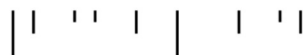


EXPLORAÇÃO DAS POTENCIALIDADES DO
QUADRO DE MENSAGENS PARA A PROMOÇÃO
DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM
EM JARDIM DE INFÂNCIA

Inês Vicente

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

2019-2020



EXPLORAÇÃO DAS POTENCIALIDADES DO
QUADRO DE MENSAGENS PARA A PROMOÇÃO
DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM
EM JARDIM DE INFÂNCIA

Inês Vicente

Relatório da Prática Profissional Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Rita Friães

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO.....	4
2.1. Meio envolvente	5
2.2. Contexto educativo.....	6
2.3. Equipa educativa.....	8
2.4. Ambiente educativo.....	9
2.4.1. Espaços e materiais.....	9
2.4.2. Tempo	10
2.5. Grupo de crianças.....	12
2.6. Contextos familiares.....	13
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	15
3.1. Intenções para a ação.....	16
3.1.1. Intenções para o jardim-de-infância com o grupo.....	16
3.1.2. Intenções para o jardim-de-infância com a equipa educativa e as famílias.....	19
3.2. Processo de intervenção.....	20
3.3. Avaliação das intenções.....	22
4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	26
4.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	27
4.2. Revisão da literatura.....	28
4.2.1. O <i>Quadro de Mensagens</i> : funções e potencialidades	28
4.2.2. Participação das crianças	29
4.2.3. Desenvolvimento e aquisição de aprendizagens.....	31
4.3. Planear a investigação	33
4.3.1. Roteiro metodológico	33
4.3.2. Técnicas de recolha de dados	34

4.3.3. Roteiro ético.....	36
4.3.4. Participantes do estudo.....	37
4.4. Estratégias de exploração do <i>Quadro de Mensagens</i>	37
4.4.1. Linguagem, Literacia e Comunicação	38
4.4.2. Matemática	41
4.4.3. Ciência e Tecnologia	44
4.4.4. Estudos Sociais	44
4.5. Apresentação e discussão dos dados	45
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO	57
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS	67
ANEXOS.....	74
ANEXO A - Portefólio PSSII.....	75
ANEXO B - Guião da entrevista realizada à Diretora	76
ANEXO C - Transcrição da entrevista realizada à Diretora	79
ANEXO D - Categorização da entrevista realizada à Diretora.....	84
ANEXO E - Guião da entrevista realizada à educadora cooperante	89
ANEXO F - Transcrição da entrevista realizada à educadora cooperante.....	93
ANEXO G - Categorização da entrevista realizada à educadora cooperante.....	96
ANEXO H - Planta da sala.....	101
ANEXO I - Descrição das áreas da sala	103
ANEXO J - Dia tipo da sala JI2	106

ANEXO K - Informação do grupo	109
ANEXO L - Guião da entrevista realizada às educadoras	111
ANEXO M - Transcrição da entrevista realizada às educadoras	113
ANEXO N - Categorização das Notas de Campo	119
ANEXO O - Categorização da entrevista realizada às educadoras	142
ANEXO P - Roteiro ético para uma prática profissional supervisionada eticamente situada	151
ANEXO Q – Apresentação.....	157

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Estratégia com adivinhas.....	38
Figura 2 - Estratégia com rimas	39
Figura 3 - Estratégia com canções.....	39
Figura 4 - Estratégia com letras	40
Figura 5 - Estratégia com cartões com nomes em espelho.....	40
Figura 6 - Estratégia de escrita com tinta.....	40
Figura 7 - Estratégia de contagem com imagens	41
Figura 8 - Estratégias de contagem de quantidades	42
Figura 9 - Estratégia de contagem e escrita.....	42
Figura 10 - Estratégia com formas geométricas.....	43
Figura 11 - Estratégia com puzzles.....	43
Figura 12 - Estratégia com padrões	44
Figura 13 - Estratégia com animais.....	44
Figura 14 - Estratégia com partes do corpo	44

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Categorização da entrevista realizada às educadoras	46
Tabela 2 - Categorização das notas de campo.....	47
Tabela 3 - Categorização das notas de campo.....	48
Tabela 4 - Categorização das notas de campo.....	48
Tabela 5 - Categorização das notas de campo.....	49
Tabela 6 - Categorização das notas de campo.....	50
Tabela 7 - Categorização das notas de campo.....	51
Tabela 8 - Categorização das notas de campo.....	51
Tabela 9 - Categorização das notas de campo.....	51
Tabela 10 - Categorização das notas de campo.....	52
Tabela 11 - Categorização da entrevista realizada às educadoras	52
Tabela 12 - Categorização da entrevista realizada às educadoras	54

LISTA DE ABREVIATURAS

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

JI – Jardim de Infância

NC – Nota de campo

PJI – Projeto Jardim de Infância

PPS – Prática Profissional Supervisionada

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que sempre estiveram presentes para me ajudar e consolar durante os períodos mais difíceis, mas principalmente agradeço pela paciência infinita, por acreditarem mais em mim do que eu própria e por me darem sempre força para continuar aquele que é o meu sonho.

Aos meus amigos, principalmente à minha Rita e à minha Catarina, por entenderem toda a minha agenda preenchida, por aguentarem todos os meus não, como “hoje não posso; amanhã não dá” para as mais variadas situações, mas continuarem sempre ao meu lado e acreditarem em mim.

A todas as crianças com as quais tive a oportunidade de partilhar esta experiência, foram as minhas companheiras desta aventura maravilhosa e enriquecedora. Com vocês aprendi todos os dias alguma coisa e fizeram-me ver o lado mais simples da vida. Obrigada por todos os momentos, brincadeiras, alegrias, abraços e beijinhos.

Às equipas educativas, com as quais tive o privilégio de acompanhar, o meu mais profundo obrigado por toda a partilha, por todas as aprendizagens e por todo o apoio e atenção que tiveram para comigo. Sem vocês nada disto teria sido tão fácil! O meu obrigado também às restantes equipas educativas das outras salas de creche e de JI, que apesar de não estarem na mesma sala comigo, me apoiaram diariamente.

À professora Rita Friães, por toda a disponibilidade, quase diária, em poder apoiar e esclarecer as mais variadas dúvidas, durante este percurso muito importante. Agradeço também toda a compreensão que teve e pela atenta orientação que apresentou para comigo.

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II, inserida no 2ºano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, e apresenta todo o percurso vivenciado ao longo de, aproximadamente, quatro meses em contexto de Jardim de Infância, com um grupo de crianças de 3 e 4 anos de idade. Este relatório ilustra a análise reflexiva e fundamentada da prática realizada, bem como a investigação desenvolvida no âmbito da mesma.

A partir das observações realizadas do grupo durante os momentos de exploração do *Quadro de Mensagens*, um recurso característico do modelo *HighScope*, onde as crianças participavam e se envolviam ativamente, foi-me possível observar que, através da leitura das mensagens que compunham o dia, objetivo primordial deste momento da rotina, as crianças iam construindo aprendizagens relacionadas com as diferentes áreas de conteúdo. Esta constatação levou-me a investigar as potencialidades deste momento da rotina *HighScope* e, em específico, do recurso que lhe dá suporte – o *Quadro de Mensagens*. Para o efeito, defini com o apoio da educadora um conjunto de estratégias de exploração do mesmo, com o intuito de compreender, de que forma este instrumento pode ser explorado em contexto de Jardim de Infância e quais as aprendizagens que podem ser potenciadas a partir dessa exploração.

Partindo dos propósitos definidos, enveredei por um estudo de natureza qualitativa, orientado pelas diretrizes da investigação-ação. A recolha de dados passou pelo recurso à técnica de observação direta participante, que me possibilitou reunir notas de campo focadas nos momentos de exploração do *Quadro de Mensagens*, mas também à técnica de observação indireta, levada a cabo através da realização de entrevistas semi-diretivas às educadoras da organização socioeducativa, com o objetivo de procurar compreender qual a sua visão sobre a importância e potencialidades do *Quadro de Mensagens*. Procurei ainda através destas entrevistas suscitar a reflexão das mesmas em torno do *Quadro de Mensagens* enquanto recurso educativo.

De uma forma global, considero que os objetivos traçados foram alcançados, observando-se que as estratégias de exploração do *Quadro de Mensagens* levadas a cabo contribuíram para ampliar os conhecimentos do grupo de crianças, ao proporcionarem, por exemplo, momentos de partilha, de cooperação, de participação, momentos igualmente cruciais na construção de aprendizagens significativas. Ainda que o *Quadro de Mensagens* seja um instrumento específico do Modelo *HighScope*, os

resultados reunidos mostram que pode ser um recurso potenciador de aprendizagens das várias áreas de conteúdo do pré-escolar.

Palavras-chave: Jardim de Infância; *HighScope*; *Quadro de Mensagens*; Participação; Desenvolvimento; Aprendizagem.

ABSTRACT

This report was carried out within the scope of the Supervised Professional Practice Curricular Unit II, inserted in the 2nd year of the Master's Degree in Pre-School Education, and presents the entire course experienced over approximately four months in the context of Kindergarten, with a group of 3 and 4 year old children. This illustrates the reflective and grounded analysis of the practice performed, as well as the research developed within it.

From the observations made by the group during the moments of exploration of the *Message Board*, a characteristic feature of the *HighScope* model, where children participated and were actively involved, I was able to observe that, by reading the messages that made up the day, primary objective of this moment in the routine, the children were building learning related to the different content areas. This finding led me to investigate the potential of this moment in the *HighScope* routine and the resource that supports it - the *Message Board*. To this end, I have defined, with the support of the educator, a set of strategies for exploring it, in order to understand, how this instrument can be explored in the context of kindergarten and what learning can be enhanced from that exploration.

Starting from the defined purposes, I embarked on a qualitative study, guided by the guidelines of action-research. The data collection involved the use of the direct participant observation technique, which enabled me to gather field notes focused on the moments of exploration of the *Message Board*, but also the indirect observation technique, carried out through semi-directive interviews. to the educators of the socio-educational organization, in order to try to understand what their vision is about the importance and potential of the *Message Board*. I also sought through these interviews to raise their reflection around the *Message Board* as an educational resource.

In a global way, I consider that the objectives set were reached, observing that the strategies of exploitation of the *Message Board* carried out contributed to expand the knowledge of the group of children, by providing, for example, moments of sharing, of cooperation, of participation, equally crucial moments in the construction of meaningful learning. Although the *Message Board* is a specific instrument of the *HighScope* Model, the results gathered show that it can be a resource to enhance learning in the various content areas of pre-school.

Keywords: Kindergarten; *HighScope*; *Message Board*; Participation; Development; Learning.

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório, intitulado **Exploração das potencialidades do Quadro de Mensagens para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem em Jardim de Infância**, é o resultado da Prática Profissional Supervisionada II - decorrida no período entre 7 de outubro de 2019 e 24 de janeiro de 2020 - em contexto de Jardim de Infância com um grupo de vinte crianças com idades compreendidas entre 3 e 4 anos. Ao longo de todo o documento pretende-se relatar e apresentar o trabalho realizado de um modo reflexivo, crítico e fundamentado, o qual teve por base o portefólio construído ao longo da prática (cf. anexo A), que espelha todo o processo de observação e de intervenção vivenciados, através dos registos diários e das reflexões diárias e semanais.

Decorrente do período de observação inicial, percebi que a investigação que poderia realizar centrava-se num dos momentos específicos da rotina *HighScope*, a exploração do *Quadro de Mensagens*, tendo como objetivo investigar as suas potencialidades. Para o efeito, propus-me com o apoio da educadora a delinear e implementar um conjunto de estratégias de exploração deste recurso com o grupo de crianças com o objetivo de investigar *Que tipo de aprendizagens podem ser potenciadas a partir do Quadro de Mensagens*. Para tal recorri a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados - observação direta participante, - através do registo de notas de campo, e observação indireta, através da realização de entrevistas semi-diretivas a quatro das seis educadoras (duas da valência de creche e duas da valência de JI) que constituem a equipa pedagógica da organização socioeducativa, com o objetivo de compreender a sua visão sobre as potencialidades do *Quadro de Mensagens* em jardim de infância.

O presente relatório encontra-se dividido em sete capítulos, que apesar de separados apresentam informações e conclusões que se articulam entre si, sendo que o primeiro diz respeito a esta introdução. No segundo capítulo apresenta-se a Caracterização para a ação educativa, onde são apresentadas caracterizações reflexivas do meio, do contexto educativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, do grupo e das famílias das crianças, elementos importantes que me ajudassem a compreender e conhecer o contexto que apresentava um modelo pedagógico específico. O terceiro capítulo mostra a análise reflexiva da intervenção, na qual são apresentadas as minhas intenções para a ação educativa e a sua avaliação, bem como uma explicitação de todo o processo de intervenção da PPS em JI.

