criança é de almoçar antes do resto do grupo, dividindo este momento com outras crianças da instituição que requerem um cuidado mais individualizado, conforme comprovado pelas seguintes situações:

Durante a reunião, a assistente “C” desloca-se com o “EV” para lhe trocar a fralda. Esta é uma situação recorrente, uma vez que o “EV” almoça mais cedo (às 11h30) que os demais, com outras crianças, pelo que o papel e trabalho da assistente é fundamental (cf. Anexo A, NC, 11 de outubro, n.º 8).

Este grupo caracteriza-se por ser **atento, curioso e comunicativo**, como se pode comprovar em inúmeras situações, como a desta ocorrência com o “D” em que “ao notar que eu estava com o telemóvel na mão, questiona se eu estava a conversar com alguém (...); o que nego, referindo que estava a fotografar” (cf. Anexo A, NC, 22 de outubro, n.º 8); e, ainda, **interessado e trabalhador**, o que percebi em diversos momentos, como evidenciam os seguintes registos:

Após os vídeos, as crianças discutem as principais diferenças entre lava e magma, e exploram as características dos vulcões, numa conversa/debate” (cf. Anexo A, NC, 30 de setembro, n.º 10);

Enquanto brincava (...), o “ST” percebeu que os ímanes que estava a utilizar, além de se atraírem entre eles, também ficavam atraídos a outros materiais da sala. Ao perceber o entusiasmo do “ST”, sugeri que este registasse as suas observações (...). O “ST” (...) iniciou a proposta ao seu ritmo, com interesse” (cf. Anexo A, NC, 8 de outubro, n.º 7, 8 e 9).

A curiosidade do grupo estende-se, inclusivamente, à minha própria pessoa e aos acessórios que utilizo:

o “V” comenta sobre as minhas meias, (...) refere que tem uns animais que pareciam lagartixas e mostra as suas meias, também coloridas. Este momento

gerou uma interação coletiva, em que várias crianças começaram a comparar as suas meias com as minhas e as dos pares (cf. Anexo A, NC, 30 de setembro, n.º 6).

Relativamente ao exterior, pelo que pude compreender, não só as crianças dão **primazia ao contacto com a Natureza**, como pude observar que os seus comportamentos se alteram em função do espaço em que se encontram, sendo que, no contexto exterior tendem a ser mais compreensivas umas com as outras, vivenciando-se um verdadeiro ambiente de partilha: “essas competências sociais eram frequentemente problemáticas, sobretudo no contexto do recreio. As crianças, em geral, tendiam a recorrer ao adulto para resolver conflitos, (...) Contudo, esta realidade tem vindo a mudar gradualmente” (cf. Anexo A reflexão 4.7.). A partilha de recursos ou espaços que são limitados, também já foi motivo de conflito:

Ocorre um desentendimento entre “G”; “S” e “B” na área da garagem. Isto porque, esta área apenas tem espaço para três crianças, e uma vez que o “S” se queria juntar, o “G” retira o cartão da “B” para dar espaço para o amigo (...) percebo que estava a haver um desentendimento (...) começo a tentar ajudar as crianças a tomarem uma decisão de forma autónoma (...) rapidamente o “S” refere que o amigo “G” não deveria manusear os cartões, e que, nesse caso, deveria ser este a sair (cf. Anexo A, NC, 7 de outubro, n.º 21).

Todavia as melhorias nesse âmbito têm sido claras: “No recreio, a partilha de recursos foi mais calma do que o habitual. As crianças começam a ser capazes de dialogar e negociar sem que ocorram desacatos” (cf. Anexo A, NC, 12 de novembro de 2024, n.º 4).

Além disso, é ainda um **grupo acolhedor, atencioso e cuidadoso**, como confirmei numa das primeiras interações que mantive com o mesmo e durante a qual “A “AR” pergunta quem sou eu, e, ao explicar, outras crianças mostram-se também atentas e interessadas em ouvir” (cf. Anexo A, NC, 30 de setembro, n.º 6).

2.6. Famílias

O desenvolvimento infantil é um processo complexo, assim como é esclarecido por Tyler e Horner (2008), que salientam que este é influenciado por diversos fatores,

como é o caso da: saúde, felicidade, atitudes parentais, posição ocupada na família, género, personalidade, empatia, vulnerabilidade, stress, temperamento ou o desenvolvimento cerebral.

Alguns dos fatores mencionados pelos autores estão intrinsecamente ligados às famílias e a sua organização. Sendo este o primeiro contexto de vida e relacional da criança, é imperativo que, tanto a instituição como a equipa de sala tenham algum conhecimento sobre as circunstâncias destas, com vista a criar uma relação de confiança e de forma a incrementar o diálogo contínuo e o desenvolvimento integral das crianças.

Ao longo dos quatro meses de prática, tive oportunidade de me cruzar com todas as famílias, e fui compreendendo algumas das suas características, que também comentava e completava com informações fornecidas pela equipa de sala.

Compreendi então que, as crianças deste grupo são provenientes de famílias nucleares, cujas quais dezassete delas tem mais do que um filho, o que faz com que 85% (17) das crianças tenham irmãos, contrastando com 15% (3) que não têm (cf. Anexo F, Figura 6).

Relativamente aos horários, não há contacto direto e diário com todas as famílias, uma vez que das 20 crianças, 15 frequentam as AAAF (cf. Anexo F, Figura 7), o que impossibilita o cruzamento frequente da Educadora cooperante com estas famílias. Assim sendo, o contacto que se sucede de forma assídua é com as quatro famílias das crianças que não auferem de extensão de horário.

Apesar disso, segundo a docente, são trocadas frequentemente impressões com todas elas. Quer seja por vias formais, através do recurso a uma aplicação, que lhes permita e possam aceder aos sumários do dia redigidos pela educadora, como também por outros meios menos formais. Além disso, a profissional também se disponibiliza a atender às famílias dentro do horário que seja mais conveniente a ambas as partes, com vista a poder chegar a todas da mesma forma possível.

Conhecer as famílias é sinónimo de conhecer as crianças, como evidenciado na citação seguinte: “o fato de os diferentes membros das famílias contextualizadas agirem como agem, de seus filhos serem o que são e comportarem-se como tal nos espaços escolares não é fruto de causas únicas que agiriam poderosamente sobre eles” (Lahire 1995, p. 72). Por essa razão, a colaboração entre a escola e a família era recorrente e

evidente, como pude compreender em alguns projetos que se sucederam: “o “V” com os pais e o irmão mais velho (de 8 anos) que vem ajudar a realizar uma experiência relacionada com o projeto dos vulcões.” (cf. Anexo A, NC, 4 de outubro, n.º 2). Essas participações eram diretas, com a permanência dos adultos na sala, ou indiretas, quando faziam chegar recursos à sala.

Por todos esses motivos, coadjuvar no desenvolvimento de uma criança implica uma partilha contínua de informações entre os diversos agentes de educação, o que requer uma comunicação fluida entre todos. Também Silva et al. (2016) destacam que, para que essa comunicação seja concretizada eficazmente, cabe ao educador ser mediador, de modo que contribua para uma partilha livre e desprovida de pré-conceitos, ou receios, tanto da parte das crianças, como dos pais/famílias, ou mesmo de outros profissionais que estejam envolvidos no processo.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| " | | " |

3.1. Intenções para a ação

No documento orientador para a Educação Pré-Escolar, são diversas as menções referentes às intencionalidades pedagógicas que o educador deve ter em mente para a implementação da ação, das quais destaco a que evidencia que o profissional, deve encaminhar as suas funções mediante “uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação” (Silva et al., 2016, p. 5).

Assim sendo, e sabendo que toda e qualquer ação pedagógica deve ter em conta as intencionalidades que isso acarreta, o mesmo se aplica às práticas profissionais supervisionadas. Para esse efeito, as intencionalidades para a ação deverão considerar todos os agentes que nela participam. Sendo, neste caso, as crianças, a equipa educativa e as famílias, recordando sempre que, todo o cuidado que se tem, poderá definir a forma como o processo seguinte irá decorrer.

As OCEPE aconselham, que o educador de infância, leve a cabo a sua ação, a partir de sucessivas reflexões que incidam tanto sobre a forma como o profissional executa as suas funções, como sobre as suas repercussões. Para tal, é imperativo que esta reflexão assente num ciclo iterativo, que vise observar, planear, agir e avaliar todo o processo (Silva et al., 2016).

Desse modo, antes de iniciar a minha prática, já detinha algumas conceções relativamente às minhas intenções gerais, e para qualquer um dos agentes envolvidos. Todavia, quando tive oportunidade de iniciar a prática, e, conhecer tanto os agentes envolvidos, quanto o contexto subjacente a estes, pude ir adaptando essas intenções ao ambiente no qual me encontrava.

3.1.1. Com as crianças

Por tudo isto, no que concerne às minhas intenções com as crianças, algumas foram definidas desde o início e mantidas ao longo de toda a PPS II, enquanto outras se ajustaram conforme fui observando as particularidades de cada um. Para isso, considerei fatores como a idade, o número de crianças na sala, formas habituais de comunicação, a etnia, a cultura de origem e necessidades individuais. Desse modo, as primeiras semanas

de prática foram essenciais, para que pudesse conhecer melhor as crianças, bem como dar-me a conhecer às mesmas.

Hohmann e Weikart (2003) evidenciam que, quando a criança tem confiança nos adultos que são a sua referência, há um aumento exponencial do seu desejo de explorar o ambiente. Isto acontece, segundo os autores, devido às crianças compreenderem que podem contar com aquela pessoa para as apoiar de forma incondicional. Assim sendo, ao longo da prática, procurei estabelecer uma **relação baseada na confiança, segurança e bem-estar com as crianças**, respeitando os seus interesses, ideias, e apoiando-os, sempre ao máximo nas suas aprendizagens ou interesses.

Além do contexto formal, também fiz por me envolver ativamente nas brincadeiras das crianças, ainda que mantendo a minha posição de estagiária ciente dos meus objetivos na PPSII. Conforme apontado por Silva et al., (2016) o brincar, não deve ser tido com uma visão redutora, mas sim como uma atividade durante a qual se “promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (p. 11). Acredito que essa postura tenha sido essencial para construir uma relação sólida e de confiança entre mim e as crianças.

Visei igualmente garantir que todas as crianças se sentiam valorizadas, para isso, mantive-me atenta, com vista a incentivar a participação de cada um, enquanto trabalhava para fomentar relações afetuosas mais próximas. Procurando ganhar espaço para os abraçar, quando assim me permitiam, dar o colo que quisessem/precisassem, brincar intensamente, encorajar ao máximo as suas capacidades, promover colaboração e entreajuda, e, principalmente, manter uma escuta ativa.

Esforcei-me, ainda, por me **focar na igualdade de oportunidades**, um princípio reforçado pela Convenção dos Direitos da Criança, na qual é explicitado, nos artigos 28 e 29, que todas as crianças devem ter as mesmas oportunidades (Convenção dos Direitos da Criança, 1989). Assim sendo, procurava chegar a todas as crianças da mesma forma, pelo que procurava distribuir o meu tempo e a minha proximidade com as mesmas de forma equilibrada, garantindo o acesso às atividades, aos recursos e às oportunidades de igual forma:

Como a ideia era que todos pudessem passar pelo mesmo processo (...) entreguei um bocado de cenoura, cortado ao meio, às crianças, à vez para poderem começar a descascar. (...) A água foi colocada do alguidar para a panela com a ajuda de todos (...) todos colocaram algumas das cascas da cenoura na panela (cf. Anexo A, NC, 3.^a semana, 16 de outubro, n.º 5).

Também priorizei a promoção de uma **comunicação aberta e inclusiva com as crianças**. A educadora já proporcionava alguns destes momentos previamente à minha chegada, como naqueles em que definiam o planeamento, ou faziam a sua análise e interpretação. Pelo que as crianças já detinham um verdadeiro sentido de participação. Assim sendo, dei continuidade e procurei abranger sempre as crianças nos meus próprios planeamentos e/ou obrigações escolares. Para esse efeito, fazia por esclarecer aspetos como (i) quem sou eu; (ii) porque me encontro naquela sala; (iii) quanto tempo que vou estar presente; (iv) quem são os meus professores e os respetivos nomes destes ou qualquer outra questão que surgisse.

Participar ativamente no próprio percurso educativo, é também reconhecer as **crianças como agentes orientadores** desse processo, pelo que a participação deve ser vista como um processo contínuo, que envolve interações, a “expressão de ideias, pensamentos, opiniões, escolhas, negociações, sendo, enfim, praticada na relação social” (Cunha & Fernandes, 2012, citado por Lemos, 2015, p. 3). Posto isto, nunca tomei decisões sobre a intervenção sem a participação (direta ou indireta) das crianças, a quem essas ações eram destinadas, atuei como mediadora, e procurei atender sempre aos desejos e necessidades de todos de formas variadas. Esse **compromisso com a inclusão** das crianças nas decisões **garantiu** que as minhas **ações e propostas** fossem verdadeiramente **centradas neles e refletissem as suas vozes**.

Finalmente, não podia deixar de ressaltar a preocupação com a **promoção da autonomia em todas as suas dimensões**. "Sem autonomia, a criança não cresce de forma conveniente e harmoniosa" (Neto, 2020, s.p.) é uma das frases proferidas por Carlos Neto, Professor Catedrático da Faculdade de Motricidade Humana que Lisboa, que se tem dedicado significativamente à importância da atividade física nas crianças, pensamento esse que ressoa profundamente com uma das minhas maiores preocupações.

Por vezes, fico com a sensação de que as pessoas estão cada vez menos autónomas. Mantém um foco demasiado aceso naquilo que os outros conquistam e procuram, de forma incessante, a aprovação e a ajuda de terceiros. Embora sejamos animais sociais, aos meus olhos, devemos contrariar essa forma de estar pois limita a autonomia pessoal. Motivo pelo qual outra das minhas intenções foi criar o máximo de oportunidades para que cada criança pudesse desenvolver a sua autonomia. Isso incluía garantir que assumiam responsabilidades e mantinham uma voz ativa e reconhecida em todos os momentos.

3.1.2. Com a equipa educativa

Uma das responsabilidades do educador diz respeito à “colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Silva et al., 2016, p. 5). Assim sendo, tendo essa ideia em consideração, procurei recordar-me de forma continuada, da importância do trabalho em equipa. Para esse efeito, fiz por me comunicar de forma honesta e clara, de modo a conquistar a confiança de todos e assim, contar com o apoio necessário para desempenhar as minhas funções.

Post e Hohmann (2003) enfatizam que a confiança entre os membros da equipa educativa é um aspeto fundamental para manter um ambiente de trabalho colaborativo e eficaz. Deste modo, o meu objetivo foi estabelecer uma **relação positiva, aberta e transparente**. Para esse efeito, tinha em mente conseguir transmitir-me da forma mais honesta possível, também com vista a alcançar a confiança de todos. Os autores enfatizam que a confiança entre os membros da equipa promove um trabalho colaborativo e eficaz.

Outra preocupação foi poder **auxiliar a equipa, dentro das minhas possibilidades e disponibilidade**. Reconhecendo que a existência de mais um elemento na sala pode ser benéfico e enriquecedor, tentava ao máximo colocar-me numa posição disponível. Santana (2007), citado por Cativo, (2019) refere que a troca e partilha de conhecimentos resulta na obtenção de mais experiência, bem como a “construção de finalidades e orientações em conjunto com outros profissionais” (p. 20), deste modo, a minha intenção era **integrar-me ao máximo nas dinâmicas da equipa educativa** incluindo nos eventuais momentos de reuniões/reflexões sobre o trabalho com vista a entregar o melhor de mim a todos como aconteceu em alguns momentos “conversei com

a educadora sobre a forma como esta habitualmente lida com estas situações, e sobre a forma como podia ou devia agir na próxima oportunidade.” (cf. Anexo A, NC, 30 de outubro, n.º 2).

3.1.3. Com as famílias

Outra dimensão que não pode nunca ser desvalorizada são as famílias, Silva et al., (2016) referem-se a esta como um dos intervenientes necessários para que a intencionalidade educativa seja consumada de forma eficiente.

Também a Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro afirma que, um dos objetivos da Educação Pré-Escolar passa por “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade” (álnea j, art.º 10.º, cap. IV, Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, p. 672). Desse modo, estando ciente dos desafios que poderia encontrar, e com o propósito de promover **comunicações positivas, e frequentes**, estipulei inicialmente criar um documento de apresentação para que todos soubessem quem era a nova cara da sala, assim como os motivos subjacentes à minha presença. Posteriormente, uma vez já iniciada a prática, compreendi que nem todas as famílias se comunicavam na língua nativa de Portugal, pelo que, neste momento, adaptei essa mesma apresentação (cf. Anexo G). Esta alteração teve em vista poder também respeitar, incluir e chegar a essas famílias, uma vez que, conforme Fuertes (2022) propõe, o **respeito e a confiança** são fortes potenciadores da valorização e compromisso por parte das famílias.

Outra das minhas vontades era poder ir ao encontro do que é projetado por Caeiro e Correia (2021) que se referem à família como um agente ativo, e de influência direta na vida da criança, pelo que, viabilizar a **participação ativa das famílias** facilita as aprendizagens das crianças enquanto se tornam mais significativas por surgirem num ambiente em que as crianças se sentem mais valorizadas.

Todas as considerações que mantive com as famílias tinham em vista a que estes se sentissem incluídos e que as crianças pudessem ter a instituição como uma linha contínua dos ensinamentos que já eram passados em casa, o que vai ao encontro do que Silva et al., (2016) sublinham quando referem que “ao iniciarem a educação pré-escolar,

as crianças já tiveram um percurso de desenvolvimento e aprendizagem (em contexto familiar ou institucional) a que importa dar continuidade” (p. 6).

Assim, julgo que a extensão do projeto para o contexto familiar, evidenciada no momento em que “voltamos a analisar as folhas do projeto, e relembramos que ainda não tínhamos completado uma das vontades do grupo (...), a de “pedir ajuda aos pais” (cf. Anexo A, NC, 13 de janeiro, n.º 2), colmatou a necessidade de integrar as famílias na dinâmica da sala/da OS, e ainda revelou que esse não era um desejo exclusivo meu, mas também partilhado pelo próprio grupo.

3.2. Avaliação Geral

No seguimento das intenções definidas e anteriormente expostas, e, após a conclusão da PPS II, tornou-se imperativo rever e refletir sobre o que havia sido estipulado, de forma a ter uma noção geral entre o que me propus e pude efetivamente concretizar. Assim sendo, a forma de reflexão que se segue trará uma aprendizagem mais aprofundada do trabalho que desenvolvi.

Primeiramente, devo explicitar que, por ter sido a quarta e última experiência de prática, pareceu-me que todo o processo decorreu de uma forma muito mais sequencial que as demais. Muitas das intenções que defini, e adotei, vinham na sequência tanto de outras práticas que já havia realizado, como de aprendizagens já adquiridas em experiências anteriores. Assim sendo, procederei a uma avaliação mais genérica do encadeamento das mesmas, para, então, refletir sobre o processo de intervenção de uma forma mais concreta e analítica.

Começando pelas **crianças**, julgo que esta tenha sido a prática em que me permiti ter um maior envolvimento, tanto com o grupo, como com as crianças, de forma mais individualizada. Reconheço que, nesta dimensão, um dos maiores desafios e, simultaneamente, uma das maiores fontes de aprendizagem, foi a tensão em gerir o tempo, manter as atividades e rotinas acessíveis a todos, enquanto mantinha uma escuta individual e empática. Reflexo disso, foram as inúmeras interações que fui mantendo, em particular num momento com a “AR” que destaco:

Notei que a “AR” também permaneceu na sala, mesmo depois de a educadora a ter chamado” (cf. Anexo A, NC, 30 de outubro, n.º 3);

Percebo que a “AR” se aproxima. (...) Neste momento, após várias tentativas, percebo finalmente que não estava verdadeiramente a escutá-la (...) concentro-me totalmente nela. Olho-a nos olhos e peço desculpa, admitindo que talvez não tenha estado a prestar atenção como devia (...). Depois do abraço, pergunto o que se passa e ela diz-me que sente saudades do pai. Neste momento, sinto um aperto por perceber que a minha falta de atenção pode tê-la magoado ainda mais (cf. Anexo A, NC, 30 de outubro, n.º 3).

Estas ações foram o resultado útil de ter tentado, ao máximo, conhecer cada criança, enquanto tinha em conta todas as suas particularidades e necessidades, esforçando-me sempre por chegar a todas da mesma e melhor forma possível. Com o passar do tempo, a experiência tem tornado cada vez mais evidente que há crianças que desenvolvem mais facilmente uma relação afetiva com umas pessoas do que com outras, assim como acontece entre os adultos.

John Bowlby, fundador da teoria do apego, descreve o fenómeno como sendo uma “forma de comportamento que pretende alcançar ou manter a proximidade com outro indivíduo” (Bowlby, 1990, p 50). Deste modo, por ser minha vontade manter a relação com todas as crianças de forma estável, foi determinante adotar o que Silva et al., (2016) defendem, designadamente, uma postura o mais neutra possível para com todas. Independentemente de algumas ocorrências e dos desejos incessantes das crianças, era pertinente que eu adotasse esta posição, sem atribuir mais importância a umas do que a outras. Deste modo, situações como a que se segue:

Por vezes recebo pedidos de crianças específicas com vista a sentar-me perto das mesmas. Para não dar preferência a ninguém, e como estas situações, geralmente resultam em desacatos entre as crianças, nestes casos, sugiro, habitualmente, que todos se sentem, e eu acabo por optar pelo lugar depois de todos elegerem o seu (cf. Anexo A, NC, n.º 6, 12 de novembro de 2024).

foram recorrentes, principalmente quando comecei a entender que as mesmas crianças me procuravam de forma incessante e repetida, durante este como em outros momentos.

Apesar de compreender e reconhecer que as crianças ficavam desiludidas por não poderem ficar ao meu lado, e ainda ciente de que o educador deve, como informa o

Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto, relacionar-se com o grupo de forma a “favorecer a necessária segurança afetiva [das crianças] e a promover a sua autonomia” (Artigo 3.º, alínea 4, a), a minha intenção foi sempre a de encontrar um equilíbrio entre a proximidade afetiva e a necessidade de fomentar um ambiente inclusivo e harmonioso, assegurando que todas as crianças se sentissem igualmente valorizadas e acolhidas.

Tendo regressado ao contexto, após o término da PPS, para realizar visitas informais, compreendi, ao observar o comportamento das crianças, que todas se entusiasmaam com a minha presença, naturalmente não da mesma forma, pois, por mais que tenham sido as tentativas, nunca conseguimos chegar a todas com a mesma intensidade, nem todas a demonstram da mesma forma. Apesar disso, posso considerar-me realizada por ter conseguido essa relação afetiva com as crianças, cuja comunicação, para algumas delas, poderia apresentar mais desafios, quer por a sua língua materna não ser o português, ou por não comunicarem (verbalmente) de forma íntegra. Tal evidencia, também, que a comunicação não se cinge somente a trocas verbais, mas a toda uma linguagem corporal que pode ter sido essencial nestes casos, e que, quando os interpreto de volta, compreendo que, mesmo sem palavras, essas crianças evidenciam conforto, afeto e reconhecimento pela relação que construímos conjuntamente.

No que tange à **equipa educativa**, foi desafiante conseguir manter uma comunicação fiel, pois eram praticamente nulos os momentos em que podia privar com ambas as profissionais da sala, o que tornou todo o processo mais moroso: “Notei algumas barreiras de comunicação que deveriam ter sido esclarecidas antes com a educadora e que poderão ter atrasado o nosso processo” (cf. Anexo A, NC, 11 de outubro, n.º 6). Porém, não foi impossível, e, com a continuidade, essas intenções foram sendo cada vez mais facilitadas. Esta sempre foi uma necessidade minha, tendo em conta que tinha o desejo de partilhar os avanços que ia alcançando, assim como eventuais propostas, para que pudesse debatê-las antecipadamente e obter uma visão mais abrangente sobre as suas perspetivas.

Para contornar as dificuldades de comunicação, adotávamos, recorrentemente, meios alternativos de comunicação, como a troca de mensagens por telemóvel e/ou *e-mail*. Todavia, esta não foi a forma que desejaria que acontecesse, pois preferia que se pudessem adotar outros métodos nos quais fosse promovida, de forma mais natural, uma

conversa sobre os assuntos a abordar, e que esta pudesse surgir com ambas as profissionais, contribuindo para um debate mais fértil de ideias que potencializasse as minhas propostas. Apesar disso, julgo que tenhamos sempre feito os possíveis para que conseguíssemos comunicar da melhor forma possível, promovendo a articulação entre todas.

Relativamente às **famílias**, procurei manter-me o mais presente junto de todas, com vista a que, no fim, não só soubessem o meu nome, mas também o meu rosto e a minha visão. À medida que o estágio foi avançando, fui compreendendo o reconhecimento que tinha das famílias, quando estas sabiam que eu era a estagiária, mas também a Joana, o que me levou, também a mim, a procurar recordar-me dos nomes dos respetivos familiares das crianças da sala. Além disso, foi ainda notória a forma como confiavam em mim e me procuravam tanto para conversas informais, como para a sua participação direta nas propostas para os projetos/atividades a decorrer:

Todas as famílias foram convidadas para assistir à exposição, (...) Sabia que alguns estariam presentes (...) Porém não tinha ideia de quem viria (...) Fiquei espantada com a quantidade de famílias que não é habitual aparecerem, e fizeram questão de marcar presença (cf. Anexo A, NC, 24 de janeiro, n.º 1).

3.3. Processo de intervenção da PPS em Jardim de Infância

Relativamente ao Processo de Intervenção que vivenciei, esta foi a minha segunda experiência em contexto de JI, e, para o qual, tive em conta as intencionalidades já mencionadas previamente. As situações que fui observando e registando, quer a partir de notas de campo quer com o suporte de registos fotográficos, visuais ou de áudio, e através das caracterizações elaboradas, revelaram ser um instrumento de análise fundamental. Essas ferramentas ajudaram-me, pois, a nortear as minhas práticas pedagógicas, adaptando-as ao “contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (Silva et al., 2016, p.13).

Apesar de se tratar da minha segunda experiência em JI, e a quarta de estágio, esta revelou-se diferenciada das anteriores. Todavia, cada uma tem vindo a contribuir com aprendizagens e complementos à minha formação pessoal e profissional.

Post e Hohmann (2003) reiteram que a intervenção educativa no processo pedagógico deve ser cuidadosamente planeada, bem como ter o objetivo de facilitar o desenvolvimento das crianças a partir de uma “abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo” (Silva et al., 2016, p. 17). Para esse efeito, é primordial que se considere o grupo de crianças, as suas particularidades, necessidades específicas e, sobretudo, os seus “sentimentos, interesses e capacidades” (Post & Hohmann, 2003, p. 329). Desse modo, as propostas devem alinhar-se com os pressupostos de Silva et al., (2016) e contemplar atividades e momentos interessantes e significativos para o grupo, com particularidades abrangentes. Os mesmos autores defendem ainda que tais propostas podem envolver diversas áreas e/ou domínios, sendo fundamental garantir uma articulação equilibrada entre todas.

Desta forma, a minha intervenção, e à parte da investigação concomitantemente desenvolvida, dividiu-se em quatro momentos-chave: (i) observação e caracterização, de caráter permanente e contínuo, ao final da PPS; (ii) participação e implementação de atividades; (iii) realização de um projeto à luz da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP); (iv) e conceção de um Portefólio de Desenvolvimento e Aprendizagem com uma criança do grupo.

Desta feita, as **primeiras semanas** da prática serviram para que pudesse **conhecer** as crianças, a equipa e o contexto, bem como dar-me a conhecer, quer fosse a partir de conversas formais, informais ou em circunstâncias lúdicas: “Durante este momento, procuro integrar-me nas brincadeiras das crianças de forma envolvente, para que nos pudessemos conhecer todos melhor” (cf. Anexo A, NC, 30 de setembro, n.º 16). Esta fase foi essencial, quer para que nos pudessemos ambientar uns aos outros, tanto na minha relação com as crianças, como com a equipa educativa.

A minha **primeira intervenção**, realizada, de forma, mais ativa, **planeada** e ponderada, ocorreu no dia 11 de outubro, e foi resultado de uma sessão de educação física. Para esta implementação, apropriei-me do tema do projeto que estava a decorrer (Vulcões) e projetei uma sessão (cf. Anexo A, Planificações, Gerais) que, além de incluir os interesses do grupo, envolvesse aprendizagens sobre a temática que estava a ser explorada naquele momento. Esta primeira conceção da planificação surgiu ainda com o importante apoio da Educadora, que contribuiu com as suas reflexões e orientação.

Antes da implementação desta atividade, conversei com o grupo para saber se me viam capaz de a executar, e percebi que, naquela fase inicial, algumas crianças, como foi o caso do “D”, não me viam ainda, ao lado da educadora, como uma figura de referência ou com idêntico papel:

O grupo mostrou-se animado com a proposta, mas o “D” ficou confuso, e fez uma observação.

“D” - E tu podes?

Eu - Achas que não posso?

“D” - Sim, as crianças não podem.

Eu - E eu serei criança?

“D”- Sim.

Eu - O que te leva a crer que eu sou criança?

“D”- Porque brincas connosco (cf. Anexo A, NC, 11 de outubro, n.º 2).

Esta conversa emergiu também da indispensabilidade de manter com as crianças uma comunicação aberta e inclusiva, conforme estipulado anteriormente. Apesar disso, e de não ter sido, como expectável, a melhor intervenção que realizei, o planeamento traçado antecipadamente permitiu-me prosseguir com as minhas ideias e os meus objetivos de forma mais segura. Outro contributo desta implementação adveio da comunicação partilhada entre mim e a equipa de sala, que se mostrou confiante na minha proposta. A avaliação/reflexão que realizei na sequência desta implementação reflete o cuidado que tive e a constante lembrança da minha intencionalidade e do sentido inicial da minha ação, que visavam compreender se o plano serviu o seu propósito, compreender o porquê e o que pretendia ter feito (Silva et al., 2016).

Houve ainda outra oportunidade de realizar uma atividade, a 16 de outubro, esta mais morosa, que envolveu a criação de pigmentos com alimentos naturais. Também, neste caso, tracei previamente um plano projetado para o efeito (cf. Anexo A, Planificações, Gerais) que me apoiou na organização da intervenção (Silva et al., 2016). Esta proposta ocorreu no seguimento da perceção que tive sobre a intenção das crianças de “fazer[em] tintas com alimentos” (cf. Anexo A, NC, 16 de outubro, n.º 2). Neste caso, recorri a alimentos de supermercado, com vista a que todas as crianças pudessem realizar posteriormente as atividades de forma facilitada, nas suas respetivas casas, porém

reconheço que envolver as famílias nesta seleção, se a atividade tivesse sido decidida de uma forma menos apressada, teria sido um acréscimo significativo.

Inicialmente, criámos os pigmentos naturais, que envolveram uma experiência altamente sensorial, uma vez que contou com a apresentação, análise, preparação e conceção de cada um, e, em alguns casos, a possibilidade de os provar. Também nesta proposta, tentei que todas as crianças tivessem a mesma oportunidade, mesmo que fosse com um alimento (pigmento natural) diferente:

como a ideia era que todos pudessem passar pelo mesmo processo (...) entreguei um bocado de cenoura, cortado ao meio, às crianças, à vez para poderem começar a descascar. (...) Conversamos sobre a sua cor, textura, utilidade e proveniência. (...) A água foi colocada do alguidar para a panela com a ajuda de todos (...) todos colocaram algumas das cascas da cenoura na panela, (...) algumas das crianças estiveram a experimentar a cenoura com entusiasmo (cf. Anexo A, NC, 16 de outubro, n.º 5).

Além de realizarem os pigmentos, de forma a tornar a experiência o mais abrangente e rica possível, tive ainda a intenção de levar à sala um artista plástico, para que pudesse explicar algumas técnicas e formas de pintura, porém, a ideia não foi concretizável por inibição da instituição. Neste caso, a atividade não se limitou à primeira implementação, tendo seguido os interesses das crianças, que, além da criação dos pigmentos líquidos, possibilitou experimentar passá-los para o estado sólido. Para tornar a proposta mais diversificada, as crianças ainda puderam testar a aplicação da tinta em distintos suportes, como papel aguarela e uma toalha de tecido, permitindo-lhes observar como um mesmo pigmento reage de maneira diferenciada consoante o suporte/meio utilizado. Esta atividade resultou ainda numa exposição cujo processo foi todo ele decidido de forma democrática, e que teve implicações na organização do ambiente educativo.

Estas intervenções iniciais foram fundamentais para que pudesse compreender que fatores, como a seleção de materiais, a organização do ambiente educativo, uma equipa de sala informada e a participação das famílias, são cruciais para uma implementação bem-sucedida. Além disso, devem ser pensados cuidadosamente, com vista a que possamos facilitar as aprendizagens das crianças, auxiliando e apoiando o seu desenvolvimento, pois **“ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as**

possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 21).

O início da PPSII, com a implementação das atividades anteriormente descritas, tornou profícuo o envolvimento e um conhecimento mais profundo entre mim e o grupo. Tal contribuiu para que conseguisse iniciar o projeto “Macacos do Nariz” (cf. Anexo A, Relatório do Projeto de CDEI), requerido para a Unidade Curricular (UC) de Conhecimentos de Docência em Educação de Infância (CDEI) e desenvolvido, de uma forma holística e consciente, com recurso à Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). No que se refere a esta intervenção, além de compreender que as crianças estavam familiarizadas com a MTP, tive a oportunidade de observar as práticas da Educadora e de procurar adaptar-me ao contexto, alinhando a minha abordagem com a da educadora e o funcionamento da sala. Facilitou-me, ainda, a identificação das áreas e dos domínios de maior interesse das crianças, bem como compreender as dinâmicas do grupo e perceber os seus principais desafios, tornando a minha intervenção mais intencional e significativa.

Deste modo, a definição do tópico do projeto “Macacos do Nariz” seguiu as práticas habituais da educadora, tendo sido decidido e planeado a partir de um debate. Com vista a incluir todos de igual forma, as decisões gerais do projeto foram sempre tidas em conta nas diversas reuniões que fomos tendo e eram aprovadas tanto pela equipa de sala, como pelas crianças e, ainda, pelos supervisores institucionais que o acompanhavam.

Estas reuniões tiveram como resultado diversas ideias, todas elas considerando as opiniões e interesses das crianças, porém algumas tiveram mais influência da minha parte. As crianças estipularam o que já sabiam sobre o tema, o que gostavam de aprender e ainda de que forma, o que resultou em oito atividades para o tópico/a questão-problema “Porque temos macacos no nariz?”, nomeadamente: (i) Leitura do Livro *O Alfabeto Nojento*; (ii) Experiência com muco verde; (iii) Observação e Pesquisa; (iv) Respiração e partículas de ar; (v) Limpeza do nariz; (vi) Sistema Respiratório; (vii) Sessão de Educação Física e (viii) Os animais tem macacos? (cf. Anexo P) e (cf. Anexo A, Projeto de CDEI).

Este foi um projeto interdisciplinar, que atendia aos interesses das crianças e proporcionou uma aprendizagem envolvente e significativa. A implementação das atividades foi organizada de acordo com o planeamento da educadora e ajustada conforme

a disponibilidade do grupo. Cada proposta era inicialmente planejada e, sempre que necessário, adaptada para garantir que fosse viável e relevante para as crianças. A seleção dos materiais foi pensada de forma a privilegiar recursos acessíveis e adequados ao grupo, recorrendo tanto a materiais pertencentes à sala como a elementos externos, sempre com o cuidado de respeitar as características e necessidades das crianças.

Na última fase do projeto, foi realizada outra reunião na qual se decidiu a forma como as crianças pretendiam divulgá-lo, o que resultou numa preparação de convites (cf. Anexo A, NC, 14 de janeiro, n.º 1), para outra sala do JI e para as famílias das crianças do grupo, realizado em suporte de vídeo e com narração de fundo, culminando numa exposição final.

Este projeto respeitou, portanto, as quatro fases da MTP preconizadas por Vasconcelos et al. (2011), abrangendo todas as áreas de conteúdo que constam nas OCEPE, bem como todos os domínios e alguns subdomínios. O meu balanço final deste processo é bastante positivo, uma vez que cumpri grande parte dos objetivos e intencionalidades que havia estipulado, concretizando as minhas ações de forma fundamentada e centrada na criança.

Dada a multiplicidade de atividades que realizámos, acredito que fui ao encontro dos objetivos previamente traçados e que destaco: (i) Estimular a curiosidade, o interesse das crianças pelo tema, e promover a participação ativa; (ii) Fomentar a comunicação e a interação; (iii) Criar oportunidades de aprendizagem significativas; (iv) Incentivar a exploração de forma autónoma; e (v) Assegurar um ambiente inclusivo e responsivo, face às características e especificidades de cada criança. Contudo, devo ressaltar que, devido a situações imprevistas, e apesar do esforço que fui fazendo diariamente para comunicar e incluir ao máximo as famílias, percebo que esta foi uma das minhas maiores fragilidades. Ainda que tenham tido conhecimento do projeto ao longo do tempo, e de forma mais formal no seu remate, através do convite e da posterior apresentação que lhes foram dirigidos, percebo que poderiam ter tido um acompanhamento mais próximo.

No decorrer da prática, logo numa fase inicial, percebi que a autonomia era uma característica muito marcante deste grupo. Também nas conversas iniciais com a educadora compreendi que a intencionalidade pedagógica na sala estava fortemente orientada para o desenvolvimento da autonomia das crianças. Esta preocupação refletia-

se tanto na entreajudada das tarefas diárias – “A “M” distribui sabonete líquido, assumindo as suas funções de "chefe"” (cf. Anexo A, NC, 30 de setembro, n.º 14) –, como nos momentos de escolha livre, em que as crianças demonstravam iniciativa e capacidade de tomada de decisão: “Algumas escolhem continuar a pesquisa sobre vulcões através de vídeos, enquanto outras se dispersam por diferentes áreas da sala” (cf. Anexo A, NC, 30 de setembro, n.º 19). Para além disso, a autonomia estava igualmente presente nas rotinas, nas quais as crianças reconheciam e assumiam os seus papéis de forma natural: “As crianças começam a arrumar a sala mediante as áreas em que estiveram. Os chefes distribuem uma bolacha a cada criança” (cf. Anexo A, NC, 1 de setembro, n.º 12).

Ao perceber uma preocupação intencional da equipa em fomentar a autonomia, que, pela sua vez, lhe implicava uma gestão e organização específica do ambiente e das dinâmicas de trabalho, compreendi que esta abordagem tinha um impacto significativo na concretização dos projetos desenvolvidos na sala. Além do mais, este era um assunto pelo qual mantinha um especial interesse, tornando-se, para mim, evidente, ao desenhar a investigação (cf. Anexo H), que o meu tema incidiria sobre a *Autonomia*, com especial foco na dinamização de *Projetos de Grupo*.

Conforme descrito com mais detalhe na próxima secção, ao longo do processo, procurei aprofundar a compreensão sobre como esta autonomia se manifestava, tanto no planeamento, como na tomada de decisões e na participação ativa das crianças nas diferentes fases dos projetos. Assim, a minha abordagem teve como foco observar, analisar e promover estratégias que reforçassem essa capacidade, garantindo que cada criança pudesse ter um papel significativo e ativo na construção do seu percurso de aprendizagem. Assim sendo, foi a partir da implementação do já referido projeto de CDEI que, mais concretamente, realizei a minha investigação.

Durante a PPS II, e para além dos processos descritos, foi-me ainda requerido que realizasse um Portefólio de Desenvolvimento e Aprendizagem de uma das crianças do grupo. Para esse efeito, poderia selecionar qualquer uma, porém fi-lo com algumas ressalvas. Tratando-se de somente uma criança, pretendia que fosse alguém cujo contacto com os pais fosse facilitado, que, além disso, não fosse finalista, com vista a poder desafiar a criança a aprender mais, de uma forma mais facilitada. Após ter uma ideia da criança a eleger, comuniquei a minha intenção à educadora que estaria mais ciente das

implicações dessa decisão. Desse modo, depois de uma troca de ideias e da validação da educadora, avancei com a minha escolha. Essa seleção pendeu para uma criança de quatro anos que se pode considerar bilíngue, falando tanto o português como o castelhano. Além desses aspetos, não tinha irmãos e havia ingressado na sala apenas no ano transato, tendo enfrentado alguns desafios, pelo que me foi possível apurar em conversas informais com a educadora.

Após a decisão, esta foi comunicada tanto à criança como à família, verbalmente e a partir de um consentimento informado (cf. Anexo I). Todos se evidenciaram interessados e recetivos. Seguidamente a esta escolha, fui-me gradualmente aproximando da criança com a intenção de compreender os seus possíveis desafios, apercebendo-me de que esta era a única que se recusava, de forma contínua, a ir ao quadro escrever a data, um desafio que me propus ultrapassar com a própria.

A realização deste portefólio revelou-se uma das tarefas mais conturbadas, pois decidi, após conversa com a supervisora institucional, que seria enriquecedor elaborar um documento físico, ao invés de digital, que promovesse a participação da criança e da sua família. Intenção essa, no entanto, que me foi dificultada face à ausência prolongada e não planeada, ou comunicada, da criança, comprometendo o trabalho de forma continuada. Porém, e apesar de o produto final não ter sido o que idealizei, o resultado pôde contemplar algumas das aprendizagens da criança, permitindo-me ainda, através deste processo, cumprir o desafio inicial que havíamos traçado de a criança ir ao quadro escrever a data.

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

|| ' ' | | ' ' |

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

A Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (2002) destaca a importância da aprendizagem ao longo da vida para o desenvolvimento de competências básicas e críticas, sendo neste enquadramento que a prática educativa assume um papel crucial, permitindo ao (futuro) profissional aplicar de forma consolidada as aprendizagens do seu percurso académico.

No artigo de opinião referente à *Investigação aplicada e o desenvolvimento das profissões*, o professor Luís Lança (2022) adverte ainda que “a existência e sustentabilidade de uma profissão reside na expansão das suas bases teóricas com a ajuda do método de investigação científica” (p. 7). Deste modo, guiada pela importância de uma prática fundamentada na evidência, a minha investigação focou-se numa problemática que fosse, simultaneamente, significativa para o contexto em causa, realizável com as crianças e relevante para a minha formação como futura docente.

Assim que iniciei a prática, recordo-me de ter tido a perceção de as crianças manterem atitudes de grande autonomia e consciência de si mesmas e do seu papel na sala e no grupo, quer fosse nas suas ações e rotinas diárias, quer nos projetos do grupo já implementados pela educadora à luz da MTP.

Um dos marcos mais significativos deu-se quando, durante o primeiro projeto que presenciei, a educadora se dirigiu com as crianças à biblioteca, com vista a recolher informações pertinentes para serem analisadas:

Como as estantes são altas, a educadora distribui livros que acredita serem úteis. Faz uma pré-seleção entre 3 a 5 livros, e entrega a cada uma das crianças. A docente esclarece que as crianças devem folhear os livros de modo a perceberem se estes são ou não úteis para as pesquisas em questão. Entretanto as crianças vão folheando à procura de informações (visuais) sobre o tema (cf. Anexo A, NC, 1 de outubro, n.º 10).

Além disso, verificava que, face aos restantes grupos da OS, os da sala em que me encontrava eram aqueles em que podia observar maior autonomia na gestão de recursos durante o recreio, sendo que outros grupos recorriam, de forma constante, ao adulto para solucionar as suas situações.

Como consequência, ponderei consultar os Fundamentos e Princípios Educativos presentes e descritos nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), constando a ressalva do/a: (i) Desenvolvimento e aprendizagens como vertentes indissociáveis; (ii) Criança como sujeito do processo educativo; (iii) Resposta a todas as crianças e (iv) Construção articulada do saber. Apesar de serem interdependentes, para que sejam postos em prática na sua plenitude, as crianças devem ser escutadas, o que nos encaminha para a sua autonomia na participação.

A respeito disso, notei, desde o início da prática, tanto nas vivências como nas observações que fui experienciando e em alguns casos registando, que eram recorrentes os momentos em que as crianças eram inteiramente autónomas, tanto nos seus cuidados pessoais, como em situações em grande grupo:

As crianças formam uma fila em pares, de mãos dadas, para ir à casa de banho. A “M” distribui sabonete líquido, assumindo as suas funções de "chefe" e, na ausência do “EV” a educadora toma o seu papel e entrega os papeis de secar as mãos (cf. Anexo A, NC, 30 de setembro, n.º 14).

Apesar de reconhecer que poderia, eventualmente, estar mais alerta, por este ser um conceito pelo qual mantenho particular interesse, também era evidente que a autonomia observada no grupo era proveniente de um trabalho ciente e consistente da equipa educativa. Em conformidade com essa perspetiva, Loris Malaguzzi, fundador da abordagem *Reggio Emilia*, sublinha que as crianças devem ser sempre vistas como aprendizes ativos e cocriadores do seu próprio conhecimento (Moss, 2010), o que corresponde às práticas observadas, também no que diz respeito à realização de atividades/projetos da sala:

A educadora retoma o projeto sobre vulcões, convidando as crianças a resumirem o que já tinham aprendido (...). A docente apresenta três folhas com as perguntas: “o que sabemos”, “o que queremos saber” e “como vamos descobrir”, e o grupo decide continuar a explorar vulcões através de vídeos (cf. Anexo A, NC, 30 de setembro, n.º 9).

Também as OCEPE destacam o papel ativo da criança como um direito de cidadania, igualmente reconhecido pela Convenção dos Direitos da Criança (1989), postulando que as crianças devem ser o principal agente das suas aprendizagens (Silva et al., 2016), devendo ser conferido a cada uma o direito a “ser consultada e ouvida, de ter

acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado” (p. 9).

Assim sendo, para a presente investigação, tive em conta tanto as intencionalidades anteriormente destacadas, como todas as observações realizadas, para as quais as caracterizações do contexto foram também fundamentais. A questão orientadora da pesquisa surgiu, então, após perceber – e me surpreender – com a autonomia das crianças nas suas atividades diárias, tal como era notória nos projetos que fossem implementados na sala, seguindo os princípios da MTP.

Posto isto, a pergunta que norteou a presente investigação, sustentada na análise do Trabalho de Projeto que eu mesma implementei com o grupo (cf. Anexo A, Relatório do projeto de CDEI), foi a seguinte: *De que forma é que a autonomia dada às crianças nos projetos de grupo, nomeadamente na escolha dos temas e atividades, potencia a sua motivação e o seu envolvimento nos mesmos, em contexto de Educação Pré-Escolar?*

É partindo desta interrogação, bem como dos objetivos delineados no seguimento da mesma, nomeadamente e conforme explicitado antes: i) conhecer as conceções da Educadora cooperante sobre a participação ativa e a autonomia das crianças em projetos de grupo; ii) compreender de que forma as práticas pedagógicas da educadora podem potenciar o envolvimento e a participação ativa das crianças em projetos de grupo; iii) analisar a relação entre a vontade das crianças, o seu envolvimento nos projetos de grupo e a sua capacidade de participar ativamente nas decisões, que organizei, então, as seções subsequentes dedicadas à investigação desenvolvida, a começar pela revisão literária enquadradora do tema apreciado.

4.2. Revisão da Literatura

4.2.1. Autonomia: definição do conceito

A autonomia é um conceito que pode ser definido de diferentes formas. No presente texto, abordarei a autonomia maioritariamente no contexto do sujeito/indivíduo.

O dicionário de português *online Priberam* (s.d.) define a autonomia como sendo referente à “liberdade moral ou intelectual”. Quanto à sua origem etimológica, o mesmo dicionário remete-nos para o grego *autonomía*, associando a palavra à “liberdade para usar leis próprias, independência” (Priberam, s.d.). Procurando aprofundar esse

conhecimento, Mogilka (1999) acrescenta que a palavra é de origem grega e esclarece o significado dos seus termos, *auto* (próprio) e *nomos* (lei ou regra). O autor termina e completa a definição do substantivo garantindo que o seu significado tem que ver com a capacidade que um determinado indivíduo tem para “definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outro: significa que aquele agente é capaz de se auto-regular” (p. 59).

O filósofo alemão, Kant, também teve uma contribuição reveladora para o significado do conceito. Partindo dessa perspectiva, centrada na autonomia como princípio de liberdade e autorresponsabilização moral, elucida-nos que é precisamente nessa função autolegisladora que se concretiza o princípio da autonomia (Zatti, 2007, Weber, 2009 e Bresolin, 2013).

Weber (2009) reforça a ideia dizendo que somente uma vontade autónoma “pode ser considerada como livre, racional e igual e ser responsabilizada por seus atos e escolhas” (p. 235). O autor clarifica ainda que o pensamento de Kant em relação à autonomia diz respeito “a saída da ‘menoridade’ e o desenvolvimento da capacidade de se servir de seu próprio entendimento” (p. 233), ou seja, a autonomia acarreta um conceito de crescimento pessoal.

Já na vertente educacional e do desenvolvimento humano, Bronfenbrenner (citado por Mogilka, 1999) destaca que a educação para a autonomia tem representado um desafio, especialmente na idade pré-escolar, ou seja, no período em que a criança se encontra em pleno processo de socialização e construção da sua identidade. Durante este processo, todos os intervenientes exercem influência direta, pelo que é fundamental que as crianças tenham o máximo de interações e experiências possíveis.

O desenvolvimento da autonomia é possível, principalmente, com a adoção de pedagogias que priorizem a participação ativa da criança: “Uma pedagogia da participação transformativa tem de se certificar que, simultaneamente, realiza *o ator social em contexto*, com formas de participação recíproca, e o ator pessoal em crescimento, que é um sujeito autónomo, com expressão e iniciativa próprias” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 48).

Também as OCEPE postulam que criar oportunidades para que a criança se torne progressivamente mais autónoma capacita-a para saber cuidar de si, bem como para se

responsabilizar pelas tarefas que lhe são atribuídas e, ainda, ser ciente do seu bem-estar e segurança:

Trata-se antes de proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte. (Silva et al., 2016, p. 97)

Desse modo, os profissionais devem olhar para as oportunidades que existem com vista a que as crianças possam fazer as suas próprias escolhas.

Nesse sentido, conferir autonomia às crianças através dos projetos de grupo com participação ativa representa uma oportunidade privilegiada. Ao facilitar que as crianças se expressem, e que sejam coautoras das suas aprendizagens, não só reconhecemos a sua individualidade e autonomia, como promovemos a sua participação ativa e a sua iniciativa.

A Sociologia também contribuiu para essa nova visão, considerando as crianças como “atores sociais políticos competentes, sem deixar de ser crianças” (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007, p. 20). Assim, os projetos de grupo, com participação ativa, constituem não só uma forma de facilitar a expressão e a autonomia infantil, como se revelam um recurso privilegiado para o seu exercício real e significativo, sendo que potenciam as participações de forma crítica, consciente e participativa (Oliveira-Formosinho, 2013).

4.2.2. A Metodologia de Trabalho de Projeto: breve enquadramento conceptual

A MTP é praticada em Portugal como uma “longa tradição pedagógica” (Vasconcelos et al., 2011, p. 9). Esta diz respeito a uma abordagem ativa baseada num conjunto de estratégias e práticas investigativas, que se focam na resolução de problemas reais e significativos para as crianças e/ou o grupo, e que contribuem para aprendizagens verdadeiramente significativas assentes numa articulação entre a teoria e a prática (Mateus, 2011). Rangel e Gonçalves (2011) explicitam que esta é uma metodologia

utilizada para qualquer idade, em diferentes níveis do sistema educativo, em contexto escolar ou informal, em situações educativas ou para solucionar problemas sociais.

Apesar da amplitude da MTP, Vasconcelos et al., (2011) esclarecem que devem ser seguidas algumas características essenciais para o sucesso da sua implementação. Embora já vários autores abordem a temática, revelando, até, diferentes posições entre si, Vasconcelos et al., (2011) defendem que devem ser mantidas quatro fases na sua abordagem, a saber: (i) a fase de *Definição do Problema*; (ii) a fase de *Planificação e Desenvolvimento do Trabalho*; (iii) a fase de *Execução*; e (iv) a fase de *Divulgação e Avaliação*.

O recurso à MTP apoiará, assim, uma conceção da criança como “sujeito e agente do processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 18), devendo a sua opinião ser ouvida, validada, incentivada, e, se necessário, desconstruída. Deste modo, estas fases devem ser seguidas e implementadas de forma criteriosa para que a valorização da autonomia seja efetiva. Isto é, durante a definição do problema, é previsível que ocorra uma, ou mais conversas, podendo ser, inclusivamente, realizados esquemas e/ou desenhos pelas crianças com o apoio do adulto (Vasconcelos et al., 2011). As mesmas autoras ditam que a fase de planificação e desenvolvimento do trabalho deve incluir duas dimensões: uma na qual a criança detém uma postura ativa e clarifica, a respeito do projeto a implementar, o que sabe, o que quer saber, e como quer/ o que vai fazer para descobrir; e outra, na qual o docente acompanha fielmente as crianças e, a partir das ideias expressas, necessidades e interesses verificados, formulando “hipóteses daquilo que pode acontecer com base no que conhecem das crianças” (Rinaldi, in Edwards et al., 1999 citado por Vasconcelos et al., 2011, p. 15).

A fase da execução é o momento no qual as crianças, a partir das suas vontades anteriormente registadas, passam para a pesquisa, a partir de experiências várias. Neste momento, pode ser necessário reajustar algumas das intenções das crianças, considerando que qualquer projeto não é estático. Por fim, a fase de divulgação e avaliação é o momento em que se viabiliza a utilidade do saber apreendido ao longo desse tempo e em que se o apresenta a terceiros, realizando-se, ainda, uma avaliação do processo vivido.

No contexto da Educação Pré-Escolar (EPE), esta metodologia torna-se particularmente relevante, já que, como se disse, valoriza de forma ativa a voz e a agência

das crianças, enquanto o educador assume um papel de mediador das aprendizagens, focando-se, acima de tudo, no bem-estar e no envolvimento da criança, bem como no cumprimento das intencionalidades pedagógicas da ação (cf. Anexo A, reflexão 4.10.).

Deste modo, o educador apresenta um papel fundamental, pois a sua ação pode desencadear, simultaneamente, processos de desenvolvimento e aprendizagem, numa dinâmica de influência recíproca, conforme defendido por Ramos e Valente (2011). É precisamente através desta estrutura participativa e do papel central atribuído à criança que a MTP se revela uma estratégia privilegiada para o desenvolvimento da autonomia, como será refletido de seguida.

4.2.3. Os projetos de grupo como estratégia de promoção da autonomia

A participação das crianças nas decisões referentes ao seu processo educativo é um aspeto fortemente ligado às metodologias participativas, como é o caso da MTP. Tomás e Gama (2011) esclarecem que a participação ativa implica manter uma influência direta em todo o processo, isto é, em todas as decisões que digam respeito às respetivas aprendizagens das crianças. As autoras afirmam que, quanto maior for o envolvimento, maior será o compromisso que as crianças sentem com as atividades. Mendonça (2002) completa esclarecendo que “um projeto é a energia, o clima e o desejo de ir em direcção à mobilização da pessoa, à atribuição de significados pela pessoa enquanto ser total” (p. 20). A respeito, Marília Mendonça, professora da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, tem vindo a direccionar o seu interesse para a mudança e a inovação das práticas educativas, enunciando que:

as culturas, apesar das suas diferenças, são atravessadas pelos mesmos fios invisíveis que lhes conferem uma mesma similitude e estruturam uma mesma mentalidade de referência: a confrontação do efêmero com o durável expresso pelo projeto, os sentimentos difusos que as coisas têm, em parte pela dependência do envolvimento do actor, e as suas escolhas e decisões, uma certa resignação nascida do sentimento comunitário partilhado (p. 27).

Estas declarações expõem os projetos de grupo como sendo significativos para a autonomia e o livre-arbítrio das crianças, evidenciando que experiências como estas

podem ser relevantes para o seu desenvolvimento integral quando realizadas em torno de objetivos coletivos.

Nesse seguimento, Portugal e Leavers (2018) reiteram que, para que o projeto corresponda verdadeiramente aos interesses e desejos do grupo, é necessário que siga uma linha lógica de pensamento, nomeadamente, que compreenda: (i) o que pretendem fazer; (ii) durante quanto tempo; (iii) com que frequência e (iv) com quem. Além disso, os autores informam também que é primordial incluir as crianças no planeamento, pelo que as suas opiniões devem ser escutadas, ao mesmo tempo que lhes são atribuídas responsabilidades e vão sendo envolvidas na gestão e na resolução de problemas que possam emergir ao longo do desenvolvimento dos projetos.

Na obra *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* compreendemos, ao rever os pareceres de Oliveira-Formosinho (2013), que existem práticas educativas divergentes, podendo estas ser transmissivas ou participativas. Se nas práticas transmissivas a criança é tida como uma “tábua rasa”, à qual o docente passa todo o conhecimento de uma forma que se cinge à transferência de valores e conhecimentos, nas práticas participativas o cenário é díspar; nas últimas, a criança é tida como construtora do seu próprio conhecimento, sendo validada a sua “competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 19). Neste último modelo, a criança é reconhecida como uma pessoa competente e com direitos, cujos “interesses [devem ser tidos] para iniciar e realizar os projetos, [pelo que] o que se valoriza é o seu envolvimento, participação e autonomia” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 19).

Mendonça (2002) complementa manifestando que “O projecto é ao mesmo tempo uma projeção e uma resposta aos ideais em que uma pessoa acredita profundamente. A vida é um projecto global, indissociável dos mais pequenos projectos que a preenchem” (p. 13). Deste modo, podemos afirmar que as pedagogias participativas, tal como a MTP, podem, efetivamente, ser uma estratégia de promoção de autonomia, a partir do momento em que, devido a um interesse inerente, vão sendo mantidas interações com o meio e os seus envolventes (Mendonça, 2002).

4.2.4. O papel do educador nos projetos de grupo

Conforme exposto anteriormente, os projetos de grupo devem partir, exatamente, do próprio grupo. Para esse efeito, o educador tem um papel fundamental de “ótica interpretativa e crítica que se traduz num enfoque sobre as tomadas de decisão em contexto reais” (Mendonça, 2002, p. 40). As OCEPE destacam que o profissional deve ter um papel de envolvimento nas brincadeiras das crianças, ao mesmo tempo que as observa de forma analítica, porém sem intervir nas suas iniciativas. Esta postura visa contribuir para que o educador possa ter um maior entendimento do seu grupo, de forma a que as propostas de planeamento que apresente possam ir, ao máximo, ao encontro dos interesses e necessidades das crianças.

Desta feita, o educador deve não só estar presente de forma “socioafetiva”, como também assumir uma postura “integradora, inovadora e relacional” (Mendonça, 2002, p. 40). O profissional não pode, portanto, negligenciar o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança, enquanto promove aprendizagens significativas num ambiente de confiança e respeito mútuo. Silva (2014) informa, identicamente, que a afetividade é indispensável para o desenvolvimento da criança, notando que, se uma criança se sentir emocionalmente ligada ao adulto, sentir-se-á logo mais segura e à vontade para se exprimir livremente, o que contribuirá para a sua evolução.

Na perspetiva de Silva et al., (2016), o adulto deve reconhecer à criança a capacidade de esta construir o seu próprio desenvolvimento e aprendizagens, uma prática que vai ao encontro do que é postulado e reconhecido na Convenção dos Direitos da Criança (1989). O docente deve, então, manter uma visão que concebe a criança como sujeito-agente, ou seja, deixa de ser um transmissor de conhecimentos que acarreta consigo a supremacia dos mesmos, para trabalhar com a criança em prol do mesmo fim, assumindo um papel de coconstrutor de conhecimentos, num processo de interação com os outros. Outra qualidade esperada do educador é a de dever aceitar o sentido de risco, de aventura, e mesmo de investigar o desconhecido. Por mais abrangente que seja a formação docente, nunca seremos detentores de todo o conhecimento. Além disso, se o educador se retrair, com receio do desconhecido, “não poderá praticar adequadamente uma pedagogia de projeto” (Vasconcelos, 1998, citado por Mendonça, 2002, p. 21).

Encarando os educadores como “profissionais do desenvolvimento humano” (Whitaker, 1993 citado por Mendonça p. 39), e assumindo que a participação está

intrinsecamente ligada à sua influência direta nas decisões do grupo – senão a todo o processo em que o acordo e a conciliação entre adultos e crianças assumem um papel fundamental, integrando tanto as divergências como as convergências relativas aos objetivos pretendidos, com resultado num processo híbrido (Tomás e Gama, 2011) –, compreendemos que o educador deve promover momentos de observação e escuta ativa das crianças, de forma a compreendê-las de forma holística. Do mesmo, importa que crie oportunidades e espaços que viabilizem os diálogos em grupo, de forma a reconhecer e a valorizar as suas vozes. O docente que implementa projetos de grupo na sua sala deve adotar, portanto, e como se referiu antes, uma postura não de mero transmissor de conteúdos, mas sim de mediador e facilitador de aprendizagens, contribuindo para a construção coletiva de projetos que reflitam os interesses, as curiosidades e as necessidades do grupo. Este papel implica, no entanto, uma constante reflexão crítica sobre a prática, de modo a garantir um ambiente educativo inclusivo, dinâmico e centrado na criança (Oliveira-Formosinho, 2013).

4.2.5. A participação ativa da criança nos projetos de grupo

Mendonça (2002) caracteriza, de forma particularmente audaz, a importância da participação da criança em projetos, evidenciando que “o imperativo social da existência de projectos encontra-se nas teorias sobre a auto-organização e autonomia dos indivíduos e das organizações alguns dos seus fundamentos” (p. 13). Como explicitado anteriormente, uma prática que promova a participação ativa e contínua das crianças facilita o seu verdadeiro envolvimento, o que contribui para a compreensão das situações que as rodeiam, dado que a criança se encontra motivada e verdadeiramente integrada nas experiências (Oliveira-Formosinho, 2013).

Piaget (1998) defende que a participação ativa das crianças no seu processo educativo favorece o desenvolvimento holístico e fomenta o seu sentido de liberdade. Por seu turno, Hernández (1998) informa que, durante os projetos de grupo, as crianças adquirem e desenvolvem a sua capacidade de resolver problemas, enquanto articulam saberes adquiridos na sua vida quotidiana e aprimoram as suas competências para poderem também agir autonomamente perante diferentes tarefas, enquanto exploram a criatividade e compreendem o valor da colaboração.

Pires et al. (2023) adicionam que a participação ativa e a exploração têm sido práticas pedagógicas pertinentes e indispensáveis ao processo de aprendizagem, na medida em que permitem às crianças “aprender de forma mais crítica e contextualizada quando têm a autonomia para construir conhecimento por meio de observações; hipóteses e descobertas” (p. 24). Assim sendo, todos os envolventes no processo educativo da criança, podem, e devem, valorizar essa autonomia, de diferentes formas. Silva et al., (2016) inferem que a participação vai além de uma mera opinião, devendo a criança ser envolvida e considerada em todo o planeamento na tomada ativa de decisões, como um processo democrático vigente de pedagogias participativas.

Mais concretamente, e como esclarecem Vasconcelos et al., (2011), a propósito da MTP, a participação da criança deve ser alcançada a partir das suas ações nos diferentes momentos dos projetos: na *seleção do tema*, quando este emerge das suas próprias curiosidades e no seguimento de conversas, debates, esquemas e/ou debates em grupo; aquando da *planificação*, escutando e valorizando as vontades das crianças, envolvendo-as coconstrutoras do seu percurso; durante a *execução*, enquanto escolhem/definem os seus grupos de trabalho, os materiais que pretendem utilizar e/ou registam as suas aprendizagens; e, por fim, ao assumirem um papel central na *divulgação*, isto é, na partilha do conhecimento construído junto da comunidade educativa, através, por exemplo, da organização de uma exposição final. São estas vivências democráticas, resultantes da crença do educador nas competências da criança e materializadas nestas ações concretas – na liberdade de expressão e escolha, na tomada de decisão, na participação ativa e segura – que a transformam num verdadeiro agente do seu processo educativo (Oliveira-Formosinho, 2013).

Em suma, a participação deve ser compreendida como um processo contínuo, sustentado em interações e na “expressão de ideias, pensamentos, opiniões, escolhas, negociações, sendo, enfim, praticada na relação social” (Cunha & Fernandes, 2012, citados por Lemos, 2015, p. 3).

4.3. Roteiro metodológico e ético

Para realizar a investigação e cumprir os objetivos que lhe eram inerentes, tornou-se imperativo traçar um roteiro metodológico e ético (cf. Anexo J), considerando-o(s)

uma ferramenta fundamental para o investigador organizar e orientar a sua ação, que pode ser estruturada de diferentes formas.

Assim, apresentarei, neste capítulo, a problemática e a questão orientadora do estudo, bem como as seguintes dimensões, igualmente consideradas no seu planeamento/desenho: (i) a natureza da investigação; (ii) o método do estudo; (iii) os objetivos gerais; (iv) a definição da amostra; e os (v) instrumentos de recolha e análise de dados (cf. Anexo H).

O presente roteiro serviu, pois, um duplo propósito: por um lado, como guia metodológico para a investigação; por outro, assegurando o cumprimento de uma prática ética, respeitosa e cuidadosa, permitindo-me estruturar adequadamente a recolha, análise e interpretação dos dados ao longo do meu percurso.

4.3.1. Natureza e método da Investigação

As investigações podem assumir um cariz quantitativo, qualitativo ou misto. Estas escolhas metodológicas devem ser “guiadas por critérios de adequação aos objetivos e propósitos da investigação bem como à natureza e formulação do problema” (Matos & Pedro, 2011, p. 583). Fernandes e Tomás (2011) informam-nos de que o paradigma da investigação sobre a infância e as crianças tem vindo a afastar-se, cada vez mais, da tradição positivista que priorizava métodos quantitativos e uma relação vertical (hierárquica) entre investigador e investigado, privilegiando-se, atualmente, uma investigação qualitativa. Por conseguinte, e tendo em conta a temática apreciada, a natureza da presente investigação assumiu um **caráter qualitativo**, isto é, orientando-se por uma “perspectiva mais interpretativa e construtivista” (Meirinhos e Osório, 2010, p.50), e seguindo um processo em que o investigador está mais presente.

Menezes et al., (2017) referem-se ao estudo de caso e à investigação-ação como “duas estratégias de pesquisa bastante utilizadas em educação (...) pelas potencialidades que os mesmos encerram no âmbito da formação de professores” (p. 22). No que tange ao estudo de caso, existem, no entanto, algumas variantes, como nos apresenta Yin (2001) três delas: (i) estudos causais; (ii) estudos descritivos; e (iii) estudos exploratórios.

Yin (2001) acrescenta que o estudo de caso tem vindo a ser mobilizado de muitas e diferentes formas, sendo a mais frequente no caso das pesquisas educacionais. De

acordo com este autor, os estudos de caso têm sido utilizados para responder a questões do tipo “como” e “por que”, mormente, quando “o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (p. 31).

Assim, partindo das considerações acima apresentadas acerca do estudo de caso como estratégia privilegiada de pesquisa no contexto das abordagens qualitativas, e considerando o tema da presente investigação – “A Autonomia nos Projetos de Grupo na Educação Pré-Escolar” –, optei por realizar um **estudo de caso descritivo e exploratório**, por me permitir conhecer o fenômeno em análise, bem como aprofundar a minha compreensão sobre o tema, enquanto mantivesse um contexto educativo real. Esta abordagem visou ainda possibilitar uma observação atenta e contextualizada das práticas pedagógicas.

4.3.2. Objetivos gerais

Com base na problemática identificada a partir da observação do contexto socioeducativo e considerando a minha questão de partida – *De que forma é que a autonomia dada às crianças nos projetos de grupo, nomeadamente na escolha dos temas e atividades, potencia a sua motivação e o seu envolvimento nos mesmos, em contexto de Educação Pré-Escolar?* – defini como objetivos gerais da investigação os seguintes:

(i) conhecer as conceções da Educadora cooperante sobre a participação ativa e a autonomia das crianças em projetos de grupo – identificando e compreendendo, portanto, os seus princípios pedagógicos, a partir do seu discurso e das observações das práticas conduzidas, com visão na autonomia e participação ativa como ferramentas de aprendizagem;

(ii) compreender de que forma as práticas pedagógicas da educadora podem potenciar o envolvimento e a participação ativa das crianças em projetos de grupo – isto é, identificando atitudes e estratégias da educadora ou compreendendo em que medida é que as suas ações impactam no envolvimento e na participação ativa das crianças, nos projetos de grupo;

(iii) analisar a relação entre a vontade das crianças, o seu envolvimento nos projetos de grupo e a sua capacidade de participar ativamente nas decisões – ou seja,

compreender, a partir das perspectivas das mesmas, de que forma a sua participação ativa nas decisões é influenciada pelo seu envolvimento nos projetos.

4.3.3. Definição da Amostra

A definição da amostra foi um aspeto essencial para a concretização da investigação, já que, não sendo a minha intenção a realização de uma investigação que foi representativa de uma população, esta permitiria restringir a análise face aos critérios de conveniência (Carmo & Ferreira, 2008).

Assim sendo, a amostra selecionada para a minha pesquisa incluiu a **Educadora cooperante** como participante central da investigação. A sua inclusão deveu-se ao papel fundamental que mantém, quer na criação do contexto pedagógico, quer na implementação das práticas que influenciam diretamente a autonomia e o envolvimento das crianças.

No caso das crianças igualmente alvo do estudo, a sua seleção visaria garantir a representatividade da diversidade do grupo, tendo em conta três critérios primordiais: (i) a inclusão de todas as idades presentes na sala; (ii) a presença de ambos os géneros; e (iii) a heterogeneidade dos níveis de desenvolvimento das crianças. No entanto, a discrepância entre o número de meninas e meninos presentes no grupo, assim como a predominância de crianças com quatro anos, refletiu-se, inevitavelmente, na composição da amostra, que ficou reduzida a **seis crianças** – 3 de sexo feminino e 3 de sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

A criança de 3 anos selecionada foi o “FP”, cuja participação espontânea e ativa era evidente, apesar de as suas intervenções serem, em alguns momentos, menos focadas, incluindo observações deslocadas do tema em discussão.

A faixa etária mais representativa da sala, os 4 anos, foi a que incluiu quatro crianças, a “B”, o “FG”, o “M” e a “J”. A inclusão da “B” deveu-se a esta ser uma criança, habitualmente, segura das suas capacidades, com gosto pelas atividades de grupo, e que se interessa em partilhar ideias. A “B” era ainda muito participativa e articulava de forma clara e coerente os seus interesses. O “FG” era uma das presenças mais marcantes da sala e mantinha, geralmente, uma postura autónoma e lógica nas suas intervenções. Apesar disso, a sua personalidade energética tendia, por vezes, a comprometer a sua

concentração, o que resultava em alguma dispersão. Já o “M” foi incluído por representar um perfil de menor envolvimento espontâneo, participando, maioritariamente, em atividades que lhe despertassem particular interesse. Demonstrava ainda algumas dificuldades de concentração, tendo, por vezes, de ser incentivado. Além disso, apresentava uma postura mais hesitante perante o grupo. A “J” mantinha uma postura contida e reservada, acompanhada por uma autoconfiança mais baixa. Era, além disso, uma criança bilingue, pelo que esta condição podia representar um desafio adicional. Por fim, o “V” era a única criança com 5 anos incluída na amostra. Este demonstrava uma fluência verbal superior, uma elevada autonomia e uma grande motivação e resiliência na participação em projetos.

Importa ainda evidenciar que a seleção desta amostra foi realizada de forma criteriosa e gradual, no decorrer, portanto, da implementação das atividades. Apesar de já existir um conhecimento prévio dos perfis das crianças, a triagem foi feita com base no envolvimento real demonstrado pelas crianças no contexto do projeto de CDEI, considerando que este deveria emergir autenticamente das mesmas. Acrescento ainda que este processo foi ainda ponderado e validado mediante o parecer da educadora cooperante.

4.3.4. Instrumentos de recolha e análise de dados

4.3.4.1. Procedimentos de recolha

Feita a explicitação da natureza da investigação e do método escolhido para a realizar, torna-se necessário definir as técnicas e os instrumentos definidos para a recolha e a análise dos dados.