O capítulo quatro diz respeito à investigação realizada no contexto de JI, primeiramente identificada e apresentando referenciais teóricos que fundamentam e

apoiam esta problemática; também apresenta-se o percurso metodológico e ético; segue-se uma descrição das várias estratégias aplicadas e utilizadas no *Quadro de Mensagens* com o grupo de crianças e, por fim, são apresentados e discutidos os resultados obtidos da problemática investigada.

No quinto capítulo encontra-se uma reflexão acerca da construção da profissionalidade docente enquanto educadora de infância, onde apresento uma reflexão sobre todo o percurso realizado, bem como explicito quais considero serem os princípios e as intenções que são fundamentais para a minha futura prática. Seguidamente localizam-se as Considerações finais, um tópico que permitiu interligar com a reflexão de toda a aprendizagem e dos resultados obtidos durante o percurso realizado no contexto de JI que contribuiu para a construção da identidade profissional. Por fim, mas não menos importante, o relatório termina com um conjunto de anexos que ilustram todo o trabalho realizado, do qual se pode encontrar o portefólio de estágio (cf. anexo A), que serviu de base para toda a prática e suportou na realização do presente relatório, demonstrando tudo aquilo que foi vivenciado e refletido no contexto de JI.

Destaco a minha preocupação em cumprir, como estagiária, os princípios para uma ética profissional, definidos pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2012), de forma a respeitar e defender aquilo em que acredito ser uma prática educativa de qualidade. Para tal, foi mantido o sigilo e o anonimato não só do nome da organização socioeducativa, mas também das crianças, identificadas apenas pela inicial do primeiro nome, com o consentimento das famílias. O mesmo se sucedeu com os registos fotográficos, onde as caras das crianças aparecem desfocadas.

2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

| ' ' | | ' ' |

Para uma melhor perceção e realização de uma prática adequada e de qualidade torna-se imprescindível realizar uma análise reflexiva acerca do contexto, do meio, assim como dos participantes na vida educativa das crianças, como as próprias, as famílias e a equipa educativa, apresentando assim, e de seguida, o conjunto das informações recolhidas que permite ao/à educador/a explicar as suas intenções educativas e planear a sua intervenção (Silva et al., 2016).

Esta caracterização assenta em dados obtidos através de diferentes técnicas e instrumentos, designadamente: registo das notas de campo; consulta ao site institucional; e duas entrevistas semi-diretivas, uma à diretora da organização e outra à educadora cooperante, as quais partiram de dois guiões construídos para o efeito (cf. anexo B e E), tendo sido posteriormente transcritas (cf. anexo C e F) e submetidas a um processo de análise de conteúdo (cf. anexo D e G). Foi ainda possível reunir alguma informação pertinente através das conversas informais que fui estabelecendo com a educadora cooperante.

2.1. Meio envolvente

Antes de dar início à intervenção senti que seria fundamental “compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto actores nas acções sociais que desenvolvem e em que se envolvem” (Ferreira, 2004, p. 65), para realizar uma prática consistente. Assim, conhecer o meio envolvente como parte integrante do processo de desenvolvimento das crianças é reconhecer que quando entram para o JI, trazem consigo um “stock de conhecimentos” (Ferreira, 2004, p. 66), que as define como seres únicos, com experiências de vida e identidades próprias.

Torna-se fundamental não esquecer que cada criança está inserida num contexto próprio, remetendo para a Teoria Ecológica do Desenvolvimento de Bronfenbrenner, que defende que “o desenvolvimento da criança acontece através de processos de interacção cada vez mais complexa entre uma criança activa e as pessoas, objectos e símbolos no seu ambiente imediato” (Bronfenbrenner, citado por Morris, 1998, p. 996), sendo que se molda a todas as interações que estabelece com o meio e que estas interações se articulam entre si de uma forma dinâmica.

A organização socioeducativa, onde decorreu a PPSII, localiza-se na freguesia de Carcavelos, no concelho de Cascais, numa área residencial, onde a maioria das crianças que frequentam este estabelecimento educativo habitam. Apesar de ao seu

redor existirem diversos transportes públicos (ferroviários e rodoviários), a maioria das crianças desloca-se a pé ou de carro, para a organização com as suas famílias.

Num perímetro relativamente perto da organização socioeducativa existem diversos serviços de comércio como lojas, ou o mercado de Carcavelos, serviços públicos como o quartel de Bombeiros, a Polícia de Segurança Pública e os Correios. Detém, também, na sua área, espaços verdes como, por exemplo, o Jardim da Quinta da Alagoa, e ainda, as praias da Parede e de Carcavelos. De acordo com a Diretora da organização socioeducativa, existe uma preocupação em valorizar todos os recursos disponíveis na zona, referindo que “Os objetivos são envolver a comunidade, (...) [e que as crianças] possam usufruir da vizinhança” (cf. anexo C).

2.2. Contexto educativo

A organização socioeducativa foi idealizada e criada de raiz, no ano de 2006, e é uma entidade privada com fins lucrativos, destinada a crianças dos 3 meses aos 6 anos, abrangendo, assim, as valências de Creche e de Jardim de Infância, atendendo, essencialmente, famílias de nível socioeconómico médio/alto.

O edifício da organização socioeducativa é constituído por quatro pisos, incluindo a cave. O primeiro piso destina-se à valência de Jardim de Infância, com três salas, o refeitório, utilizado também como sala polivalente, uma casa de banho para as crianças e outra para os adultos. No segundo piso apresentam-se três salas - duas salas de Creche e uma sala de Berçário –, uma casa de banho para as crianças e duas salas destinadas à direção. O terceiro piso contempla um ginásio e, por último, na cave é possível encontrar uma sala para os funcionários, uma cozinha e uma sala. O acesso aos quatro pisos acontece através de escadas com um corrimão ao nível das crianças, e, têm, ainda, um suporte para cadeiras de rodas, permitindo a acessibilidade por todo o edifício. De salientar que o acesso das escadas a todos os pisos se encontram seguros com cancelas às quais as crianças não conseguem chegar para destrancar. No espaço exterior, apresenta-se uma horta e dois parques infantis, um para a Creche e outro para o Jardim de Infância.

Relativamente aos objetivos estipulados pela organização, estes são explícitos e precisos, mas, primeiramente, assim como é mencionado pela Diretora, existiu a necessidade de “criar uma linguagem comum” para todos, incluído as famílias, (cf. anexo C), para que a própria prática pedagógica de todos os profissionais fosse universal e constante. Para além de existir um projeto pedagógico geral da instituição,

é elaborado para cada sala um projeto curricular. Nestes projetos, “cabe à educadora de sala e à auxiliar delinear as estratégias, utilizarem as que lá estão ou colocarem novas, assim como a rotina se quiserem alterar também de acordo com as necessidades do grupo.” (cf. anexo C). Um dos principais objetivos traçados consiste na criação de um ambiente harmonioso, sendo que uma das preocupações é “garantir que todas as pessoas, sejam respeitadas e se tratem bem, aquilo que nós queremos que seja feito com as crianças tem de ser feito com os adultos.” (cf. anexo C).

Este estabelecimento educativo segue a abordagem *HighScope*, iniciada em 1960 por David Weikart, que defende que a criança constrói o seu desenvolvimento cognitivo nas suas ações sobre as coisas, as situações e os acontecimentos, tal como é realçado nas palavras de Jean Piaget, citado por Hohmann e Weikart (1997), quando afirmam que “o conhecimento não provém, nem dos objetos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objetos” (p.19).

Os cinco princípios básicos de aprendizagem presentes no modelo *HighScope* definem-se pela **aprendizagem pela ação**, na qual as crianças vivem experiências diretas e imediatas e, através das mesmas, retiram o seu significado com base numa reflexão que as ajuda a compreender o mundo; a **interação adulto-criança** na qual é privilegiada a importância de oferecer às crianças um clima psicologicamente protegido e saudável, no qual são criadas estratégias de interação, de encorajamento e de resolução de conflitos, sendo que “orientam e apoiam as crianças na construção da compreensão do mundo que a rodeia” (Post & Hohmann, 2011). O **ambiente de aprendizagem** apresenta um forte impacto no comportamento das crianças e dos adultos tornando-se necessário a realização de uma seleção cuidada dos materiais, com áreas específicas de forma a proporcionar às crianças um ambiente de aprendizagem ativa; a **rotina diária** também é considerada como fulcral neste modelo curricular, acontecendo através do processo do planejar-fazer-rever, que permite que as crianças tenham a possibilidade de expressarem as suas intenções, de as colocarem em prática e, ainda, refletirem sobre elas. Por fim, a **avaliação** surge de um trabalho em equipa no qual são reunidas informações sobre o percurso das várias crianças, quer através da observação, quer pelos momentos de interação com elas.

Para além destes aspetos referidos, existe ainda outro aspeto de relevância a focar na aprendizagem *HighScope* que são as **experiências-chave**, consideradas como oportunidades “que servem de guias de planeamento e avaliação de programas válidos para a criança” (Hohmann et al., 1995, p. 17), “orientam os adultos ao observar,

apoiar, e planificar actividades para as crianças e ao avaliarem a validade desenvolvimentista das práticas educativas pré-escolares” (Hohmann & Weikart, 1997, p.454).

Considero ser uma abordagem que promove o pensamento independente de cada criança, uma aprendizagem ativa, uma atitude pró-ativa na resolução de problemas, uma imaginação inquiridora e ativa, a própria autonomia da criança, e claramente, a autoestima.

2.3. Equipa educativa

No que diz respeito à equipa pedagógica da organização socioeducativa a mesma é constituída por 23 pessoas, incluindo a diretora, uma técnica com funções administrativas, seis educadoras de infância – sendo que uma exerce funções de coordenadora pedagógica-, seis auxiliares de ação educativa (termo utilizado pela organização socioeducativa), uma cozinheira, uma empregada de limpeza e sete professores externos para atividades específicas e/ou extracurriculares (música, ginástica e judo, mindfulness, inglês, yoga, dança, e natação).

Relativamente à organização de cada equipa educativa, cada educadora fica responsável por um grupo de crianças, acompanhando-o, se possível, desde o berçário até ao final do JI. Cada auxiliar acompanha, também, um dos grupos, no entanto, todos os anos letivos ocorrem trocas, ou seja, não seguem o mesmo grupo ao longo do seu percurso na organização.

De acordo com a entrevista realizada à Diretora, durante o ano letivo decorrem sempre formações no âmbito do modelo *HighScope*, que permitem adquirir mais conhecimentos para a prática; reuniões e encontros, onde partilham informações, refletem e tomam decisões sempre em conjunto. A relação entre os diferentes profissionais apresenta uma base harmoniosa e de parceria, em que é possível observar que comunicam diariamente uns com os outros, partilham ideias, cooperam, entre outros aspetos.

A equipa educativa da sala JI2 é constituída por uma Educadora de Infância e uma Auxiliar de Ação Educativa. Através da observação foi possível verificar que em conjunto partilhavam as várias tarefas do dia, e alternavam entre si a execução de algumas delas, sendo também notável o bom ambiente e o trabalho em equipa existentes, e que sempre foram privilegiados, sendo que assim como se apresenta no PJI, todo o trabalho era “pensado e preparado em conjunto, através de reuniões

regulares de equipa de sala, de modo a torná-lo rico, estimulante, securizante e flexível” (p.4).

2.4. Ambiente educativo

A organização do espaço reflete as intenções educativas do educador pelo que os contextos devem ser adequados para promover aprendizagens significativas, alegria, o gosto de ir e estar no JI, e que potenciam o desenvolvimento integrado das crianças que neles vão passar grande parte do seu tempo, pois assim como refere Oliveira-Formosinho (2011) a sala deverá ser “um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acompanha diferentes ritmos, identidades e culturas. Um espaço de escuta de cada um e do grupo” (p.11).

O facto do contexto socioeducativo ter como base de trabalho a abordagem *HighScope*, a organização do espaço apresenta algumas particularidades, como por exemplo, a localização das diferentes áreas de interesse assim como dos diversos materiais e objetos disponibilizados, que “permitem que a criança possa antecipar onde quer ter uma actividade e o que fazer com os materiais que lá se encontram” (Hohmann & Weikart, 1997, p.165). Além disso é necessário que exista espaço na sala para que as crianças aprendam com “as suas próprias ações [onde] se possam movimentar, em que possam construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, trabalhar sozinhas, e em pequenos e grandes grupos” (Hohmann et al., 1995, p.51).