Mais uma vez, este roteiro serve de orientação para conduzir a pesquisa de maneira ética, respeitosa e cuidadosa, ao mesmo tempo que fornece uma estrutura metodológica para a recolha, análise e interpretação dos dados. Oliveira e Ferreira (2014) recordam-nos que uma investigação deve incluir fontes de evidência diversificadas (primárias e secundárias), que sejam emergentes de múltiplas técnicas e/ou instrumentos, permitindo alcançar tanto o carácter de profundidade, quanto realizar a triangulação dos dados de modo simples e o mais fidedigno possível.

Yin (2001) esclarece que a recolha de dados é indispensável para poder trabalhar em estudo caso, devendo o investigador: (i) mobilizar diferentes fontes de evidências; (ii) utilizar um banco de dados para o estudo de caso; e (iii) manter um encadeamento dos dados. Segundo o autor, esta postura irá auxiliar o pesquisador a “tratar dos problemas de validade, do constructo e de confiabilidade” (p. 107).

Bogdan e Biklen (1994) acrescentam que as investigações de cariz qualitativo devem prever uma recolha dos dados que apresentem uma vasta riqueza de pormenores. Nessa medida, a investigação incluirá como técnicas de recolha de dados: (i) a **observação direta participante**, (ii) a **observação indireta**, (iii) **conversas informais** e o (vi) **o inquérito por entrevista**. Para esse efeito, foram mobilizados diferentes instrumentos, como as notas de campo, que possibilitam um registo descritivo, as grelhas de envolvimento (Laevers, 1993) como ferramenta estruturada para a análise da qualidade da participação das crianças, os guiões das entrevistas semiestruturadas, registos fotográficos, de vídeo, áudio e as produções das crianças. Para todos estes elementos, foi pedido o respetivo consentimento tanto da educadora cooperante como das crianças, de forma verbal, e das famílias, mediante um consentimento informado (cf. Anexo K).

A técnica utilizada com maior recorrência foi a observação direta, com especial ênfase na observação participante, considerando que, além de investigadora, assumi também o papel de impulsionadora de, pelo menos, um projeto com o grupo. Esta condição exigiu que mantivesse, tanto uma presença ativa como de mediadora no contexto.

Este tipo de observação é particularmente relevante para a investigação em questão, pois, permite, de acordo com Yin (2001), que o investigador possa vivenciar o momento, enquanto compreende todos os fenómenos com profundidade, uma vez que está diretamente envolvido no meio que está a observar. Flick, 2004 (citado por Meirinhos & Osório, 2010) declara que esta forma de observação implica uma interação mútua, na qual o “investigador pode influenciar o que observa devido à sua participação” (p. 60).

Contudo, este envolvimento ativo pode dificultar que o registo completo e fidedigno ocorra. Para o efeito, e tal como o próprio Yin (2001) preconiza, poderá tornar-se necessário recorrer a outras formas de recolha complementar, nomeadamente, os instrumentos de observação indireta supramencionados, como a captação de vídeos,

fotografias e gravações de áudio. Estes recursos permitirão preservar momentos significativos, que poderiam não ser completamente registados durante a observação direta, pelo que terão um cariz de suporte para, posteriormente, realizar uma análise mais pormenorizada.

Assim sendo, com base nas observações diretas e indiretas realizadas, procurei apropriar-me de grelhas de envolvimento, um instrumento proposto pelo Professor Ferre Laevers (1993), no âmbito do “Projeto de Educação Experiencial da Universidade de Lovaina” (Bertram & Pascal, 2009, p. 57). Estas grelhas incluíam diversos indicadores, tais como a/o: concentração; energia: complexidade e criatividade; expressão facial e postura; persistência; precisão; tempo de reação; comentários verbais e satisfação. A sua mobilização, tal como referem Bertram e Pascal (2009), possibilitam uma compreensão mais aprofundada da participação das crianças nas atividades e projetos, permitindo observar “qual é [verdadeiramente] a participação das crianças nas actividades e projectos” (Bertram & Pascal, 2009, p. 14), podendo incluir reflexões sobre o seu nível de envolvimento emocional, cognitivo e motor.

Deste modo, a mobilização deste instrumento foi fundamental para a minha investigação, tendo em conta que me permitiu, não só compreender as questões subjacentes à qualidade da experiência infantil, mas também conferiu um rigor acrescido, facilitando a organização e posterior análise dos dados, o que foi crucial para a interpretação das variáveis em estudo.

Para além destes instrumentos, recorri ainda a duas entrevistas semiestruturadas, realizadas a dois grupos distintos da população-alvo: à educadora cooperante (cf. Anexo C), com a intenção de compreender as suas conceções sobre a criança e a autonomia, identificar os princípios e modelos pedagógicos que sustentam a sua prática, e explorar as estratégias que utiliza para promover o envolvimento e a participação das crianças nos projetos de grupo; e às próprias crianças da amostra (cf. Anexo L), visando incluir as suas perspetivas a respeito dos projetos, assim como os desafios e as potencialidades que lhes reconhecem, ao mesmo tempo que avaliando a sua perceção sobre a sua própria autonomia no processo de tomada de decisão.

Vale sublinhar, a respeito deste último instrumento, que as entrevistas realizadas foram somente mais uma fonte de informação, já que, conforme defende Yin (2001), as

conclusões da investigação não podem ser baseadas inteiramente nas mesmas. De facto, o investigador não deve ter uma postura demasiado dependente das entrevistas, razão pela qual deve aprofundar as suas pesquisas noutras fontes-chave, de modo a corroborar as informações apresentadas (Yin, 2001). Tal é especialmente importante quando se está a entrevistar uma criança, porque, embora ela possa acreditar numa situação, esta poderá não ser exatamente da forma como acredita. Assim sendo, no caso da presente investigação, o recurso à entrevista funcionará, essencialmente, como forma de compreender, de forma clara, as “percepções e interpretações sob um assunto” (Yin, 2001, p. 112).

4.3.4.2. Procedimentos de análise

O tratamento dos dados recolhidos seguiu um conjunto de técnicas de análise das comunicações baseado no método da **análise de conteúdo**, que, de acordo com Bardin (1977), visa, a partir de procedimentos sistemáticos, a obtenção de indicadores que permitam a inferência de conhecimentos. Tratando-se o processo de análise de dados de uma “parte integrante da recolha de dados” (Bogdan & Bilken, 1994, p. 207), este sistema serviu como forma de realizar uma análise crítica e analítica dos resultados obtidos, bem como um método de recolha e organização dos dados em diferentes categorias, com vista à facilitação da sua interpretação (Bogdan & Bilken, 1994).

Neste caso, a informação recolhida através das observações e conversas informais era transposta, se pertinente, para as notas de campo. As notas de campo, por sua vez, incluíram uma secção na qual se poderiam definir tema(s), o que facilitou potencialmente a análise posterior. A respeito das entrevistas, tanto para a da educadora quanto para a realizada às crianças, após a sua transcrição fiel, foram criadas árvores categoriais, com o intuito de realizar “a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese” (Bogdan & Bilken, 1994, p. 205). Também as grelhas de envolvimento elaboradas foram alvo de análise mais criteriosa. Neste caso, estas já dispunham de categorias, ainda assim, foram elaboradas duas grelhas: uma, com vista a analisar a participação real de cada criança, em cada atividade, o que me facilitou a “síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes” (Bogdan & Bilken, 1994, p. 205); e uma outra grelha, que

analisava o envolvimento das crianças em duas atividades opostas – na primeira, decidida integralmente pelo adulto, e numa das últimas, elegida pelas crianças.

Esta análise, reforçada com a literatura convocada, simplificou a triangulação dos dados e ainda facilitou a aquisição de conclusões criteriosas e conscientes, viabilizando uma maior confiabilidade dos resultados (Meirinhos & Osório, 2010).

4.4. Apresentação e discussão dos dados

Nesta seção, apresentarei os dados recolhidos e mobilizados para a presente investigação, tendo em conta os objetivos definidos para a mesma. Assim, irei, primeiramente, debruçar-me sobre as informações transmitidas pela educadora cooperante, cruzando as suas respostas à entrevista (cf. Anexo C) com as minhas observações da sua prática, presentes nas NC (cf. Anexo A). Em seguida, apresentarei a análise relativa à perspetiva e ao envolvimento das crianças, tendo em conta o seu olhar e as suas vozes presentes nas entrevistas e nas NC, assim como a análise das grelhas de envolvimento (ou outras tabelas criadas já durante a própria análise dos dados), bem como algumas observações minhas.

Embora tenha, inevitavelmente, recolhido informações de todas as crianças do grupo, os dados apresentados seguidamente incidirão, exclusivamente, nas respostas das seis crianças selecionadas para a amostra e anteriormente caracterizadas.

4.4.1. Concepções e práticas da Educadora sobre Autonomia e Envolvimento

Neste subcapítulo, e visando responder ao primeiro objetivo do estudo, irei analisar as concepções e práticas da educadora, apresentando pontos-chave que emergiram tanto da entrevista, como de conversas informais e/ou ainda de notas de campo, realizadas ao longo da minha prática.

Relativamente à entrevista semiestruturada, esta decorreu conforme o guião elaborado (cf. Anexo C). Este elemento surgiu com vista a permitir “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Por essa razão, esta foi uma entrevista gravada, e as respostas decorrentes da mesma encontram-se transcritas de forma fiel (cf. Anexo D). Assim sendo, refletir-se-ão, neste ponto, tanto

as ideias e concepções da docente, como as suas práticas, partilhadas pela mesma e/ou observadas por mim em contexto.

Desta feita, as respostas da educadora **demonstram**, desde logo, que as suas práticas se baseiam na assunção de diferentes modelos e abordagens pedagógicas participativas e ativas: *“aqueles em que me fundamento maioritariamente são Reggio Emilia, Montessori, Movimento da Escola Moderna e ainda Piaget (...) No caso da implementação de projetos, como sabe, guio-me pela metodologia de trabalho de projeto”* (cf. Anexo D). Estes fatores revelam-se determinantes e influenciadores da autonomia e do envolvimento do grupo, já que as pedagogias participativas tornam as crianças coautoras da sua aprendizagem.

Na verdade, a profissional apresenta fortes convicções quanto à capacidade e ao conhecimento das crianças, o que transparece na sua visão e ações diárias. Segundo a própria, toda a criança é portadora de conhecimentos *“que a vão moldando tal e qual como ela é”* (cf. Anexo D). Um pensamento que vai ao encontro do que Piaget (1998) nos transmite:

A nova educação pretende que a criança seja tratada como ser autónomo” (p. 14). O mesmo autor salienta que “o pensamento da criança funciona como o do adulto (...), mas as estruturas lógicas particulares (...) são suscetíveis de desenvolvimento e de variação (p. 14).

Perante estas afirmações, compreendemos que a imagem que o adulto/educador tem de criança pode ser determinante tanto na sua forma de pensar quanto de agir com as crianças. Se nunca acreditar que uma criança é ou pode ser capaz de realizar uma determinada tarefa, o mais provável é que não tenha intenção de lhe “dar” essa autonomia.

Piaget (1998) realça que a escola ativa recorre, frequentemente, a uma técnica similar àquela que é posta em prática pela educadora. Esta é nomeada de self-government, através da qual a criança *“desenvolve em classe uma nova solidariedade, um sentimento de igualdade e de justiça e a noção de sanção fundada na reciprocidade”* (p. 13). Se seguirmos as declarações da educadora, e pelo que me foi também possível observar, percebemos que, na sua concepção, as vozes das crianças são todas válidas, pelo que devem ser escutadas cautelosamente: *“A educadora retoma o projeto sobre vulcões, convidando as crianças a resumirem o que já tinham aprendido”* (cf. Anexo A, NC, 30 de setembro

de 2024, n.º 9). Esta ocorrência é reveladora de que a docente confia nas crianças para que realizem uma súmula das aprendizagens.

Noutra ocasião, e ainda pelas minhas observações, percebemos que os desejos e as vontades de todos são efetivamente compreendidos e respeitados, de forma tica, pela profissional: “Todos participaram (...) exceto a “J”, que disse não estar com vontade. A educadora respeitou a sua decisão” (cf. Anexo A, NC, 4 de setembro de 2024, n.º 3). Estas situações demonstram que a profissional valoriza a presença da criança, a sua autonomia e o seu envolvimento em diferentes momentos, respeitando as suas opiniões, decisões e sentimentos.

Podemos ainda comprovar estes factos com as ideias que a profissional destaca em relação ao conceito de autonomia, ao referir que “*deve ser desenvolvida desde cedo. (...) Desta forma, as crianças vão-se sentir gradualmente mais seguras e confiantes de si mesmas e das suas capacidades*” (cf. Anexo D).

Portugal e Leavers (2018) ressaltam que  possível compreender, de diferentes formas, as conceções e práticas dos educadores, no que remete para o reconhecimento que conferem ¢s crianças, bem como ao papel que lhes atribuem. Estas noções podem ser notadas quando se percebe “de que forma  escutada a opinião da criança acerca da planificação, tipo e momento de oferta de atividades; o grau em que as crianças assumem responsabilidades em situações várias; o grau em que os problemas são tratados e as regras são explicadas e concertadas com as crianças” (Portugal & Laevers, 2018, p. 103).

Conforme descrito anteriormente, pela prática que observei, a educadora detinha, de forma constante, uma preocupação em incluir e envolver as crianças em diferentes ocasiões, tal como no planeamento do dia, nos projetos, nas tarefas diárias ou, inclusivamente, nas alterações ao ambiente educativo: “A educadora chama as crianças de volta ¢ sala e (...) volta a mostrar as teias do projeto e três crianças ajudam a pendurlas na parede” (cf. Anexo A, NC, 1 de setembro, n.º 7).

A docente afirma, convictamente, que a autonomia que fomenta no seu grupo facilita o “*processo da estruturação das atividades*” (cf. Anexo D), uma vez que são as próprias crianças que apresentam grande parte dessas sugestões de forma, muitas vezes, inata. Outro aspeto que funciona em simbiose com a promoção da autonomia  a “gestão do ambiente físico e social da sala de aula [pensado] para apoiar a aprendizagem”

(Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, p. 15, 2012). Esta estruturação da sala, de forma intencional e fundamentada, que coloca a criança no centro da ação, resulta em crianças com o sentimento de serem “*capazes e incluídas, o que promove subsequentemente a sua autonomia*” (cf. Anexo D).

Além disso, a educadora também incentiva, com frequência, o pensamento crítico e reflexivo das crianças, colocando em prática, momentos em que esses propósitos são evidentes:

O “ST”, a “AR”, o “V” e a “B” estiveram durante a manhã a realizar o mapa de presenças com a ajuda da educadora. Começaram por escolher a cor (...) [democraticamente] (...) a docente questiona as crianças sobre a forma como pretendem organizar a cartolina (...) As crianças escolhem manter a cartolina na vertical (cf. Anexo A, NC, 9 de outubro, n.º 1).

Estas atitudes alinham-se com a intencionalidade educativa evidenciada por Silva et al., (2016), que defendem que a construção do saber, de forma participada, estimula um desenvolvimento integral.

A educadora, ao refletir sobre a sua prática, apesar de não encontrar desafios diretos nas metodologias a que recorre “*Não encontro desafios, antes pelo contrário, devido à autonomia que as crianças têm, acaba por ser facilitado o processo de estruturação das atividades.*” (cf. Anexo D), destaca que ambiciona que as crianças mantenham um envolvimento significativo, ainda que lhe implique adaptações: “*para que seja possível alcançar um envolvimento significativo das crianças, por vezes, é necessário que sejam realizadas algumas adaptações.*” (cf. Anexo D). Esta necessidade de adaptação evidencia a complexidade de trabalhar num grupo heterogéneo, no qual as crianças apresentam diferentes ritmos, formas de comunicação e de participação. Deste modo, o desafio reside em criar um ambiente verdadeiramente inclusivo, no qual se observa uma procura incessante, para que todas as contribuições sejam possíveis e valorizadas, o que exige um olhar atento e uma análise sensível às dinâmicas individuais e de grupo.

Em suma, este trabalho não se resume, exclusivamente, às ações ou à forma como o adulto se dirige às crianças, mas sim a todo um pensamento e a uma intencionalidade que realiza, de forma integral e em união, com as crianças. Até porque, como sugerem

Oliveira-Formosinho (2013), “a práxis pedagógica não é a mera prática como mero fazer baseado numa aprendizagem implícita e num conhecimento tático e rotineiro; é uma prática fundamentada, situada e contextualizada, baseada num conhecimento explícito” (p. 15).

4.4.2. Perspetivas, experiências e manifestações da autonomia e do envolvimento das crianças

Nesta secção, apresentarei as perspetivas e experiências das crianças relativamente à sua autonomia e ao seu envolvimento nos projetos de grupo, com base nas suas perspetivas e nas minhas observações. A discussão incidirá, portanto, sobre as conceções das crianças acerca da sua participação e do seu envolvimento, bem como sobre a forma como decorreu o processo observado.

Para esse efeito, apresentarei as ideias principais que mobilizei após a entrevista semiestruturada, que seguiu o respetivo guião (cf. Anexo L) e foi posteriormente transcrita (cf. Anexo M), apoiando-me, à semelhança da entrevista à educadora, na categorização efetuada dos dados (cf. Anexo N). Considerarei as conversas informais, observações diretas/notas de campo (cf. Anexo A), bem como as grelhas de envolvimento (cf. Anexo O) referentes às atividades (cf. Anexo P) e outras grelhas de análise posteriormente criadas (cf. Anexos Q e R). Mais informo que as crianças a quem diz respeito esta análise são somente as apresentadas previamente, enquanto elementos integrantes da amostra.

4.4.2.1. A Compreensão e o interesse das Crianças pelos Projetos de Grupo

Os dados recolhidos demonstram que as crianças evidenciam, na sua maioria, reconhecer o que é um projeto de grupo, sugerindo, inclusive, algumas associações diretas: “*Projeto dos macacos no nariz, daquele dos vulcões, daquele da gema*” (cf. Anexo M). Tal resposta mostra coadunar-se com o referido por Mendonça (2002), para quem “o projeto consubstancia a oportunidade de exercer a aprendizagem e o desenvolvimento do que desejamos fazer, o que nos tenta, aquilo para que nós estamos preparados para investir, aquilo em que acreditamos” (p. 20).

No contexto em que me inseri, as crianças encontravam-se bastante familiarizadas com o conceito de projeto, pois era hábito da docente implementar projetos coparticipados na sala, o que facilitava todo o processo de seleção das temáticas que surgiam de forma ininterrupta: “*Entrevistadora: Sabes o que é um projeto? “V” – Claro!; “B”; “FG” “J” – Sim.*” (cf. Anexo M). Em concordância, Mendonça (2002) relaciona os projetos com a vida humana, evidenciando que a última diz respeito a um projeto universal, que se subdivide em diversos pequenos projetos. Esta afirmação completa os fundamentos apresentados por Rangel e Gonçalves (2011), que salientam, conforme se referiu antes, que os projetos de grupo são uma metodologia utilizada para qualquer idade, e em diferentes níveis do sistema educativo, podendo ocorrer tanto em contexto escolar ou informal, em situações educativas ou para solucionar problemas sociais.

Contudo, e apesar desta sua amplitude, a MTP exige a assunção de um conjunto de princípios essenciais, nomeadamente que: (i) é uma metodologia para solucionar problemas; (ii) parte de questões ou/e problemas reais; (iii) estas questões devem ser pertinentes e relevantes; (iv) a procura de respostas às questões devem partir da distribuição de tarefas, ou seja, a recolha de informação e de dados deve ser um trabalho em grupo e deve ser tudo planejado; (v) a informação que, por sua vez, for recolhida deverá ser exposta ao grande grupo; (vi) todo o trabalho deve resultar num produto final que represente o enriquecimento de conhecimento, de compreensão e de solução de problemas do grande grupo (Vasconcelos et al., 2011).

A participação das crianças nas atividades dos projetos da sala é, na perspetiva das próprias, de cariz facultativo: “*Entrevistadora: É obrigatório participar em todos ou podes escolher? “M” - Não. Escolho eu; “V” - Não, mas eu gosto; “B” - Não é obrigatório; “J” - Eu participo em todos (por iniciativa própria); “FG” – Não.*” (cf. Anexos M e N). E embora nem todas as propostas resultem de uma escolha totalmente livre, como foi o caso do projeto “Macacos do Nariz”, que incluiu atividades definidas ora pelo adulto, com base nos interesses e necessidades do grupo, ora de forma conjunta, ora, ainda, pelas próprias crianças (cf. Anexo Q), estas mantêm, na maioria das situações, a possibilidade de decidir se querem ou não participar.

As exceções, no caso particular do projeto que desenvolvi com o grupo, referiram-se a momentos integrados na rotina diária, como a leitura da obra *O Alfabeto Nojento*, de

David Machado (2019, Ed. Caminho) ou a sessão de Educação Física, que seguiram o planeamento estabelecido (cf. Anexo A, NC, 19 de novembro, n.º 1).

No que diz respeito à participação espontânea das crianças, a formação dos grupos (para as atividades em pequenos grupos) era sempre realizada em concordância com as mesmas e os seus desejos: “avancei com a formação autónoma dos grupos” (cf. Anexo A, NC, 25 de novembro, n.º 3). Deste modo, se partirmos exclusivamente da análise do projeto dos “Macacos do Nariz”, observamos que as crianças que se mantiveram mais ativas foram a “B”, que esteve presente em todas as atividades, e ainda o “FP”, o “FG” e o “V”, que concretizaram seis das oito atividades propostas.

Quanto à autonomia das crianças na conceção e implementação dos **projetos, esta é observada** na prática de diferentes formas, quer seja na **decisão dos temas, de atividades, quer na participação livre e espontânea, na construção articulada das próprias aprendizagens, na definição de estratégias que visem a resolução de problemas, quer, ainda na partilha dos resultados com o grupo**, o que evidencia que a autonomia é mantida, de forma fiel, num ambiente educativo participativo e significativo para todos os envolvidos.

Já no contexto do projeto que desenvolvi e tenho vindo a explicar, as crianças mantiveram a sua independência, desde a decisão do tema a abordar (cf. Anexo A, NC, 30 de outubro, n.º 5), como já era recorrente acontecer – *“Entrevistadora: És tu que decides inteiramente os temas dos projetos ou é um processo de grupo? “V” - Somos nós todos; “B” - Somos nós; “FG” - Não, fui eu e também o “V” e o “D”; “M” - Em grupo; “J” - É em grupo.”* (cf. Anexo M e N) – à definição das teias sobre “o que sabíamos, o que queríamos saber e de que forma iríamos descobrir”, às alterações ao ambiente educativo inerentes ao projeto (cf. Anexo A, NC, 21 de novembro, n.º 5), ou ainda a decisões referentes às suas aprendizagens, nomeadamente, **determinar a sua participação ativa ou não** – “as crianças escolheram os grupos autonomamente e eu registei numa folha, como é costume” (cf. Anexo A, NC, 8 de janeiro, n.º 2). Também os registos e anotações das aprendizagens das mesmas foram concluídas **mediante os desejos de cada um**, fosse esse, em desenho, por escrito (cf. Anexo A, NC, 2 de dezembro, n.º 3) ou mediante outra opção possível.

Todo o processo assentou, portanto, em medidas democráticas, similares às já aplicadas seguidas a mais estruturada ou rigidamente possível, tendo como intenção manter, sempre que possível, o envolvimento contínuo de todos.

Essa postura era reforçada através de ações como aquelas durante as quais passava a responsabilidade para as crianças:

Questionei se achavam que seria boa ideia que as ideias ficassem também registadas por escrito num papel e todos concordaram. Deste trato resultaram então três ideias iniciais:

“Respirar fundo pelo nariz para os pulmões” - “FP”

“Quando respiramos entram bactérias no nariz” - “ST”

“As bactérias são pós” - “AR” (cf. Anexo A, NC, 22 de novembro, n.º 4)

Assim, compreende-se que, **quando as crianças estão verdadeiramente inseridas no seu processo de aprendizagem**, e participam nas escolhas referentes às suas aprendizagens, neste caso, no projeto de grupo, **tendem a envolver-se de forma mais ativa nas suas diferentes fases**. Não obstante, estas decisões podem, como em todas as situações, incluir **desafios ou potencialidades**, pelo que manter uma conceção de criança como ser competente, que carrega capacidades e conhecimentos válidos e direitos, implica, de acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) que se repense “tanto os seus ambientes de vida e experiência como as representações dos adultos sobre as crianças” (pp. 22-23).

Um dos **desafios** que notei estar mais presente na minha implementação foi a questão da **igualdade de oportunidades, independentemente do género, idade ou fase de desenvolvimento**. Silva et al., (2016) também indicam justamente que um dos maiores desafios da atualidade diz respeito à transformação das dificuldades das crianças, sem que estas representem desigualdades perante os pares.

O objetivo da implementação do projeto, foi, sempre, o de incluir todas as crianças que demonstrassem esse desejo. Todavia, apesar de não ter a intenção de forçar nenhuma criança, reconheço que optei por dar início ao projeto partindo de duas atividades que visavam cativar a atenção, a envolvência e a participação deliberada de todos, com vista a que se pudessem manter nas atividades da forma mais presente possível. **Apesar de o planeamento ter sido realizado com as crianças (presentes), e de a mensagem ser**

passada, foi notório que **nem todas estavam despertas para a necessidade/possibilidade de participarem nas reuniões de grupo** e que nem todas retribuía da mesma maneira. Deste modo, um dos maiores desafios, na minha ótica, prendeu-se com a promoção de “ambientes responsivos e desafiantes onde a criança é vista como sujeito da aprendizagem e não objeto respondente” (Oliveira-Formosinho & Formosinho p. 23).

Quanto às **crianças**, quando abordadas nas entrevistas, quatro delas relataram ter **dificuldades nos projetos** – “*Entrevistadora: Já tiveste dificuldades num projeto? “V” - pouquinhos vezes; “FP” - Sim; “B” - Sim, sim, às vezes tenho; “M” Sim*” (cf. Anexo M e N) –, mesmo que poucas, esclarecendo que, para colmatar essa adversidade, recorrem a ajuda externa, tanto da educadora, como dos pares ou da minha, ou, ainda, à sua própria resiliência: “*Entrevistadora: Como fizeste para resolver? “B” - A (educadora) ajudou; “M” – os amigos ajudaram; [A educadora] também, [e tu] (estagiária) algumas vezes; “V” – Aprendendo a fazer*” (cf. Anexo M e N).

Todavia, a definição de qualidade pode ser subjetiva, conforme afirmam Platão e Pirsig, citados por Bertram e Pascal (2009), esclarecendo que esse é um conceito que pode ser influenciado “por valores que variam em função do tempo e do espaço” (p. 35).

Infelizmente, por lapso meu, as entrevistas não tiveram continuidade com uma pergunta que pudesse esclarecer o género de dificuldade que as crianças haviam sentido. Assim sendo, decidi interpretar outro método de análise, neste caso, as grelhas de envolvimento (cf. Anexo O), como forma de validar e complementar os dados. Nestas, incluíram-se os seguintes indicadores: concentração; energia; complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, comentários verbais e satisfação.

Deste modo, irei seguidamente analisar as grelhas de envolvimento das crianças correspondentes a duas atividades, a leitura do livro *O Alfabeto Nojento* e a atividade da realização do sistema respiratório, considerando que a primeira foi uma proposta inteiramente minha, planeada segundo os interesses do grupo, e a última, uma sugestão das crianças.

Assim, diante dos dados registados, podemos perceber que, inicialmente, a participação das crianças foi mais evidente na atividade da leitura, porém, já foi

esclarecido que tal se sucedeu devido à atividade estar incluída na rotina habitual do grupo de irem à biblioteca, tendo sido somente trocada a leitora habitual (bibliotecária) por mim.

Apesar de nesta atividade terem participado as seis crianças, o que contrasta com a participação das quatro crianças na atividade do sistema respiratório, das duas em falta, só a “J” estava presente nesse dia e optou por não participar. Todavia, a “J” manteve-se ausente durante grande parte do desenvolvimento do projeto, o que pode ter influenciado o seu interesse. Em contrapartida, podemos notar que, enquanto o “FG”, uma criança que participou em quase todas as atividades, no momento da leitura, embora, habitualmente seja uma criança bastante ativa e participativa, neste caso em particular, a sua atenção dissipou-se, nomeadamente, para conversas que foi mantendo com os pares. No entanto, o mesmo não se verificou na atividade do sistema respiratório, na qual não só foi um dos primeiros participantes, como também se manteve ativo na atividade, de forma completamente autónoma e envolvida, superando os desafios encontrados e mantendo um envolvimento notável.

No final, se analisarmos os resultados das grelhas, é evidente que, à exceção do “V” que manteve um interesse contínuo e de destaque, todas as crianças aumentaram o seu envolvimento entre a atividade da leitura e a atividade do sistema respiratório (cf. Anexo S). Apesar disso, esta conclusão pode ser dúbia e levantar questões fundamentais para a análise: será que o envolvimento crescente da criança se deveu à metodologia e à maior autonomia que lhe foi concedida na segunda atividade, ou tão só à relação afetiva que se foi consolidando ao longo do tempo?

No caso da questão orientadora que motivou a presente investigação, esta visava compreender de que forma é que a autonomia dada às crianças nos projetos, na escolha dos temas e das atividades, potencia a sua motivação e o seu envolvimento nos mesmos, em contexto de EPE. Quando a questão foi formulada, já detinha algumas ideias sobre quais poderiam ser os resultados, nomeadamente, quais as crianças passíveis de se envolver mais e em que género de atividades. O exemplo que tinha do “V” era de uma criança perspicaz, curiosa e atenta, e com grande interesse em participar nos projetos “*Sim, participo em todos [os projetos]*” – (cf. Anexo M). E embora se tenha revelado, de facto, uma criança participativa em todos os projetos, pelo menos naqueles que vivenciei, o mesmo não se demonstrou em todas as atividades que promovi no âmbito do projeto de

CDEI. Ao examinar o Anexo R, verifico que o “V” participou unicamente em seis das oito atividades. Em contraste com o “V”, surge a “B”, que foi a criança mais ativa, tendo participado em todas as atividades e tendo sido sempre incluída nos primeiros grupos de trabalho.

Acredito que a relação afetiva possa também ter tido algum impacto nas crianças, nas suas participações e formas de estar. Por exemplo, no caso do “F”, percebi, ao longo da prática, que era a criança mais afetuosa de todas, partilhando, diariamente, diversos sinais de afeto, como no caso de abraços e beijos nas mãos. O “F” também me procurava para apoio emocional, preferindo ficar ao meu lado na sala, sempre que possível, e esta necessidade de se manter junto ao adulto pode ser um dos motivos que o levaram a mostrar-se tão ativo nas diferentes propostas.

A “J”, por seu turno, foi a criança com a qual realizei o Portefólio de Desenvolvimento e Aprendizagem, o que favoreceu uma proximidade gradual e cada vez mais intensa, no entanto, tal não se refletiu na sua participação nas atividades. Em relação a esta situação, tudo indica que este foi um caso atípico, sendo que, embora nos tenhamos relacionado e criado uma conexão forte, a “J” esteve ausente durante sensivelmente um mês, o que, com as interrupções letivas, resultou num período mais extenso. Em consequência, a “J” manteve-se afastada durante demasiado tempo e não teve a mesma possibilidade de se manifestar e participar como outras crianças que tenham sido mais assíduas. De facto, apesar de estar a basear-me em factos reais, as crianças nunca poderiam ter tido a mesma presença nas atividades, devido a situações alheias às mesmas, como foi o caso da ausência da “J”.

Outro aspeto de relevo a abordar prende-se com o tempo em que me incluí na sala, e que pode, certamente, ter influenciado uma envolvimento crescente. Se considerar o intervalo de tempo entre a data da primeira atividade (19 de novembro de 2024) e a da última (8 de janeiro de 2025), correspondente a 20 dias de presença em estágio, e assumir, como postulam Bertram e Pascal (2009) que “não há envolvimento das crianças sem que se sintam emocionalmente seguras” (p. 50), a situação acima retratada poderá encontrar validade, como poderá, também, ter resultado de um conjunto de situações que favoreceram o envolvimento do grupo.

Outro ponto a destacar pode ser o interesse particular de cada criança em cada uma das atividades. Retomando o caso do “V”, que demonstrou ter sido menos participativo do que esperava. Na última fase do projeto, que correspondeu à divulgação, realizada tanto a uma sala do JI como às famílias, o “V” foi uma das crianças que se prontificou a apresentar parte do trabalho de forma completamente voluntária, assim como o “FP” e a “B”, um momento que transcendeu as minhas expectativas. No caso da apresentação à outra sala de JI, o “V” ficou encarregue de apresentar a história d’*O Alfabeto Nojento*.

Ainda que a criança já tivesse tido várias oportunidades de mostrar que sabia a história, o cenário poderia ter-se alterado mediante a presença dos dois grupos na sala. No entanto, “a leitura da obra (...) foi realizada na íntegra pelo “V”, que se recordava de momentos da história de forma bastante clara” (cf. Anexo A, NC, 22 de janeiro, n.º 3).

Ambas as apresentações, à sala eleita e às famílias, aconteceram de diferentes formas: se a apresentação à sala foi planeada ao pormenor, e cada criança, que assim o quis, tinha um papel a desempenhar; no caso da apresentação realizada às famílias, os papéis não foram decididos previamente, pelo que coube às crianças agir espontaneamente, conforme desejavam. Nesta medida, importa esclarecer que, além de ter ficado positivamente surpresa com a presença de tantas famílias, pois muitas delas não têm por hábito ir à sala naquele horário, também o desenrolar da apresentação aconteceu de forma surpreendente: “As crianças mostraram, carinhosamente, todo o processo que foram fazendo ao longo do tempo, e dedicaram-se, mais exclusivamente, às respetivas famílias, pelo que tiveram a possibilidade de explicar todos os passos que foram seguindo” (cf. Anexo A, NC, 24 de janeiro, n.º 1). De referir que as crianças iam recorrendo tanto a mim como à equipa de sala em pequenos momentos da sessão, mas, sobretudo, como forma de manifestarem a sua alegria e um sentimento de realização e pertença.

4.4.3. Síntese de resultados

Pelos dados recolhidos e analisados, pude compreender que tanto as práticas pedagógicas da educadora, como as que tive oportunidade de dinamizar, assentes na implementação de metodologias participativas, foram centradas na valorização da criança

e na promoção da sua autonomia, revelando-se dimensões fundamentais na criação de um ambiente propício ao envolvimento das crianças nos projetos de grupo.

Por outro lado, a análise que realizei da autonomia das crianças nos projetos, com incidência no seu poder de escolha e na sua forma de participar, indica um maior envolvimento, nomeadamente, em atividades que espelham os seus interesses. Ainda assim, a análise revelou que o grau de envolvimento pode ser influenciado por diferentes fatores, como é o caso das características individuais das crianças, fatores externos ou mesmo os laços afetivos, o que torna a relação entre a autonomia e o envolvimento multidimensional.

Quanto ao contributo da investigação, esse reside, precisamente, na análise e interpretação dessa mesma multidimensionalidade, num contexto real no qual é percebido que o efeito da autonomia é influenciado por diferentes dimensões, como a perceção da criança, as suas vontades, a qualidade do vínculo afetivo, tanto com os adultos presentes como com outras crianças, e ainda as características individuais de cada criança.

Em síntese, e retomando o título do presente relatório, a autonomia das crianças em projetos de grupo pode trazer consigo tanto desafios quanto potencialidades. Pude confirmar, também, pelas análises realizadas, que a autonomia atribuída a uma criança pode contribuir para um sentimento de segurança e de (auto)confiança acrescidos, acreditando que, “ao promover a independência agora, ajud[e] a criar crianças mais capazes, conhecedoras e autossuficientes a longo prazo” (Hanscom, 2018, p. 197).

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DE DOCENTE

| ' ' | | ' ' |

A docência é uma profissão que se constrói de forma progressiva, sendo influenciada tanto pelas nossas experiências na qualidade de alunos quanto pelas transformações nas nossas concepções pessoais. Oliveira-Formosinho (2013), destaca que a imagem que construímos do "docente ideal" é moldada pelos profissionais com quem nos cruzamos ao longo da vida.