2.4.1. Espaços e materiais

A planta da sala de atividades do JI2 apresenta-se na Figura H1 (cf. anexo H), onde é possível observar alguns pontos cruciais e essenciais da organização do espaço e o material que suporta o processo educativo, pois “Para que as crianças possam aprender ativamente, é necessário que tenham à sua disposição materiais para explorar com o corpo e com todos os sentidos” (cf. anexo F). Os mesmos devem ser o mais diversificados possível e, além disso, ao longo do ano, vão surgindo novos materiais “consoante os interesses das crianças, procurando assim manter sempre as áreas com explorações desafiantes e motivadoras para as crianças” (cf. anexo F), pois tal como Formosinho et al. (1996), citado por Serrão e Carvalho (2011), defendem os diferentes tipos de materiais, estando acessíveis e sendo de origem e de qualidades variadas, “convidam à fala da criança com outra criança, à fala da criança com o adulto, à fala

dentro dos pequenos grupos ou no grupo todo” (p. 4), pois “os materiais são um segundo educador porque medeiam a mediação da profissional, [e] estão carregados de ideologia” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.112).

A sala de atividades é ampla, acolhedora, com bastante iluminação, proveniente de luz natural, e encontra-se organizada por cinco áreas de interesse: área dos blocos (cf. Figura I2), área dos livros (cf. Figura I3), área dos jogos (cf. Figura I4), área da casa (cf. Figura I5) e área das artes (cf. Figura I6) (cf. anexo I), todas elas identificadas com “rótulos e etiquetas [que] incluem uma imagem figurativa do próprio material, o seu desenho ou fotografia, [permitindo] que as crianças façam a “leitura”” (Hohmann & Weikart, 1997, p.179), e sejam capazes de realizar o momento de arrumar de uma forma mais autónoma e orientada. Trata-se de um espaço que oferece às crianças a possibilidade de brincarem, de desenvolverem as suas capacidades, quer motoras, quer cognitivas e até mesmo afetivas, promovendo hábitos de partilha e de interação com os pares. Em qualquer uma das áreas as crianças podem explorar os recursos individualmente, a pares ou com os adultos da sala.

Para além das cinco áreas mencionadas anteriormente, a sala de atividades ainda apresenta um móvel que se encontra dividido em quatro portas, onde são guardados materiais e outros recursos utilizados pela equipa educativa, e as mudas de roupa das crianças, sendo que cada uma consegue, autonomamente, retirar uma roupa sua, pois encontra-se identificada com o nome e símbolo de cada criança. Este é de facto um tópico significativo pois, ao criar espaços de arrumação individual para cada criança, é necessário que cada uma delas consiga identificar e saber onde se encontram os seus pertences, e desta forma, realizam as tarefas de forma mais independente do adulto (Hohmann & Weikart, 1997).

Na entrada da sala JI2, encontram-se os cabides, identificados com o nome e o símbolo de cada criança, onde as mesmas devem colocar os seus pertences. De realçar que todos os mobiliários e materiais encontram-se à altura e ao alcance das crianças, assim como apresentam uma legenda, com fotografias correspondentes, permitindo que as crianças tenham autonomia na sua exploração e arrumação, constituindo o processo Planear-Fazer-Arrumar-Rever.

2.4.2. Tempo

Por outro lado, relativamente à organização do tempo, de acordo com o que foi observado, a organização socioeducativa apresenta uma rotina diária que “inclui uma

polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grande grupo” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.72), definido pelo mesmo autor como um tempo pedagógico, que corresponde a uma “rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (p. 72), e, é através desta rotina diária comum que as crianças e os adultos constroem o sentido de comunidade, realçando a variedade de oportunidades para a aprendizagem ativa (Hohmann & Weikart, 1997).

Na ótica de Hohmann e Weikart (1997) a rotina diária permite “que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento (...) [assim como passem] suavemente, ao seu ritmo, de uma experiência interessante para outra” (p.15). Desta forma, na Tabela J1 (cf. anexo J) é possível verificar como decorria um dia tipo da sala J12.

Segundo informação consultada no PJI (2019/2020) e com a observação realizada foi possível compreender que a rotina do grupo abrange diferentes momentos, iniciando o dia com o acolhimento das crianças por parte dos adultos responsáveis. Segue-se a exploração e leitura do *Quadro de Mensagens*, que se realiza logo na manhã do dia, acontecendo todos os dias da semana. É um momento que apoia a criança a estruturar o seu dia, através de uma sequência diária, permitindo-lhe conhecer, através de cartões com palavras e desenhos, os vários momentos que vão acontecer naquele dia específico.

Após este momento, segue-se o processo Planear-Fazer-Rever, “a peça central da rotina diária do High/Scope” (Vieira, 2009, p.3200). Inicia-se com o momento de planear, onde a educadora utiliza objetos da sala para que cada criança possa decidir o que quer fazer durante a sua manhã, mais especificamente, para que área ou áreas quer ir, e o que vai realizar em cada uma delas. Além disso é o momento onde a criança “conhece a sequência dos acontecimentos e organiza-se aí, cada vez mais independente do adulto na rotina dos seus dias” (Lino, 1998, p.71). É também um momento de escuta e de partilha entre as crianças, que se ouvem umas às outras e esperam pela sua vez, com calma.

Segue-se o momento de fazer, onde as crianças podem circular pelas várias áreas de interesse que compõem a sala, e “é [o período de] colocar o planear em acção” (Vieira, 2009, p.3200). Define-se como um tempo de escolha livre que “proporciona às crianças um período de exploração e de brincadeira sem qualquer tipo de interrupções” (Post & Hohmann, 2011, p.249), e, durante o mesmo, o educador deve estar “física e emocionalmente disponível para observar e interagir com a criança” (Post & Hohmann,

2011, p.251), respeitando, simultaneamente, a sua brincadeira com as pessoas e os materiais que escolheu.

Por fim, a manhã termina com o momento de rever, permitindo que cada uma das crianças se recorde do que realizou durante a sua manhã, indo ou não encontro do que foi planeado para tal, pois “rever ajuda as crianças a refletir sobre, compreender e desenvolver as suas próprias ações” (Hohmann & Weikart, 1997, p.229), e “tal como o planear, o recordar é uma troca criança-adulto breve e íntima” (Post & Hohmann, 2011, p.266).

2.5. Grupo de crianças

O grupo da sala era, inicialmente, constituído por dezanove crianças, sendo seis do sexo masculino e treze do sexo feminino, mas no fim do mês de outubro, o grupo passou para vinte crianças, passando para um total de catorze raparigas, como é possível verificar na Tabela K2 (cf. anexo K). As suas idades são compreendidas entre os 2 e os 4 anos, sendo que, até ao fim da PPS, uma criança completou os 3 anos e seis crianças tinham completado os 4 anos de idade. Quanto à nacionalidade das crianças, prevalece a portuguesa, porém uma delas apresenta nacionalidade inglesa. A maior parte das crianças habita numa área de residência próxima da organização socioeducativa. Segundo informação obtida através de conversas informais com a equipa educativa da sala, a maioria das crianças do grupo frequenta a organização socioeducativa, pelo menos no ano letivo passado, na sala J11, e algumas desde a valência de creche, sempre com a mesma educadora.

Os dados reunidos ao longo dos quatro meses de investigação permitem definir este grupo como calmo, principalmente, para além de bastante perspicaz e comunicativo, revelando diversas potencialidades e demonstravam interesse em aprender coisas novas e de explorar e participar nas mais variadas atividades. Durante a realização das mesmas, quer em grande ou pequeno grupo, as crianças sabiam esperar pela sua vez, apresentando um tempo de concentração e atenção elevado, onde ouviam as ideias e opiniões dos pares.

A nível social e emocional, as crianças eram afetuosas e carinhosas, quer entre elas, apresentando-se como um grupo muito unido e cooperativo, onde as crianças se ajudavam umas às outras, protegiam-se enquanto amigos e brincavam todos entre si; quer entre a equipa educativa, onde é perceptível que o grupo apresentava uma relação de afeto, confiança e segurança com os adultos da sala, respeitando-os e procurando-

os quando precisavam do seu apoio. Este aspeto confirma-se no PJI, onde se encontra descrito que equipa de sala deve ser responsável por “criar relações genuínas, positivas, de confiança, respeito e compreensão” (PJI, 2019, p. 4).

Para além disto, o grupo também se relaciona com os materiais que se encontram disponíveis em sala, manipulando-os e explorando-os das mais diversas formas, como se pode verificar na seguinte nota de campo:

“um pequeno grupo de crianças utilizou dois tabuleiros esponjosos de um jogo da área dos jogos, fingindo ser um bolo, com duas camadas. Esse jogo tinha uns pregos para serem pregados ao bloco esponjoso, e quando chegou o momento de “cortar” o bolo, as crianças retiravam os pregos imaginando ser pedaços do bolo.” (NC nº1, dia 7 de outubro de 2019)

No que toca ao desenvolvimento motor, constata-se que as crianças já possuem diversas aquisições motoras básicas como, por exemplo subir e descer as escadas do edifício com facilidade, e trepar e escalar a estrutura do avião do pátio exterior.

A nível da motricidade fina, as crianças conseguem segurar nos lápis, canetas e pincéis, utilizando-os de diferentes maneiras, e apercebi-me que revelam interesse pelo uso da tesoura. As crianças são capazes de lavar as mãos, lavar os dentes, beber por um copo, segurar nos talheres, manipular um livro, encaixar as peças de um jogo ou de um material de construção como legos, utilizar a cola e colar papéis numa folha e, conseguem, ainda, vestir-se e calçar-se.

No que diz respeito à avaliação das crianças que compõem o grupo, o mesmo é avaliado, como é referido no PJI, com base no COR- Child Observation Record (Registo de Observação da Criança), sendo utilizado ao longo de todo o ano letivo, e encontra-se “organizado em oito categorias diferentes: Abordagem à Aprendizagem; Desenvolvimento Social e Emocional; Desenvolvimento Físico e Saúde; Linguagem, Literacia e Comunicação; Matemática; Artes Criativas; Ciência e Tecnologia e Estudos Sociais” (cf. anexo F), e “São as observações, os trabalhos realizados pelas crianças, as fotografias e os registos diários” (PJI, 2019, p. 27) que permitem à educadora avaliar cada criança, sendo que, posteriormente, preencherá o COR.

2.6. Contextos familiares

Para um profissional em educação é importante que conheça e tenha contacto com o contexto familiar de cada criança. Desta forma, poderá ajustar e adaptar a sua prática de acordo com as necessidades de cada uma. Com efeito, Ferreira (2004)

salienta que assim que as crianças chegam à organização socioeducativa trazem consigo uma experiência social única que as distingue umas das outras. Além disso, a família é o primeiro contexto com a qual a criança contacta com as normas sociais, cultura e conhecimentos, o que faz deste elemento o principal e mais significativo no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Através de conversas informais com equipa educativa e através da observação percebi que todas as famílias apresentam uma estrutura nuclear moderna, sendo que 7 das crianças eram filhos únicos, e três das mães encontravam-se grávidas, 7 tinham pelo menos um irmão/irmã, 3 crianças tinham dois irmãos/irmãs, e, por fim, 3 crianças apresentavam três irmãos/irmãs.

A equipa educativa contactava diariamente e pessoalmente com as famílias, quer no momento de chegada assim como no de saída das crianças. O contacto faz-se ainda através do caderno “Escola-Família”, o qual permite que cada agente, quer equipa de sala quer encarregado de educação, partilhe informações ou pedidos sobre cada criança, sendo uma estratégia de comunicação importante, pois tal como refere Lino (1998), “O diálogo e as trocas são elementos fundamentais na construção de uma escola que se sustenta nas interações, colaboração e comunicação” (p.118).

Referente à participação das famílias, para além das conversas diárias entre a educadora e as mesmas, as famílias podem também consultar o site da organização podendo ter conhecimento do que se sucede com a sua criança. Existem contactos mais formais, como é o caso das reuniões, estas marcadas com a educadora.

Além disso, as famílias podem ainda participar nas datas festivas promovidas pela organização, assim como promover atividades em sala, como aconteceu, por exemplo, com os irmãos de uma das crianças, que quiserem demonstrar os seus conhecimentos acerca dos dinossauros, pois tratava-se do tema do projeto que o grupo investigava:

“Durante a tarde, assim como tinha anunciado o A. durante o quadro das mensagens, os seus irmãos viriam falar sobre os dinossauros. (...). A mãe do A. tinha feito com cartão uma cabeça de dinossauro e no seu interior tinha papéis com perguntas diferentes sobre esta espécie animal extinta, às quais os irmãos do A. respondiam atentamente e de uma forma muito simples. (...)” (NC nº4 de 11 de outubro de 2019)

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Neste terceiro ponto, são apresentadas as intenções para a ação que delinee em JI, tendo em consideração as características do contexto, assim como do grupo, apresentadas anteriormente. Com o objetivo de desenvolver e aplicar uma prática pedagógica adequada e consistente foi primordial fundamentar e estabelecer um conjunto de intenções que definiram e caracterizaram a minha ação, pois a ação profissional de um educador “implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como [a] organiza” (Silva et al, 2016, p.5) permitindo-lhe assim “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva et al., 2016, p.13). Para formar estas intenções decidi também dar uma continuidade ao trabalho da educadora cooperante e ter em consideração o contexto socioeducativo.