Quanto à minha concepção sobre a docência, embora não se tenha alterado drasticamente, tem-se vindo a transformar e a consolidar ao longo do meu percurso. As experiências que tenho tido bem como a possibilidade de as vivenciar têm-me permitido “evoluir” e erguer como uma (futura) profissional com uma visão pedagógica cada vez mais fundamentada e consciente.

Deste modo, os estágios frequentados, nomeadamente na PPS I e na atual PPS II, foram impulsionadores das minhas práticas pedagógicas, do meu (auto)conhecimento e da consolidação da minha identidade profissional. Ao olhar em retrospectiva, depreendo que a experiência da PPS I, realizada na valência de creche, com crianças de 2 e 3 anos, numa OS que se rege pela Pedagogia-em-Participação, foi fundamental para alicerçar a minha compreensão sobre a autonomia.

Esta experiência em creche revelou-se, de facto, fulcral para conceber a ação educativa na promoção da autonomia, desde logo, em rotinas de cuidados pessoais, como a higiene/o desfralde e a alimentação. A maior aprendizagem nesta prática residiu na compreensão de que o sucesso destes processos não depende só da criança, mas fundamentalmente da postura do adulto e da forma como este deposita e transmite uma confiança genuína nas capacidades da mesma.

Este contexto também contribuiu para que tivesse o primeiro contacto com alguns instrumentos pedagógicos que se revelaram cruciais para a minha formação, como a documentação pedagógica, ou outros que inclusivamente mobilizei para esta investigação, como as grelhas de envolvimento de Laevers.

A minha evolução tornou-se, no entanto, mais clara no primeiro dia da PPS II, em que, contrariamente a experiências anteriores, optei por chegar antecipadamente ao local do estágio, “o que me permitiu ter um primeiro contacto com a instituição, de uma forma mais calma, bem como observar a entrada das crianças e respetivas famílias” (cf. Anexo A, NC, 30 de setembro, n.º 1). Entendo que esta atitude refletirá o desenvolvimento da

minha postura intencional enquanto futura profissional, que idealiza a preparação e a antecipação das dinâmicas do contexto.

Outro marco do meu crescimento foi a minha primeira intervenção com o grupo, que culminou numa sessão de educação física que a própria educadora cooperante me desafiou a realizar. Embora detivesse os conhecimentos teóricos, a minha inexperiência na prática, bem como a minha presença ainda recente no contexto, deixaram-me, a par da reação de algumas crianças, um tanto apreensiva:

o “D” ficou confuso, e fez uma observação:

“D” - E tu podes?

Eu - Achas que não posso?

“D” - Sim, as crianças não podem.

Eu - E eu, serei criança?

“D”- Porque brincas connosco (cf. Anexo A, NC, 11 de outubro, n.º 2).

Reconheço que, se tal tivesse acontecido na PPS I, ter-me-ia sentido certamente mais insegura e inibida. Em vez disso, usei o momento para dialogar com a criança sobre o meu papel e para, com humildade, pedir a colaboração e a ajuda de todo o grupo para conduzir a tarefa ao maior sucesso possível.

Mas a maior prova do meu crescimento profissional coincidirá com a capacidade que também desenvolvi para aprender com os desafios. Se, depois da minha primeira sessão de educação física, a minha inexperiência me levou a refletir sobre as melhorias a implementar *“Para futuras ações, gostaria de (...) visitar o pavilhão antes da aula e preparar os materiais de antemão.”* (cf. Anexo A, Avaliações), mais tarde no estágio, senti-me já confiante o suficiente para propor eu mesma uma nova sessão à educadora (cf. Anexo A, NC, 9 de janeiro, n.º 2), que decorreu de forma muito mais natural.

Foi também com os estágios, e nas partilhas de ideias que fui fazendo com os vários agentes com os quais me cruzei, que comecei a compreender, mais aprofundadamente, que a construção da nossa identidade profissional não pode nem deve resumir-se ao que fazemos com as crianças, famílias ou equipa educativa. Vejo a docência como sendo uma profissão que nos acolhe e que devemos acolher de forma íntegra. Uma profissão que requer que reflitamos ciclicamente sobre quem somos, quem queremos ser e por que fazemos o que fazemos:

Tenho refletido, de forma cada vez mais aprofundada sobre as minhas práticas, (...) ciente de que este processo de melhoria é um caminho infundável. (...) as aprendizagens adquiridas ao longo deste percurso, têm-se revelado tanto complementares ao conhecimento obtido previamente nos diversos contextos, formais e informais como cada vez mais significativas e essenciais para o meu crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional (cf. Anexo A, reflexão 4.1.).

Assim, volto a aludir ao episódio ocorrido com a “AR”, durante o qual o meu foco se centrava no cumprimento de tarefas e horários, em detrimento da criança e nas suas reais necessidades (cf. Anexo A, NC, 30 de outubro, n.º 5). Esta situação serviu para me lembrar de que uma prática educativa significativa deverá ter sempre no seu cerne a criança, incluir uma escuta verdadeiramente ativa da mesma e, ainda, necessariamente, reflexões críticas sistemáticas.

Em linha com Oliveira-Formosinho (2013), também considero que o meu desenvolvimento profissional tenha sido potenciado por momentos de aprendizagem formal, como seminários e leituras, que me permitiram refinar e fundamentar as minhas conceções pedagógicas. Quer numas circunstâncias quer noutras, pude vir compreendendo que as minhas conceções iniciais iam ganhando novas nuances ou mesmo reafirmando-se, como foi o caso neste momento, em que julgo ter atribuído maior importância ao trabalho colaborativo, principalmente, com a assistente de sala:

Para que o trabalho com as crianças seja holisticamente realizado, é essencial que haja um comprometimento entre todos os profissionais envolvidos. No caso retratado, a atuação da assistente “C” mostra-se fundamental não só no apoio logístico, como também no suporte afetivo que oferece, contribuindo significativamente para o bem-estar emocional e o desenvolvimento integral das crianças (cf. Anexo A, reflexão 4.2.).

Esta noção que fui construindo, igualmente fundada na postura da educadora cooperante, incentivou-me a realizar trocas de informações sobre as crianças, as suas necessidades, ou mesmo as atividades que tinha em vista planear, de forma cada vez mais recorrente, com a assistente de sala. Dito de outro modo, “este processo tornou-se uma jornada de procura incessante pela minha melhor versão” (cf. Anexo A, reflexão 4.5.).

Os seminários, que eram de frequência “obrigatória”, passaram a ganhar um novo carinho da minha parte, tendo tido, inclusivamente, a iniciativa de procurar aqueles que iam ao encontro dos meus interesses e/ou necessidades. Quanto à teoria e à literatura de referência, a formação fez com que aprimorasse para com as mesmas o meu olhar crítico. Descobri que as bibliotecas são um excelente local de estudo, e com diversos recursos disponíveis. Através das mesmas, pude apropriar-me de um volume alargado de autores e, com eles, ampliado a minha visão, os meus conhecimentos e interesses para outras áreas contíguas, como as Ciências da Educação, a Sociologia ou mesmo a Filosofia, ainda que reconheça com saberes bastante primários.

Também nos momentos informais implicados, como aqueles que resultaram de conversas com colegas, que se tornaram amigos, como com outras educadoras e, até, outros profissionais da educação, foram fulcrais para esta imagem de “educador ideal” (Oliveira-Formosinho, 2013). Além disso, criei uma rede de apoio e partilha, que teve já, e continuará, certamente, a ter o seu papel fundamental no meu percurso para poder exercer as minhas funções de docente.

Hoje, após cinco anos de formação intensiva na área, revejo-me como uma eterna pensadora, que nunca se conformará com a sua ideia de docente ideal, sabendo que nunca alcançarei a minha melhor versão se alguma vez desistir de investir em mim e de me questionar.

Neste processo contínuo de aprimoramento profissional, outra das aprendizagens mais impactantes foi a revisão da minha própria conceção sobre o papel do adulto em relação à criança. É uma crença comum a de que o adulto possui maior sabedoria do que as crianças, mas a verdade não é assim tão analítica. É sabido que a vida se pode resumir a uma quantidade continuada e infinita de aprendizagens, o que poderia reforçar a ideia, porém, se invertermos os papéis e considerarmos que, além de aprendermos, também nos vai sendo imposta uma série de regras que são próprias da sociedade, facilmente percebemos que, à medida que o tempo passa, a nossa essência e genuinidade vão-se desvanecendo precocemente.

Deste modo, devo destacar que, ao longo destes anos de formação, uma das aprendizagens que levo para a vida é o reencontro com a minha criança interior. Num mundo que caminha para um acumular de situações negativas, o riso é um ótimo remédio,

e isso é conseguido, facilmente, a brincar. Quando brincamos, ativamos um estado de suspensão da realidade (Neto, 2020), criamos relações e afinidades uns com os outros.

Trigo (2002) proferiu, ironizando, num seminário sobre “Educação e Inovação”: “Como agora é tudo aprendizagem, ao longo da vida não se justifica a necessidade de haver cursos de educação e formação de adultos, certificação de competências” (p. 31). Conforme retratei anteriormente, tal não se verificou no meu caso, pois embora tivesse já uma ideia formada, essa noção foi sendo alterada, quer pelas relações sociais que fui construindo, quer pelos momentos formais que abordei. O que me leva a acrescentar que este (longo) caminho que percorri até aqui é apenas o início de um muito maior que há de chegar. Todos os dias serão eternas aprendizagens, até porque a ciência e o mundo estão em constante mudança.

Assim sendo, pretendo ser uma educadora consciente e informada, e com os olhos postos no passado, no presente e no futuro. Uma educadora que acolhe o grupo no seu todo, mas também cada um na sua singularidade, assim como as próprias famílias, equipa educativa e comunidade. Uma educadora que, numa comunhão entre a ação e os seus fundamentos, abrange as técnicas, emoções e a prática, que incluem as minhas crenças, valores e princípios, e sustentam as minhas práticas pedagógicas “numa triangulação interativa e constantemente renovada” (Oliveira-Formosinho, p. 15).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| " | | " |

A elaboração deste relatório culmina com um momento de profunda reflexão (cf. Anexo S), que foi potenciado por um acontecimento inesperado. Este acontecimento surgiu já na fase final deste trabalho, no passado mês de abril, e foi resultado de um apagão geral que, por me ter colocado numa posição de total autossuficiência, me levou a questionar-me “Como sei se estou a fazer o certo? Com quem irei partilhar?” (cf. Anexo S). As respostas surgiram, precisamente, no momento, na própria experiência vivida, e o que me moveu foi realmente a minha autonomia e todos os desejos que mantive adjacentes a esta.

Senti que este dia fora um processo, que me fez compreender que podia confiar nos meus próprios recursos e convicções, e que a validação externa não deve ser um requisito. A autonomia que me encontrava a estudar, passara de objeto de estudo a um sentimento vivido e consolidador da importância da investigação que realizei.

Centrando-me na minha pesquisa, “A autonomia das crianças em projetos de grupo: desafios e potencialidades na educação pré-escolar”, esta incidiu igualmente nas vontades e motivações internas das crianças. Conforme as próprias descreveram, o que as motiva a fazer é o **seu interesse próprio**, seja pelo desejo de fazer novas aprendizagens, seja por considerá-lo um momento lúdico:

V - “É porque eu gosto de aprender.”

B - “Eu participo se eu gosto.”

FG - “Eu participo sempre porque gosto.”

M - “É divertido e aprendo coisas.”

J - “É quando eu gosto.” (cf. Anexo N).

Deste modo, pude compreender que o envolvimento, a participação e a autonomia estão, intrínseca e diretamente, ligadas ao sentido e noção de liberdade. A realização de um projeto, de acordo com Vasconcelos et al., (2011), implica uma organização faseada e um mote inicial, conforme se descreveu antes: a existência de um problema, o planeamento e desenvolvimento do trabalho, a execução e a divulgação e avaliação. Todo este trabalho é almejado se mantivermos um grupo de investigadores genuinamente interessado. Compreendi ainda, através das duas PPS, que o grupo de crianças, numa atividade, não precisa de ser estanque. Todos temos vontades próprias, gostos e

necessidades, que hoje podem ser de uma forma e amanhã de outra, podendo ainda ser influenciados por fatores internos e/ou externos.

Posso, por isso, assumir que o grupo de crianças que participou no projeto, foi um todo, porque, de forma direta ou indireta, todas tiveram a sua participação, mais ou menos ativa. Independentemente disso, ficou claro que nem todas se envolveram em todas as atividades com o mesmo interesse e dedicação, tendo em conta que as suas escolhas foram genuinamente livres. Enquanto preenchia as grelhas de envolvimento e revia todos os indicadores priorizados, com vista à minha “avaliação final”, compreendia que, em alguns casos, esta pôde realmente fazer sentido, que a mesma pôde ser fidedigna, mesmo que, para algumas crianças possa não ter sido tão analítica.

No caso da “J”, fui percebendo, ao longo do tempo, que era uma criança mais reservada, em vários sentidos e por diversas razões. Tal fez-me compreender que, mesmo depois da análise das grelhas, deve ainda existir uma reflexão pessoal sobre o verdadeiro interesse da criança, questionando “será que foi mesmo assim?”, “Estarei a fazer a devida avaliação?”. Reconheço, assim, a importância de considerar a criança no seu todo, sem me limitar a grelhas, valorizando a reflexão, as minhas diferentes anotações, em grelhas, notas de campo, vídeos, áudios, fotografias ou outros, que me permitam uma compreensão o mais real possível das situações.

Não encaro, portanto, a “pouca” participação de algumas crianças de forma negativa, mas sim como um ponto positivo. Pensei, por exemplo, que o “V” seria uma das crianças que mais participaria no projeto, em virtude do gosto que me foi demonstrando pelos mesmos e por este se relacionar com as ciências, área do seu especial interesse. No entanto, nem sempre se verificou, o que me levou a questionar-me. O momento da divulgação do projeto foi esclarecedor, na medida em que, efetivamente, o “V” gosta de projetos e de ciências, compreendendo, então, que o seu distanciamento pontual não significaria que não tivesse tido um interesse genuíno nas propostas, porém nem todas o cativariam naquele dia/momento ou daquela forma, e/ou com aquelas pessoas possivelmente.

Talvez a evidência mais clara de como o envolvimento contínuo se traduz em confiança e competência tenha sido uma situação surgida no dia da divulgação do projeto final à outra sala do JI, durante a qual, embora tivesse ficado estipulado com o grupo

quais seriam os papéis de cada uma das crianças, nem todas se sentiram confiantes da mesma forma para apresentar o trabalho desenvolvido. Possivelmente, não que não soubessem, dado que até fizeram essa apresentação às famílias no dia seguinte, mas porque o envolvimento dessas crianças não foi o mesmo do que o de outras. Refiro-me mais concretamente a duas crianças que não integraram a amostra do estudo, a “AR” e o “ST”, cujo papel era o de mostrar e apresentar as aprendizagens realizadas ao longo do projeto, mas que, por qualquer motivo, no momento, não puderam realizá-lo:

A “B” e o FP” iniciaram a apresentação sem problemas começando por “ler” o título. Estava estipulado que a “AR” iria apresentar os desenhos juntamente com o “ST”, todavia, a “B” acabou por ajudar na explicação assim como o “FP” que se prontificou seguidamente por os amigos se mostrarem indisponíveis (cf. Anexo A, NC, 22 de janeiro, n.º 3).

Embora esta investigação não tenha sido desenvolvida com estas crianças, posso afirmar que nem a “AR” ou o “ST” mantiveram uma participação tão contínua ou envolvida quanto a “B” ou o “FP”, que evidenciaram, numa atitude espontânea, uma prontidão para com os colegas nesta ocasião. Por este exemplo, pretendo sublinhar que a participação ativa e livre destas crianças foi também a que conduziu os pares, sem que os mesmos o esperassem, a participarem de forma espontânea, sem ressentimentos e de forma independente.

Quanto à investigação desenvolvida, e ainda que o seu foco residisse na autonomia da criança nos projetos de grupo, deverei também reconhecer que esta poderia ter assumido diferentes rumos igualmente pertinentes. Enquanto aprendia mais sobre a temática, fui notando a necessidade de realizar uma pesquisa mais abrangente sobre a mesma, pelo que procurei compreender, de forma mais vasta, as diferentes visões sobre a Educação. Quer fosse a partir de teorias da Pedagogia, de análises da Sociologia ou, ainda, de perspetivas das Ciências da Educação. Esta sede de informação levou-me a crer que a presente investigação ganhou uma dimensão muito mais abrangente e útil, tanto para mim quanto para as investigações disponibilizadas sobre a temática em questão.

Ainda assim, gostaria de poder ter realizado uma análise mais vasta em algumas das vertentes, nomeadamente, a já referida análise às dificuldades sentidas pelas crianças

que, efetivamente, apesar de reconhecida por alguns autores, não me foi possível aprofundar, mas cuja pesquisa enriqueceria a presente investigação.

As limitações que identifiquei não diminuem o valor do estudo realizado, acreditando que possam inclusivamente abrir caminho para futuras investigações. Um exemplo incidiria sobre a compreensão, na prática, dos desafios que as crianças sentem ao exercer a sua autonomia, ou ainda, da relação entre os laços afetivos promovidos na continuidade da prática e o interesse das crianças na participação em projetos de grupo. Estas seriam duas possíveis formas de dar continuidade e profundidade às conclusões alcançadas através deste estudo.

Outro aspeto a referir prende-se com as dificuldades que fui sentido ao longo do estudo. Uma delas, e que assumi como tal, foi o desafio de chegar a todas as crianças da mesma forma. O educador deve, naturalmente, colocar-se numa posição na qual garanta oportunidades equiparadas a todos (Silva et al., 2016), porém, e como já foi mostrado, neste caso, pode estar relacionado com diversos aspetos que impedem essa atividade e que até ao profissional podem ser alheios.

A questão de analisar todas as crianças, e considerá-las ao máximo, sem me esquecer de nenhum pormenor importante (que são todos), é um desafio que reconheço ser inerente à complexidade da prática. Entendo agora, pois, que a procura pela prática ideal será uma constante na minha vida, já que, do mesmo modo, ambiciono ser uma profissional em permanente reflexão e questionamento, capaz de reconhecer a “instabilidade” das práticas de educação como estímulo fundamental de melhoria contínua.

REFERÊNCIAS

| " | | " |

- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2012). *Formação de Professores para a Inclusão Perfil de professores inclusivos*. Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_pt.pdf
- Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. (2002). Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento Inovação e Competitividade. In M. M., Trigo (Orgs.). *Aprendizagem ao longo da vida e Competências Básicas e Críticas para todos* (pp. 31-39). Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI). (2011). *Carta dos Princípios para uma Ética Profissional*.
- BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70. https://www.academia.edu/40820250/BARDIN_L_1977_An%C3%A1lise_de_conte%C3%BAdo_Lisboa_edi%C3%A7%C3%B5es_70_225
- BERTRAM, T., & PASCAL, C. (2009). *Manual DPQ - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf
- BOGDAN, R. C., & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- BOWLBY, J. (1990). *Trilogia do Apego e Perda* (1). Martins Fontes.
- BRESOLIN, K. (2013). Autonomia versus heteronomia: O princípio da moral em Kant e Levinas. *Conjectura*, 18(3), 166-183. https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2211/pdf_179
- CAEIRO, A. & CORREIA, I. (2021). *Intervir a tempo e com tempo nos primeiros anos de vida – contributos para a Intervenção Precoce na Infância*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- CAMPOS, R. (2023, fevereiro, 3). *A importância das rotinas e o impacto das suas alterações na criança/adolescente*. Centros Médicos e Reabilitação.

<https://www.cmm.com.pt/a-importancia-das-rotinas-e-o-impacto-das-suas-alteracoes-na-crianca>

CARMO, H. & FERREIRA, M. M. (2008). *Metodologia de investigação: Guia para autoaprendizagem* (2.^a ed.). Universidade Aberta.
<https://repositorioaberto.uab.pt/entities/publication/b96c0bd7-f983-41cf-8b0c-5aafaa1a8e46>

CATIVO, F. M. S. (2019). *Trabalho em equipa em Jardim de Infância: Um estudo sobre a importância da cooperação entre elementos de uma equipa educativa de sala*. [Dissertação de doutoramento, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10400.21/10412>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.^a série - N.º 129.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.^a série - N.º 129

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*, 1.^a série - N.º 201.

Priberam (s.d.). *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*.
<https://dicionario.priberam.org>

FERNANDES, N., & TOMÁS, C. (2011, setembro). *Questões conceituais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal* [Comunicação oral]. 10th Conference of the European Sociological Association, Genebra, Suíça.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15425/1/Quest%C3%B5es%20conceituais,%20metodol%C3%B3gicas%20e%20%C3%A9ticas%20na%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20com%20crian%C3%A7as%20em%20Portugal.pdf>

FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*.
<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/54579/2/freire-pedagogia-da-autonomia.pdf>

FUERTES, M. (2022). *Capacitar as famílias ou criar oportunidades para se sentirem capazes? Primeiros anos*. <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2022/10/13/capacitar-ou-sentir-se-capaz/>

Geoapi. (2021) Dados sobre a Freguesia Campolide (Lisboa).
<https://geoapi.pt/municipio/lisboa/freguesia/campolide?mapa=3>

- HANSCOM, A. J. (2018). *Descalços e Felizes*. Livros Horizonte.
- HERNÁNDEZ, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho*. Artmed.
- HOHMANN, M. & WEIKART, D. P. (2003). *Educar a Criança* (2.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Junta de Freguesia de Campolide (s.d.). <https://www.jf-campolide.pt/>
- LAEVERS, F., DEBRUYCKERE, G., SILKENS, K., & SNOECK, G. (2007). *Escala de observação do bem-estar e envolvimento da criança* (Obra original publicada em 2005). Associação Criança.
- LAHIRE, B. (1995). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Ática.
- LANÇA, L. (2022). A investigação aplicada e o desenvolvimento das profissões. *Revista Científica das Técnicas Radiológicas* 3(1), 7-8. <https://roentgen.pt/index.php/Principal/article/view/73>
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República, I-A Série, n.º 34*.
- LEMOS, Â. (2015). Documentar e divulgar os saberes construídos no jardim-de-infância. *Mediações: Revista Online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, 3, 45-57.
- MATEUS, M. N. E. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e saberes sociais. *EDUSER: revista de educação*, 3 (2), 3-16.
- MATOS, J. F., & PEDRO, A. (2011). O Estudo de caso na investigação em educação em direção a uma reconceptualização. *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 583-587). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- MEIRINHOS, M. & OSÓRIO, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação, Inovação, Investigação em Educação*, 2(2), 49-65.
- MENDONÇA, M. (2002). *Ensinar e aprender por projectos*. Asa.
- MENEZES, L., CARDOSO, A. P., REGO, B., BALULA, J. P., FIGUEIREDO, M., & FELIZARDO, S. (Eds.) (2017). *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores*. Escola Superior de Educação de Viseu.

<https://www.rcaap.pt/detail.jsp?locale=pt&id=oai:repositorio.ipv.pt:10400.19/46>

02

- MOGILKA, M. (1999). Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso. *Educação e Pesquisa*, 25 (2), 57-68. Universidade Federal do Paraná. <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000200005>
- MOSS, P. (2010, janeiro-março). What is your image of the child? *UNESCO policy brief on early childhood*, 47 (156). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191410>
- NETO, C. (2020). *Libertem as crianças*. Contraponto Editores.
- NIZA, S. (2013). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna*. Porto Editora.
- OLIVEIRA, E. R., & Ferreira, P., (2014). *Métodos de Investigação - Da Interrogação à Descoberta Científica*. Vida Económica - Editorial, SA.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O. (Org.) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., & FORMOSINHO, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- PIAGET, J. (1998). *Pedagogia*. Instituto Piaget.
- PIRES, C., Lino, D., Martins, F., Figueiredo, M., Friães, R., Leite, T., & Almeida, T. (Orgs.). (2023). Educação e Cidades: tempos, espaços, atores e culturas. *Atas do XVI Congresso da SPCE*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. <https://repositorio.ipl.pt/entities/publication/884cbdd5-d329-4d6b-9bdd-97d47b34ee59>
- Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto. *Diário da República*. 1.ª série – N.º 149.
- PORTUGAL, G., & LAEVERS, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.
- POST, J., & HOHMANN, M. (2003). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- RAMOS, M., & VALENTE, B. (2011). Iniciação à ciência através da metodologia de trabalho de projeto – um contexto privilegiado para o desenvolvimento da

- linguagem no pré-escolar. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 1(2), 3–17. <https://doi.org/10.25757/invep.v1i2.59>
- RANGEL, M., & GONÇALVES, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 1(3), 21–43. <https://doi.org/10.25757/invep.v1i3.68>
- SARMENTO, M. J., FERNANDES, N., & TOMÁS, C. (2007). Políticas Públicas e Participação Infantil. *Educação, Sociedade e Culturas* (25). Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. <https://ciudadesamigas.org/wp-content/uploads/2012/12/sarmento.pdf>
- SILVA, A. P. (2014). *A afetividade na relação adulto-criança na Educação* [Licenciatura em Pedagogia]. Universidade Federal de Paraiba. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2876/1/APBS22082014.pdf>
- SILVA, I. L. (Coord.), MARQUES, L., MATA, L., & ROSA, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- SILVA, I. M. e, LEITÃO, J. A., & TRIGO, M. M. (2002). *Educação e Formação de Adultos - Factor de Desenvolvimento Inovação e Competitividade*. Ad Litteram.
- STOPPARD, M. (2002). *Os primeiros anos do seu filho*. Civilização.
- TOMÁS, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*»: cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Edições Afrontamento.
- TOMÁS, C., & GAMA, A. (2011). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar*. <http://hdl.handle.net/10400.21/1116>
- TYLER, D. O., & HORNER, S. D. (2008). Family-centered collaborative negotiation: A model for facilitating behavior change in primary care. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, 20 (5), 259-267. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-7599.2007.00298.x>
- UNICEF (1988/1990). *Convenção Internacional dos Direitos da Criança*. https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

- VASCONCELOS, T. (Coord.), ROCHA, C., LOUREIRO, C., CASTRO, J., MENAU, J., SOUSA, O., HORTAS, M. J., RAMOS, M., FERREIRA, N., MELO, N., RODRIGUES, P. F., MIL-HOMENS, P., FERNANDES, S. R., & ALVES, S. (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação/Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2679>.
- WEBER, T. (2009). Autonomia e dignidade da pessoa humana em Kant. *Revista Brasileira de Direitos Fundamentais & Justiça*, 3(9), 232–259. <https://doi.org/10.30899/dfj.v3i9.462>
- YIN, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2.^a ed.). Bookman.
- ZATTI, V. (2007). *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. <https://books.google.com.br/books?hl=ptPT&lr=&id=l2YIIoc6BeQC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Kant+autonomia&ots=f2yu0QmemD&sig=CfDBsHothvsAmnHxRP6qzLhXT00#v=onepage&q&f=true>

Anexos

| | ' ' | | ' ' |

Anexo A. Portefólio
Individual da PPS II*

| | ' ' | | ' ' |

*Por motivos de confidencialidade, o Anexo A encontra-se disponível em ficheiro PDF apenso.

Anexo B. Memórias das
crianças

| | ' ' | | ' ' |



A jeana comi ovos de cacóvão
A jeana é feitiinha e bonita

Anexo C. Guião da
entrevista à
Educadora cooperante

| | ' ' | | ' ' |

Guião de entrevista			
Destinatária: Educadora de Infância de sala (PPS II 2023/2024)			
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar as conceções da educadora sobre (i) a criança, o jardim de infância, os seus lugares (E); (ii) as famílias e as suas formas de participação (D); (iii) as relações entre equipa (agentes educativos) (C); • Identificar os princípios e os modelos/abordagens pedagógicas que sustentam a prática da educadora no jardim de infância, incluindo a organização e implementação de projetos em sala (F e H); • Compreender os procedimentos relativos à planificação, avaliação e documentação no contexto educativo, bem como as estratégias de observação e análise da prática pedagógica (G). • Explorar a autonomia das crianças no contexto pré-escolar, abordando (i) as estratégias pedagógicas para promover a autonomia e o equilíbrio entre esta e a estruturação das atividades diárias (I). • Investigar as estratégias utilizadas para promover o envolvimento ativo das crianças nos projetos e na escolha dos temas e atividades, avaliando os critérios adotados e o seu impacto na motivação e participação das crianças (H). 			
Blocos de Informação	Objetivo(s) específico(s)	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<p>- Esta entrevista tem como objetivo recolher informações fundamentais para dois propósitos principais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS II. 	

		<ul style="list-style-type: none"> investigação que visa compreender de que forma a autonomia dada às crianças na escolha de temas e atividades potencia o seu envolvimento em projetos no contexto pré-escolar. O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. Pedir autorização para a gravação áudio Informar da possibilidade da devolução das transcrições 	
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer o percurso profissional do/a educador/a. 	B1. Qual o seu percurso formativo e profissional?	B1.1 Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?
C. Trabalho em equipa	<ul style="list-style-type: none"> Relações e interações entre atores; Conhecer o conceito de equipa em contexto de jardim-de-infância; Compreender como é realizado o trabalho em equipa. 	<p>C1. Pode caracterizar o trabalho em equipa nesta instituição?</p> <p>C2. E na sala de atividades?</p>	

D. Relação com as Famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a participação das famílias das crianças na creche; • Conhecer as estratégias utilizadas pelo educador de modo a promover o contacto com as famílias e entre famílias. 	<p>D1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na sala? A que mecanismos e estratégias recorre para os promover?</p> <p>D2. Quais são as potencialidades e dificuldades que encontra nesta dimensão?</p>	
E. Conceção e lugar da(s) criança(s) no jardim de infância	<ul style="list-style-type: none"> • Caraterizar conceções de criança e infância; • Compreender e situar o(s) lugar(es) das crianças no jardim de infância. 	<p>E1. Como define o conceito de criança? Que lugar ocupa, na sua opinião, a criança no jardim de infância? E na sala/grupo?</p> <p>E2. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?</p>	
F. Abordagem Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela educadora; • Identificar o(s) modelo(s) pedagógico(s) implementado(s) pela educadora. 	<p>F1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam/sustentam a sua prática?</p> <p>F2. Adota algum/alguns modelo(s) pedagógico(s) para organizar a sua prática? Se sim, qual/quais? Como é que o(s) implementa?</p>	

<p>G. Observação, Planificação/Documentação/ Avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os procedimentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo; • Compreender como é elaborada a planificação educacional. 	<p>G1. Como planifica o seu trabalho durante o ano letivo (através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc.) e que critérios aplica?</p> <p>G2. Como é feita a avaliação das crianças (procedimentos e instrumentos)? E a avaliação do ambiente educativo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Perguntar se é o estabelecimento (organização) que determina os procedimentos e instrumentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo, assim como da planificação educacional. - Perceber se são usados instrumentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo. - Perceber se a planificação é sustentada na observação e avaliação das crianças.
<p>H. Promoção da Autonomia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Definir o conceito de autonomia no contexto pré-escolar. • Identificar estratégias pedagógicas para incentivar a autonomia das crianças. 	<p>H1. Como define a autonomia no contexto pré-escolar?</p> <p>H2. Quais as estratégias pedagógicas que implementa para incentivar a autonomia das crianças nas atividades diárias?</p> <p>H3. Que desafios enfrenta ao tentar equilibrar a autonomia das crianças com a estruturação das atividades?</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender os desafios associados ao equilíbrio entre autonomia das crianças e estruturação das atividades. 		
I. Organização e Envolvimento em Projetos de grupo e respetivas atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender como são planeados e organizados os projetos em sala. • Identificar o papel das crianças no processo de definição e execução dos projetos. • Analisar os critérios e estratégias usados para promover o envolvimento ativo das crianças nos projetos. 	<p>11. Quais as suas conceções sobre os projetos? E as suas potencialidades? Qual é o seu papel nessas implementações?</p> <p>12. Como planeia e organiza os projetos em sala? E como organiza o grupo nos projetos? (para perceber se participam todas ou apenas algumas, se se motivam umas às outras, se as estratégias da educadora são motivadoras do grupo em geral, etc.)</p> <p>13. Que critérios utiliza para definir os temas e as atividades dos projetos?</p> <p>14. Que fatores crê contribuir para facilitar a motivação e a participação das crianças nos mesmos?</p> <p>15. Já lhe aconteceu ter mais do que um projeto em curso?</p> <p>16. Que potencialidades e/ou fragilidades reconhece a uma dinâmica articuladora de vários projetos?</p>	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	- De momento, recorda-se de algo mais que considere pertinente mencionar em relação aos aspetos abordados?	- Confirmar se existe algo mais a

		- Obrigada pela sua disponibilidade.	acrescentar - Agradecer a disponibilidade
--	--	--------------------------------------	---

Anexo D. Transcrição da
entrevista à Educadora
cooperante

| ' ' | | ' ' |

Entrevistadora: Qual o seu percurso formativo e profissional?

Educadora: Eu fiz a minha licenciatura na Escola Superior de Educação de Setúbal e o meu percurso profissional iniciou-se em 1997. E estive sempre em contexto de Jardim de Infância.

Entrevistadora: Pode caracterizar o trabalho em equipa nesta instituição?

Educadora: Considero que, apesar da disparidade das metodologias aplicadas entre as diferentes educadoras, vamos fazendo sempre os possíveis para nos podermos encontrar da melhor forma. No caso da criança, esta mantém-se sempre no centro das nossas ações e tentamos que as nossas intenções sejam sempre em prol dos seus interesses e necessidades.

Entrevistadora: E na sala de atividades?

Educadora: Na sala de atividades o trabalho de equipa resulta bem, pois existe um bom articulação com a assistente. Para esse efeito, todas as manhãs partilho as minhas projeções com esta, com vista a situá-la no planeamento do dia, bem como as tarefas nas quais precisarei de auxílio, e de que forma.

Entrevistadora: Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na sala? A que mecanismos e estratégias recorre para os promover?

Educadora: As famílias participam nas atividades da sala com frequência, nomeadamente quando são diretamente convidados para tal. Principalmente quando as famílias estão informadas das atividades a decorrer, agiliza muito mais a articulação e interesse inato das famílias. Nesta dimensão, além da participação direta, também participam de forma indireta, quando se deslocam ao contexto educativo com os respectivos filhos, com vista a acompanhá-los até à sala, e, neste momento, os pais têm acesso a todos os materiais e projetos a decorrer.

Entrevistadora: Quais são as potencialidades e dificuldades que tem nesta dimensão?

Educadora: Infelizmente não consigo chegar sempre da mesma maneira a todas as famílias, uma vez que nem todos têm a disponibilidade de deixar as crianças na sala pela manhã porque à hora que as atividades começam muitos já estão nos trabalhos, pelo que

têm necessidade de recorrer ao AAAF, e, portanto, não me cruzo diariamente com todos. Nesses casos, procuro enviar registos fotográficos ou de vídeo de forma recorrente com vista a chegar da melhor forma a todos.

Entrevistadora: Como define a “criança”?

Educadora: A criança, antes de mais, é uma pessoa, dotada de conhecimentos que a vão moldando tal e qual como ela é. Desse modo, deve ter sempre lugar para que a sua opinião possa ser ouvida e considerada. A criança é portadora ainda de conhecimentos, capacidades e vontade, e para mim é imperativo que sejam sempre respeitados em todas as suas dimensões.

Entrevistadora: Que lugar ocupa, na sua opinião, a criança no jardim de infância e na sala/grupo?

Educadora: Todas as crianças têm lugar aqui, uma vez que procuramos, junto das mesmas, que se possam expressar e manifestar, considerando as suas opiniões. As crianças aqui não são mais do que os adultos ou vice-versa.

Entrevistadora: Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente?

Educadora: É um grupo com o qual, apesar de apresentar alguns desafios, são bastante autónomos, são também carinhosos e muito acolhedores. Relativamente aos interesses do grupo, estes são diversos, o que resulta nas diferentes propostas que vão surgindo para a realização dos projetos.

Entrevistadora: Como faz esse diagnóstico?

Educadora: O diagnóstico vai sendo realizado a partir das observações diretas ou indiretas que vou fazendo, das produções realizadas pelas crianças, eventualmente de um trabalho mais focado em que vou tendo algumas outras perceções. A análise de vídeos e fotografias também resulta num bom instrumento de avaliação.

Entrevistadora: Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam/sustentam a sua prática?

Educadora: O respeito e a ética pela criança devem ser constantes.