3.1. Intenções para a ação

Após vários momentos de observação e reflexão constante, e, sustentando-me no conhecimento que fui adquirindo sobre cada criança e do próprio grupo, defini as intenções que considerei pertinentes e adequadas para a minha prática, e que refletem a minha identidade enquanto futura profissional, concordando assim com a afirmação de Portugal (2012), quando refere que “cabe a cada profissional conhecer o seu contexto e deixar a sua marca individual” (p.14).

3.1.1. Intenções para o jardim-de-infância com o grupo

Para com o grupo de crianças delinee para a minha ação diferentes intenções como:

- **Respeitar e seguir o ritmo e interesses das crianças:** Como refere Rinaldi (citado por Lino, 2013), cada criança é um ser único e individual, com direitos e não somente com necessidades.

Desde o início da PPS tive sempre o cuidado de que cada criança demorasse e levasse o tempo necessário que precisava em cada momento, fosse durante as refeições, ou durante uma atividade, mas, mais do que tudo, foi importante que a criança se sentisse confortável e segura. Como referem Post e Hohmann (2011) “os educadores querem proteger as crianças de frustrações excessivas, [contudo pretendem também] (...) proporcionar às crianças tempo suficiente para resolverem sozinhas” as suas tarefas ou problemas (p.88).

Além disso, como cada criança é única e diferente de todas as outras, torna-se primordial perceber que “as experiências da criança determinam em grande parte o que ela aprende... [sendo que] as experiências devem ser adaptadas aos «diferentes» sistemas nervosos” (Brazelton & Greenspan, 2009, p.125).

- **Promover a segurança, confiança e bem-estar:** Considerei esta intenção como o principal foco para a minha prática, pois para mim era importante que as crianças se sentissem seguras e confiantes com a minha presença.

A construção deste tipo de relação foi feita de uma forma gradual e não intrusiva, quer através de brincadeiras e de pequenas conversas. Como referem Post e Hohmann (2011) os momentos de brincadeira entre adulto e criança são, por isso, importantes para “construir relações de cooperação com [as] crianças” (p.77). Se existir uma relação de segurança entre adulto e criança, a mesma sentir-se-á mais à vontade em se dirigir perto de mim em momentos de consolo ou de choro.

Além disso, e, reconhecendo que a interação adulto-criança é um tópico da aprendizagem pela ação, a criança deve sentir e encarar o adulto “como se de um companheiro se tratasse, estando atento às intenções dela e ajudando-a a levar a cabo e a expandir a actividade que pretende empreender” (Hohmann & Weikart, 1997, p.53).

-**Promover a participação ativa das crianças nos vários momentos da rotina:** Na educação de infância é crucial que o adulto defina e encare as crianças como “actores sociais plenos, competentes, activos e com voz” (Tomás, 2007, p. 45). A participação da criança, segundo a mesma autora, apresenta-se como uma condição absoluta, com o intuito de respeitar e de promover os direitos das crianças, e, a mesma, significa: “influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental” (Tomás, 2007, p. 49).

Por conseguinte, a participação das crianças mostra-se como um fator essencial no que diz respeito à relação entre o educador e a criança, que terá efeitos transversais no seu desenvolvimento e aprendizagem, sendo essencial e primordial, como demonstra Katz (1993, citada por Oliveira-Formosinho, 1998) de que “temos de respeitar os interesses, os valores e a competência da criança” (p.79), respeitando, assim a sua vontade e o ritmo de cada uma ao longo do processo.

- Associada à intenção anterior e considerando o interesse que me despertou a utilização do *Quadro de Mensagens* e a participação das crianças ser um fator determinante para a realização deste momento, definiu-se como intenção **Envolver as crianças nos momentos de exploração do *Quadro de Mensagens*, promovendo a**

participação das mesmas assim como estimulando a construção de diversas aprendizagens.

Desta forma, ao longo dos momentos de rotina, mas mais especificamente durante a exploração do *Quadro de Mensagens*, foram observadas e ouvidas as ideias, os interesses, e as inquietações das crianças, servindo estes como base para as planificações das estratégias apresentadas às crianças, que potenciavam a construção de aprendizagens diversificadas, relacionadas com as diferentes áreas de conteúdo, assim como a participação ativa das crianças durante aquele momento de conversa e partilha com parte das suas figuras de referência, pois, assim como referem Hohmann e Weikart (1997) “A aprendizagem e o desenvolvimento são facilitados pela participação da criança que se desenvolve em padrões progressivamente mais complexos de atividade recíproca com alguém com quem estabeleceu um vínculo emocional forte e prolongado” (p. 223).

Deste modo, ao existirem interações positivas entre o adulto e a criança, esta última, como resultado, encontrar-se-á mais motivada, segura e predisposta a adquirir diversas e significativas aprendizagens, como se pode comprovar pela seguinte nota de campo de um momento de exploração do *Quadro de Mensagens*:

“Depois de explorado e “lido” o quadro, o mesmo ficou disponível perto da área das artes, (...) Apercebi-me que o L. e a LG., ao dirigirem-se para a área das artes, (...), encontraram o quadro e falavam entre si: a LG. dizia, apontando para a letra J “esta é do JI2”, e o L. respondia “e do JI1”; “Não, não, só do JI2”, exclamava a LG.” (NC nº22 de 13 de novembro de 2019)

Ao longo da PPS acompanhei ainda o percurso de uma das crianças do grupo podendo refletir, mais pormenorizadamente, sobre as suas experiências e aprendizagens através da construção de um portefólio individual (cf. anexo A). Para tal foi essencial existir um maior envolvimento e participação da criança para a construção do mesmo.

Encarado como um instrumento de avaliação, de acordo com Silva e Craveiro (2014) o portefólio permite efetuar uma avaliação autêntica, formativa, contínua e sistemática das competências das crianças em situações concretas, com relevância para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Permite ainda ao educador adaptar o modelo pedagógico utilizado às características e necessidades das crianças, quer a nível de grupo quer a nível individual, pois como Fisher (2004) salienta este tipo de avaliação é um processo de parceria que envolve a criança, pois ninguém sabe mais acerca da

individualidade da criança do que a própria, tornando-se numa “possibilidade prática para reunir e organizar a diversidade de informações obtida através de várias formas, fontes, contextos, etc., numa coleção que conta a história dos esforços e dos progressos realizados pela criança” (Parente, 2015, p.9).

3.1.2. Intenções para o jardim-de-infância com a equipa educativa e as famílias

Delineeii igualmente um conjunto de intenções direcionadas para a intervenção com a equipa educativa e com as famílias das crianças, tendo em consideração as características que foram apresentadas no Capítulo 2.

Tanto para as famílias como para a equipa educativa, considerei pertinente **promover o seu envolvimento em tudo o que se realizasse**, incluindo a sua participação na realização, por exemplo, do trabalho de projeto desenvolvido.

Relativamente à equipa educativa tive sempre a preocupação de questionar a mesma sobre assuntos relativamente ao grupo, à organização socioeducativa, à disposição da sala, entre outros aspetos que considerei relevantes para a prática, promovendo uma cultura colaborativa permitindo, por exemplo, conhecer novas perspetivas e estratégias de trabalho que ajudem na resolução de problemas (Lima & Fialho, 2015).

Além disso, conversei, sempre que possível, com a educadora mostrando-lhe as ideias de planificações e atividades que poderia desenvolver com o grupo, esperando sempre um feedback por parte da mesma, pois considerando que os elementos da equipa educativa partilham o objetivo e compromisso em comum de promover aprendizagens nas crianças, torna-se crucial a troca de informações (Hohmann & Weikart, 1997) entre os diferentes elementos.

Durante as atividades realizadas envolvi e integrei a equipa educativa nas mesmas, pois, para além de fazer tudo parte de um trabalho de equipa, é importante as crianças sentirem-nas envolvidas durante as mesmas, e, além disso, como Roldão (2007) refere, o trabalho colaborativo consiste na concretização de um articulado e pensado em conjunto, com o intuito de alcançarem um objetivo comum.

No que concerne às famílias, para conhecê-las melhor, e na minha perspetiva, tornava-se fulcral **estabelecer uma relação com as mesmas**, pois, segundo Matos (2012) “é uma dimensão fundamental da construção do currículo em Educação de Infância, situação que os educadores conhecem, defendem e promovem como condição

imprescindível para um desenvolvimento (mais integrado) e sustentado das crianças” (p. 47).

Desta forma, afigurava-se-me importante **estabelecer uma relação de confiança**, sendo que elaborei uma pequena apresentação acerca da minha presença e intenções, estrategicamente afixada na porta da sala de atividades. Além disso, procurei sempre manter o contacto e desenvolver um clima de diálogo, encontrando-me sempre disponível para esclarecer qualquer dúvida. Tentei também envolvê-las, sempre que possível, em atividades idealizadas pela equipa educativa assim como atividades que pudesse vir a desenvolver em parceria com as mesmas.

De modo a valorizar as diferentes formas de participação das famílias, é importante que se dê continuidade ao trabalho na escola, e, por isso, nunca se deve esquecer que a família constitui-se como “(...) a primeira instância educativa do individuo. É o ambiente onde este desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis e onde se desenvolve, de forma espontânea (...)” (Reimão, 1994, citado em Homem, 2002, p. 36), decorrendo um processo fundamental da transmissão de conhecimentos.

3.2. Processo de intervenção

A avaliação na educação de infância trata-se de “um elemento regulador da prática educativa, devendo ser formativa, processual, contínua e interpretativa, valorizando a criança como aprendiz ativo” (Carvalho & Portugal, 2017, p.21). Partindo da citação anterior, foi através da observação direta, da elaboração dos registos escritos, que consegui avaliar não só o desempenho do grupo nas atividades propostas, tendo em constante atenção o progresso de cada uma das crianças na concretização das mesmas; mas também a minha postura e a minha ação durante o percurso em JI, servindo “como suporte para a tomada de decisão e promoção da qualidade, estabelecendo a ligação entre avaliação e reflexão” (Carvalho & Portugal, 2017, p.21).

Para realizar uma prática de qualidade, e que fosse ao encontro do que era esperado, tive, primeiro que tudo, de me adaptar e enquadrar na rotina do grupo, pois apresentava características e momentos próprios da abordagem *HighScope*. Nos primeiros dias, foquei-me no registo de notas de campo de modo a recolher informações acerca do grupo, da organização e da própria equipa educativa de sala, para que, ao longo dos tempos, conseguisse acompanhar tudo o que decorria de forma consciente.

Apesar do receio inicial, a equipa educativa apoiou-me nos mais variados momentos, fazendo-me sentir parte integrante da mesma. Assim, comecei, gradualmente, e, em parceria com a educadora cooperante, a introduzir e a realizar algumas propostas com o grupo. Foi durante os momentos de Fazer, que pude conhecer mais especificamente cada criança, possibilitando uma melhor construção de planificações de atividades.

As planificações realizadas seguiam o modelo utilizado pela educadora cooperante, tal como é possível comprovar em anexo (cf. anexo A). Eram construídas semanalmente com a educadora, e algo que facilitou foi a disponibilidade e flexibilidade apresentada pela mesma em possibilitar-me realizar atividades em vários momentos do dia. O planeamento de cada uma das atividades passava pela definição de objetivos pedagógicos, pela explicitação da proposta educativa e, pela definição dos processos de avaliação das aprendizagens.

Foi também realizado um projeto, no âmbito da unidade curricular de Conhecimento e Docência em Educação de Infância, com o grupo de crianças. O mesmo surgiu através de um momento de conversa em grande grupo, onde apresentaram várias questões e ideias que gostavam de investigar, destacando-se, após um momento de votação, o tema que deu origem ao projeto desenvolvido. Para além de tentar responder às questões apresentadas pelas crianças inicialmente, foi também minha intenção realizar atividades ou momentos onde existisse uma articulação entre as várias áreas de conteúdo. Para mim, este projeto também foi um marco, não só pela participação ativa e o interesse demonstrado pelas crianças, mas também porque foi a primeira vez que contactei com este método de trabalho.

Depois de analisada a caracterização realizada sobre o grupo, pude conhecer e saber mais sobre cada uma das crianças. Assim, defini alguns objetivos para a minha prática que foram, basicamente, e tendo como base uma das intenções delineadas e a investigação a realizar, participar ativamente e construir diversas aprendizagens no momento de exploração do *Quadro de Mensagens*; cooperar com os pares; descobrir e saber mais, através do trabalho de projeto realizado, sobre o tema escolhido pelo grupo (luz elétrica), entre outros objetivos mais gerais.

Acredito que as diferentes estratégias e materiais colocados e utilizados em prática, permitiram que as várias propostas educativas fossem realizadas com sucesso, para o qual terá, certamente, contribuindo a diversidade das mesmas. As várias propostas educativas, por adversidades da meteorologia ou por questões de logística,

decorreram sempre na sala de atividades. Além disso, para a concretização das mesmas, tive a possibilidade de recorrer a diversos materiais disponibilizados pela organização socioeducativa, no entanto, para os momentos de exploração do *Quadro de Mensagens*, principalmente, utilizei e recorri a outro tipo de recursos elaborados e construídos para tal.

Ao longo de todo o processo de intervenção acredito que respondi ao que era suposto, adaptando-me facilmente ao funcionamento da organização socioeducativa, à rotina e a todo grupo, conseguindo assim realizar uma prática de qualidade, através das diferentes propostas concretizadas com sucesso. Percebi também que a observação é a estratégia mais importante na recolha de informação, seja ela de que tema for, e que a mesma exige tempo, treino e colaboração (Carvalho & Portugal, 2017).

3.3. Avaliação das intenções

As intenções delineadas para a ação são, neste momento, avaliadas, no sentido de explicitar de que forma fui procurando concretizar as mesmas e explicitar quais os constrangimentos vivenciados durante o processo de intervenção. Iniciei pela avaliação das intenções para com o grupo de crianças e, posteriormente, para com as famílias e a equipa educativa.

Respeitar e seguir o ritmo e interesses das crianças foi a primeira intenção concretizada. Tentei ter sempre em consideração que as crianças demorassem o tempo necessário para realizarem as mais variadas tarefas, mas também que tivessem a oportunidade de poderem apresentar os seus gostos e escolhas.

Um momento que ocorria várias vezes durante o dia, o conflito, foi uma das etapas às quais tive que me adaptar e aprender, devido ao modelo seguido pela organização socioeducativa, intervindo e apoiando, ao longo do tempo, e cada vez com mais segurança, durante este momento, respeitando, também, o ritmo de cada criança a proceder e a resolver o conflito, como se pode observar pela nota de campo apresentada:

“(…) A LR. explicou que a C. lhe tinha tirado os seus brinquedos sem pedir autorização e que não podia ser assim. Depois de ouvir ambas as partes exclamei “*Acho que conseguem resolver isto as duas*”, sendo que a LR. se virou para a C. a dizer “*Oh C. tu não podes tirar os meus brinquedos assim, tens que pedir se faz favor*.” (NC nº7 de 16 de outubro de 2019)

Outra intencionalidade delineada baseava-se em **promover a segurança, confiança e bem-estar**, pois percebi que seria a base e o fundamental para que toda a minha intervenção decorresse da melhor forma. Rapidamente, e com o passar dos dias, fui-me apercebendo que a minha presença foi sendo valorizada, destacando, de seguida, um exemplo, de um dos inúmeros momentos que espelhavam a concretização desta intencionalidade:

“Era a S. (...) Levou-me até à mesa da área da casa pedindo que me sentasse. A mesa já estava pronta para iniciar uma refeição e fui conversando com ela, fazendo-o sorrir, e, posteriormente, rir. (...)” (NC nº7 de 16 de outubro de 2019)

Promover a participação ativa das crianças nos vários momentos da rotina tornou-se evidente em várias circunstâncias do dia, quer em momentos de higiene, quer em momentos de refeição, quer em momentos de exploração dos espaços e materiais da sala de atividades, quer em momentos do projeto desenvolvido, ou, até mesmo, em momentos inesperados:

“(…) chegou a LG. ao pé de mim perguntando “O que estás a fazer?”, e (...) respondi “Estou a escrever tudo o que vocês fizeram durante a manhã”. (...) lembrei-me “Já sei! Queres me ajudar a escrever tudo o que vocês fizeram hoje?”, acenando positivamente com a cabeça. Comecei a perguntar o que tínhamos feito primeiro, assim que chegámos à sala, respondendo-me que o quadro das mensagens, e recordando cada uma delas. (...) o DP. juntou-se ao “jogo” e participou, referindo alguns aspetos curiosos, como no fim da aula de ginástica, no momento de relaxamento, disse que tinham feito “a ginástica do corpo”, devido aos alongamentos e movimentos realizados com as diferentes partes do corpo; mas também acerca do momento seguinte, no pátio exterior onde realizaram “o fim para o filme”, frase referida pela própria criança (...).” (NC nº10 de 22 de outubro de 2019)

A intenção de **envolver as crianças nos momentos de exploração do Quadro de Mensagens, promovendo a participação das mesmas assim como estimulando a construção de diversas aprendizagens**, esteve diretamente relacionada com a problemática da minha investigação. De certa forma, esta intenção veio apoiar e reforçar as estratégias aplicadas pela educadora cooperante, realizadas, a determinada altura pela estagiária, mas reforçando a ideia de como a exploração deste instrumento, de uma forma indireta, permitia a construção de diversas aprendizagens através da participação das crianças neste momento. Através do exemplo apresentado de seguida é possível confirmar o impacto de uma estratégia aplicada no *Quadro de Mensagens*:

“Na sala J13 o L. desenhou algumas formas, geométricas e não geométricas, numa folha, e quando terminou apresentou-me o seu trabalho. Questionei que formas tinha desenhado, pois havia me pedido para escrever, e quando chegou ao momento de mencionar a forma circular, referiu algo como bola. Rapidamente, a LG., que se encontrava ao meu lado, e que havia estado presente no Quadro de Mensagens, respondeu “Não é bolinha L., é círculo.” (NC nº25 de 19 de novembro de 2019)

Tendo com pressuposto a promoção da participação por parte das crianças, foi realizado o portefólio com uma criança do grupo (cf. anexo A). Primeiramente comecei por pedir autorização aos encarregados de educação da criança, que aceitaram sem constrangimentos, e onde expliquei que o intuito era de desenvolver “uma avaliação autêntica, colaborativa e contextualizada” (McLaughlin & Vogt, citados por Parente, 2004, p.53) do desenvolvimento e das aprendizagens da criança. Ao longo dos, aproximadamente, quatro meses pude observar e identificar diversos comportamentos e evoluções da criança em causa, em diversos momentos da rotina. Posteriormente, decidi organizar o portefólio por áreas de conteúdo – Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área de Conhecimento do Mundo- onde são apresentados comentários da criança e registos fotográficos da mesma.

A curiosidade, a vontade de querer saber mais, a boa disposição e todo o interesse apresentado pela criança permitiram-me aprender com ela todos os dias.

No que concerne às famílias e à equipa educativa, considero que a boa relação e empatia permitiram um envolvimento ativo durante a intervenção da PPS. Devido a constrangimentos, a avaliação realizada para com as famílias é escassa e não tão bem conseguida como foi realizada para com o grupo. Gostaria de ter tido a oportunidade de envolver mais e permitir uma maior participação das mesmas na rotina do grupo, mas apesar de tudo, consegui transmitir-lhes a confiança necessária. Mesmo com divergências de horários por parte das famílias, tentei sempre apresentar-me às mesmas nos momentos de chegada e partida das crianças. No último dia da PPSII, permaneci na organização socioeducativa até os familiares da criança com quem foi realizado o portefólio individual chegassem para poder entregá-lo em mãos.

Com a equipa educativa consegui realizar um trabalho de equipa positivo, partilhando ideias para as atividades a realizar, e questionando sobre diversos assuntos, com o intuito de obter informações acerca das crianças, da sala, das famílias, entre outros, uma atitude de extrema importância, pois tal como afirma Cardona (2006), citada por Sarmiento (2009), a identidade dos profissionais de educação de infância é

resultado de um processo de socialização “complexo e diversificado [onde] podemos encontrar dentro de um mesmo grupo profissional a partilha da consciência de serem um grupo, com uma história comum, cujos desempenhos obedecem às mesmas normas de funcionamento” (p. 50).

4. INTRODUÇÃO À
INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE
INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo inicia-se a parte investigativa da intervenção em JI. Primeiramente identifico a problemática a investigar, justificando e fundamentando a pertinência da mesma. Posteriormente, aprofundarei a temática da investigação tendo por base diversos referenciais teóricos. Apresenta-se ainda o roteiro metodológico que me acompanhou durante a minha ação, assim como os princípios éticos que a nortearam. Para uma melhor compreensão do processo investigativo, inclui-se neste roteiro as estratégias implementadas com o grupo, com uma breve descrição de cada uma, acompanhada de registos fotográficos. Por fim, faz-se uma apresentação dos dados assim como a sua análise referente à problemática investigada, tendo por base não só a análise de conteúdo realizada nas notas de campo, mas também das entrevistas realizadas às quatro educadoras da organização socioeducativa.

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

A investigação que levei a cabo nesta prática em JI incidiu sobre um instrumento utilizado na rotina da organização socioeducativa - o *Quadro de Mensagens*, o qual se insere na rotina do início da manhã, - que tem como principal propósito ser um orientador para as crianças sobre os momentos que vão acontecer ao longo de cada dia.

O facto de observar este momento pela primeira vez, enquanto estagiária, também influenciou e impulsionou na escolha do tema de investigação, pois tratava-se de um momento com recurso a um instrumento específico, com o qual nunca tinha contactado, e percebi, pela observação realizada, que o mesmo poderia ser utilizado de diferentes formas para promover e manter o interesse e envolvimento ativo das crianças presentes, já que era um momento da rotina que despertava o entusiasmo das mesmas, apesar de a exploração ser realizada com poucas crianças, e que, diariamente, eram quase sempre as mesmas.

Após observar o interesse e envolvimento das crianças neste momento, como se realizava o mesmo e de poder participar na sua exploração, foi crescendo a minha curiosidade e motivação em dar continuidade à sua dinamização, com o objetivo de procurar compreender de que forma o *Quadro de Mensagens* pode ser explorado para potenciar a construção de aprendizagens significativas por parte das crianças. Com efeito, Gainsley (2008) sublinha, que para além de aprendizagens ligadas a conteúdos de linguagem, a leitura do *Quadro de Mensagens* “provides opportunities for learning mathematics concepts, as when children read numerals on the board or figure out how many of their classmates are in attendance” (p.1). Afigurou-se-me ainda interessante

procurar ter uma visão mais alargada da forma como este instrumento é percebido na organização socioeducativa, nomeadamente compreender a visão das educadoras de infância sobre as potencialidades deste recurso em educação de infância, designadamente em JI.

4.2. Revisão da literatura

Atendendo aos objetivos do estudo, no presente subcapítulo apresenta-se uma revisão de literatura em torno da problemática identificada. Deste modo, num primeiro momento faz-se uma apresentação do que é o *Quadro de Mensagens*, tendo em conta os seus principais propósitos, de seguida importa realçar a participação ativa das crianças durante o momento de exploração do *Quadro de Mensagens*, e, por fim, a exploração deste recurso como promotor de construção e desenvolvimento de aprendizagens em JI.

4.2.1. O Quadro de Mensagens: funções e potencialidades

A leitura deste recurso define-se, segundo Gainsley (2008), como um tempo social no qual as crianças e os adultos da sala se juntam, em grande grupo, no tapete, para descobrirem o que vai acontecer durante o seu dia, apresentando às crianças informação do seu interesse e relevância— o quem, o como, o onde e o quando das próximas horas das suas vidas na respetiva sala de atividades, sendo um momento que ocorre todas as manhãs.

Este tipo de informação transmitida às crianças é realizada através de mensagens “escritas”, normalmente, pelo adulto, sendo que as crianças também o podem fazer, através de uma combinação de símbolos, letras, números, figuras, e desenhos, utilizando, de preferência, canetas ou marcadores de tinta escura e escrevendo e desenhando letras e símbolos grandes para que as crianças quanto mais afastadas do quadro se encontrarem as possam observar (Gainsley, 2008).

É importante que as mensagens apresentadas sejam simples e diretas, servindo de apoio para “children at different developmental levels” (Gainsley, 2008, p.17), permitindo que cada uma delas possa realizar a leitura à sua maneira e de uma forma evolutiva.

Nesse sentido, o *Quadro de Mensagens* “ is written and read in order, like a page in a book (left to right, top to bottom), so children begin to acquire concepts about print” (Gainsley, 2008, p.36), e “to insure maximum interest and engagement from the class

as a whole when reading messages, it is helpful to keep message on the board hidden from the view until everyone in the group is ready to begin reading together” (Gainsley, 2008, p.36).