Entrevistadora: Adota algum/alguns modelo(s) pedagógico(s) para organizar a sua prática? Se sim, qual/quais? Como é que o(s) implementa?

Educadora: Recorro a bastantes, no entanto aqueles em que me fundamento maioritariamente são Reggio Emília, Montessori, Movimento da Escola Moderna e ainda Piaget somente no que diz respeito ao domínio da matemática. No caso da implementação de projetos, como sabe, guio-me pela metodologia de trabalho de projeto. Implemento, de diversas formas, desde a organização do ambiente de trabalho, aos recursos neste presente, à forma como planeamos e realizamos as atividades ou a organização do grupo.

Entrevistadora: Como planifica o seu trabalho durante o ano letivo (através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc.) e que critérios aplica?

Educadora: O planeamento do trabalho é feito de forma integral com as crianças, recorrendo aos planeamentos que a Joana bem conhece. Esse planeamento é o que vai definir o que irei, e de que forma, vou implementar o que se segue, por esta razão não recorro a planificações mensais, trimestrais ou anuais. Na nossa sala as crianças é que têm o poder de decisão.

Entrevistadora: Como é feita a avaliação das crianças (procedimentos e instrumentos) e a avaliação do ambiente educativo?

Educadora: A avaliação das crianças, além de ser feita por observações, é ainda realizado um portfólio, que tem em vista perceber, em conjunto com as próprias, o que já realizaram até ao momento, e que desafios se podem ainda propor. Isto tem em vista a que as crianças possam crescer de forma contínua e consciente.

Entrevistadora: Como planeia e organiza os projetos em sala? Que papel as crianças têm nesse processo?

Educadora: Assim como noutras dimensões, também nesta, faço por ouvi-los ao máximo bem como ir ao encontro das suas necessidades. Neste caso em particular, temos as atividades presentes no Plano Anual, pelo que é necessário que haja uma articulação entre o que é requerido que façamos, juntamente com o que são os desejos e vontades do grupo. Para isso, os meus registos, que também são feitos conjuntamente com eles são sempre fundamentais. Apesar disso, para que seja possível alcançar um envolvimento

significativo das crianças, por vezes, é necessário que sejam realizadas algumas adaptações.

Entrevistadora: Que critérios utiliza para definir os temas dos projetos?

Educadora: Atuo sempre de acordo com a metodologia de trabalho de projeto, pois é o que resulta com este grupo, assim sendo, os temas são sempre definidos pelas crianças, a partir do preenchimento da avaliação semanal. Para isso vamos analisando em conjunto quais são as ideias de todos, e decidimos recorrendo a votações por ser impossível pôr em prática todas as ideias que surgem.

Entrevistadora: Que estratégias utiliza para promover o envolvimento ativo das crianças nos projetos?

Educadora: A partir do momento em que o trabalho desenvolvido atende ao que as crianças pretendem realizar, julgo que essa seja a melhor estratégia que posso adotar. Apesar disso, vou procurando que as tarefas realizadas atendam ao máximo aos seus interesses, e que me possa adaptar às necessidades de todos.

Entrevistadora: Como define a autonomia no contexto pré-escolar?

Educadora: Acho que a autonomia é um conceito de extrema importância e que deve ser desenvolvido desde cedo. A Joana entendeu prontamente que, não só as crianças desta sala são autónomas em diversas tarefas, como também, por exemplo, na construção dos projetos. Na minha opinião, é assim que faz sentido, pois desta forma as crianças vão-se sentir gradualmente mais seguras e confiantes de si mesmas e das suas capacidades.

Entrevistadora: Quais as estratégias pedagógicas que aplica para incentivar a autonomia das crianças nas atividades diárias?

Educadora: No caso deste contexto, a autonomia é conseguida de diversas formas, uma delas é a heterogeneidade presente, que faz com que crianças mais velhas ajudem as mais novas ou vice-versa. A respeito do meu trabalho, tento atribuir-lhes o máximo de responsabilidade, bem como fornecer as ferramentas necessárias para que a possam desenvolver na sua plenitude. Por exemplo, ter os recursos acessíveis facilita que as crianças se sintam capazes e incluídas, o que promove subsequentemente a sua autonomia.

Entrevistadora: Que desafios enfrenta ao tentar equilibrar a autonomia das crianças com a estruturação das atividades?

Educadora: Não encontro desafios, antes pelo contrário, devido à autonomia que as crianças têm, acaba por ser facilitado o processo de estruturação das atividades.

Entrevistadora: De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

Educadora: Não.

Entrevistadora: Obrigada pela sua disponibilidade.

Anexo E. Tabela
categorial da entrevista
à Educadora cooperante

| " | | " |

Tópico	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	N.º de Incidências
Autonomia	Definição	Conceção docente	“é um conceito de extrema importância e que deve ser desenvolvido desde cedo. (...) Na minha opinião, é assim que faz sentido, pois desta forma as crianças vão-se sentir gradualmente mais seguras e confiantes de si mesmas e das suas capacidades.	1
	Estratégias pedagógicas	Desenvolvimento	“Tento atribuir-lhes o máximo de responsabilidade, bem como fornecer as ferramentas necessárias para que a possam desenvolver na sua plenitude.”	1
		Ambiente Educativo	“ter os recursos acessíveis facilita que as crianças se sintam capazes e incluídas, o que promove subsequentemente a sua autonomia.”	1
		Heterogeneidade	“a heterogeneidade presente, que faz com que crianças mais velhas ajudem as mais novas ou vice-versa.”	1
Projetos de grupo	Planeamento	Escuta ativa	“faço por ouvi-los ao máximo bem como ir ao encontro das suas necessidades.”	1
		Registos	”os meus registos, que também são feitos conjuntamente com eles são sempre fundamentais”	1
		Votação	“Analisando em conjunto quais são as ideias de todos, e decidimos recorrendo a votações”	1

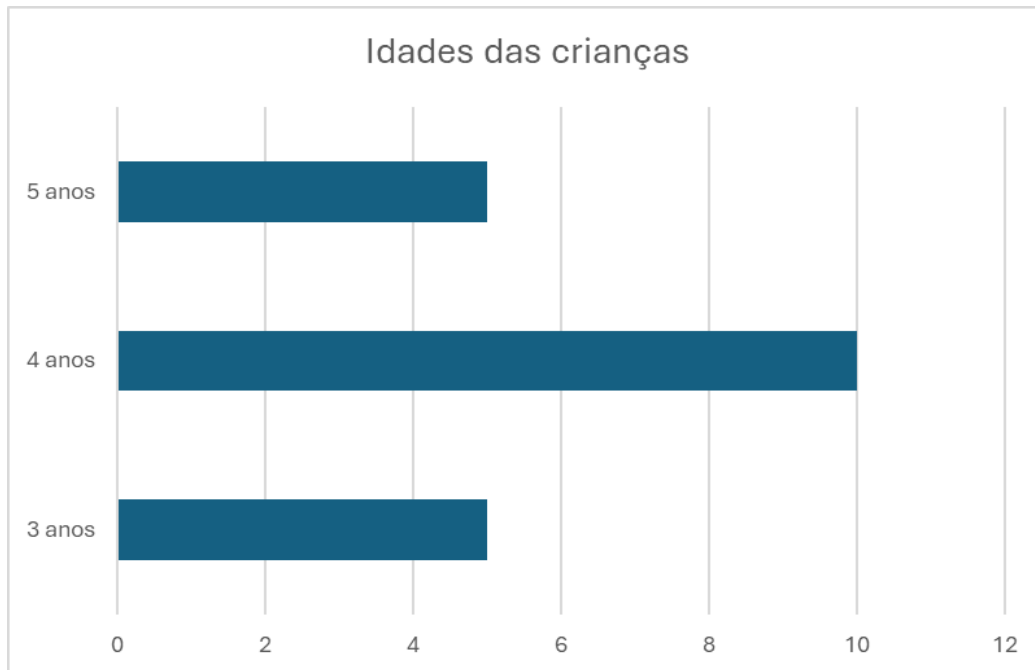
	Organização	Interesses	“Procuro que as tarefas realizadas atendam ao máximo aos seus interesses”	1
		Necessidades	”adaptar às necessidades de todos.”	1
	Cocriação	Desafios/Potencialidades	“Não encontro desafios, antes pelo contrário, devido à autonomia que as crianças têm, acaba por ser facilitado o processo da estruturação das atividades.”	1

Anexo F.
Características do
grupo

| | ' ' | | ' ' |

Figura 4

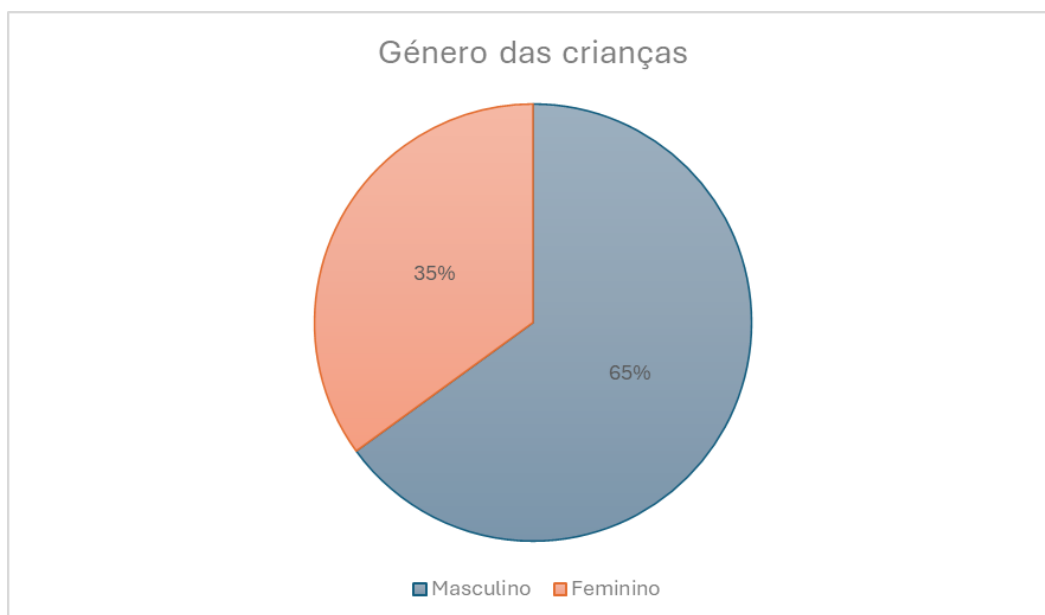
Classificação da idade das crianças por ordem cronológica.



Nota. Elaborado por Joana Pérez (2025).

Figura 5

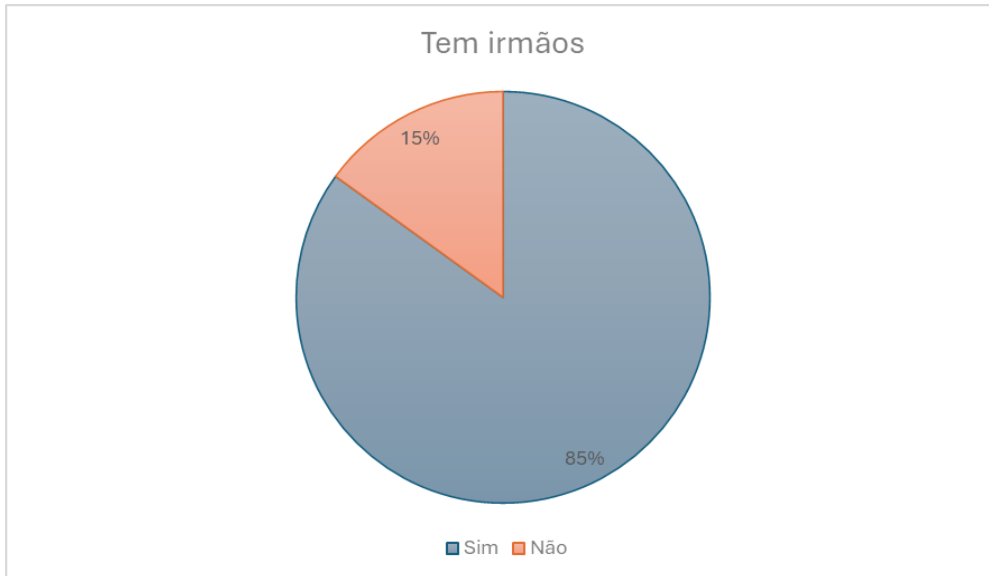
Classificação do género das crianças.



Nota. Elaborado por Joana Pérez (2025).

Figura 6

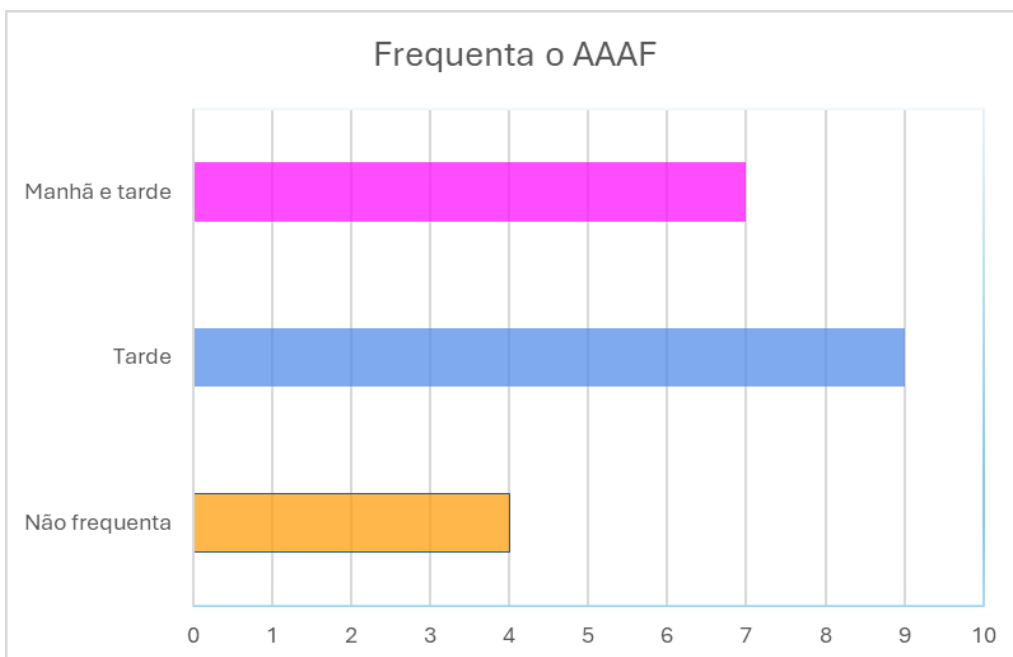
N.º de irmãos do grupo de crianças em percentual.



Nota. Elaborado por Joana Pérez (2025).

Figura 7

N.º de Crianças que frequenta ou não o AAAF e em que momento do dia



Nota. Elaborado por Joana Pérez (2025).

Tabela 2*Características gerais referentes ao grupo de crianças.*

Nome (iniciais)	Idade	Nacionalidade	Género	AAAF	Irmãos	Observações
AR	4	Portuguesa	Feminino	manhã e tarde	Sim	
AP	4	Portuguesa	Feminino	tarde	Sim	Bilingue
A	4	Portuguesa	Masculino	não frequente	Sim	Bilingue, não é fluente na língua portuguesa, falta frequentemente
BS	4	Portuguesa	Feminino	não frequente	Sim	Chega depois das 9h
B	5	Portuguesa	Masculino	manhã e tarde	Sim	
C	3	Portuguesa	Masculino	tarde	Sim	Chega depois das 9h, falta frequentemente
D	4	Portuguesa	Masculino	tarde	Sim	Chega depois das 9h
E	3	Portuguesa	Feminino	tarde	Não	
EV	3	Portuguesa	Masculino	tarde	Não	Possível ecolalia, possível NEE (segundo educadora)
FP	3	Portuguesa	Masculino	manhã e tarde	Não	
FG	4	Portuguesa	Masculino	manhã e tarde	Sim	

G	4	Portuguesa	Masculino	manhã e tarde	Sim	NEE (segundo educadora)
J	4	Portuguesa	Feminino	não frequenta	Sim	Bilingue, chega depois das 9h
MN	4	Portuguesa	Feminino	não frequenta	Sim	Bilingue, não é fluente na língua portuguesa, falta frequentemente
M	5	Portuguesa	Masculino	manhã e tarde	Sim	Possível NEE (segundo educadora)
MT	5	Portuguesa	Feminino	manhã e tarde	Sim	NEE (segundo educadora)
S	4	Portuguesa	Masculino	tarde	Sim	
ST	5	Portuguesa	Masculino	tarde	Sim	
T	3	Portuguesa	Masculino	tarde	Sim	Chega depois das 9h
V	5	Portuguesa	Masculino	tarde	Sim	

Nota. Elaborado por Joana Pérez (2025).

Anexo G. Carta de apresentação

| | " | | "



JOANA PÉREZ

Olá, sou estudante do 2º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) e estarei a estagiar na sala _____ entre **30/10/2024 e 24/1/2025**. Nesse período, irei focar-me em observar, e, concretizar projetos com o grupo, para posteriormente elaborar um relatório. Para tal, serei orientada, tanto pela educadora _____, como pela Professora Doutora Carina Rodrigues da ESELx. Conto com o apoio de todos :)

Silav, ez di Perwerdehiya Pêşdibistanê de li Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) xwendekarek masterê ya sala _____ 2yemîn im û ez ê di navbera 10/30/2024 û 1/24/2025 de li jûreya _____ bim.

Di vê heyamê de ez ê li ser çavdêrikirin û pêkanîna projeyan bi komê re bisekinim û piştê raporekê amade bikim. Ji bo vê armancê, ez ê hem ji hêla perwerdekar _____ û hem ji Profesor Carina Rodrigues ji ESELx ve bibim rêber. Ez piştê xwe didim her kesî :)

Anexo H. Desenho da Investigação

| " | | " |

Problemática	A autonomia da criança é um dos pilares fundamentais da educação de infância e imprescindível para o seu desenvolvimento global, pelo que é também, por isso, uma capacidade do meu interesse desde sempre. Além disso, quando integrei este grupo, pude perceber prontamente que a educadora de sala adota uma abordagem pedagógica especialmente focada no desenvolvimento da autonomia das crianças. Por ser também um grupo que está bastante acostumado a trabalhar com a Metodologia de Trabalho de Projeto, estas práticas despertaram em mim o interesse em compreender melhor de que forma é que estratégias que valorizam a escolha e a participação ativa das crianças podem influenciar o seu envolvimento e autonomia nos projetos educativos.		
Questão orientadora	De que forma é que a autonomia dada às crianças nos projetos, na escolha dos temas e atividades, potencia a sua motivação e o seu envolvimento nos mesmos em contexto Pré-Escolar?		
Natureza da investigação	Qualitativa		
Métodos	Estudo de Caso (descritivo exploratório)		
Objetivos Gerais	Técnicas de recolha de dados e instrumentos	Participantes	Resultados esperados
(i) conhecer as conceções da educadora cooperante sobre a participação ativa e a autonomia das crianças em projetos de grupo;	Técnicas: Inquéritos por entrevista, Conversas informais	Educadora cooperante	- Auferir quais são as conceções e práticas da educadora na autonomização das crianças nas dinâmicas da sala. E qual a sua relação ou influência no envolvimento das mesmas nos projetos.
(ii) compreender de que forma as práticas pedagógicas da educadora podem potenciar o envolvimento e a participação ativa das crianças em projetos de grupo;	Instrumentos: Guião da Entrevista semiestruturada, notas de campo		- Identificar os fatores que influenciam a autonomia e o envolvimento das crianças nos projetos de grupo; - Compreender os desafios deparados pela educadora na promoção da autonomia infantil e a sua relação com os projetos.

(iii) analisar a relação entre a vontade das crianças, o seu envolvimento nos projetos de grupo e a sua capacidade de participar ativamente nas decisões.

Técnicas: Observação direta participante; Conversas informais, Inquéritos por entrevista.

Educadora cooperante e 6 crianças previamente selecionadas

- Entender quais as conceções das crianças em relação aos projetos de grupo

-Identificar os desafios e as potencialidades dos projetos de grupo aos olhos das crianças

Instrumentos: Notas de campo, Guião das entrevistas semiestruturadas, Vídeos, fotografias e registos áudio, eventuais produções das crianças.

B; FG; FP; M; V, J.

-Compreender qual é a sua conceção de autonomia no âmbito dos projetos

-Auferir na prática, de que forma são autónomos

Método de análise: Análise de conteúdo

Instrumentos: categorização dos dados, a partir da elaboração de uma árvore categorial e da triangulação dos dados (respostas às entrevistas, observações e literatura revisitada).

Anexo I. Consentimento
para portfólio de
aprendizagens

| ' ' | | ' ' |

CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A REALIZAÇÃO DO PORTEFÓLIO DE APRENDIZAGENS DA CRIANÇA

Estimado Encarregado de Educação,

Serve o presente consentimento para o informar que, no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II, necessito de elaborar um portefólio de aprendizagens de uma criança do grupo da Sala

O propósito do portefólio é documentar, através de registos fotográficos, escritos, ou outros, as experiências de aprendizagem mais significativas da criança. Convido-vos, para tal, a colaborar comigo na construção do portefólio da

Realço que as informações recolhidas se destinam unicamente para fins académicos. A privacidade da criança e confidencialidade das informações serão garantidas e, assim que estiver concluído, o portefólio será partilhado consigo.

Grata pela sua disponibilidade, encontro-me disponível para os esclarecimentos necessários.

Lisboa, _____ de 2024.

Assinatura:

Eu

declaro que autorizo / não autorizo (riscar a opção que não se aplica) que seja elaborado o portefólio de aprendizagens da minha educanda.

Assinatura do Encarregado de Educação:

Anexo J. Roteiro
ético

| | ' ' | | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) e legislação em vigor	Prática pedagógica	Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI, 2011)
<p>1. Objetivos do trabalho</p>	<p>Para iniciar e levar avante a PPSII, foi necessário esclarecer, desde o primeiro momento, e todos os agentes envolvidos, os motivos subjacentes à minha presença na instituição. Para tal, adotei diversas estratégias que garantissem que a mensagem chegasse de forma clara e adequada a todos. Este procedimento foi essencial, uma vez que “a sua explicitação a todos os actores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (Tomás, 2011, p. 160).</p> <p>Assim, antes de iniciar a prática, procurei informar-me acerca da organização socioeducativa em questão, com o objetivo de me contextualizar o mais profundamente possível. Além disso, no primeiro dia de estágio, cheguei de forma antecipada para observar o ambiente e integrar-me de forma consciente e respeitosa.</p> <p>Famílias</p> <p>Um dos compromissos que tinha presente, era a vontade de me apresentar às famílias bem como esclarecer os objetivos da minha presença na sala. Desse modo, disponibilizei-me para responder a todas as questões que considerassem pertinentes. A minha intenção</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Durante todos os momentos da PPSII fiz por ter em conta que é preconizado na carta de princípios dos associados da APEI (2011) para a tomada de decisão eticamente situada, realizando sucessivas reflexões de forma a aprimorar de forma (falta uma palavra) as minhas práticas e ações. ❖ A legislação em vigor foi seguida de forma consciente, bem como os compromissos éticos, listados abaixo. <p>❖ Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e

	<p>era que esta apresentação não se limitasse a um suporte escrito, e que possibilitasse um conhecimento pessoal e genuíno, de modo a promover uma relação de confiança e horizontalidade.</p> <p>Procurava assim, manter um contacto diário com as famílias, quer fosse através de conversas diárias, ou através de breves interações, tais como uma simples troca de olhares acompanhada de um sorriso acolhedor.</p> <p>Por começar a compreender que nem todas as famílias chegavam no mesmo horário, disponibilizei-me a antecipar a minha chegada de modo a poder contactar e dar-me a conhecer ao maior número possível de encarregados de educação.</p> <p>A par disso, elaborei uma apresentação formal, aprovada, tanto pela Educadora cooperante quanto pela Professora Orientadora. Esta permaneceu afixada na porta da sala durante toda a duração da PPSII.</p> <p>A mesma apresentação continha informações relativas ao meu percurso académico, período de estágio e objetivos principais da prática.</p> <p>Equipa educativa</p> <p>A comunicação com a equipa educativa aconteceu, sobretudo, através de conversas informais, ainda que também tenham ocorrido momentos mais formais.</p>	<p>colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.” (p.2)</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p.2) ❖ “Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais.” (p.2) <p>Compromisso com a equipa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p.2) ❖ “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)
--	--	--

	<p>Nesses momentos, além de me apresentar, explicitarei também os objetivos dos trabalhos a realizar (projeto, investigação e portfólio). Apesar de ter mantido maior frequência de interações com a Educadora cooperante, fiz por manter um tratamento de igual proximidade e respeito com a Assistente de Sala, garantindo a inclusão de ambas nas partilhas e planeamentos.</p> <p>As atividades implementadas resultavam de ideias que eram dialogadas previamente com a Educadora cooperante, sendo que, antes de cada realização, tanto esta como a Assistente de Sala tinham acesso às planificações e sabiam de que forma os trabalhos se desenvolveriam. Desta forma, assegurava-me que toda a equipa se encontrava informada e disponível para colaborar de forma consciente e articulada.</p> <p>Crianças</p> <p>A comunicação com as crianças iniciou-se logo no primeiro dia a partir de uma reunião de grupo, durante a qual me apresentei e esclareci os motivos da minha presença.</p> <p>No mesmo momento, informei as crianças de que, durante os quatro meses seguintes, estaria a aprender com elas e com a equipa de sala a ser educadora, pelo que precisaria do apoio e colaboração de todos. Incentivei-os e deixei-os à vontade para que me pudessem corrigir</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ “Colaborar com a entidade empregadora, fazendo apelo ao diálogo franco e à razoabilidade, não pactuando com situações ilegais ou que não se coadunem com a garantia dos interesses das crianças ou com as exigências éticas” (p.2) ❖ Compromisso com as crianças: ❖ “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p.1) ❖ “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p.1)
--	---	---

	<p>sempre que percebessem alguma falha ou "asneira", salientando que isso seria parte do meu processo de aprendizagem.</p> <p>Fida a primeira reunião, disponibilizei espaço para que as crianças colocassem questões ou comentários. Além disso, ao longo da prática, em momentos esporádicos, mas convenientes, reforcei de forma natural os motivos da minha presença.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1) ❖ “Cuidar na relação educativa a gestão da "aproximação" e da "distância", do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma” (p.1)
<p>2. Custos e benefícios</p>	<p>Segundo Tomás (2011) a realização das investigações tem sempre implicações, que podem ser custos ou benefícios associados. Independentemente disso, os custos devem ser o mais reduzidos possível.</p> <p>Deste modo, procurei garantir a minha adaptação à organização socioeducativa, ao grupo de crianças e aos docentes da sala, de modo a reduzir os impactos negativos e a maximizar os contributos positivos.</p> <p>Famílias</p> <p>Desde o início da prática, as famílias demonstraram-se cuidadosas, atentas e colaborativas, o que se revelou altamente benéfico para a realização da investigação. Sempre que solicitada, a resposta das</p>	<p>Compromissos com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a

	<p>famílias foi rápida, eficiente e marcada por um ambiente de entreajuda e apoio incondicional.</p> <p>As famílias mostraram-se desde o início, cuidadosas, atentas e colaborativas, o que se revelou benéfico para a realização da investigação. Na maioria das vezes em que era solicitado, a resposta das famílias era rápida e eficiente.</p> <p>Ainda assim, identifiquei alguns custos éticos que surgiram ao longo do processo. Um deles ocorreu quando, numa determinada situação, uma família manifestou a intenção de partilhar comigo questões sensíveis relativas às práticas da Educadora cooperante. Por reconhecer o cariz sensível da situação, e compreender que me devia abster de intervir em situações que ultrapassassem a minha intervenção, entendi que a postura mais ética seria encaminhar esses assuntos diretamente para a própria Educadora cooperante.</p> <p>Outro desafio sentido foi a questão da barreira linguística. Embora eu recorresse ao inglês para comunicar com algumas famílias, senti que a ausência de um domínio mais aprofundado do idioma em questão pode ter limitado por vezes, a qualidade da comunicação desejada.</p> <p>Crianças</p> <p>Quanto às crianças, considero que a minha presença lhes trouxe diversos benefícios. Tanto através da escuta ativa, da atenção às suas</p>	<p>família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p.2)</p> <p>❖ “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p.2)</p> <p>Compromissos com as crianças:</p> <p>❖ “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p.1)</p>
--	--	---

	<p>necessidades e interesses, bem como da promoção de aprendizagens significativas. Fui procurando manter-me parceira de aprendizagens, de brincadeiras e também durante os momentos quotidianos.</p> <p>Acredito, no entanto, que o principal impacto negativo possa ter sido a “invasão” associada à entrada e permanência de uma pessoa nova no ambiente educativo habitual. Apesar disso, senti-me, desde o início, bem acolhida pelo grupo, o que me permitiu construir relações de proximidade e confiança de forma gradual e respeitosa.</p> <p>Equipa</p> <p>O principal benefício foi a partilha de aprendizagens que surgiu, não só com a equipa de sala, como também com profissionais de outras salas, com quem comunicava maioritariamente durante as horas de almoço. Outra benesse, foi o entendimento que tive com todos os profissionais da organização socioeducativa, e que me fizeram sentir integrada desde cedo.</p> <p>Apesar de me identificar, em grande parte, com as práticas que já se presenciaram na sala, não posso deixar de evidenciar que, possivelmente, o mais desafiador tenha sido adaptar-me à forma de estar da equipa. Além disso, também a necessidade de manter uma</p>	<p>❖ “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1)</p> <p>Compromissos com a equipa:</p> <p>❖ “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p.2)</p>
--	---	---

	<p>comunicação ativa foi dificultada pelo pouco tempo que passamos juntas.</p> <p>Pessoal</p> <p>Uma vantagem pessoal que gostaria de destacar é a oportunidade enriquecedora de realizar a prática profissional supervisionada num ambiente multicultural tão diversificado como o que tenho experimentado. Esta experiência tem sido desafiadora, especialmente devido ao desconhecimento de alguns idiomas, mas ao mesmo tempo tem sido extremamente gratificante. As diferenças culturais são evidentes, quer seja nos estilos de vestuário, na linguagem corporal, hábitos alimentares ou no idioma utilizado. Estas aprendizagens contínuas têm contribuído significativamente para o meu crescimento pessoal e profissional.</p> <p>Também reconheço que o cansaço resultante das poucas horas de sono, decorrente de atividades profissionais realizadas entre 18h30 e 23h30 (ou até mais tarde em algumas ocasiões), tem afetado progressivamente meu desempenho tanto no estágio quanto nas aulas. Esta situação pode ter limitado a minha produtividade e presença em alguns momentos, ou ter a mesma energia e vitalidade diariamente.</p>	<p>Compromissos pessoais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ “Cuidar do seu bem-estar físico e psicológico, bem como no seu modo de comunicar” (p.2) ❖ “Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva.”(p.2) ❖ “Aceitar os seus limites e dificuldades, procurando formas de os ultrapassar e decidir afastar-se (temporária ou definitivamente) quando não possuir as capacidades físicas e psicológicas para responder com qualidade às exigências da sua profissão” (p.2)
--	---	---

<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>O respeito, privacidade e confidencialidade foram dois aspetos que sempre fizeram parte das minhas preocupações, tanto com a equipa educativa, como com as crianças, e também com a própria organização socioeducativa, lembrando-me que “estas questões deverão ser sujeitas a negociação” (Tomás, 2011, p.161).</p> <p>Organização socioeducativa Relativamente à organização socioeducativa, as informações relativas ao nome, ou local exato desta, nunca foram revelados.</p> <p>Famílias O uso de imagens e vídeos foi realizado com o consentimento informado dos adultos responsáveis e com o assentimento das próprias crianças. Todos os encarregados de educação foram consultados e questionados diretamente, tanto verbalmente, quanto através de um formulário.</p> <p>Crianças e equipa educativa</p>	<p>Compromisso com a comunidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Conhecer e respeitar as tradições e costumes da comunidade onde a instituição está inserida. (p. 2) <p>Compromisso para com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)”. (p. 2) ❖ “Nunca utilizar as famílias para atingir interesses pessoais.” (p. 2) <p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p.2).
--	--	--

	<p>No que diz respeito às crianças, e à equipa educativa, ambas foram tidas em conta, e todas as questões de confidencialidade foram definidas, com o apoio da Educadora cooperante.</p> <p>Assim sendo, conversei com as crianças, enquanto expliquei que, ocasionalmente, poderia utilizar o telemóvel para registar momentos, mas que, se não se sentissem confortáveis com isso, não o faria. Informei ainda que, no trabalho, o rosto deles nunca apareceria. Quase sempre que era necessário captar imagens ou vídeos, informava o grupo sobre a minha intenção e destacava que podiam recusar-se a participar se não se sentissem à vontade. Existiram momentos em que não os informava, com vista a poder</p> <p>Nota: Poderão surgir momentos em que não comunicarei as intenções ao grupo de fazer registos, com o objetivo de garantir que a ação decorra conforme o previsto, sem que se sintam influenciados pelo telemóvel a adotar determinados comportamentos.</p> <p>No caso dos vídeos, estes têm sido utilizados para resultarem em fotografias, uma vez que dou preferência a estar presente com o grupo, ao invés de me concentrar no telemóvel assim sendo, estão a ser usados, meramente para fazer capturas de ecrã, ou seja, serem transformados em fotografias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p.2) <p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ “Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis.” (p.2)
--	---	---

<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Nem todas as investigações incluem a amostra total de pessoas que fazem parte do processo, ainda assim, é sempre “necessário discutir e justificar os processos de seleção, inclusão e exclusão de crianças na investigação” (Tomás, 2011, p.162).</p> <p>Desta forma, esta escolha ocorreu de dois modos. Num momento inicial, em conjunto com a educadora, conversamos sobre quem poderia fazer sentido analisar, de forma a ter uma amostra o mais completa possível. Todavia, por ser uma investigação que incide sobre atividades de participação, maioritariamente facultativa, essa amostra teve de ser reajustada ao longo do tempo, conforme compreendia o envolvimento das crianças, deste modo, pude garantir a presença de crianças que participaram em todas as atividades, outros em algumas, mas de forma bastante empenhada, e outros que tiveram uma participação menos ativa.</p>	<p>Compromissos com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p.2). ❖ - “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p.2) ❖ “Considerar com o maior cuidado os diagnósticos e prognósticos da situação e futuro de cada criança, sabendo que fazem parte da interação que se estabelece.” (p.2)
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>“Todos os envolvidos, quer sejam adultos ou crianças, devem estar informados “acerca dos objectivos e da natureza da investigação, do timing e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo” (Tomás, 2011, p. 163).</p> <p>Famílias</p> <p>Após a decisão do tema da investigação a partilha com as famílias foi sendo realizada, não de forma formal, mas sim de forma gradual, quer durante a apresentação do consentimento informado para</p>	<p>Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as mesmas sintam que a

	<p>recolha de imagens, quanto durante as conversas recorrentes que iam surgindo.</p> <p>Equipa educativa</p> <p>Durante o desencadear da minha investigação, fui pondo a par a equipa educativa das minhas intenções, sugestões e dúvidas, o que inclui possíveis temas para a investigação. Fui ainda partilhando todas as documentações elaboradas para a PPSII com ambas as profissionais, para que estivessem o mais envolvidas possível. Esta relação, as observações que ia realizando, e ainda a minha motivação inicial foram decisivos para a escolha do tema da investigação. Isto teve como resultado um trabalho de equipa entre as três na decisão de diversos aspetos, e partilha natural de todo o meu processo educativo.</p> <p>Crianças</p> <p>Referentemente às crianças, estes estiveram sempre cientes da minha presença na sala, bem como os meus objetivos enquanto estudante e futura docente. Embora não tenha apresentado, formalmente, os objetivos da investigação, as crianças estavam cientes e elucidadas sobre a prática que estávamos a realizar conjuntamente. Estas noções foram sendo aprimoradas enquanto a investigação avançava. Além</p>	<p>família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ “Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis.” (p.2) ❖ “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2) <p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1)
--	--	---

	<p>disso, estive sempre disponível para que me realizassem todas as questões que julgassem ser pertinentes.</p>	
<p>6. Consentimento e assentimento informado</p>	<p>Em todos os processos (necessários) realizei protocolos de consentimento informado.</p> <p>Famílias</p> <p>Assim sendo, todos os registos dependeram das respostas, positivas ou não, dos pais.</p> <p>O primeiro protocolo apresentado foi o correspondente à captura de registos fotográficos, áudio, e/ou de vídeo de cada criança com o intuito de utilizar os mesmos unicamente para fins académicos.</p> <p>Portfólio (com a família)</p> <p>O segundo protocolo de consentimento informado foi o realizado para a elaboração do portfólio individual de uma criança.</p> <p>Este processo implicou uma escolha, que foi realizada por mim, com o apoio da Educadora. Finda essa seleção, fiz o pedido à família, presencialmente, e na companhia da própria criança que já havia sido informada.</p>	<p>Compromissos com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.” (p.2) ❖ “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras.” (p.2) ❖ “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).” (p.2) ❖ “Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projecto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais.” (p.2) ❖ “Disponibilizar-se para dar apoio e reunir individualmente ou em grupo com as famílias, tendo

	<p>Crianças</p> <p>Apesar da confirmação das famílias, não faria sentido prosseguir com a ação sem o assentimento informado de cada criança. Pelo que antes de todos os momentos, era confirmado com as crianças se estavam confortáveis com esses registos.</p> <p>Nota: Poderão surgir momentos em que não comunicarei as intenções ao grupo de fazer registos, com o objetivo de garantir que a ação decorra conforme o previsto, sem que se sintam influenciados pelo telemóvel a adotar determinados comportamentos. Nesses casos, após os registos, estes eram apresentados às crianças, e confirmado com as mesmas se poderia recorrer a estes.</p> <p>Portfólio (com a criança)</p> <p>Apesar de ter pedido aos pais, antes disso, aconteceu uma conversa com a criança, que se surgiu no recreio. Nesse momento tive oportunidade de esclarecer à criança o que é um portfólio, bem como disponibilizar-me para responder a todas as questões que surgissem. Além de introduzir a ideia, bem como esclarecer brevemente como</p>	<p>em conta as condicionantes e os horários destas. - Nunca utilizar as famílias para atingir interesses pessoais.” (p.2)</p> <p>Compromisso para com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p.2). ❖ “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p.2) ❖ “Considerar com o maior cuidado os diagnósticos e prognósticos da situação e futuro de cada criança, sabendo que fazem parte da interação que se estabelece.” (p.2) ❖ “Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma.” (p.2)
--	--	---

	<p>iria decorrer, informei que iria fazer parte de todo o processo, e que se não se sentisse à vontade, em qualquer altura, seria possível abortar.</p>	
<p>7. Uso e relato das conclusões e tratamento dos dados</p>	<p>Sou defensora de que, durante a prática, devo ir partilhando com o grupo as conclusões que vão sendo encontradas, evitando que ocorra o que Tomás (2011) menciona ser uma assimetria de poder.</p> <p>A mesma autora menciona que “Todo o processo de investigação tem de ser transparente (...) e promover, de forma efectiva, a metodologias participativas” (p. 167)</p> <p>Assim sendo, as medidas que adotei foram as que se seguem:</p> <p>Equipa educativa</p> <p>Como não tenho disponibilidade para reunir com ambas as profissionais, fora dos momentos letivos, as partilhas vão sendo feitas, maioritariamente por meios informais, como o caso de envio de mensagens, num contexto informal. Apesar disso, estas informações são passadas posteriormente por email às docentes.</p> <p>Famílias</p> <p>Até à data as partilhas do processo foram sendo feitas por meio de conversas diárias, todavia, no final da prática, o objetivo é que seja realizada uma exposição.</p>	<p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ “Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis.” (p.2) ❖ “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2) <p>Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ “Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projeto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las

	<p>Finda a prática e investigação, desejo disponibilizar a investigação a todos os interessados, bem como regressar ao local da PPSII agradecer profundamente, a participação e auxílio de todos.</p>	<p>acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excecionais” (p. 2).</p> <p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).
<p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p>Catarina Tomás salienta que “É fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados das crianças.” (Tomás, 2011, p.166).</p> <p>Em linha com este pensamento, procurei ter sempre o impacto mais positivo possível independentemente da investigação a decorrer, tanto para com as crianças, como para a equipa.</p> <p>Em conversas informais com a educadora, e também nas observações que fui realizando, notei, que nem todas as crianças se manifestaram com a mesma facilidade, e esta foi uma das minhas preocupações a ter em conta. Pelo que fui tentando, diariamente, fazer com que as crianças se sentissem as mais incluídas, importantes, e ouvidas, de forma a promover o seu envolvimento positivo.</p> <p>Como resultado, notei nas crianças uma aproximação e confiança das crianças crescente.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).

	<p>Além disso, foi ainda percebido que, devido a algumas possíveis exigências de cumprir horários, nomeadamente, nos casos em que as crianças chegam após as 9h, e já bastante próximo da hora de começar a reunião da manhã, por vezes, eram auxiliadas no processo de chegada, que implica que retirem o casaco e a mochila e coloquem no devido lugar, e que vistam a bata.</p> <p>Embora a minha investigação se relacione com a autonomia das crianças, tenciono fazer essa relação mais associada à concretização dos projetos. Todavia, a autonomia é um tema de interesse particular, e, independentemente disso, a intenção será de ter o melhor impacto positivo no desenvolvimento das crianças. Assim sendo, conversei com as profissionais sobre o que via e sentia em relação a essas crianças, e a postura foi reajustada para, ao invés de a criança ser auxiliada por um adulto, mesmo que durante a reunião, com vista a agilizar o processo, a criança passou a permanecer na reunião, e a fazer tudo o resto (retirar o casaco e mochila e vestir a bata) após o término desta. Deste modo, as crianças que chegam mais tarde, estavam mais disponíveis para passarem a realizar também elas este processo de forma autónoma.</p>	
<p>9. Tratamento dos dados</p>	<p>O tratamento de dados é realizado sempre de modo a garantir a confidencialidade e privacidade de cada participante envolvido. Assim sendo, as notas de campo realizadas por mim no decorrer da</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p.2).

	<p>prática são feitas no google drive, e só podem ser acedidas por mim e pela professora supervisora e orientadora de estágio.</p> <p>Os registos de áudio e/ou imagem das crianças são feitos, com o meu telemóvel, ou da educadora, e armazenados numa pasta à parte que está oculta da galeria geral do meu telemóvel e que só pode ser acedida por mim.</p>	
--	---	--

Anexo K. Consentimento
para recolha de
imagens

| ' ' | | ' ' |

CONSENTIMENTO INFORMADO PARA RECOLHA DE IMAGENS DAS CRIANÇAS

Eu, Joana Pérez, aluna do 2.º ano do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me a realizar a Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada - Módulo II (Estágio) no Jardim de Infância
de 30 de setembro de 2024 a 24 de fevereiro de 2025.

Por esse motivo, venho por este meio solicitar a sua autorização para que possa realizar registos fotográficos, áudio, e/ou de vídeo do/da seu/sua educando/a, para fins académicos, nomeadamente para integrar no Relatório de Estágio.

Em todos os momentos, comprometo-me a proteger a privacidade do/a seu/sua educando/a, não exibindo o seu rosto em qualquer circunstância. Se considerar necessário, o presente consentimento poderá ser retirado, a qualquer momento, sem comprometer a participação da criança nas atividades desenvolvidas.

Estando disponível para os esclarecimentos necessários, solicito, por favor, que assine o presente consentimento como forma de declarar a sua autorização.

Mais informo que, devido à intenção de manter o anonimato das crianças, e, pela necessidade que tenho de incluir este documento no relatório, quando o fizer, terei o cuidado de eliminar a coluna do nome das crianças.

Nome do/a Educando/a	Assinatura do Encarregado/a de Educação

Anexo L. Guião da
Entrevista às crianças

| " | | " |

Guião de entrevista			
Destinatários: Crianças da sala em que realizei a PPSII - “V”; “M”; “J”; “B”;“FP”; “FG”			
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar as conceções das crianças em relação aos projetos de grupo; • Identificar os desafios e potencialidades dos projetos de grupo; • Explorar a perceção das crianças sobre a sua própria autonomia. 			
Blocos de Informação	Objetivo(s) específico(s)	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do(s)entrevistado(s)	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o(s) entrevistado(s). 	<p>A1. Clarificar que a entrevista tem como função compreender a visão de cada uma das crianças em relação aos projetos de grupo;</p> <p>A2. Informar que a entrevista é confidencial e que não há respostas certas ou erradas;</p> <p>A3. Perguntar se a criança consente a gravação com registo áudio da entrevista.</p>	<p>Esclarecer o que é uma entrevista e para que a vou utilizar;</p> <p>Garantir um ambiente confortável e seguro.</p>
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a criança; • Compreender a visão da criança em relação aos projetos de grupo. 	<p>B1. Quantos anos tens?</p> <p>B2. Sabes o que é um projeto?</p> <p>B3. Podes-me dar um exemplo que te lembres?</p>	<p>Se a B2. for uma resposta negativa:</p> <p>B.2.1. Porque não participas?</p>

<p>C. Conceções sobre os projetos de grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender como ocorre a participação da criança nos projetos; • Identificar os desafios e as potencialidades dos projetos na perspetiva da criança. 	<p>C1. É obrigatório participares em todos os projetos ou podes escolher?</p> <p>C2. E tens de fazer todas as atividades?</p> <p>C3. O que te leva a querer participar nos projetos e/ou atividades da sala?</p> <p>C4. O que gostas mais dos projetos?</p> <p>C5. O que gostas menos? O que gostarias que fosse diferente?</p>	
<p>D. Conceções em relação à autonomia nos projetos de grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entender de que forma a criança se sente autónoma nos projetos de grupo; • Identificar possíveis barreiras à autonomia e como são ultrapassadas. 	<p>D1. És tu que decides inteiramente os temas dos projetos ou é um processo de grupo? Como acontece essa escolha?</p> <p>D2. E as atividades?</p> <p>D3. Preferias ser tu a decidir os temas dos projetos e atividades ou gostavas mais que fosse a (nome da educadora)? Porquê?</p> <p>D4. Quando há votações e a tua ideia não ganha, como te sentes?</p> <p>D5. Como costumavas fazer os registos para não te esqueceres das ideias (escrever, desenhar, outros)? Alguém te auxilia?</p> <p>D6. Já tiveste dificuldades num projeto? Como fizeste para as resolver?</p>	

E. Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>E1. Queres acrescentar alguma informação que esteja relacionada com os projetos?</p> <p>- Obrigada pela tua disponibilidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar; - Agradecer a disponibilidade.
----------------------------	--	---	--

Anexo M. Transcrição
das Entrevistas às
Crianças

| | " | | " |

Entrevista a “V”

Entrevistadora: Quantos anos tens?

“V”: Eu tenho cinco anos.

Entrevistadora: Sabes o que é um projeto?

“V”: Claro.

Entrevistadora: Podes-me dar um exemplo que te lembres?

“V”: Que fizemos contigo?

Entrevistadora: O que preferires e te recordes.

“V”: Fizemos o dos vulcões com a (nome da educadora), mas tu também estavas cá, e o dos macacos do nariz contigo e a ajuda da (nome da educadora).

Entrevistadora: Costumas participar nos projetos de grupo?

“V”: Sim, participo em todos.

Entrevistadora: É obrigatório participares em todos ou podes escolher?

“V”: Não, mas eu gosto.

Entrevistadora: E tens de fazer todas as atividades?

“V”: Não, mas eu também gosto, mas há umas que não há tempo. Só que também nem todas são interessantes.

Entrevistadora: O que te leva a querer participar nos projetos/atividades da sala?

“V”: É porque eu gosto de aprender.

Entrevistadora: O que gostas mais dos projetos?

“V”: Gosto de fazer algumas das atividades, de aprender coisas.

Entrevistadora: O que gostas menos?

“V”: Das coisas que são uma seca.

Entrevistadora: O que gostarias que fosse diferente?

“V”: Já não fazemos projetos há muito tempo, e eu queria mais.

Entrevistadora: És tu que decides inteiramente os temas dos projetos ou é um processo de grupo?

“V”: Somos nós todos, mas há atividades que é a (nome da educadora) que faz, e há outras que somos nós todos.

Entrevistadora: Como acontece essa escolha?

“V”: São feitas votações.

Entrevistadora: E as atividades?

“V”: É também em grupo e a votar. Existe uma folha, e escrevemos os nomes das coisas que nós dissemos, e depois fazemos um tracinho. Cada pessoa que diz essa coisa, cada coisa. E a coisa que tiver mais traços ganha.

Entrevistadora: Preferias ser tu a decidir os temas dos projetos e atividades ou gostavas mais que fosse a (nome da educadora)?

“V”: Eu gosto mais de decidir, mas só que às vezes também a (educadora) ajuda a escolher.

Entrevistadora: Porque é que preferes ser tu a escolher?

“V”: Porque eu tenho muitas ideias sempre, e porque sei o que quero aprender. Na minha casa também peço aos pais para verem coisas no computador quando eu quero.

Entrevistadora: Quando há votações e a tua ideia não ganha, como te sentes?

“V”: Fico um bocadinho triste, mas depois, se eu gostar das coisas eu faço porque eu gosto de aprender.

Entrevistadora: Como costumavas fazer os registos para não te esqueceres das ideias (escrever, desenhar, outros)? Alguém te auxilia?

“V”: Sim, somos nós a fazer, nós falamos, mas a (nome da Educadora) também ajuda. Nós nunca escrevemos, acho que só no primeiro ciclo é que escrevemos, porque ainda não aprendemos. Então fazemos teias, e a (nome da educadora), depois ficam colada à parede com fita-cola.

Entrevistadora: Já tiveste dificuldades num projeto?

“V”: Dificuldade?

Entrevistadora: Sim, sabes o que é uma dificuldade?

“V”: Sim sei... Pouquinhas vezes, só nas coisas mais difíceis.

Entrevistadora: Como fizeste para resolver?

“V”: Aprendendo a fazer, e a treinar, eu também não conseguia assobiar logo (Mostra como sabe assobiar).

Entrevistadora: Queres acrescentar alguma informação que esteja relacionada com os projetos?

“V”: Quero acrescentar ‘Adeus, beijinhos’.

Entrevistadora: Obrigada pela tua disponibilidade.

Entrevista a “FP”

Entrevistadora: Quantos anos tens?

“FP”: Três.

Entrevistadora: Sabes o que é um projeto?

“FP”: Projeto dos macacos no nariz, daquele dos vulcões, daquele das gemas.

Entrevistadora: Costumas participar nos projetos de grupo?

“FP”: Sim.

Entrevistadora: Mas é obrigatório?

“FP”: Sim.

Entrevistadora: E tens de fazer todas as atividades?

“FP”: Sim.

Entrevistadora: O que te leva a querer participar nos projetos?

“FP”: Eu gosto de fazer os projetos e de fazer coisas com os projetos. E das histórias.

Entrevistadora: O que gostas menos?

“FP”: É É É É...eu acho que não é nada.

Entrevistadora: O que gostarias que fosse diferente?

“FP”: Nada.

Entrevistadora: És tu que decides inteiramente os temas dos projetos ou é um processo de grupo?

“FP”: Sou eu.

Entrevistadora: Como fizeste a escolha?

“FP”: Eu digo à (nome da educadora).

Entrevistadora: E as atividades?

“FP”: Eu escolhi, fui eu.

Entrevistadora: De certeza? Não foi uma votação?

“FP”: Não.

Entrevistadora: E a (nome da educadora) não decide às vezes algumas também?

“FP”: Sim.

Entrevistadora: Preferias ser tu a decidir os temas dos projetos e atividades ou gostavas mais que fosse a (nome da educadora)?

“FP”: Eu.

Entrevistadora: Porquê?

“FP”: Porque eu gosto das minhas ideias.

Entrevistadora: Quando há votações e a tua ideia não ganha, como te sentes?

“FP”: Fico chateado, porque eu tenho boas ideias.

Entrevistadora: Como costumas fazer os registos para não te esqueceres das ideias (escrever, desenhar, outros)? Alguém te auxilia?

“FP”: Sim, escrevo com a tua ajuda.

Entrevistadora: Já tiveste dificuldades num projeto?

“FP”: Sim.

Entrevistadora: Como fizeste para resolver?

“FP”: É fazer coisas nos projetos. Não é nada difícil.

Entrevistadora: Queres acrescentar alguma informação que esteja relacionada com os projetos?

“FP”: Não.

Entrevistadora: Obrigada pela tua disponibilidade

Entrevista a “B”

Entrevistadora: Quantos anos tens?

“B”: Quatro.

Entrevistadora: Sabes o que é um projeto?

“B”: Sim.

Entrevistadora: Podes-me dar um exemplo que te lembres?

“B”: O dos macacos do nariz.

Entrevistadora: É obrigatório participar em todos ou podes escolher?

“B”: Não é obrigatório.

Entrevistadora: E tens de fazer todas as atividades?

“B”: Eu posso escolher o que eu quiser.

Entrevistadora: O que te leva a querer participar nos projetos?

“B”: Eu participo se eu gosto.

Entrevistadora: O que gostas mais dos projetos?

“B”: É a exposição.

Entrevistadora: O que gostas menos?

“B”: De nada.

Entrevistadora: O que gostarias que fosse diferente?

“B”: Nada.

Entrevistadora: És tu que decides inteiramente os temas dos projetos ou é um processo de grupo?

“B”: Somos nós.

Entrevistadora: Como acontece essa escolha?

“B”: Fazemos votações algumas vezes.

Entrevistadora: E as atividades?

“B”: É igual.

Entrevistadora: Preferias ser tu a decidir os temas dos projetos e atividades ou gostavas mais que fosse a (nome da educadora)?

“B”: Gosto de ser todos.

Entrevistadora: Porquê?

“B”: Assim eu posso escolher as coisas que eu gosto.

Entrevistadora: Quando há votações e a tua ideia não ganha, como te sentes?

“B”: Eu não gosto muito, mas às vezes uma não ganha, mas depois ganha outra e eu faço.

Entrevistadora: Como costumavas fazer os registos para não te esqueceres das ideias (escrever, desenhar, outros)? Alguém te auxilia?

“B”: A (educadora) escreve as coisas que nós queremos.

Entrevistadora: Já tiveste dificuldades num projeto?

“B”: Não! Sim, sim, às vezes tenho.

Entrevistadora: Como fizeste para resolver?

“B”: A (educadora) ajudou.

Entrevistadora: Queres acrescentar alguma informação que esteja relacionada com os projetos?

“B”: Não, já tá.

Entrevistadora: Obrigada pela tua disponibilidade.

Entrevista a “FG”

Entrevistadora: Quantos anos tens?

“FG”: Quatro.

Entrevistadora: Sabes o que é um projeto?

“FG”: Sim, projetos é fazer coisas de quando o cientista vem cá.

Entrevistadora: Podes-me dar um exemplo que te lumbres?

“FG”: Macacos do nariz.

Entrevistadora: É obrigatório participar em todos ou podes escolher?

“FG”: Não.

Entrevistadora: E tens de fazer todas as atividades?

“FG”: Eu gosto de fazer todas.

Entrevistadora: O que te leva a querer participar nos projetos e/ou atividades?

“FG”: Eu participo sempre porque gosto.

Entrevistadora: O que gostas mais dos projetos?

“FG”: Ranhoca, no projeto dos macacos.

Entrevistadora: Isso foi o que mais gostaste no projeto dos macacos do nariz?

“FG”: Sim.

Entrevistadora: Mas e em todos?

“FG”: Gosto das experiências.

Entrevistadora: O que gostas menos?

“FG”: De quando é preciso usar cola, eu não gosto.

Entrevistadora: O que gostarias que fosse diferente?

“FG”: Acho que nada.

Entrevistadora: És tu que decides inteiramente os temas dos projetos ou é um processo de grupo?

“FG”: Sim, sozinho.

Entrevistadora: Foste tu sozinho?

“FG”: Não, fui eu e também o “V” e o “D”.

Entrevistadora: Como acontece essa escolha?

“FG”: Fazemos uma votação e depois fazemos noutro dia.

Entrevistadora: E as atividades?

“FG”: A (nome da educadora) e nós.

Entrevista: Preferias ser tu a decidir os temas dos projetos e atividades ou gostavas mais que fosse a (nome da educadora)?

“FG”: Eu.

Entrevistadora: Porquê?

“FG”: Porque eu tenho boas ideias.

Entrevistadora: Quando há votações e a tua ideia não ganha, como te sentes?

“FG”: Se não ganhar a minha, mas ganhar alguma das ideias do “V” ou do “D”, também são boas. Mas eu gosto mais de ganhar.

Entrevistadora: Como costumas fazer os registos para não te esqueceres das ideias (escrever, desenhar, outros)? Alguém te auxilia?

“FG”: A (educadora) escreve no papel e depois mete as folhas na parede ao pé dos trabalhos importantes.

Entrevistadora: Já tiveste dificuldades num projeto?

“FG”: Claro que não.

Entrevistadora: Queres acrescentar alguma informação que esteja relacionada com os projetos?

“FG”: Não, xau.

Entrevistadora: Obrigada pela tua disponibilidade.

Entrevista a “M”

Entrevistadora: Quantos anos tens?

“M”: Quatro.

Entrevistadora: Sabes o que é um projeto?

“M”: Não.

Entrevistadora: Lembras-te daquele que estivemos a fazer sobre os macacos do nariz?

“M”: Acena com a cabeça.

Entrevistadora: Isso foi um projeto

Entrevistadora: Sabes-me dizer se é obrigatório participar em todos ou podes escolher?

“M”: Não. Escolho eu.

Entrevistadora: E tens de fazer todas as atividades?

“M”: Não sei.

Entrevistadora: Costumas fazer todas?

“M”: Não.

Entrevistadora: Parece que então deve ser uma escolha tua, o que achas?

“M”: Sim, escolho eu.

Entrevistadora: O que te leva a querer participar nos projetos?

“M”: É divertido e aprendo coisas.

Entrevistadora: O que gostas mais dos projetos?

“M”: (Silêncio demorado)

Entrevistadora: Gostaste das experiências que fizemos no projeto dos macacos do nariz?

“M”: Ah sim, gosto de experiências.

Entrevistadora: O que gostas menos?

“M”: De nada.

Entrevistadora: O que gostarias que fosse diferente?

“M”: Nada.

Entrevistadora: És tu que decides inteiramente os temas dos projetos ou é um processo de grupo?

“M”: Não sei.

Entrevistadora: Sabes-me dizer se é em grupo ou se são vocês sozinhos?

“M”: Em grupo.

Entrevistadora: Costumam fazer votações?

“M”: (Consente com a cabeça.)

Entrevistadora: Então decidem todos juntos

“M”: Confirma com a cabeça.

Entrevistadora: E as atividades?

“M”: É igual.

Entrevistadora: A (nome da educadora) decide algumas?

“M”: (Encolhe os ombros.)

Entrevistadora: Não sabes?

“M”: (Abana a cabeça.)

Entrevistadora: Ok, não tem problema. Mas tu decides algumas, não é?

“M”: (Emite som [hum hum] a confirmar.)

Entrevistadora: Preferias ser tu a decidir os temas dos projetos e atividades ou gostavas mais que fosse a (nome da educadora)?

“M”: Não sei.

Entrevistadora: Gostas quando és tu a decidir?

“M”: Sim, mas a (educadora) também ajuda.

Entrevistadora: Gostavas que fossem os dois a tomar essa decisão?

“M”: Sim.

Entrevistadora: Porquê?

“M”: Porque assim a (educadora) ajuda.

Entrevistadora: Quando há votações e a tua ideia não ganha, como te sentes?

“M”: Chateado.

Entrevistadora: Porque é que ficas chateado

“M”: Porque sim.

Entrevistadora: Preferias que ganhasse a tua sempre?

“M”: Sim.

Entrevistadora: Como costumas fazer os registos para não te esqueceres das ideias?

“M”: A (educadora) escreve tudo.

Entrevistadora: Já tiveste dificuldades num projeto?

“M”: Sim.

Entrevistadora: Como fizeste para resolver?

“M”: Não sei.

Entrevistadora: Os teus amigos ajudaram?

“M”: Sim, os amigos ajudaram.

Entrevistadora: E a (educadora)?

“M”: Também.

Entrevistadora: E eu também já te ajudei?

“M”: Algumas vezes.

Entrevistadora: Ficou mais fácil para ti?

“M”: Sim.

Entrevistadora: Perfeito.

Entrevistadora: Queres acrescentar alguma informação?

“M”: Não.

Entrevistadora: Obrigada pela tua ajuda.

Entrevista a “J”

Entrevistadora: Quantos anos tens?

“J”: Quatro.

Entrevistadora: Sabes o que é um projeto?

“J”: Sim.

Entrevistadora: Podes-me dar um exemplo que te lembres?

“J”: O dos vulcões.

Entrevistadora: É obrigatório participar em todos ou podes escolher?

“J”: Eu participo em todos (por iniciativa própria).

Entrevistadora: E tens de fazer todas as atividades?

“J”: Não.

Entrevistadora: O que te leva a querer participar nos projetos e/ou atividades?

“J”: É quando eu gosto.

Entrevistadora: O que gostas mais dos projetos?

“J”: (Silêncio)

Entrevistadora: Eu acho que gostaste muito do dos vulcões, porque foste para casa fazer a experiência...

“J”: Sim, verdade, gostei muito da experiência de vulcões.

Entrevistadora: O que gostas menos? O que gostarias que fosse diferente?

“J”: Nada.

Entrevistadora: És tu que decides inteiramente os temas dos projetos ou é um processo de grupo?

“J”: É em grupo.

Entrevistadora: Como acontece essa escolha?

“J”: Fazemos uma votação.

Entrevistadora: E as atividades?

“J”: É o mesmo.

Entrevistadora: Preferias ser tu a decidir os temas dos projetos e atividades ou gostavas mais que fosse a (nome da educadora)?

“J”: Eu gosto quando decidimos todos.

Entrevistadora: Porquê?

“J”: Porque temos boas ideias.

Entrevistadora: Quando há votações e a tua ideia não ganha, como te sentes?

“J”: Normal.

Entrevista: Ficas triste por não poderes fazer a tua ideia?

“J”: Não, eu posso fazer em casa com a mamã.

Entrevistadora: Como costumavas fazer os registos para não te esqueceres das ideias (escrever, desenhar, outros)? Alguém te auxilia?

“J”: É com a ajuda da (educadora).

Entrevistadora: Já tiveste dificuldades num projeto?

“J”: Não.

Entrevistadora: Queres acrescentar alguma informação que esteja relacionada com os projetos?

“J”: Não.

Entrevistadora: Obrigada pela tua disponibilidade.

Anexo N. Tabela
categorial das
entrevistas às crianças

| " | | " |

Tópico	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	N.º de Incidências
Perfil do entrevistado	Idade	Três	“Três” (FP)	1
		Quatro	“Quatro” (FG; J; M; B)	4
		Cinco	Eu tenho cinco anos (V)	1
Conceção sobre projetos	Projeto	Sabe	“Claro” (V); “Sim” (B, FG, J)	4
		Contextualiza	“Projeto dos macacos no nariz...” (FP)	1
		Não sabe	“Não” (M)	1
	Projetos recordados	Macacos do Nariz	“o dos macacos do nariz” (V); “O dos macacos do nariz” (B); Macacos do nariz (FG); “Projeto dos macacos no nariz” (FP)	4
		Vulcões	“o dos vulcões” (V; J) “dos vulcões” (FP)	3
		Gemas	“das gemas” (FP)	1
Participação	Projetos	Obrigatória	“Sim, é obrigatório” (FP)	1

		Opcional	<p>“Não. Escolho eu.” (M)</p> <p>“Não, mas eu gosto” (V)</p> <p>“Não é obrigatório” (B)</p> <p>“Eu participo em todos” (J) (por iniciativa própria)</p> <p>“Não” (FG)</p>	5
	Atividades	Obrigatória	“Sim” (FP)	1
		Opcional	“Não, mas eu também gosto” (V); “Eu posso escolher” (B); “Eu gosto de fazer todas” (FG); “Sim, escolho eu” (M); “Não” (J)	5
	Motivação	Aprendizagem	“É porque eu gosto de aprender” (V); “É divertido e aprendo coisas” (M)	2
		Gosto pelas histórias	“e das histórias.” (FP)	1
		Interesse pessoal	“Eu participo sempre porque gosto” (FG); “Eu gosto de fazer os projetos” (FP); “Eu participo se eu gosto” (B); “É quando eu gosto” (J)	4
Considerações sobre projetos/atividades	Gosta	Aprender	“aprender coisas” (V);	1
		Divulgação	“É a exposição” (B);	1
		Experiências	“Gosto das experiências.” (FG); Ah sim, gosto de experiências (M); “gostei muito de experiência” (J)	3

	Não gosta	Monotonia	“são uma seca.” (V)	1
		Recursos materiais	“quando é preciso usar cola” (FG)	1
	Alterações	Frequência	“não fazemos projetos há muito tempo, e eu queria mais.” (V)	1
Decisões sobre projetos	Temas	Em grupo	“Somos nós todos” (V); Somos nós (B); “Não, fui eu e também o “V” e o “D”” (FG); “Em grupo” (M); “É em grupo.” (J)	5
		Individual	“Sou eu” (FP)	1
	Atividades	Em grupo	“É igual (em grupo)” (B) “É também em grupo.” (V); “e nós” (FG); “É igual.” (M); “É o mesmo” (J)	5
		Individual	“Eu escolhi, fui eu.” (FP)	1
		Educadora	“há atividades que é a (nome da educadora) que faz” (V); “Sim” (FP); “A (nome da educadora)” (FG)	3
	Método da escolha	Votação	“São feitas votações” (V); “Fazemos votações” (B); “Fazemos uma votação” (FG); “Consente com a cabeça” (M); “Fazemos uma votação” (J)	5
	Preferência	Criança	“Eu gosto mais de decidir” (V); “Eu” (FP; FG);	3
		Educadora	“Sim, mas a (educadora) também ajuda” (M)	2

		Partilhada	“Sim, mas a (educadora) também ajuda” (M); “gosto quando decidimos todos.” (J)	2
	Motivo da preferência	Interesses pessoais	“Porque eu tenho muitas ideias sempre, e porque sei o que quero aprender.” (V); “eu gosto das minhas ideias” (FP); “posso escolher as coisas que eu gosto.” (B); “tenho boas ideias.” (FG);	4
		Ajuda da educadora	“a (educadora) ajuda.” (M)	1
		Espírito de grupo	“temos boas ideias” (J)	1
Votação dos projetos		Reação	Aceitação	“mas depois, se eu gostar das coisas eu faço” (V); “alguma das ideias do “V” ou do “D” também são boas.” (FG)
	Tristeza		“Fico um bocadinho triste” (V);	1
	Frustração		“Fico chateado” (FP); “Eu não gosto muito” (B); “Chateado” (M)	3
	Resiliência		“as vezes uma não ganha, mas depois ganha outra e eu faço” (B); “se eu gostar das coisas eu faço porque eu gosto de aprender.” (V) “Normal” (J)	3
	Alternativas		“eu posso fazer em casa com a mamã” (J)	
Registos das ideias	Responsável	Educadora	“Sim, somos nós a fazer, nós falamos, mas a (Educadora) também ajuda. Nós nunca escrevemos” (V); A (educadora) escreve as coisas que nós	4

			queremos (B); A (educadora) escreve no papel (FG); A (educadora) escreve tudo (M);	
		Criança (com apoio)	“Sim, escrevo com a tua ajuda.” (FP); “É com a ajuda da (educadora)” (J)	2
Dificuldades nos projetos	Perceção	Sim	“pouquinhos vezes” (V); “Sim” (FP); “Sim, sim, às vezes tenho” (B); “Sim” (M);	4
		Não	“Claro que não” (FG); “Não” (J)	2
	Resolução	Educadora	“A (educadora) ajudou” (B); “Também” (M);	2
		Crianças/Pares	“Sim os amigos ajudaram” (M)	1
		Estagiária	“Algumas vezes” (M)	1
		Autónoma	“Aprendendo a fazer” (V)	1

Anexo 0. Grelhas de
envolvimento das
atividades do Projeto

| | | | |

Leitura – O Alfabeto Nojento

Criança observada: V	Idade: 5	Sexo: Masculino
<p>Envolvimento: O “V” é uma criança pelo que tenho observado, uma criança muito interessada nas atividades de forma geral. O mesmo ocorre com a leitura e apresentação de histórias. Neste caso em particular, o “V” esteve atento. Acredito que tal se deva a gostar de histórias, e à forma como a atividade ocorreu. O “V” permaneceu num lugar cativo, muito próximo à minha cadeira, geralmente é uma criança atenta, perspicaz e curiosa. Ao sairmos da sala de atividades, já me havia questionado quanto a um alto presente no meu bolso das calças e que se devia à presença dos fantoches de dedo, porém, não podendo revelar a verdade, por ser surpresa, assumi que se tratavam de um lenço de papel, mas o “V” manteve a sua curiosidade e desconfiança bem presente. Pelo que, quando percebeu que iria dinamizar a leitura, a sua atenção ficou ainda mais presente, além disso, uma das personagens da história tinha o mesmo nome que o seu irmão, situação que foi comentada aquando da leitura da obra. Todas as situações anteriores contribuíram para o interesse constante do “V” na atividade, mantendo um nível 5 de elevado envolvimento.</p>		
Indicadores	Comentários	
Concentração	O “V” esteve focado na leitura da obra desde o seu início até ao fim, tendo inclusivamente feito observações enquadradas com a obra e os momentos que a mesma incluiu.	
Energia	No que concerne à energia mental, foi evidente que o “V” se destacou positivamente, o seu tom de voz por vezes tornou-se mais alto, o que pode ser associado ao seu entusiasmo pela obra em questão.	
Complexidade e criatividade	A sua participação foi realizada de forma complexa com as observações que fazia, e associações que realizada entre as letras do alfabeto e palavras que reconhecia conter os respetivos caracteres. Outro indicador de complexidade foi a associação entre o título da obra “O Alfabeto Nojento” e a palavra abecedário serem, neste caso, sinónimos. O seu raciocínio além de complexo é criativo, pois acarreta reflexões únicas e provenientes de um pensamento próprio.	

Expressão facial e postura	Durante a leitura manteve-se atento e com o olhar direcionado para o livro que estava a ser apresentado. A sua postura manteve direita na cadeira, e com o corpo direcionado para a mesma orientação do livro. Os olhos da criança estiveram maioritariamente focados na dinâmica a decorrer.
Persistência	O “V” manteve-se completamente envolvido na leitura, e com a sua energia direcionada para a leitura e apresentação da obra.
Precisão	A sua participação foi ao encontro do que era expectável da apresentação, focada e pertinente. A captação dos detalhes mais dissimulados foi notória.
Tempo de reação	Perante os estímulos apresentados, o “V” manteve-se alerta e disponível.
Comentários verbais	Os comentários que foi mantendo foram excelentes indicadores de que a atividade captava o seu interesse e o estava a manter interessado e envolvido.
Satisfação	Foi perceptível que o “V” se manteve satisfeito com a atividade que estava a decorrer, e a forma como esta se desenrolava ao analisar todos os indicadores anteriores.