4.2.2. Participação das crianças

Tendo como base a abordagem *HighScope* e sendo a aprendizagem pela ação o centro de tudo o que acontece à volta da criança, subentende-se que a sua participação e envolvimento nos mais variados momentos da rotina sejam importantes e determinantes, e, na vida de JI, a sua participação constitui-se como “um exercício e uma aprendizagem da cidadania, na medida em que lhe é dada a possibilidade de pertencer a um grupo e de se perceber como membro da sociedade [esperando-se que o JI] possibilite à criança aprender a conviver com os outros, defendendo direitos, respeitando deveres e assumindo responsabilidades” (Craveiro & Ferreira, 2007, p.16).

Bae (2015) refere igualmente que estes contextos socioeducativos devem ser encarados como um espaço “onde as crianças devem ser respeitadas como sujeitos, por direito próprio, sendo-lhes atribuído o direito à liberdade de expressão [devendo] incluir relações democráticas, permitindo-lhes ao mesmo tempo oportunidades ricas para brincar” (p.10).

Infelizmente, a criança nem sempre foi vista como um ser capaz, com opinião e com direitos, dado que até a palavra *criança*, com origem do latim, tinha como referência “aquele que se comporta com pouco juízo, de um modo ingénuo, infantil, ou que é pouco responsável” (Vasconcelos, 2014, p. 22). Felizmente, com o passar do tempo, este conceito alterou-se, assim como o conceito de participação, um tópico de discussão entre vários autores, sendo que Moss (2009) e Tomás e Gama (2011) apresentam uma ideia e designação bastante idêntica desta perspetiva paradigmática: a participação democrática para além de ser um critério importante de cidadania, é, também, o meio no qual todos os envolvidos, incluindo as crianças e os adultos, têm o direito de participar em tomada de decisões.

Desta forma, e num conceito generalizado considero, assim como afirma Tomás (2007) que a “participação das crianças é um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental da infância que reforça os valores democráticos.” (p.56), sendo que a mesma depende da imagem que temos das crianças, considerando-as como parceiras e, acima de tudo, respeitando-as, um ponto que prevalece na abordagem *HighScope* (Laevers, 2014).

Logo, dar voz às crianças revela-se essencial na forma como estas interpretam o mundo e o que as rodeia, pois “as crianças são competentes para descrever e interpretar o que se passa nos contextos educacionais e que, por isso, é muito importante aproveitar essa competência para a sua educação escolar e cívica”. (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008, p. 10), pois, assim como Ribeiro e Cabral (2015) mencionam, os direitos de participação “são a base de todos os outros, porque só quando a sua voz é reconhecida é que conseguimos perceber quem são, o que precisam, o que gostam, qual o lugar das crianças no mundo e na infância” (p. 244).

Com estas ideias começam a manifestar-se e a surgir as pedagogias nos contextos socioeducativos, nomeadamente, as participativas, que apresentam como principais objetivos “o envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa [considerando a criança] um ser com competência e atividade [não esquecendo que] a motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2015, p.9). Apesar da existência de diferentes pedagogias participativas, Bae (2015) distingue dois tipos de modelos como princípios para a participação das crianças, onde destaco os modelos amplos interacionais em que “as crianças têm mais espaço para apresentarem os seus pensamentos, sentimentos e ações; ao mesmo tempo que a educadora também participa como sujeito ativo, partilhando conhecimentos, brincadeiras ou outro aspeto qualquer” (p.17).

Segundo Tomás (2007) existem teorias sobre a participação das crianças, mas tendo como base a investigação realizada, o momento de exploração do instrumento que sustenta a rotina do grupo, exige algumas condições necessárias e indispensáveis, nomeadamente “o grau de desenvolvimento; as oportunidades educativas, assim como o próprio bem-estar das crianças” (Tomás, 2007, p.57), pois quando exploram o *Quadro de Mensagens* “teachers encourage children's active participation in decoding message by acknowledging children's comments, asking open-ended questions, and giving them opportunities to solve problems.” (Gainsely, 2008, p.45).

Natália Soares (2005, p.162, citada por Tomás, 2007) define ainda três patamares de participação das crianças, salientando o patamar de mobilização e o de parceria, exemplos observáveis durante o momento de exploração e leitura do *Quadro de Mensagens*, pois apesar de ser um processo iniciado pelo educador, a criança participa, permitindo assim um processo de partilha e colaboração entre o adulto e a criança, relacionando-se com a atenção partilhada (Tomasello, 1998, 2009, citado por

Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2015) conceptualizada dentro da Pedagogia-em-Participação em que a aprendizagem é construída em companhia, pois para estes autores é primordial “Aprender em companhia a ser, sentir e estar; pertencer e participar; explorar com as cem linguagens; desenvolver as inteligências múltiplas; viver e imaginar mundos; criar laços com as coisas, as situações, as pessoas; narrar as aprendizagens vividas, construir significação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2015, p.13).

4.2.3. Desenvolvimento e aquisição de aprendizagens

Para além das utilidades e potencialidades mencionadas anteriormente, a exploração deste recurso permite, através da utilização de várias estratégias, a construção de diversas aprendizagens, pois os educadores podem utilizá-lo “as a way to actively introduce and support literacy concepts (...) [and] also enhance children's understanding of mathematics concepts” (Gainsley, 2008, p.45).

“O aprender da criança não é um fenómeno meramente interior, é uma realidade que depende quer da sua natureza quer da experiência ambiental, no contexto de uma cultura [sendo] situado, contextual, cultural, experiencial, interativo e comunicativo.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017, p.118). A aprendizagem das crianças decorre, por isso, de formas diferentes, porque nenhuma delas é igual, e nunca nos podemos esquecer que “As crianças são como esponjas. Absorvem tudo o que fazemos, tudo o que dizemos. Aprendem connosco o tempo todo, mesmo quando não nos damos conta de que estamos ensinando.” (Nolte & Harris, sd., p.15).

Apesar de existirem várias teorias sobre o desenvolvimento humano, destaco a teoria sócio-cognitiva de Bandura, também conhecida como Aprendizagem Social que sustenta “que as pessoas aprendem o comportamento social adequado pela observação e pela imitação de modelos – ou seja, observando outras pessoas [em que] iniciam e promovem a aprendizagem escolhendo modelos para imitar” (Papalia et al., 2008, p.32). Por conseguinte, o ato de ensinar torna-se desafiante na medida em que o profissional de educação deve realizar e desenvolver uma ação específica, com base em conhecimentos próprios, que permitam que a criança possa aprender alguma coisa pretendida e necessária (Roldão, 2009).

Para além das várias interações e relações que a criança vai estabelecendo desde muito cedo com as pessoas, os objetos e o meio, que se constituem como oportunidades de aprendizagem, torna-se impossível esquecer que a criança pressupõe aquisições com um carácter mais ou menos permanente de conteúdos, competências,

preconceitos e valores, sendo que “influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança” (Silva et al., 2016, p.8), sendo por essa razão, que os conceitos de desenvolvimento e de aprendizagem são indissociáveis.

A decisão e ação estratégica de ensinar e fazer aprender são competências chave da profissão do educador, tomando consciência das diferenças e individualidades das crianças, percebendo que cada uma apresenta formas particulares de aprender assim como um processo de desenvolvimento único (Silva et al., 2016), e que “as aprendizagens esperadas para uma determinada faixa etária/idade não devem ser encaradas como etapas pré-determinadas e fixas, pelas quais todas as crianças têm de passar, mas antes como referências que permitem situar um percurso individual e singular de desenvolvimento e aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.8).

A base para que as crianças se desenvolvam e aprendam nos vários momentos da sua rotina é a criação de um clima de comunicação. A mesma é valorizada por Laevers (2014) e Silva et al. (2016) como um meio onde existe diversidade e as pessoas envolvidas se podem desafiar, questionar, complementar, entusiasmar, surpreender e dar poder umas às outras, e, desta forma, a capacidade de o educador ouvir e valorizar “facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (Silva et al., 2016, p.61).

Embora o desenvolvimento da linguagem e da literacia surja e se desenvolva com o nascimento, vai existindo uma progressão e evolução, sendo que as crianças já começam a ser vistas como seres criadores de significado e comunicadores natos. (Hohmann & Weikart, 1997; Dyson & Genishi, 2010; Sim-Sim et al., 2008). Em crianças com idades entre 3 e 4 anos, já é possível verificar um uso da linguagem que lhes permite comunicar, realizar perguntas, pensar sobre elas, e interagir com outras pessoas (Dyson & Genishi, 2010).

Em simultâneo “dominam a gramática, constroem o significado de palavras específicas, e ‘escrevem’ e ‘lêem’ nas suas maneiras próprias, ainda que não convencionais” (Hohmann & Weikart, 1997, p.523). Destaca-se assim a **Linguagem, Literacia e Comunicação**, um exemplo em como o *Quadro de Mensagens* pode ser utilizado para o educador perceber e perceber “on children's growing interest in letters and their emerging literacy skills” (Gainsley, 2008, p.46).

Relativamente ao desenvolvimento de competências ligadas à **Matemática** as mesmas ocorrem ao longo do dia das crianças, como na exploração do *Quadro de Mensagens*, onde as crianças, por exemplo, podem observar e contar quantas mensagens existem naquele dia, numerá-las e apontar para o número da mensagem

antes de a ler (Gainsley, 2008). Com base nestes factos referidos cabe ao educador criar “contextos e situações significativas (...) [fundamentais] para o desenvolvimento do sentido do número” (Castro & Rodrigues, 2008, p.12)

Por fim, no âmbito das **Artes Criativas** existe sempre uma tendência em incidir sobre as atividades plásticas e musicais, mas é esquecido que “faz parte da educação musical saber fazer silêncio para escutar (...) [sendo uma] condição que possibilita identificar, memorizar, reproduzir e explorar as características dos sons” (Silva, et al., 2016, p.55), sejam relacionados com a música, com elementos na natureza ou com momentos do dia-a-dia das crianças, como, por exemplo, na exploração do *Quadro de Mensagens*.

A exploração deste instrumento assenta, por isso, num momento de conversa que permite a troca e a partilha de informações e aprendizagens. Sendo que “Knowledge is the product of human activity” (Feldman, 1999, p. 136), e para que os participantes da conversa adquiram o conhecimento, necessitam de ouvir, passando, assim, a entender ou a construir significado do novo conhecimento (Feldman, 1999).

4.3. Planear a investigação

4.3.1. Roteiro metodológico

Tal como defendem Bogdan e Biklen (2013), “O objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos” (p.70), e, por essa razão, durante a PPSII considereirei ter, constantemente, uma postura observadora e reflexiva, com o objetivo de encontrar uma temática que servisse de base para a investigação que teria de desenvolver.

Para conseguir identificar e compreender as potencialidades da exploração do *Quadro de Mensagens* com o grupo de referência, tornou-se fulcral recorrer à observação direta participante, de modo a reunir registos centrados nesses momentos.

Considerando os propósitos traçados, optei por realizar uma investigação de natureza qualitativa sendo esta “profundamente interpretativa e descritiva; [onde] o investigador faz uma interpretação dos dados, descreve os participantes e os locais, analisa os dados para configurar temas ou categorias e retira conclusões” (Bento, 2012, p. 41). Isto significa que é necessário pensar “nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando” (Coutinho et al., 2009, p. 373).

Dado que a investigação em causa tinha como ponto de partida a intervenção no real, optou-se por um desenho investigativo orientado pelas diretrizes de uma investigação-ação, que por se tratar de uma “expressão ambígua (...) se torna quase impossível chegar a uma conceptualização unívoca” (Gómez et al., 1996; McTaggart, 1997, citados por Coutinho et al., 2009, p.359), sendo diversos os autores que apresentam o seu conceito. Primeiramente pode ser descrita como “uma família de metodologias de investigação que incluem acção (mudança) e investigação (compreensão), ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica” (Coutinho et al., 2009, p.360).

A investigação-ação é considerada por Lamax (1990, citado por Coutinho et al., 2009) como “uma intervenção na prática profissional com intenção de proporcionar uma melhoria” (p.360), idêntico ao conceito apresentado por Elliot (1991) sendo “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a ação que nela decorre” (p.69).

Outro autor como Watts (1985, citado por Coutinho et al., 2009) refere a investigação-ação como “um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada” (p.360), recorrendo a técnicas de investigação, sendo que o resultado da mesma “terá sempre um triplo objetivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores” (Simões, 1990, citado por Coutinho et al., 2009, p.363).