Criança observada: B	Idade: 4	Sexo: Feminino
<p>Envolvimento: A “B” esteve envolvida com a atividade, porém, em alguns momentos essa atenção da “B” era distanciada para outras situações que não eram as ideais, mesmo que estivessem relacionadas com a atividade em questão. A “B” é geralmente participativa, e com acuidade e sensibilidade para as situações a decorrer. Não obstante, ainda que não intencionalmente, a “B” por vezes distanciava a sua atenção para outros pormenores que ainda não haviam sido mencionados ao grupo, adotando uma postura mais de observadora. Por esse motivo, reconheço que teve um envolvimento elevado de nível 4.</p>		

Indicadores	Comentários
Concentração	Apesar de a “B” ter estado bastante concentrada durante a atividade, também existiram alguns momentos em que esse foco se distanciava e a sua atenção prendia-se a outros detalhes, que, apesar de estarem relacionados com a obra e a sua apresentação, não eram os expectáveis naquele momento. O desenrolar da atividade ia acontecendo como se a “B” já estivesse a antever o que iria acontecer, bem como a tecer comentários sobre as situações.
Energia	Foi uma das crianças mais enérgicas, tanto mental como fisicamente. No caso da atividade física, numa atividade que seria almejado que a criança permanecesse sentada, de forma a não impossibilitar a visão do livro por parte de outras crianças, e a manter o ambiente sereno, a “B” nem sempre conseguiu controlar os seus impulsos. Já a respeito da energia mental, também se manteve ativa, enaltecendo observações astutas e em linha com o que era apresentado. Todavia o seu tom de voz era, por vezes, desadequado por ser demasiado alto.
Complexidade e criatividade	A respeito da complexidade e criatividade, as ações da “B” foram livres dela própria, sem influência externa, e a par com as suas capacidades. Não teve um comportamento rotineiro, mas sim verdadeiramente presente e envolvida na atividade, realizando comentários que acrescentaram dimensão ao momento.
Expressão facial e postura	A sua expressão facial e postural foi manifestamente de puro interesse. A “B” encontrava-se numa cadeira bastante próxima a mim, pelo que tinha acesso e vista privilegiada em comparação com outras crianças que estavam mais afastadas. Apesar deste interesse, a “B” levantou-se algumas vezes do seu lugar, pondo em causa o decorrer contínuo da atividade.
Persistência	A sua persistência não foi constante, uma vez que, por vezes o seu foco se distanciava do que era ideal naquele momento. Por essa razão, embora o foco principal fosse a obra, a “B” nem sempre esteve atenta ao momento exato, como se estivesse à procura de algo mais que ainda não tivesse sido apresentado.

Precisão	No entanto, os comentários que foi tecendo eram pertinentes e adequados aos materiais apresentados, embora nem sempre pertinentes para o momento.
Tempo de reação	O seu tempo de reação era praticamente nulo, pois a “B” esteve sempre pronta para intervir a qualquer momento.
Comentários verbais	Os comentários foram sendo diversos, apesar de nem sempre estarem de encontro ao que estava a ser apresentado ainda. A “B” via as páginas primeiro que alguns dos amigos, tal era a proximidade ao livro, o que levou a que quisesse comentar instantaneamente o que via.
Satisfação	A satisfação da “B” foi evidente por todos os indicadores anteriormente revelados.

Criança observada: FP	Idade: 3	Sexo: Masculino
Envolvimento: O “FP” não se mostrou evidentemente interessado ou envolvido pela história apresentada. Apesar de ter apresentado sinais de felicidade face ao surgimento dos fantoches de dedo, considero essa ocorrência pouco relevante para a atividade em questão, pelo que defino como envolvimento baixo, correspondendo ao nível 2.		
Indicadores	Comentários	
Concentração	Relativamente à concentração do “FP” nesta atividade, ainda que não tenha mantido conversas ou similares, de forma constante, nem sempre se manteve concentrado na atividade a decorrer. Os seus olhos nem sempre estiveram direcionados para o livro, ou para mim que o apresentava.	

Energia	A respeito da energia, não consigo fazer nenhuma caracterização da mesma, pois o “FP” nesta atividade, esteve presente única e exclusivamente como ouvinte, sem ter praticamente qualquer participação.
Complexidade e criatividade	Neste caso o seu comportamento foi rotineiro ao que já havia observado em sessões anteriores, em momentos em que a criança está presente fisicamente, mas com o foco noutras ocorrências, ou sem foco inclusivamente.
Expressão facial e postura	Somente quando foram apresentados os fantoches de dedo é que o “FP” se mostrou mais desperto para a atividade, e a sua postura alterou, exclusivamente neste momento em que pareceu mais disponível e desperto.
Persistência	Não se revelou persistente à exceção do momento durante o qual foram apresentados os fantoches de dedo.
Precisão	Durante esta atividade verbalmente orientada, o “FP” não manteve precisão nas suas ações e interações uma vez que foram inexistentes, à exceção das ocorridas quando revelei o fantoche de dedo.
Tempo de reação	O tempo de reação é mensurável só no momento em que a criança reage aos fantoches de dedo. Posso definir que, nesse caso, a atenção foi quase instantânea.
Comentários verbais	O único comentário verbal a respeito da atividade foi quando a criança nomeou o fantoche de dedo, notando o nome do animal que este representava, de forma precisa.
Satisfação	Julgo poder definir que a criança não se sentiu insatisfeita com a atividade, ainda assim, também não se pode definir que se manteve satisfeito, pois os sinais desse sentimento eram praticamente inexistentes.

Criança observada: FG	Idade: 4	Sexo: Masculino
<p>Envolvimento: O “FG” é uma criança bastante ativa e participativa, no entanto, a sua energia nem sempre é condicionada para as atividades a decorrer, e, a sua atenção por vezes vê-se a ser dissipada para outros focos, por essa razão, reconheço que o “FG” não manteve verdadeiramente envolvido na proposta, pelo que a sua avaliação corresponde ao nível 3, moderado.</p>		
Indicadores	Comentários	
Concentração	<p>O “FG” não esteve completamente focado no que estava a acontecer, pois durante a leitura a sua atenção ia-se distanciando, e por vezes mantinha conversas paralelas.</p> <p>Ainda assim, houve momentos em que a sua atenção se prendeu com a história apresentada.</p>	
Energia	<p>Manifestou uma energia mental positiva e confiante, foi fazendo um esforço por se manter atento à leitura, procurando-se envolver em alguns momentos.</p>	
Complexidade e criatividade	<p>A complexidade e criatividade podem ser analisadas nos comentários verbais que teceu, apesar de não ter trazido ideias novas ao grupo, foram acertadas.</p>	
Expressão facial e postura	<p>A sua expressão facial evidenciava interesse e satisfação, contudo, a sua postura era relaxada.</p>	
Persistência	<p>O tempo que o “FG” se mantinha atento não era extenso, ainda assim, face às sucessivas formas de tentar motivar e cativar as crianças a sua atenção retomava de forma repetitiva.</p>	

Precisão	Quando o desejo era manter observações a respeito da obra apresentada o “FG” era preciso, porém, surgiram outras observações não expectáveis.
Tempo de reação	O tempo de reação do “FG” era médio, uma vez que, como nem sempre se mantinha atento, a sua reação por vezes era mais morosa do que o ideal.
Comentários verbais	O “FP” foi mantendo comentários e/ou respondendo às questões que ia apresentando e que tinham como intenção prender o leitor. Mesmo que não respondendo a todas, foi participativo de igual forma.
Satisfação	Considero que a criança se manteve satisfeita durante a atividade, embora reconheça as suas distrações constantes.

Criança observada: M	Idade: 4	Sexo: Masculino
Envolvimento: O “M” é uma criança interessada, no entanto, isso somente ocorre quando a atividade é do seu interesse. Neste caso, notei que o “M” além de atento, se foi mantendo particularmente participativo, o que me leva a reconhecer que o seu envolvimento foi bastante positivo e mantendo o nível 4 de envolvimento .		
Indicadores	Comentários	
Concentração	O “M” manteve-se muito atento à leitura da história, mantendo os olhos fixos na história por longos períodos.	

Energia	A sua energia estava fortemente presente e ativamente ligada e disponível para a atividade, o que se verificou pela sua participação exemplar.
Complexidade e criatividade	Durante a leitura, o “M” ia tecendo diversos comentários, que enalteciam a atenção particular que a criança estava a prestar à apresentação da obra.
Expressão facial e postura	A sua expressão facial era de concentração, assim como a sua postura corporal, completamente focada.
Persistência	A criança também foi persistente e participativa durante toda a leitura.
Precisão	Relativamente à precisão, a sua atenção foi contínua, assim como a precisão com que comentava de forma precisa.
Tempo de reação	O tempo de reação aos estímulos presentes foi rápido.
Comentários verbais	O “M” foi realizando diversos comentários verbais tanto para o grupo, como alguns que ia trocando com o seu amigo “G”. Quase todos foram pertinentes, embora a história fosse provocativa, o que gerou algumas reações mais em tom de brincadeira.
Satisfação	Notei que o “M” se apresentou particularmente feliz e divertido.

Criança observada: J	Idade: 4	Sexo: Feminino
-----------------------------	-----------------	-----------------------

Envolvimento: No caso desta atividade em questão, a “J” não pareceu estar envolvida. A “J” é uma criança mais reservada, e nem sempre tem uma participação ativa nas atividades. A “J” é uma criança bilingue, o que pode complicar a sua percepção de algumas palavras e/ou situações. Neste caso atribui **nível 1 de muito baixo envolvimento**.

Indicadores	Comentários
Concentração	A “J” manteve-se concentrada, mas não de forma imersiva na atividade, já que se ia distraído com a sua amiga “MN” que estava ao seu lado.
Energia	A energia, neste caso, não é mensurável, pois a “J” não manteve comentários ou realizou outro género de atividade.
Complexidade e criatividade	Nenhuma destas capacidades foi requisitada pela criança já que esta teve, constantemente, uma atitude e postura passivas.
Expressão facial e postura	A sua expressão facial e postura mostravam que a “J” estava a ver o que a
Persistência	A “J” teve momentos em que pareceu estar concentrada na obra, porém não apresentou sinais mais notórios dessa disposição.
Precisão	Sendo que se manteve sem comunicar com o grupo não posso analisar a sua precisão.
Tempo de reação	A criança não se manteve ativa e envolvida, portanto também não estava alerta para os estímulos que eram passados.
Comentários verbais	Inexistentes

Satisfação	Não apresentava sinais de insatisfação, mas não estava satisfeita nem completa com a atividade em questão.
-------------------	--

Muco

Criança observada: B	Idade: 4	Sexo: Feminino
<p>Envolvimento: A “B” manteve-se bastante interessada durante a execução da experiência, manifestando curiosidade e vontade de participar. Demonstrou uma grande autonomia na utilização dos materiais. Ainda que a “B” tenha tido pequenos momentos de distração, foi realizando diversos comentários apropriados face à atividade a decorrer, e foi mantendo interações com os pares de forma cooperativa. O seu desempenho global foi positivo, e o seu nível de envolvimento foi elevado, correspondendo ao 4.</p>		
Indicadores	Comentários	
Concentração	A “B” manteve-se atenta e envolvida, com particular enfoque durante os momentos de descoberta a partir da experiência sensorial. Apesar de distrações pontuais, manteve-se interessada no decurso da atividade.	
Energia	Demonstrou bastante energia em diversos momentos, quer mental quanto física. Foi sendo participativa nas diversas hipóteses que surgiram sobre a identidade do “cientista” e também durante a atividade prática.	
Complexidade e criatividade	Quanto à complexidade, a “B” teve uma postura criativa no que diz respeito à forma como tentou perceber o papel e a identidade do cientista e ainda participou ativamente na manipulação dos materiais.	

Expressão facial e postura	As expressões que a B mostrou foram sendo de curiosidade e entusiasmo. Foi ainda mantendo uma postura proativa, e de ajuda com os seus pares.
Persistência	A sua persistência manteve-se ao longo da atividade, o que evidenciou a sua resiliência, mesmo quando teve de aguardar pela sua vez, ou quando foi necessário partilhar materiais.
Precisão	Durante a realização das tarefas foi precisa na medição dos “ingredientes” bem como durante o uso dos materiais, o que demonstra a sua atenção aos detalhes.
Tempo de reação	O tempo de reação da “B” foi geralmente rápido, e foi respondendo prontamente às questões e estímulos visuais.
Comentários verbais	Quanto aos comentários da “B” foram pertinentes e curiosos, o que é revelador do seu interesse pela atividade em questão.
Satisfação	Foi revelando grande entusiasmo ao longo de toda a sessão, tanto no momento que o cientista entra na sala, quanto durante a prática.

Criança observada: FG	Idade: 4	Sexo: Masculino
------------------------------	-----------------	------------------------

Envolvimento: O “FG” manteve-se completamente envolvido na atividade, desde o momento em que o cientista entrou, até à exploração do muco. Foi perceptível o seu nível de autonomia, criatividade e capacidade de resolução de problemas ao longo da sessão. A concentração e interesse do “FG” foram genuínos e constantes, o que fez com que se mantivesse motivado e participativo em todos os momentos, assim sendo, manteve o nível de **envolvimento muito elevado, correspondendo ao nível 4.**

Indicadores	Comentários
Concentração	O “FG” esteve focado na personagem do cientista e nas pistas visuais apresentadas. Fez inclusivamente algumas associações entre as parecenças do cientista e eu própria, pelo que se mostrou bastante concentrado.
Energia	Foi participativo em todos os momentos e de forma apropriada.
Complexidade e criatividade	A criatividade do “FG” foi evidente logo desde a fase inicial durante a qual levantou hipóteses sobre o motivo de o cientista estar na sala, e também foi conseguindo encontrar soluções para os desafios práticos.
Expressão facial e postura	A sua expressão manteve sorriso e olhar atentos e a sua postura corporal manteve-se disponível a aprendizagens com o seu corpo direcionado, de forma constante, para o local no qual estava a decorrer a ação.
Persistência	O “FG” não evidenciou qualquer dificuldade durante o manuseamento dos materiais ou a execução das tarefas, e aguardou pacientemente pela clarificação das instruções.

Precisão	Durante a manipulação dos materiais manteve-se preciso, o que salientou a sua atenção às instruções.
Tempo de reação	Apresentou tempos de reação rápidos, tendo sido dos primeiros tanto a responder quanto a executar a tarefa de forma efetiva.
Comentários verbais	Os comentários do “FG” foram frequentes e contextualizados, com sentido de humor e espírito de grupo.
Satisfação	A satisfação foi evidente, pois foi rindo e demonstrando prazer no decorrer da atividade, especialmente ao lidar com os materiais viscosos.

Criança observada: M	Idade: 4	Sexo: Masculino
<p>Envolvimento: O comportamento do “M” oscilou entre momentos de maior concentração e outros de distração, O seu envolvimento foi-se mantendo, principalmente quando passamos para a parte de realizar a experiência. O “M” evidenciou muita curiosidade na parte prática da atividade, tanto na presença do cientista, como na concepção do muco. Apesar de ter tido o apoio, e presença constante da assistente, e ter sido redirecionado algumas vezes, concretizou a atividade com satisfação e interesse, pelo que considero que apresentou o nível 3 de envolvimento, moderado.</p>		
Indicadores	Comentários	
Concentração	O “M” alternou entre momentos de foco e outros de dispersão. O seu envolvimento tornou-se mais evidente quando pode participar ativamente na experiência prática.	

Energia	A energia do “M” esteve presente, todavia, nem sempre foi canalizada para a atividade em si. Ainda assim, quando se focava na atividade, mantinha-se animado e participativo.
Complexidade e criatividade	Revelou alguma criatividade, tanto no momento em que tentava adivinhar a verdadeira identidade do cientista, quanto durante o processo de mistura e manuseio dos ingredientes que originaram o muco.
Expressão facial e postura	A sua participação foi marcada por expressões faciais de surpresa e divertimento. Quanto à sua postura alternou entre entusiasmada, relaxada e distraída, todavia envolveu-se com entusiasmo, principalmente quando pode manusear os materiais.
Persistência	Permaneceu na atividade até ao final apesar do reforço verbal que foi tendo para que mantivesse o foco.
Precisão	Relativamente à precisão, por vezes, o “M” executa alguns movimentos de forma mais rígida, apesar disso, nesta tarefa, que incluiu todo o grupo, o “M” manteve-se o cauteloso, tanto no manuseio, como na medição e mistura dos materiais que aconteceu de forma atenta.
Tempo de reação	O tempo de reação foi sendo moderado, mas aumentava quando algo o interessava particularmente.
Comentários verbais	Os seus comentários foram mais frequentes que outras ocasiões, em particular durante a manipulação da mistura. Esses comentários foram geralmente relacionados com as sensações físicas dos materiais.

Satisfação	Demonstrou bastante prazer durante a atividade, especialmente na fase da exploração livre. Pareceu divertir-se genuinamente.
-------------------	--

Criança observada: FP	Idade: 3	Sexo: Masculino
Envolvimento: O “FP” manteve-se entusiasmado e muito atento durante a sessão. Demonstrou capacidade de concentração, reagindo com rapidez aos estímulos e participando ativamente na conversa de grupo e na exploração dos materiais. Apesar da idade, mostrou capacidade de seguir instruções e colaborar com os colegas. Deste modo, apresentou sinais de envolvimento muito elevado, correspondendo ao nível 5.		
Indicadores	Comentários	
Concentração	O “FP” mostrou-se atento desde a entrada do “cientista”, participando com expressividade nas diversas propostas para a verdadeira identidade Também durante a experiência foi capaz de manter o foco durante os diversos passos que a compunham.	
Energia	A sua energia foi constante e positiva. Foi-se envolvendo com entusiasmo e seguiu atentamente os momentos de instrução.	
Complexidade e criatividade	Em alguns momentos demonstrou criatividade, quer nas hipóteses que levantava sobre a experiência, como na forma como interagiu com os materiais.	
Expressão facial e postura	A expressão facial do “FP” era uma fusão entre curiosidade e diversão. Esteve sentado direito, e direcionado para o mesmo sítio que ocorria a ação.	

Persistência	Mostrou persistência e independência em seguir os passos, mesmo quando tinha alguns desafios em fazê-lo, procurou ser paciente e perseverante.
Precisão	Foi cuidadoso ao manipular os utensílios e materiais, mostrando respeito pelas regras estabelecidas e precisão nas suas ações.
Tempo de reação	Reagia rapidamente, sendo dos primeiros a levantar a mão ou comentar.
Comentários verbais	Os comentários eram simples, e por vezes confundia o que era questionado com o que respondia, não obstante, teve participações pertinentes e dentro do contexto. Mencionou várias vezes “ranhoca” com entusiasmo.
Satisfação	Mostrou-se muito contente, sorrindo com frequência e verbalizando o quanto gostava da atividade.

Criança observada: J	Idade: 4	Sexo: Feminino
Envolvimento: A “J” tem geralmente uma postura mais reservada, porém interessada. No caso desta atividade, a “J” manteve esse registo, e permaneceu mais resguardada, todavia, a participar de forma ativa no decorrer da manipulação prática. Apesar das poucas intervenções verbais, permaneceu atenta e curiosa, e a acompanhar o grupo nas tarefas que completou com calma e precisão. Assim sendo, a sua participação foi mais silenciosa, mas significativa, atribuindo-lhe o nível 4 de envolvimento.		
Indicadores	Comentários	

Concentração	Nesta atividade a “J” esteve mais receptiva do que noutras, em particular quando se iniciaram as interações com os materiais. Quando o cientista entrou a “J” manteve uma postura menos participativa, e mais observadora. O seu olhar permaneceu atento em diversos momentos, apesar de se ter distraído algumas vezes, de forma pontual, com a amiga “MN”.
Energia	A sua energia foi mais contida, uma característica da sua personalidade mais reservada. Apesar disso, participou ativamente na experiência.
Complexidade e criatividade	A sua criatividade foi notada nas associações que foi fazendo em relação ao material e o uso que este teria.
Expressão facial e postura	Apesar da sua postura neutra, a “J” manteve-se atenta e sentada de forma alinhada com o grupo. As suas expressões faciais eram contidas e reduzidas.
Persistência	A “J” completou a atividade até ao fim, e a sua persistência foi evidente ao longo do seu percurso.
Precisão	As suas ações foram cuidadosas e realizadas com calma e atenção.
Tempo de reação	O tempo de reação da “J” foi mais lento, todavia, em conformidade com o seu estilo de aprendizagem.
Comentários verbais	A sua participação verbal foi feita em momentos pontuais, pois a “J” mantém sempre a sua preferência por observar.
Satisfação	A sua satisfação foi notada durante a realização da atividade enquanto sorria, e também no seu envolvimento ao manipular objetos.

Criança observada: V	Idade: 5	Sexo: Masculino
<p>Envolvimento: O “V” destacou-se pelo entusiasmo e curiosidade ao longo de toda a atividade. Desde a sua compreensão apofundada de todo o processo, ao reconhecer o cientista como sendo eu, bem como na sua comunicação quando verbalizou hipóteses de resolução criativas. Em todos os momentos o “V” foi profundamente autônomo, ativo, colaborativo e com uma postura motivada pela experiência a acontecer. Assim sendo, o teve um nível de envolvimento muito elevado, nível 5.</p>		
Indicadores	Comentários	
Concentração	O “V” esteve inquestionavelmente envolvido e concentrado, desde o início. Isto foi observável pelas diversas perguntas que iam surgindo bem como as inúmeras hipóteses sobre o “cientista” e sobre a experiência.	
Energia	A sua energia foi contagiante, e notável no entusiasmo com que participou, quer na parte teatral (em que me fazia passar por cientista) quanto na vertente prática.	
Complexidade e criatividade	O “V” demonstrou capacidade de pensamento dedutivo enquanto associava as imagens com a experiência, e ainda criatividade ao sugerir explicações para a presença do muco.	
Expressão facial e postura	A sua expressão manteve-se atenta, curiosa, focada e viva, com o corpo disponível para a ação. Mostrou grande expectativa e emoção durante a atividade.	
Persistência	Manteve-se ativo e interessado até ao final, sem sinais de cansaço ou desmotivação.	
Precisão	Executou as tarefas com precisão, respeitando as instruções e contribuindo para uma boa dinâmica de grupo.	

Tempo de reação	O “V” foi um dos primeiros a responder, e/ou a interagir, pelo que o seu tempo de reação rápido e espontâneo.
Comentários verbais	Os comentários do “V” enriqueceram a experiência do grupo. A criança manteve-se muito verbal, mas sempre pertinente.
Satisfação	A sua satisfação era evidente nas diversas manifestações do “V”.

Observação e Pesquisa

Criança observada: V	Idade: 5	Sexo: Masculino
<p>Envolvimento: O “V” mostrou um envolvimento significativo na fase de recontar a história e, consecutivamente na partilha da obra trabalhada. Esta ação revela que a criança é portadora de uma grande capacidade de memória, criatividade e uma enorme facilidade em transmitir aos pares o que havia aprendido. Apesar de não ter participado em todas as etapas da tarefa de pesquisa, envolveu-se com empenho nos momentos que lhe fizeram sentido, mantendo o foco e a precisão. A sua motivação foi perceptível, bem como o recurso à sua imaginação, nomeadamente durante as adaptações espontâneas que fazia em relação à história. A sua participação foi marcada por momentos de aprendizagem genuína, embora não constante em todas as fases, portanto o seu envolvimento foi elevado, o que corresponde ao nível 4.</p>		
Indicadores	Comentários	
Concentração	O “V” mostrou nesta atividade, que ocorreu dois dias depois da primeira, que a sua atenção esteve bem presente durante a leitura. Pois durante as diversas sessões que ocorrerem, e que o “V” foi	

	participando, foram inúmeros os momentos em que se prontificou a “ler” a obra anteriormente apresentada, citando-a de forma praticamente equivalente.
Energia	A sua energia, em particular a mental, foi visível em diversos momentos, não só nos momentos e que recordava a leitura e apresentação da obra já realizada, como também noutras formas de pesquisas também realizadas, como foi o caso das que aconteceram com recurso a outras obras, ou ao computador.
Complexidade e criatividade	As interações, abordagens e pensamentos do “V” ao constatar as ligações que ia fazendo, as aprendizagens que formulava, e ainda a forma como transmitia os conhecimentos a outros colegas era extraordinária. A criatividade que o “V” colocou no momento em que recontava a história também foi marcado por momento de criatividade e complexidade, nomeadamente naqueles em que, por, possivelmente não se recordar tão bem da narrativa, ia reformulando da forma que considerava mais adequada e fiel, mantendo o sentido da obra.
Expressão facial e postura	Manteve um foco na atividade, e uma postura adequada e reveladora de envolvimento e interesse genuíno.
Persistência	Relativamente à persistência, foi sem dúvida persistente, porém somente no momento de contar a história, porque em todas as restantes dimensões que a atividade teve, o “V” não esteve presente.
Precisão	Em termos de precisão o “V” sabia nitidamente sobre o que estava a falar, e apresentar, o que realizava de forma cuidada, e precisa. Em momento algum o “V” duvidou das suas capacidades, e mesmo quando alterou a narrativa, fê-lo de forma a adaptar à mancha visual apresentada, e também os conteúdos presentes.

Tempo de reação	O seu tempo de reação foi rápido na medida em que, face às barreiras que encontrava, a solução aparecia brevemente, conforme já apresentado.
Comentários verbais	Além da leitura, os comentários verbais não foram em grande quantidade, o que entendi foi que o “V” tinha apenas vontade e prazer de poder apresentar a obra aos amigos, sem grandes comentários além da mesma.
Satisfação	Acredito que se sentiu satisfeito na participação que se permitiu ter.

Criança observada: B	Idade: 4	Sexo: Feminino
Envolvimento: A “B” esteve completamente envolvida na tarefa desde o primeiro até ao último momento. Foi evidente a sua curiosidade e capacidade de iniciativa, quer durante a observação com a lupa, como durante a pesquisa orientada ou a exploração da obra sem narrativa. Foi também criativa quando inventou enredos. Apresentou-se visivelmente concentrada, de rápido raciocínio e motivação constante. Este comportamento é revelador do seu envolvimento fiel, e muito elevado, nível 5.		
Indicadores	Comentários	
Concentração	A concentração que a “B” manteve durante a	
Energia	Em termos de energia, a “B”	

Complexidade e criatividade	A "B" teve momentos de interações bastante complexas, como foi o caso de quando surgiu uma obra, que não tinha narrativa e não foi apresentada de forma nenhuma, e a "B" teve a capacidade de criar um enredo relacionado com algumas das personagens, evidenciando a sua criatividade.
Expressão facial e postura	Manteve uma expressão de interesse, bem como uma postura desperta, ativa e pronta para as aprendizagens.
Persistência	A sua persistência foi facilmente analisada no decorrer da Observação inicial, momento durante o qual a "B" se interessou por notar, tanto o próprio nariz, quanto reconhecendo a lupa para análise as nozinhos dos colegas que assim o permitissem.
Precisão	Passando à pesquisa, pode ser analisada durante a pesquisa semi-orientada no computador, momento durante o qual a "B" propôs que a pesquisa fosse realizada a partir de perguntas chave, tais como "o que são os macacos".
Tempo de reação	Estando a "B" desperta e alerta, o seu tempo de reação também era acelerado.
Comentários verbais	Os comentários que foi realizando eram indicadores de que a sua capacidade de raciocínio estava ativa. Além de comentários, a "B" também fez algumas perguntas, pelo que se percebe que existia um interesse genuíno em compreender a tarefa, bem como saber mais sobre a temática envolvente.
Satisfação	Quanto à satisfação da "B", podemos dizer que foi plena em todas as ocasiões.

Criança observada: FP	Idade: 3	Sexo: Masculino
<p>Envolvimento: O “FP” participou ativamente e de forma consistente ao longo das etapas de observação e pesquisa. Também se mostrou concentrado, e denotou a sua persistência na exploração das imagens e vídeos. Recorreu a recursos como foi o caso da lupa, que fez com grande interesse. Ainda que o seu tempo de resposta fosse, em alguns momentos, mais moroso, isso não comprometeu a sua entrega à atividade. Os comentários mostram que esteve envolvido com alegria nos diversos momentos do processo, deste modo, apresenta envolvimento que se pode incluir no nível 4, elevado.</p>		
Indicadores	Comentários	
Concentração	O “FP” esteve presente na atividade, e concentrado, tanto durante a pesquisa nos livros, quanto na pesquisa do computador. Em todos os momentos que se propôs, foi-se mantendo concentrado.	
Energia	O “FP” foi mantendo, de forma mais ou menos constante, a sua energia mental. Participando na discussão de ideias de forma ordeira, sem aumentar o seu tom de voz. A sua energia foi ininterrupta.	
Complexidade e criatividade	Na exploração da obra “yo tengo un mono” foi curioso constatar que, o “FP” fez a investigação da obra, que incluía diversas imagens alusivas ao tema do projeto, com personagens a realizar a sua própria exploração nasal. Para esse efeito o “FP” fez a sua investigação recorrendo à lupa, um dos recursos disponíveis para uso livre.	

Expressão facial e postura	A expressão facial do “FP” manteve-se neutra durante algum tempo, e, por vezes, passava por curiosidade. Em alguns momentos de exploração livre com os colegas passou por uma expressão mais alegre.
Persistência	Quanto à persistência também foi evidente, nomeadamente no momento em que esteve a analisar vídeos sobre a temática em causa, momento durante o qual o “FP” participou nessa seleção com os colegas.
Precisão	Ainda que estando a aprender sobre a temática, foi preciso, nomeadamente durante as observações no próprio corpo, pelo que soube identificar plenamente os locais a observar, bem como o recurso a mobilizar para o efeito.
Tempo de reação	Apesar de disponível para a atividade, por vezes o tempo de reação do “FP” era um pouco mais moroso, como foi o caso desta atividade, nomeadamente nos momentos em que é necessário refletir sobre um assunto, e verbalizar.
Comentários verbais	Os comentários verbais do “FP” nem sempre estiveram inteiramente relacionados com o projeto. Quanto aos que fez sobre o tema era evidente que já tinha alguma informação em relação ao tema, porém verificaram-se algumas incertezas.
Satisfação	O “FP” manteve-se satisfeito, e ia pedindo para repetir algumas das tarefas, o que mostra que esteve contente.

Respiração e Partículas de ar

Criança observada: B	Idade: 4	Sexo: Feminino
Envolvimento: A “B” apresentou um bom envolvimento com a atividade, demonstrando interesse genuíno pelo tema e curiosidade em compreender os processos que iam sendo apresentados. Fez perguntas pertinentes, participou com entusiasmo e foi cuidadosa na observação e exploração do boneco anatómico. A sua postura indicava vontade de aprender e interagir, pelo que atribuo o nível 5 de envolvimento, muito elevado.		
Indicadores	Comentários	
Concentração	A concentração da “B” teve de ser mobilizada em diversas ocasiões, e foram visíveis as formas que esta encontrou para a aplicar.	
Energia	Mostrou uma energia predominantemente de interesse, envolvimento e comprometimento com a atividade. O que se notou no esforço que aplicou para a resolução da atividade.	
Complexidade e criatividade	A complexidade da atividade estava relacionada com as associações entre os componentes do corpo humano e os materiais utilizados. A “B” conseguiu compreender que o percurso que o ar realiza no nosso corpo, verbalizando a forma como o acontecimento ocorre.	
Expressão facial e postura	A sua expressão e postura denotavam um interesse genuíno em aprender e compreender os diversos processos que estavam a ser tratados.	

Persistência	Quanto à persistência da “B”, esta ia realizando diversas questões, o que pode indicar que estava realmente comprometida e interessada em saber mais sobre o assunto.
Precisão	Relativamente à precisão, a “B” foi sendo preocupada em compreender o que estava a acontecer, e, quando não sabia o que se tratava, questionava abertamente. Posto isto, não fez observações que não fossem realmente precisas.
Tempo de reação	O seu tempo de reação nesta atividade, que inclui também a exploração do boneco anatómico do corpo humano viu-se mais prolongada, o que pode indicar que a criança não estava inteiramente à vontade com o tema, e, portanto, adotando uma postura mais observadora.
Comentários verbais	Mais uma vez, os seus comentários iam ao encontro do que seria padrão. Fazendo observações pertinentes, e interessados.
Satisfação	A “B” mostrou-se verdadeiramente interessada e envolvida com a atividade e tudo o que esta conteve.

Criança observada: FP	Idade: 3	Sexo: Masculino
<p>Envolvimento: O “FP” manteve-se atento e concentrado, nomeadamente durante a exploração do boneco anatómico, momento durante o qual demonstrou precisão e controle motor ao manipular os materiais. Ainda foi realizando diversos comentários pertinentes e em linha com as ocorrências, o que evidenciava as suas aprendizagens anteriores. A sua energia foi constante e direcionada para a realização das tarefas com sucesso, e o seu envolvimento foi de nível 5, muito elevado.</p>		

Indicadores	Comentários
Concentração	O “FP” esteve bastante concentrado e completamente focado, principalmente, no momento de exploração do boneco anatómico.
Energia	A sua energia foi constante, o que se refletiu na sua participação de forma positiva.
Complexidade e criatividade	O “FP” apresentou alguns momentos de complexidade, nomeadamente aquele em que lhe é dada uma seringa (de tamanho comum) para segurar e manipular tal e qual da forma que é suposto ocorrer. Nesse momento o “FP” revela a sua aptidão para esvaziar a seringa de uma vez e com, somente uma das mãos.
Expressão facial e postura	A sua expressão e postura foram, uma vez mais, de puro interesse e empenho, o que abrangeu alguns momentos em que o “FP” se levantou da cadeira face ao entusiasmo que sentia.
Persistência	Quanto à persistência, foi perceptível, por exemplo, na forma como explorou os materiais disponíveis, apesar das adversidades que pudesse ter (escala das mãos)
Precisão	O “FP” foi ainda preciso nos comentários que realizou e que são de uma atenção explícita de outras atividades já realizadas e que o conduziram a estas aprendizagens.
Tempo de reação	Nesta atividade em particular o “FP” esteve particularmente desperto e disponível, tornando o seu tempo de reação mais acelerado.
Comentários verbais	Os comentários que realizou eram dentro do que estava a acontecer na atividade, e foram todos pertinentes.

Satisfação	A sua satisfação foi sentida em todas as componentes desta atividade que realizou do início ao fim sem intenção de a abandonar.
-------------------	---

Criança observada: M	Idade: 4	Sexo: Masculino
Envolvimento: O “M” não demonstrou envolvimento significativo com a atividade. De um modo geral, manteve-se distraído, e não participou deliberadamente nas ações propostas, assim como também não interagiu com os materiais. A sua atenção esteve maioritariamente direcionada a outros estímulos que não estavam relacionados com a sessão e não concluiu a atividade. Posto isto, os seus sinais são de envolvimento muito baixo.		
Indicadores	Comentários	
Concentração	O “M” esteve presente fisicamente na atividade, de forma livre, todavia a sua atenção estava constantemente a ser deslocada para outros acontecimentos que não os que estavam relacionados com a atividade em questão.	
Energia	No que se relaciona com a atividade, não posso analisar a energia do “M” uma vez que, apesar de a ter, não a empregou para situações relacionadas com a atividade.	
Complexidade e criatividade	Não é avaliável.	
Expressão facial e postura	A postura do “M” não foi a expectável, pois esteve, de forma incessante, a direcionar o seu foco, e rodar o seu corpo, em função de outros interesses que lhe surgiam.	

Persistência	Sendo que não concluiu a atividade, a persistência foi insuficiente, pois o foco e atenção estiveram constantemente noutras situações.
Precisão	O “M” também não apresentou precisão.
Tempo de reação	Não reagiu ao que acontecia na atividade.
Comentários verbais	Foram inexistentes.
Satisfação	Não esteve satisfeito com a atividade, o que resultou no seu envolvimento insuficiente na mesma.

Criança observada: FG	Idade: 4	Sexo: Masculino
Envolvimento: O “FG” permaneceu concentrado e interessado durante toda a sessão. Quanto aos problemas que lhe surgiram demonstrou criatividade para a sua resolução bem como durante a manipulação dos materiais. Foi ainda persistente, e manteve uma excelente participação, revelando uma compreensão sólida dos objetivos da atividade. Assim sendo, o “FG” manteve-se bastante envolvido, incluindo-se no nível 5 .		
Indicadores	Comentários	
Concentração	O “FG” esteve concentrado na concretização da atividade, e manteve o seu foco principal durante tempo prolongado.	

Energia	Em termos de energia, fez uso da sua energia mental durante a resolução dos desafios que surgiam.
Complexidade e criatividade	A complexidade e criatividade foram notadas durante a resolução dos problemas mais complexos que podem ter surgido, como o foi o caso de uma bola de algodão que ficou alojada dentro de uma das seringas, e que o “FG” retirou com recurso a outro dos materiais disponíveis para a exploração, evidenciando criatividade.
Expressão facial e postura	Apresentou uma postura de comprometimento com a atividade, envolvimento e disponibilidade. A sua expressão facial revelou felicidade, e interesse.
Persistência	A persistência foi outra característica que caracterizou a prestação do “FG” que não desistiu até ser capaz de realizar o que se propôs.
Precisão	A sua precisão foi uma característica importante que o ajudou a concluir a atividade com o sucesso pretendido.
Tempo de reação	O tempo de reação do “FG” foi sempre bastante rápido, o que ia contribuindo para que completasse as tarefas de forma célere.
Comentários verbais	Os comentários do “FG” foram adequados à situação e contribuíram para uma atividade mais participativa e com a contribuição de todos.
Satisfação	Relativamente à sua satisfação, o “FG” manteve a sua expressão de interesse, curiosidade, o que pode indicar que se manteve satisfeito.

Limpeza do Nariz

Criança observada: B	Idade: 4	Sexo: Feminino
Envolvimento: A “B” demonstrou um envolvimento elevado com a atividade, correspondendo ao nível 4 . Durante a mesma, manteve-se concentrada e interessada, ainda que, por vezes, a sua atenção se desviasse momentaneamente para elementos exteriores à tarefa, embora relacionados. Essa curiosidade, associada a uma expressão ativa e verbalização constante, fez com que estivesse participativa, mesmo nos momentos em que se afastava do foco central. A sua satisfação foi evidente, e a capacidade de ultrapassar pequenas dificuldades revelou uma criança motivada e resiliente. O seu comportamento indicava interesse genuíno e disponibilidade para a atividade proposta, ainda que nem sempre num foco contínuo.		
Indicadores	Comentários	
Concentração	O foco nas instruções passadas foi notório durante a aplicação da atividade, e uma das equipas acertadamente decidiu parar e organizar a compreensão dos passos em todo o seu processo.	
Energia	No tocante à energia, a “B” manteve-a no auge, o que contribuiu para que estivesse disposta a novas descobertas.	
Complexidade e criatividade	Foi atenta às complexidades das etapas que lhe exigiam esforço.	
Expressão facial e postura	A “B” é uma criança habitualmente expressiva, por isso na atividade a sua postura foi quase sempre adequada, alterando-se somente em ocasiões nas quais partilhava as aprendizagens com outros colegas. Nesse caso mantinha-se menos focada na atividade, todavia mais comunicativa.	

Persistência	O desafio desta atividade prendia-se maioritariamente na realização da prova, aplicação da peça sugerida. A (B) mostrou algumas ideias durante esse trabalho mas que precisaram de ser ultrapassadas, graças à sua assistência.
Precisão	Foi precisa nos seus movimentos nesse momento e meticulosa, principalmente no tempo de execução.
Tempo de reação	Realizou a resposta e/ou concluiu as suas ações de forma coerente.
Comentários verbais	Comunicou-se sempre com clareza, demonstrando as aprendizagens já realizadas de acordo com a proposta de execução.
Satisfação	A satisfação da “B” foi notória quer por ter interesse na atividade, como por ser algo que já realiza, em casa, frequentemente, como também por ter tido sucesso.

Criança observada: FG	Idade: 4	Sexo: Masculino
<p>Envolvimento: O “FG” participou com interesse e energia na atividade, evidenciando um envolvimento moderado de nível 3. Apesar do seu entusiasmo ser marcante e da demonstração de satisfação ao longo da tarefa, a atenção nem sempre se manteve estável. A energia e criatividade foram notórias, permitindo-lhe encontrar formas alternativas de realizar a tarefa, mas a sua concentração oscilava, levando a dispersões ocasionais. Ainda assim, a sua persistência, especialmente perante desafios específicos, refletiu uma tentativa clara de manter-se envolvido. O “FG” mostrou-se disponível e entusiasmado, mas o envolvimento nem sempre foi contínuo.</p>		
Indicadores	Comentários	

Concentração	O “FG” apesar de ter estado focado, e interessado, o seu foco, e a sua atenção não são constantes, e vai tendo, ao longo do tempo, pequenos outros focos dispersos. Assim sendo, a atenção não esteve no auge, apesar de ter estado presente.
Energia	A energia do “FG” é bastante notória, neste caso não foi exceção, e foi evidente em toda a atividade o seu vigor.
Complexidade e criatividade	Relativamente à complexidade, pelo que compreendi das concretizações a fazer, o “FG” revelou-se sempre criativo em termos de encontrar soluções para essas adversidades que lhe apareciam. Encontrou outras formas de trabalhar, e situações criativas de exploração que não me tinham ocorrido previamente.
Expressão facial e postura	No que concerne à sua expressão facial, foi de alegria, e interesse, assim como a postura corporal. Por vezes, devido ao entusiasmo que sentia, houve momentos em que teve a necessidade reajustar a sua postura na cadeira, com vista a poder observar o trabalho dos colegas, o que implicou que ficasse semi-levantado na cadeira em algumas ocasiões.
Persistência	A persistência do “FG” foi notável no momento de apertar o frasco de soro, uma tarefa que poderia ser mais complexa, tal era a robustez do frasco. Ainda assim, o “FG” manteve-se determinado a completar a tarefa de forma exemplar, tendo sido, inclusive, o primeiro a concluir.
Precisão	Para esse efeito, a precisão de movimento, e pensamento foram aspetos essenciais e que recrutou para esta proposta.
Tempo de reação	O tempo de reação do “FG” foi acelerado em todos os momentos.
Comentários verbais	Os comentários verbais que foi realizando, eram pertinentes, adequados e enriquecedores para a situação em causa.

Satisfação	O “FG” manteve-se satisfeito em concluir a atividade a que se propôs.
-------------------	---

Sistema Respiratório

Criança observada: B	Idade: 4	Sexo: Feminino
Envolvimento: A "B" demonstrou autonomia e criatividade no processo de recortar os pulmões para o modelo do sistema respiratório. Concluiu o sistema respiratório com facilidade, embora não tenha sido a primeira. Foi capaz de fazer todo o processo autonomamente, e reconheço que teve envolvimento de nível 5.		
Indicadores	Comentários	
Concentração	Manteve a concentração na tarefa, principalmente enquanto recortou os pulmões autônoma e cuidadosamente.	
Energia	A “B” apesar de ser uma criança enérgica, nesta atividade, permaneceu mais calma, e atenta.	
Complexidade e criatividade	Demonstrou criatividade ao optar por uma forma de recorte que, embora não estivesse exatamente no contorno, foi uma escolha pessoal.	
Expressão facial e postura	A sua expressão facial e postura eram de grande interesse na atividade. A “B” manteve-se sempre bastante envolvida de forma ativa.	
Persistência	Apesar de o “FG” ter mencionado que cortar as cartolinas referentes aos pulmões era uma tarefa desafiante, a “B” foi persistente e insistiu na mesma tarefa. Todavia, também não foi capaz, acabando por adaptar a sua forma de agir.	

Precisão	Apesar de a “B” não ter recortado o molde dos pulmões que a própria criou exatamente sobre o contorno, realizou todo o processo de forma autónoma.
Tempo de reação	O seu tempo de reação foi normal e adequado à tarefa em questão.
Comentários verbais	Os comentários verbais da “B” são, habitualmente, de acordo com o que está a ser vivenciado. Desta vez, a “B” permaneceu mais introspetiva, mas ainda assim, teceu comentários que iam ao encontro da tarefa.
Satisfação	A “B” estava evidentemente satisfeita. Esta motivação pode ser avaliada, por exemplo, na sua prontidão em participar na tarefa, e/ou na persistência mantidas.

Criança observada: FG	Idade: 4	Sexo: Masculino
Envolvimento: O "FG" tentou pôr em prática o que viu no vídeo, adaptando-se aos materiais durante a construção do seu modelo do sistema respiratório. Primeiramente, começou por tentar fazer o que notou no vídeo, pelo que dobrou a cartolina para recortar depois de desenhar um pulmão, percebeu que era muito difícil cortar as duas camadas de papel, posto isto, abriu a cartolina, desenhou os dois pulmões e recortou-os individualmente. O "FG" demonstrou entusiasmo com a atividade e experiência, pelo que considero que manteve o nível 5		
Indicadores	Comentários	
Concentração	Embora a concentração do “FG” se pudesse dissipar em alguns momentos, na atividade do sistema respiratório demonstrou foco ao tentar replicar os passos do vídeo.	

Energia	O “FG” manifestou energia positiva e entusiasmo com a atividade e também com a exploração do modelo que construiu.
Complexidade e criatividade	Quanto à estratégia de recorte dos pulmões ao perceber a dificuldade inicial, demonstrou flexibilidade na resolução de problemas, tanto que adaptou a sua postura.
Expressão facial e postura	Relativamente à sua expressão facial, evidenciou interesse e satisfação, e ainda demonstrou entusiasmo durante o uso do seu próprio modelo.
Persistência	Persistiu na tarefa de recortar os pulmões ao adaptar a sua abordagem inicial.
Precisão	Quanto à precisão posso destacar que foi capaz de seguir o modelo do boneco anatómico para desenhar os pulmões.
Tempo de reação	Uma vez que o “FG” foi o primeiro a concluir a tarefa, com distinção, diria que o seu tempo de reação foi rápido.
Comentários verbais	O “FG” realizou alguns comentários que acrescentaram momentos reflexivos à atividade, como foi o caso do comentário ao momento de recortar a forma dos pulmões.
Satisfação	O entusiasmo e o momento lúdico protagonizado indicam que se manteve satisfeito com a atividade.

Criança observada: M	Idade: 4	Sexo: Masculino
Envolvimento: O “M” é uma criança cujo interesse apenas se direciona para atividades que realmente captam a sua atenção e curiosidade. No caso desta atividade, demonstrou maior envolvimento que o habitual. O “M” geralmente precisa de comentários que o mantenham atento e motivado de forma mais ou		

menos constante. Contudo, nesta atividade foi particularmente autônomo e manteve-se concentrado do início ao fim. Um ponto que pude observar foi o uso excessivo de cola líquida, mas mesmo neste caso a criança compreendeu o sucedido. Assim sendo, considero que o “M” manteve uma participação notável, pelo que assumo que o seu envolvimento positivo se destaca como nível 4.

Indicadores	Comentários
Concentração	O “M”, na atividade do sistema respiratório, demonstrou maior atenção e envolvimento do que o habitual. Permanecendo atento ao que estava a concretizar.
Energia	Quanto à energia mental do “M” posso referir que, embora na primeira parte, da apresentação do vídeo, a sua atenção tenha dispersado, quando começamos a realização do modelo do sistema respiratório o “M” manteve-se atento, e maioritariamente cuidadoso.
Complexidade e criatividade	O seu pensamento complexo manifestado na reflexão que fez ao comentar sobre o uso excessivo de cola e o estado da folha, indicam capacidade de atenção e reflexão.
Expressão facial e postura	Nesta atividade manteve-se ordeiro e calmo, sugerindo que estava atento.
Persistência	O “M” apesar das dificuldades sentidas, como a que aconteceu com a situação da cola, foi persistente em tentar ultrapassar essas adversidades.
Precisão	Tentou ser o mais preciso possível e o seu esforço deve ser notado e valorizado, embora a ocorrência com o tubo de cola.
Tempo de reação	O tempo de reação do “M” não foi tão rápido quanto o de outras crianças, motivo pelo qual acabou por dispensar demasiada cola. Todavia, o “M” tem vindo a realizar um esforço notório nesse sentido.

Comentários verbais	O seu comentário, nomeadamente quando contemplou a folha estava molhada quando acrescentou que "caiu" muita cola, são representativos de uma atenção focada para as suas ações.
Satisfação	O seu maior envolvimento nesta atividade, a participação notável e autonomia sugerem satisfação geral.

Criança observada: V	Idade: 5	Sexo: Masculino
Envolvimento: O V é uma criança, de modo geral, interessada nas atividades. Mostrando-se geralmente atento, perspicaz e curioso. Na atividade do sistema respiratório, apresentou grande independência durante a construção do modelo. Assim sendo, a sua participação foi destacada como notável pelo que o seu envolvimento foi considerado elevado, nível 5.		
Indicadores	Comentários	
Concentração	A facilidade com que o “V” conduziu a atividade e concluiu o seu modelo de sistema respiratório justificam a sua capacidade de concentração.	
Energia	Tal concentração apenas se pode dever a sua forte energia mental que mobilizou enquanto punha em prática os conhecimentos adquiridos.	
Complexidade e criatividade	A complexidade e criatividade do “V” podem ser mesuráveis na medida em que foi autossuficiente em todo o processo de concretização do seu modelo de sistema respiratório.	
Expressão facial e postura	Quanto à expressão facial e postura, o “V” manteve-se atento e com o olhar direcionado para a tarefa que realizava.	

Persistência	Neste caso, julgo que, novamente, a independência que manteve na tarefa sugerem persistência.
Precisão	Quanto à precisão, o “V” realizou todo o processo sem recorrer ao auxílio do adulto ou dos pares, o que pode evidenciar precisão.
Tempo de reação	A concretização do modelo decorreu de forma rápida e eficaz, pelo que o seu tempo de reação foi rápido.
Comentários verbais	Quanto aos comentários verbais, o “V” conseguiu fazer algumas relações entre os componentes do corpo humano referente ao sistema respiratório, e ao modelo que realizava.
Satisfação	A sua envolvimento notável e independência sugerem satisfação.

Anexo P. Planificações do
projeto de CDEI

| ' ' | | ' ' |

Leitura – O Alfabeto Nojento

Data: 19 de novembro de 2024

Área de conteúdo/Domínio:

- Área do Conhecimento do Mundo
 - Conhecimento do mundo físico e natural
 - Introdução à Metodologia Científica;
 - Abordagem às Ciências;
 - Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias.

- Área de Formação Pessoal e Social
 - Independência e autonomia
 - Consciência de si como aprendiz

- Área de expressão e comunicação
 - Comunicação oral
 - Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto
 - Identificação de convenções da escrita
 - Prazer e motivação para ler e escrever

Aprendizagens a promover:

- Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros;
- Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam;
- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade);
- Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros;
- Estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral;
- Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita, associadas ao seu valor e importância.
- Descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural.
- Demonstrar cuidados com o seu corpo e com a sua segurança.

Momento da rotina:

Após o recreio da tarde e mediante a vontade das crianças.

Estratégias/Atividades	Organização do grupo	Recursos Materiais	Avaliação
------------------------	----------------------	--------------------	-----------

<p>Após ouvir as ideias das crianças, passo a revelar o título da história, bem como os nomes do autor e ilustrador.</p> <p>Passando para a leitura da obra, pretendo que esta se realize com a participação das crianças, nomeadamente na página em que é falado sobre o espirro:</p> <p>“E é do espirro que o Henrique soltou por cima do prato de sopa do primo”</p> <p>Neste momento, questionar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é que acontece quando espirramos sem tapar o nariz ou a boca? • E se sugerisse ao Henrique formas de evitar isso? <p>E ainda na página em que é falado sobre macacos:</p> <p>“J é do jantar de Natal que ele salpicou com macacos do nariz”</p> <p>Nesta página, quando refiro macacos, gostava de aparecer com uma marioneta de dedo de macaco, para surpreender o grupo e falar com eles como se fosse essa mesma marioneta neste momento,</p>			
---	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> • Oh, eu sou um macaco de verdade, e até sabia que os humanos não devem fazer isso em público. Vocês sabem o que devem fazer quando tem macacos no nariz? <p>Usar humor para transmitir uma mensagem sobre boas práticas de higiene e perguntar:</p> <p>4. Resumo e reflexão</p> <p>Após a leitura, pedir às crianças que compartilhem o que mais gostaram da história, e questionar o que aprenderam. Posso terminar com a pergunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como é que podemos evitar situações como as do Henrique? 			
<p>Observações/Adaptações:</p> <p>Para tentar que a leitura seja o mais envolvente possível, devo ir recorrendo a perguntas frequentes, como por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Haverá algum menino ou menina da nossa sala cujo nome comece com esta letra? <p>Também algumas pausas para reflexões curtas e ações físicas (como imitar um espirro ou gestos do macaco).</p>			

Muco

Data: 19 de novembro de 2024

Área de conteúdo/Domínio:

- Área de Expressão e Comunicação
 - Domínio da Educação Artística
- Subdomínio das Artes Visuais
- Área do Conhecimento do Mundo
 - Conhecimento do mundo físico e natural
 - Introdução à Metodologia Científica;
 - Abordagem às Ciências;
 - Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias.
- Área de Formação Pessoal e Social
 - Consciência de si como aprendiz
- Área de expressão e comunicação
 - Comunicação oral

Aprendizagens a promover:

- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas;
- Ser capaz de descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê;
- Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual na produção e apreciação das suas produções;
- Desenvolver a capacidade de observação e de reflexão através do contacto com as produções dos colegas e dialogando sobre as mesmas;
- Desenvolver a linguagem visual através do contacto com diferentes formas e técnicas de comunicação visual (forma, cor, textura; temperatura, cheiro);
- Compreender e identificar diferenças e semelhanças entre os diferentes mucos;
- Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las.
- Compreender e identificar diferenças e semelhanças entre diversos materiais (metais, plásticos, papéis, madeira, etc.), relacionando as suas propriedades com os objetos feitos a partir deles.
- Descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural.
- Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam.
- Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem.
- Cooperar com outros no processo de aprendizagem
- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação
- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).

Momento da rotina:			
Após o recreio da tarde e mediante a vontade das crianças.			
Estratégias/Atividades	Organização do grupo	Recursos Materiais	Avaliação
<p>1. Preparar a sala para a atividade:</p> <p>Enquanto as crianças estão no recreio organizar as mesas no centro da sala para que de seguida se possa trabalhar em grande grupo.</p> <p>Garantir que há espaço e cadeiras suficientes para todos os presentes. Além da organização na sala, devo colocar, junto ao local onde acontece a roda, algumas imagens alusivas à atividade que se vai realizar, e, se possível, forrar algumas das janelas com papel de celofane verde. Antes de as crianças entrarem na sala, colocar uma bata de cientista, uma peruca e uns óculos de cientista O objetivo é fomentar a curiosidade das crianças.</p> <p>2. Introdução na reunião da tarde:</p> <p>Após o recreio, ausentar-me da sala, para me preparar e pedir à educadora e assistente que entrem com o grupo, referindo que estão à espera da visita de alguém. Após ouvir essa informação, bater à porta e entrar com o “disfarce”, e apresentar-me enquanto “cientista especializada em coisas nojentas”, à semelhança do alfabeto que aprenderam na leitura da manhã com a Joana, que</p>	Grande roda	<p>Para a personagem do cientista</p> <ul style="list-style-type: none"> • Peruca • Óculos de cientista • Bata <p>Para a preparação da sala</p> <ul style="list-style-type: none"> • Papel de celofane verde • Fotografias alusivas à experiência • Fita-cola para colar as 	<ul style="list-style-type: none"> • Notas de campo • Grelha(s) de envolvimento ou bem-estar • Reflexão pessoal

<p>sou eu, mas que me vou chamar pela 3ª pessoa, porque naquele momento represento outra pessoa.</p> <p>Começar por questionar se sabem o que me encontro lá a fazer, e se sabem porque razão a Joana me tinha pedido ajuda, aguardar respostas. Mediante as respostas esclarecer ou não o motivo que me leva a estar lá, explicando que o objetivo da minha presença é ensinar a todos a fazer ranho. Mencionar que, enquanto cientistas, devemos usar os nomes científicos das coisas, que, no caso do ranho é muco, portanto a experiência será replicar o muco.</p> <p>1. Início da Atividade:</p> <p>Encaminhar o grupo para a mesa e esclarecer que não podem tocar em nada do que vêem até que saibam todas as regras. Depois de todos sentados, começo por mostrar todos os recursos materiais que serão utilizados, neste momento o que se pretende é uma conversa em que as crianças vão referindo os nomes dos materiais com as próprias palavras.</p> <p>Realização da experiência:</p> <p>Uma vez que o pretendido é que todos possam ter o próprio muco e fazer essa experiência, todos podem realizar a experiência ao mesmo tempo, sendo que devem seguir os passos que vou realizando. Nesta altura devo ter ainda disponíveis luvas para as crianças que manifestem essa necessidade. À medida</p>	<p>Numa mesa em grande grupo</p>	<p>fotografias e o papel de celofane</p> <p>Para preparar e explorar o muco</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tigelas (uma por criança) • Colheres de medida (chá) • Copos grandes • Copos pequenos • Cola branca • Solução ativadora • Cola verde • Luvas descartáveis 	
--	----------------------------------	--	--

que vou realizando a experiência refiro os nomes específicos de cada um dos recursos, sem tocar nesses, à espera que as crianças os saibam identificar previamente. A medição dos ingredientes para a experiência deve ser, idealmente, por cada um de forma individual.

Experiência

- Numa tigela, misturar a cola branca (aproximadamente meio copo) com a solução ativadora (aproximadamente a quantidade de um copo pequeno).
- Misturar com a colher de forma a obter uma mistura homogénea.
- Acrescentar algumas gotas de cola verde e voltar a misturar.
- Continuar a mexer até que o “muco” atinja a consistência desejada.

3. Exploração livre

Depois de pronto o muco, as crianças podem-no explorar de forma individual e independente. Realizar algumas perguntas de forma a fomentar o interesse à exploração das crianças, tais como:

Descrever o

<ul style="list-style-type: none"> • Cheiro, • Qual a sensação ao toque, • É semelhante ao muco • São todos da mesma cor • Qual é a temperatura • Outras que surjam no momento <p>4. Partilha de descobertas</p> <p>No final do dia, novamente em roda, podemos partilhar todas as conclusões que obtivemos a partir da exploração do muco.</p>	<p>Grande roda</p>		
<p>Observações/Adaptações:</p> <p>Caso eu note que as crianças estão a ficar menos envolvidas, poderá ser necessário ajustar o ritmo da atividade ou introduzir desafios adicionais, como brincar com hipóteses sobre o futuro da experiência e fazer suposições ("O que acontecerá se adicionarmos toda a cola verde?").</p> <p>No caso das crianças que precisam de mais tempo para completar a tarefa, poderá ainda ser necessário apoiá-las de forma mais presente, garantindo que nenhuma delas se sinta pressionada ou deixada para trás. No caso das mais rápidas, poderei sugerir que realizem explorações mais desafiantes com o muco, tais como modelar o produto com formas similares a objetos da sala.</p>			

Observação e pesquisa

Data: Semana 18 a 22 de novembro, a combinar com a educadora

Área de conteúdo/Domínio:

- Área do Conhecimento do Mundo
 - Conhecimento do mundo físico e natural
 - Introdução à Metodologia Científica;
 - Abordagem às Ciências;
- Área de Formação Pessoal e Social
 - Consciência de si como aprendiz
 - Convivência democrática e cidadania

Aprendizagens a promover:

- Assumir uma atitude de pesquisa, centrada na capacidade de observar, no desejo de experimentar, na curiosidade de descobrir numa perspectiva crítica e de partilha do saber;
- Cooperar com outros no processo de aprendizagem;
- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;
- Identificar os componentes dos macacos do nariz;
- Utilizar diferentes suportes tecnológicos nas atividades do seu quotidiano, com cuidado e segurança;

<p>crianças podem-se observar a elas mesmas com os espelhos, ou observar o nariz/macacos dos amigos, com recurso a uma lupa.</p> <p>O primeiro processo é que possam explorar o seu corpo, e só depois o dos amigos. Deixarei ainda disponível o livro do “O Alfabeto Nojento” para que possam reler, recontar, e/ou rever as ilustrações.</p> <p>3. Introduzir recurso tecnológico</p> <p>Poderei ainda sugerir recorrer ao computador, uma vez que poderá ser uma mais-valia tecnológica e acrescentar motivação, ou outros saberes.</p> <p>4. Registo das aprendizagens</p> <p>Incentivar a reflexão e o pensamento crítico das crianças, levando-as a partilhar os conhecimentos adquiridos ao longo da atividade. Promover o debate sobre as descobertas realizadas, com o objetivo de contribuir para a futura exposição. Além disso, convidá-las a expressar as suas aprendizagens através de registos gráficos ou escritos, de acordo com as suas preferências e criatividade.</p>			
<p>Observações/Adaptações:</p> <p>Permitir que as crianças conduzam livremente toda a pesquisa, inclusivamente a realizada no computador, porém, não deixar que percam o foco.</p>			

Respiração

Data: 26 de novembro de 2024

Área de conteúdo/Domínio:

- Área do Conhecimento do Mundo
 - Conhecimento do mundo físico e natural
 - Introdução à Metodologia Científica;
 - Abordagem às Ciências;

- Área de Formação Pessoal e Social
 - Consciência de si como aprendiz
 - Convivência democrática e cidadania

- Área de expressão e comunicação
 - Comunicação oral

Aprendizagens a promover:

- Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos;
- Compreender e identificar diferenças e semelhanças entre diversos materiais (metais, plásticos, papéis, madeira, etc.), relacionando as suas propriedades com os objetos feitos a partir deles.
- Descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural.
- Demonstrar cuidados com o seu corpo e de segurança.
- Cooperar com outros no processo de aprendizagem.
- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.
- Desenvolver uma atitude crítica e interventiva.

- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).

Momento da rotina:

Após o recreio da tarde e mediante a vontade das crianças.

Estratégias/Atividades	Organização do grupo	Recursos Materiais	Avaliação
<p>1. Introdução na reunião da manhã: A atividade começará com uma conversa em grande grupo, durante a qual explorarei o tema da respiração. Perguntar às crianças como elas respiram e por onde o fazem, e aguardar respostas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Como é que respiramos?</i> ○ <i>Por onde é que respiramos?</i> <p>2. Exploração em grupo Posteriormente irei propor um exercício cuja intenção é que entendam a inspiração (puxar o ar) e expiração (afastar o ar) com recurso a lenços. Para isso, cada criança deverá observar o que acontece a estes enquanto estão na palma da sua mão, o objetivo é perceber que se movem, mediante a nossa intenção.</p> <p>Em seguida, convidarei as crianças a colocar as mãos no peito para que sintam os movimentos realizados pelo corpo durante a respiração. O ideal é que se inicie uma conversa sobre o que acontece dentro do peito para que se encha desta forma, levando as crianças a compreender que são os pulmões a encherem-se de oxigénio.</p>	<p>Grande roda</p>	<p>Para a reunião:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lenços leves <p>Para a exploração em pequenos grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pipetas • Seringas • Boneco anatómico • Canela • Filtros de café • Copo ou pote para colocar o filtro • Funil 	<ul style="list-style-type: none"> • Notas de campo • Grelha(s) de envolvimento ou bem-estar • Reflexão pessoal • Eventuais registos fotográficos; vídeo ou áudio.

<p>Exploração em pequenos grupos</p> <p>De seguida, iremos explorar, em pequenos grupos, alguns instrumentos (pipetas e seringas) que simulam a entrada e saída de ar. Vou ainda recorrer a um boneco anatómico para demonstrar o sistema respiratório e explicar o caminho que o ar percorre até aos pulmões.</p> <p>Posteriormente iremos realizar uma experiência prática, que visa explicar como é que o nariz filtra o ar, e de que forma é que os “macacos” se formam. Para isso irei recorrer a canela em pó e filtros de café, para que as crianças possam observar como é que as partículas ficam presas no nariz, enquanto as observam a ficar presas no filtro.</p>	<p>Numa mesa em pequenos grupos 4/5 elementos</p>		
<p>Observações/Adaptações:</p> <p>Garantir que todas as crianças têm tempo suficiente para explorar os materiais e realizar as atividades sem pressão.</p> <p>Caso alguma criança seja mais sensível à canela, poderei adaptar e recorrer a farinha, por exemplo.</p>			

Partículas de ar

<p>Data: Semana 25 a 29 de novembro, a combinar com a educadora</p>
<p>Área de conteúdo/Domínio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Área do Conhecimento do Mundo <ul style="list-style-type: none"> ○ Conhecimento do mundo físico e natural ○ Introdução à Metodologia Científica;

- Abordagem às Ciências;
- Área de Formação Pessoal e Social
 - Consciência de si como aprendiz
 - Convivência democrática e cidadania.
- Área de expressão e comunicação
 - Artes Visuais

Aprendizagens a promover:

- Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam;
- Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem;
- Cooperar com outros no processo de aprendizagem;
- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.
- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas;
- Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual na produção e apreciação das suas produções;
- Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos

Momento da rotina:

Após o recreio da tarde e mediante a vontade das crianças.

Estratégias/Atividades	Organização do grupo	Recursos Materiais	Avaliação
------------------------	----------------------	--------------------	-----------

Observações/Adaptações:

Durante a simulação com a palhinha, verificar se as crianças compreendem a ideia de "filtragem" e associam isso à função do nariz na proteção dos pulmões. Caso necessário recorrer ao boneco anatómico.

Soro

Data: Semana 2 a 6 de dezembro, a combinar com a educadora

Área de conteúdo/Domínio:

- Área do Conhecimento do Mundo
 - Abordagem às Ciências;

- Área de Formação Pessoal e Social
 - Independência e autonomia
 - Consciência de si como aprendiz

Aprendizagens a promover:

- Demonstrar cuidados com o seu corpo e de segurança;
- Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar;
- Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem;
- Identificar o papel do nariz no sistema respiratório;
- Compreender a importância da higiene para o funcionamento do corpo.

Momento da rotina:

A combinar com a educadora cooperante e as crianças.

Estratégias/Atividades	Organização do grupo	Recursos Materiais	Avaliação
------------------------	----------------------	--------------------	-----------

<p>3. Consolidação de conceitos</p> <p>Na reunião após a experiência perguntar como foi o processo para aqueles que participaram e pedir que expressem como se sentiram.</p> <p>Incentivar as crianças a partilharem o que aprenderam com a atividade e o que observaram durante o uso do soro, e apontar as principais conclusões na folha do projeto.</p> <p>Relacionar a experiência prática com o funcionamento do nariz, conectando-a ao conceito de como ele filtra o ar e retém partículas, como visto em atividades anteriores.</p>			
<p>Observações/Adaptações:</p> <p>Caso não saibam o que é o soro, esclarecer. É muito semelhante à água, não arde e não dói, nem sequer quando temos uma ferida, é por isso que o utilizamos quando nos magoamos.</p> <p>Reforçar que a atividade não é obrigatória, e quem preferir pode apenas observar e apoiar o grupo.</p>			

Sistema Respiratório

<p>Data: 8 de janeiro de 2025</p>
<p>Área de conteúdo/Domínio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Área do Conhecimento do Mundo <ul style="list-style-type: none"> ○ Conhecimento do mundo físico e natural ○ Introdução à Metodologia Científica; ○ Abordagem às Ciências;

- Área de expressão e comunicação
 - Artes Visuais

Aprendizagens a promover:

- Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam;
- Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem;
- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas;
- Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual na produção e apreciação das suas produções;
- Compreender e identificar diferenças e semelhanças entre diversos materiais (metais, plásticos, papéis, madeira, etc.), relacionando as suas propriedades com os objetos feitos a partir deles;
- Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos

Momento da rotina:

Após a reunião da manhã

Estratégias/Atividades	Organização do grupo	Recursos Materiais	Avaliação
------------------------	----------------------	--------------------	-----------

<p>1. Introdução na reunião: Numa reunião, voltar a falar sobre o tema da respiração, e relembrar os conhecimentos que já alcançamos. Explicar que, conforme decidido pelo grupo, gostaria de os ajudar a criar o próprio sistema respiratório. Recorrer ao boneco anatómico para relembrar quais os elementos que fazem parte deste processo de inspiração e expiração.</p> <p>2. Introduzir recurso tecnológico Mostrar, no computador, de forma a seguir as práticas já preconizadas pela educadora, uma forma, possível, de realizar o nosso próprio sistema respiratório. Seguidamente, estabelecer a ligação do vídeo visto, com os materiais que tenho disponíveis para a atividade a concretizar, e ir mencionando os conceitos e vocabulário específicos.</p> <p>3. Trabalho em pequenos grupos (4 elementos) Em pequenos grupos, realizar a proposta, numa mesa com espaço suficiente para que todos me consigam observar, e que eu me consiga colocar. Disponibilizar os materiais conforme vão sendo necessários.</p>	<p>Grande roda</p> <p>Numa mesa em pequenos grupos 4 elementos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Palhinhas • Balões • Saco plástico pequeno • Cola líquida • Cola batôm • Fita-cola • Boneco/torso anatómico • Canetas • Tesouras 	<ul style="list-style-type: none"> • Notas de campo • Grelha(s) de envolvimento ou bem-estar • Reflexão pessoal • Eventuais registos fotográficos; vídeo ou áudio.
<p>Observações/Adaptações: As crianças podem realizar os pulmões da forma que preferirem, o que poderá ser a partir do contorno, desenho livre, ou outra proposta que surja. Ajudar as crianças que possam apresentar mais desafios no manuseio da tesoura, ou outras situações. Disponibilizar outra opção aos balões (saco) para o caso de alguma criança não gostar.</p>			

Anexo Q. Análise às
atividades e participação
das crianças

| | ' | | ' |

Atividades do Projeto									
		Decididas pelo adulto com base nos interesses/necessidades das crianças		Decididas conjuntamente (adulto e criança)		Decididas pelas crianças			
		1ª O Alfabeto Nojento	2ª Experiência muco	4ª Respiração e Partículas de ar	7ª Os animais têm macacos?	3ª Observação e pesquisa	5ª Limpeza do Nariz	6ª Sistema respiratório	8ª Divulgação e preparação
B	x	x	x	x	x	x	x	x	x
FG	x	x	x	x			x	x	x
FP	x	x	x	x	x	x			x
J	x	x							x
M	x	x	x	x				x	
V	x	x			x	x		x	x

Anexo R. Comparação do
Nível de Envolvimento:
Leitura vs. Sistema
Respiratório

| | ' ' | | ' ' |

Grelha de Comparação do Nível de Envolvimento: Leitura vs. Sistema Respiratório

Crianças	Leitura – O Alfabeto Nojento	Sistema Respiratório	Observações Comparativas
B	4 (Elevado)	5 (Muito Elevado)	Envolvimento elevado em ambas, mas atinge nível máximo na atividade do sistema respiratório, mostrando maior foco na última tarefa.
FG	3 (Moderado)	5 (Muito Elevado)	Diferença notável. Envolvimento moderado na leitura (atenção dispersa), mas atinge nível máximo na atividade prática e de construção do sistema respiratório, demonstrando grande foco e criatividade.
FP	2 (Baixo)	Não participou	Envolvimento baixo durante a leitura (não demonstrou interesse natural)
M	4 (Elevado)	4 (Elevado)	Nível de envolvimento elevado em ambas as atividades que parecem ter captado o seu interesse de forma consistente.
V	5 (Muito Elevado)	5 (Muito Elevado)	Manteve o envolvimento máximo em ambas as atividades. O que demonstra interesse e atenção consistente.
J	1 (Muito Baixo)	Não participou	Envolvimento muito baixo na leitura, manteve-se distraída e reservada de comentários ou participação. Não participou na atividade de realizar o sistema respiratório por decisão da própria.

Anexo S. Reflexão
Apagão

|' '' | | ''

Hoje, 28 de abril de 2025, aconteceu um apagão geral em Portugal Continental, que fez com que ficássemos sem acesso à eletricidade, tendo tido também implicações na rede móvel. Nunca tinha vivido uma situação semelhante, e é curioso que ocorra, exatamente enquanto perdura a minha investigação sobre autonomia. Acabo de chegar a casa, depois de tentar ir trabalhar, mas sem sucesso devido às implicações do acontecimento. Encontro-me na sala do estar, com a minha avó, as duas ouvimos a teleponia após termos estado a refletir sobre o dia coerente.

São agora 18h37, e eu não tenho ideia do que se passa lá fora (além do que foi noticiado). Não tenho como saber. As comunicações via teleponia foram interrompidas às 16h30, limitando o acesso à forma de comunicação mais utilizada em pleno século XXI. Com isto percebo, que "estou sozinho" sou livre de decidir, tenho toda a liberdade que eu própria quiser. É um sentimento arrebatador e assustador. Como sei se estou a fazer o certo? As reflexões multiplicaram-se, e culminaram naquela que incide sobre a investigação. O que me "conduziu" durante o dia foi a minha autonomia, os meus desejos, motivações e crenças. E com isto entendo hoje, mais que nunca, o sentido e a importância da autonomia.

Esta pode parecer uma relação precipitada, mas, realmente as pensamentos que tinha era de "que bom que sou capaz de fazer isto" e fiz, (i, escrevi, cozinhei, existi, fiz tudo o que queria, porque tinha esse desejo e autonomia. Durante o dia, multiplicaram-se as associações à pesquisa em curso, e que não podia deixar de mobilizar.

Joana Pérez
28.04.2025