4.3.2. Técnicas de recolha de dados

Amado (2013) afirma que “não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los” (p.299), e para tal processo decidi abranger um conjunto de técnicas e instrumentos de investigação. Primordialmente, a observação foi a mais utilizada durante a PPS, recorrendo a instrumentos de recolha de dados como as notas de campo, como forma de registar tudo o que observava e experienciava. Numa fase posterior foram realizadas entrevistas a quatro das seis educadoras de infância da organização socioeducativa, incluindo a educadora cooperante, tendo como propósito compreender os seus pontos de vista em relação à utilização do *Quadro de Mensagens*, e, de certa forma, conseguir aprofundar o meu conhecimento sobre a utilização deste instrumento na organização e, mais especificamente, por cada uma das educadoras. Procurou-se ainda suscitar a minha reflexão em torno do *Quadro de Mensagens* enquanto recurso educativo no pré-escolar.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2013), “A observação compreende o conjunto das operações através das quais o modelo de análise é confrontado com dados observáveis” (p. 205), mas para que os mesmos sejam recolhidos da forma mais correta, os mesmos autores referem ainda que “o importante não é apenas recolher informações que traduzem o conceito, (...), mas também obter essas informações de uma forma que permita aplicar-lhes posteriormente o tratamento necessário à verificação das hipóteses” (p. 205). Outros autores como Bogdan e Biklen (2013) designam a observação como, “o relato escrito daquilo que investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.117)

A técnica de observação que predomina na investigação é a observação direta participante, sendo que durante estes momentos o adulto apresenta um papel simultâneo de investigador e participante, envolvendo-se na situação (Tomás, 2011). Para a concretização da investigação foi fulcral conhecer o documento de Indicadores Chave do desenvolvimento no currículo *HighScope* para pré-escolar, com a designação de KDIS, que suportam a ação do educador de infância para com o seu grupo, sendo que as estratégias apresentadas e realizadas foram ao encontro de vários dos objetivos descritos neste documento.

Procurando-se também ter uma visão mais alargada sobre o *Quadro de Mensagens*, realizaram-se entrevistas às educadoras de infância da organização socioeducativa para procurar compreender a sua visão em relação a este recurso, tendo em consideração as suas funções e potencialidades, em contexto de JI. Esta técnica de recolha de dados baseia-se numa “conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma [delas], com o objetivo de obter informações sobre a outra” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 134). Desta forma, a entrevista é realizada, segundo os mesmos autores, como um meio “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134).

As entrevistas conduzidas seguiram uma orientação semiestruturada “sem prejuízo de uma prévia estruturação” e desenvolvidas com objetivos estipulados mas que permitiram “uma maior maleabilidade na escolha dos processos e meios utilizados na orientação da entrevista” (Estrela, 2015, p.342). Para o efeito foi, primeiramente,

construído um guião (cf. anexo L), e, posteriormente, procedeu-se à transcrição da informação (cf. anexo M).

Os dados recolhidos foram analisados através da técnica de análise de conteúdo, definida como uma técnica que possibilita efetuar uma análise pormenorizada das comunicações, de uma forma sistemática, objetiva e quantitativa (Bardin, 2009 & Berelson, 1952, citado por Estrela, 2015). Assim como foi possível comprovar através da Tabela N3 da análise realizada das notas de campo (cf. anexo N) e da Tabela O4 das entrevistas realizadas às educadoras (cf. anexo O), destaco a afirmação de Krippendorff (1980, citado por Vala, 1986) de que este tipo de técnica “permite fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto” (p. 103).

4.3.3. Roteiro ético

No que diz respeito ao roteiro ético, tive em consideração os pressupostos defendidos pela APEI (2012) e por Tomás (2011), que me permitiram elaborar determinados princípios durante a prática e, principalmente, durante a investigação. É essencial compreender que ao se realizar um “trabalho de investigação com crianças” (Tomás, 2011, p.160), estas devem ser respeitadas em todos os momentos, sendo imprescindível ter em consideração alguns princípios éticos que orientam a ação com o grupo. Para uma melhor perceção e compreensão de todos os princípios éticos assumidos durante a prática podem observar-se, mais detalhadamente, na Tabela P5 (cf. anexo P).

Como princípio fundamental tive em consideração todos os intervenientes, incluindo a equipa educativa, a comunidade escolar, assim como as famílias, colocando em prática “uma ética democrática” (Tomás, 2011, p.160). Desta forma compreendi que seria importante que os mesmos tivessem conhecimento da minha presença na sala, afixando na porta, uma breve apresentação (cf. anexo Q), para que os todos pudessem conhecer e perceber a razão da minha presença na organização socioeducativa e na sala JI2.

No segundo princípio percebi que era primordial garantir o bem-estar de todas as crianças, assim como dos seus interesses. Desta forma foi transmitido às famílias que, em qualquer situação, não se sobreponha os objetivos e impacto da investigação ao bem-estar e benefícios para as crianças, pois tal como se encontra descrito na Carta da APEI (2012) tive sempre em consideração “respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação

específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança” (p.1).

Por último, apresento o respeito e sigilo que deve orientar toda a ação de um profissional da área de educação, principalmente a salvaguarda da privacidade e confidencialidade, que tal como se encontra mencionado na Carta de princípios da APEI (2012) foi crucial “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança, [assim como de] respeitar as normas e regulamentos” (p.2).

Este princípio foi respeitado ao máximo, pois a própria organização socioeducativa respeita o Regulamento de Proteção de Dados, onde tentam, ao máximo, proteger a criança, sendo assim procedida a ocultação de rostos e nomes das crianças, em que as famílias foram informadas pela educadora cooperante.

4.3.4. Participantes do estudo

O presente estudo teve a participação de diferentes intervenientes do contexto socioeducativo onde decorreu a PPSII. A realização das notas de campo diárias incluíam a observação direta dos vários intervenientes da sala de atividades que participavam e estavam presentes no momento de exploração do *Quadro de Mensagens*, incluindo o grupo de crianças (20 no total, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos) e a equipa educativa (a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa). No que diz respeito às entrevistas, responderam às mesmas quatro das seis educadoras que fazem parte da equipa pedagógica da organização socioeducativa, incluindo a educadora cooperante. De salientar que embora tenha sido solicitada a colaboração de todas as educadoras, apenas quatro se mostraram disponíveis.

4.4. Estratégias de exploração do *Quadro de Mensagens*

Ficando encarregue de realizar os momentos de exploração do *Quadro de Mensagens* e tendo como base as características do estudo a realizar, foram definidas e implementadas diferentes estratégias com o objetivo de perceber o tipo de aprendizagens que este instrumento pode potenciar.

No presente ponto explicitam-se as várias estratégias levadas a cabo com o grupo, as quais tiveram como base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e os Indicadores Chave do desenvolvimento (KDIS) delineados para

o grupo de crianças, indo, desta forma, ao encontro de diversos objetivos e intencionalidades descritos em ambos os documentos. As estratégias realizadas integravam mais do que uma área de conteúdo, isto é, procurei sempre que uma estratégia não se realizasse isoladamente, mas que, se, por exemplo, apelasse a uma aprendizagem esperada de matemática pudesse ser articulada com a linguagem ou outro tipo de conteúdo, proporcionando assim uma maior multiplicidade de aprendizagens, como aconteceu na estratégia de contagem de desenhos existentes no cartão, onde as crianças teriam de perceber que o último número identificado era referente ao total da contagem, e, posteriormente, teriam de escrevê-lo, associando, assim, aprendizagens de matemática em simultâneo com a motricidade fina.

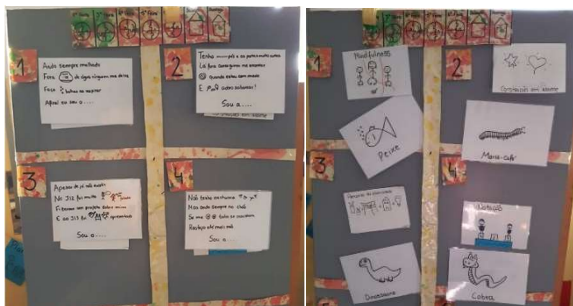
4.4.1. Linguagem, Literacia e Comunicação

Proporcionaram-se momentos de exploração tendo por base esta categoria, que se enquadra na área de Expressão e Comunicação, presente nas OCEPE.

Centrada na **Consciência Fonológica** as estratégias executadas foram simples e diretas, sendo que criei adivinhas (cf. Figura 1), escritas com desenhos e palavras, tendo como preocupação a utilização de vocabulário compreensível para as crianças. As adivinhas iam ao encontro de temas do interesse das crianças, como por exemplo animais, objetos da sala de uma determinada área, e o projeto realizado, aproveitando, desta forma, recordar e relembrar conhecimentos adquiridos. No verso do cartão com a adivinha, as crianças podiam confirmar a sua resposta através de um desenho e da palavra escrita.

Figura 1

Estratégia com adivinhas



Realizaram-se também momentos com rimas (cf. Figura 2) nos quais as crianças, para desvendarem as mensagens, teriam de observar a imagem presente no envelope, retirar os cartões com os nomes presentes no seu interior e corresponder o nome à imagem, ou seja, compreender que a última sílaba de um dos nomes era igual

à palavra da imagem, por exemplo, a imagem de um “balão” tinha o mesmo som e a mesma sílaba que o nome “João”.

Figura 2

Estratégia com rimas



Integrando a música com a consciência linguística ocorreu um momento (cf. Figura 3), onde as crianças encontravam objetos (um balão, um cavalo e um leão da área dos blocos) no interior de cada envelope, tendo como objetivo, e com a minha orientação, lembrarem-se de uma canção que falasse sobre cada um dos objetos. É de referir que num dos envelopes não existia nenhum recurso, permitindo assim que a criança escolhesse uma canção que quisesse partilhar com o grande grupo.

Figura 3

Estratégia com canções



O **Conhecimento do Alfabeto** também foi abordado, pois apercebi-me, em vários momentos da rotina, que as crianças demonstravam gosto e interesse em escrever e reconhecer certas letras em palavras que observavam. Desta forma, um dos momentos permitia que as crianças, ao retirarem letras do interior de envelopes que escondiam as mensagens do dia (cf. Figura 4), pudessem reconhecê-las e referir até palavras ou nome de pares que tivessem determinada letra.

Figura 4

Estratégia com letras



Ao contrário de serem apresentadas letras isoladamente, foram colocados cartões com nomes de crianças do grupo escritos em espelho (cf. Figura 5). Assim, mesmo com o nome escrito de trás para a frente, as crianças eram capazes de reconhecer e identificar que nome estava escrito e a quem pertencia.

Figura 5

Estratégia com cartões



Decorreu também um momento de escrita que permitiu articular-se com a matemática: as mensagens encontravam-se com cartões que apresentavam letras e números. Primeiramente, as crianças teriam de identificar e diferenciar o que era letra e o que era número, e, de seguida, escrever aquilo que viam numa mica com tintas de várias cores ou numa caixa com areia (cf. Figura 6), utilizando um pincel, uma caneta ou o próprio dedo para registar.

Figura 6

Estratégia de escrita com tinta



4.4.2. Matemática

Seguiram-se momentos em que as estratégias tinham como base aprendizagens desta categoria, uma área comum tanto nos KDIS como nas OCEPE.

Assim como a identificação e enumeração de letras, os **Símbolos e palavras numéricas** também são importantes, principalmente nesta faixa etária, em que as crianças já reconhecem e nomeiam números em várias situações do seu dia, realizando também contagens, por exemplo, de objetos.

Num dos momentos, as crianças observavam diferentes imagens alusivas a objetos pertencentes às diferentes áreas da sala, e, dentro de cada envelope existiam dois algarismos diferentes, sendo que um deles correspondia ao total de objetos que existia na imagem (cf. Figura 7).

Figura 7

Estratégia de contagem com imagens



Outros momentos permitiram a correspondência da quantidade ao algarismo, decorrendo de formas díspares (cf. Figura 8). Num dos momentos, as crianças retiravam de uma caixa um cartão, que apresentava uma determinada quantidade através de bolinhas, e a intenção era associar a quantidade ao algarismo já existente no *Quadro de Mensagens*.

Num segundo momento, as mensagens encontravam-se escondidas em cartões com os números 4, 5, 6 e 7, e, com recurso à caixa mencionada anteriormente, as crianças retiravam um cartão que apresentava uma determinada quantidade através de traços, revelando-se, assim, uma outra forma de representação e de contagem. Assim como no primeiro momento, as crianças teriam de corresponder o cartão com determinada quantidade ao cartão com o número que escondia a mensagem.

Figura 8

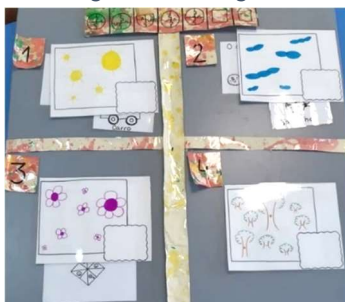
Estratégias de contagem de quantidades



Por fim, um outro momento permitia que, para além de realizarem a contagem de diferentes desenhos, pudessem escrever os algarismos correspondentes à quantidade de cada um dos desenhos apresentados (cf. Figura 9), mais especificamente dos sois, nuvens, flores e árvores, sendo que utilizavam uma caneta para registar o numeral.

Figura 9

Estratégia de contagem e escrita



Sucederam-se outros momentos em que as mensagens encontravam-se visíveis podendo ser vistas por todos. Era explicado às crianças presentes que para me explicarem o que significava cada uma das mensagens, seria solicitada a participação de todas elas. Foram batidas um determinado número de palmas, que as crianças identificavam, e, posteriormente, correspondiam ao algarismo da mensagem presente no quadro.

As estratégias realizadas permitiram também tratar das diferentes **Formas**, sendo que as mensagens encontravam-se escondidas pelas quatro formas geométricas conhecidas pelo grupo, mas incorretamente identificadas e também confundidas. Desta forma, a estratégia permitia utilizar quatro objetos diferentes das áreas da sala, em que a criança, que iria desvendar a mensagem, deveria observar a forma geométrica presente no quadro e encontrá-la nos objetos disponibilizados (cf. Figura 10).

Figura 10

Estratégia com formas geométricas



Foram resolvidos puzzles, podendo assim as crianças desenvolverem a sua **Consciência Espacial**, resolvendo problemas espaciais na realização dos mesmos, que integravam, também, as formas geométricas (cf. Figura 11). Desta forma, as peças que faltavam nos jogos encontravam-se em cada uma das mensagens, e, à medida que cada criança desvendava uma mensagem, deveria colocar a peça encontrada no lugar correto do puzzle.

Figura 11

Estratégia com puzzles



Proporcionaram-se também situações onde se desenvolveu a orientação espacial das crianças, na medida em que através de pistas, as crianças descobriam quem ia desvendar a mensagem. Desta forma, as pistas apresentadas eram relativamente aos lados (lado direito/esquerdo), à frente, atrás ou entre (no meio) de duas crianças.

As crianças puderam também identificar, criar, descrever, completar e copiar **Padrões** simples (cf. Figura 12), com materiais construídos para tal, mas também com recurso a objetos da sala de atividades, como os legos. Desta forma, em dois momentos distintos, as peças de cada jogo encontravam-se em cada uma das mensagens, e, à medida que cada criança desvendava ou explicava uma mensagem, deveria colocar a peça com a sequência ou os quadrados coloridos no lugar correto de cada um dos jogos. Em outro momento, as mensagens encontravam-se do avesso, e foi pedida a ajuda das crianças para colocar as mensagens corretamente, sendo que para isso, teriam de realizar o padrão já existente com recurso aos legos, ou criar um novo.

Figura 12

Estratégia com padrões



4.4.3. Ciência e Tecnologia

Esta categoria, associada à área Conhecimento do Mundo das OCEPE, permitiu trabalhar as características dos animais, enquadrada no **Mundo Físico e Natural**. Na estratégia aplicada, as crianças teriam de combinar a imagem que apresentava o tipo de pele ao animal presente no quadro (cf. Figura 13). As imagens com os diferentes tipos de pele foram entregues à vez a cada criança, depois de lhes pedir que fechassem os olhos, e, ao meu sinal, quem tivesse à sua frente o cartão deveria realizar a tarefa.

Figura 13

Estratégia com animais



4.4.4. Estudos Sociais

Por fim, esta categoria também foi abordada, através de uma estratégia aplicada que permitiu que as crianças, de uma forma lúdica se apercebessem da **Diversidade** que existe entre elas. Desta forma, foram colocadas imagens com diferentes partes do corpo, para que as crianças identificassem o par (cf. Figura 14).

Figura 14

Estratégia com partes do corpo



Embora as estratégias acima descritas pudessem parecer que se relacionavam com uma área de conteúdo específica, a realidade é que as categorias referentes à **Abordagem à Aprendizagem** e à **Saúde e Desenvolvimento Físico** também se encontravam presentes, nomeadamente no nível de participação e envolvimento das crianças às estratégias realizadas, assim como no desenvolvimento da motricidade fina na colocação das mensagens ou em retirar os recursos utilizados, por exemplo.

4.5. Apresentação e discussão dos dados

Antes de decidir qual seria o tema a investigar, a partir da observação direta e dos vários momentos que decorriam na sala de atividades, fui analisando e descobrindo o que seria relevante para realizar um trabalho investigativo. Após a decisão do tema, reuni um conjunto de registos de observação diários - as notas de campo, e, procurei perceber como é que o *Quadro de Mensagens* poderia potenciar a construção de diversas aprendizagens das várias áreas de conteúdo do pré-escolar, pois era um momento que decorria diariamente.

Para a realização desta intervenção, levei a cabo um conjunto de estratégias de exploração do *Quadro de Mensagens* que me permitissem dar resposta aos objetivos delineados que consistiam em potenciar a utilização do instrumento como recurso promotor da construção de aprendizagens significativas e diversificadas e, em identificar que tipo de aprendizagens podiam ser construídas a partir da exploração do mesmo. As estratégias e dinamizações realizadas com o grupo, foram sempre ao encontro das necessidades e interesses do mesmo.

Assim, este ponto diz respeito à fase final, onde são apresentados e discutidos os resultados obtidos durante a investigação. Para tal foi realizada uma análise de conteúdo das notas de campo que resultou de uma matriz categorial presente na Tabela N3 (cf. anexo N), e onde se encontram presentes os dados resultantes da informação reunida. Através da análise às notas de campo foi efetuada uma contagem de frequências que possibilitou compreender quantos momentos aconteceram durante a exploração do *Quadro de Mensagens*, tendo em consideração a diversidade de aprendizagens. Para tal, a tabela construída teve como base os Indicadores Chave do desenvolvimento (KDIS) esperados para determinado grupo do pré-escolar.

Após um período de observação e perceção de como o *Quadro de Mensagens* era introduzido e realizado com as crianças por parte da educadora cooperante, sempre de uma forma diferente, e, ter tido a possibilidade de me envolver e participar mais

ativamente neste momento, iniciou-se o período de pensar e aplicar estratégias que articulassem as várias áreas de conteúdo, mas que, ao mesmo tempo, promovessem o interesse e a disposição das crianças para participarem nestes momentos.

Concretizando, uma das questões que pretendia investigar era perceber as potencialidades subjacentes ao *Quadro de Mensagens*. A análise realizada revela que, através das várias estratégias implementadas, foi possível proporcionar às crianças momentos de partilha, de cooperação, de participação, mas também momentos conducentes à construção de aprendizagens significativas.

Tabela 1

Categorização das notas de campo

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Aprendizagens com o <i>Quadro de Mensagens</i>	Abordagem à Aprendizagem	Iniciativa e Envolvimento por parte das crianças	“(…) Por fim, enquanto pedia à F. para me dizer que nome estava na última mensagem, a LG. já ia referir de quem era. Pedi que deixasse ser a F., e enquanto a ajudava mencionava a primeira sílaba do nome “vi..”, e as restantes crianças começaram a imitar e a fazer o mesmo (…).” (NC nº39 dia 16 de dezembro de 2019)

Nota: Tabela completa no anexo N.

Como se pode observar na Tabela 1, foi evidente, em vários momentos de exploração do *Quadro de Mensagens*, a participação ativa das crianças. Assim como identifica Gerison Lansdown (2005, pp.16-18, citado por Tomás, 2007) existem três níveis de participação das crianças: processos consultivos, participativos e autónomos (p.50), sendo que apenas os últimos dois foram verificáveis e aplicáveis em vários momentos de exploração do *Quadro de Mensagens*. Os processos participativos podem ser observáveis em vários momentos realizados, caracterizados por serem iniciados pelo adulto, como acontece com a exploração do *Quadro de Mensagens*, mas implicam a contribuição e colaboração das crianças; e, os processos autónomos são exemplos do que aconteceu, por exemplo, na última semana da PPSII, momentos em que as crianças tiveram a oportunidade de escolher a ação a realizar:

“Olhem queria saber o que vocês gostavam de fazer para explicarmos as mensagens de hoje, ou se querem dizer só assim sem nenhum jogo” questionei o grupo ao que a D. respondeu “já sei podemos dar pistas, por exemplo, a menina que tem os olhos brancos e está à minha frente”. (…).” (NC nº54 dia 22 de janeiro de 2020)

Desta forma, para ser significativa e efetiva, segundo Claire O’Kane (2004, citado por Tomás, 2007), a participação requer quatro elementos-chave, um deles relacionado com o reconhecimento de que a capacidade, experiência e interesses das crianças, que se encontram em constante desenvolvimento e evolução, desempenham um papel de extrema importância no momento de participação das mesmas (p.58).

Durante os momentos de exploração do *Quadro de Mensagens*, as crianças foram-se mostrando gradualmente capazes de colaborar com os pares, apresentando algumas pistas que os fizessem encontrar a resposta certa, quando as estratégias utilizadas permitiam tal envolvimento, como aconteceu, por exemplo, quando imagens com diferentes partes do corpo das crianças do grupo impediam a visualização das mensagens presentes no Quadro, sendo que para as descobrirem, tinham de identificar a quem pertencia cada uma das imagens:

“(…) as crianças começaram a dizer nomes para ver se acertavam, e acabei por ajudá-las dizendo “é o nariz de um menino, que não é o A. nem o H.”. (…) a LG. já tinha percebido de quem era e apresentou uma pista “começa com a letra D, e não é o DS.”. (…)” (NC nº40 dia 17 de dezembro de 2019)

Ao longo da implementação das várias estratégias, verifiquei que as crianças presentes, e, ao entrarem na sala de atividades, mostravam-se curiosas e entusiasmadas para saber o que ia acontecer naquele momento de exploração do Quadro, ajudando-me a transportar ou a levar o mesmo ou algum material para o tapete.

Desta forma, e, tendo como base a análise realizada às notas de campo, foi minha intenção perceber *Que tipo de aprendizagens podem ser potenciadas a partir do Quadro de Mensagens*, de uma forma indireta, e, articulando as várias áreas de conteúdo.

Relativamente a Competências de motricidade-fina e de coordenação olho/mão foram verificáveis em várias tarefas durante a exploração do *Quadro de Mensagens*, como se evidencia na Tabela 2:

Tabela 2

Categorização das notas de campo

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Aprendizagens com o <i>Quadro de Mensagens</i>	Saúde e Desenvolvimento Físico	Competência de motricidade-fina e coordenação olho/mão	“Eu quero mudar a mola posso?” questionou a B. (…) “Hoje é que dia B. sabes?” questioneei (…) “eu sei é fácil é quinta-feira e é aqui no número 5” respondeu a B.” (NC nº51 dia 17 de janeiro de 2020)

Nota: Tabela completa no anexo N.

Para além da colocação da mola ou da colocação de mensagens no Quadro, assim como é descrito no exemplo, existiam, igualmente, momentos de escrita, pois as crianças também necessitam de aprender que a escrita de letras apresenta uma ordem específica para conseguir formar palavras (Gainsley, 2008).

Ainda que o *Quadro de Mensagens* permitisse a “leitura” individual e coletiva, por parte das crianças e dos adultos, das várias mensagens que compunham o dia, a Linguagem, Literacia e Comunicação também se apresentou em outros acontecimentos, onde as crianças desenvolveram a Consciência Fonológica, através de canções, de adivinhas e de rimas, um passo importante na alfabetização emergente, sendo que “hearing the sounds in words is also a prerequisite for reading and writing. Identifying rhymes (word ending that sound the same) and alliteration (two or more words with the same initial sound) are important concepts that also can be supported through use of the message board” (Gainsley, 2008, p. 50), como se pode confirmar na Tabela 3:

Tabela 3

Categorização das notas de campo

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Aprendizagens com o <i>Quadro de Mensagens</i>	Linguagem, Literacia e Comunicação	Consciência Fonológica	““Já repararam que as mensagens estão escondidas com cartões?”, ao que a B. respondeu “sim são adivinhas!”. Questionei como sabia que se tratava de adivinhas ao que me respondeu “porque tem letras e desenhos”. (...)” (NC nº34 dia 4 de dezembro de 2019)

Nota: Tabela completa no anexo N.

Tabela 4

Categorização das notas de campo

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Aprendizagens com o <i>Quadro de Mensagens</i>	Linguagem, Literacia e Comunicação	Conhecimento do Alfabeto	“(…) “Não são números...são o quê?”, voltei e questionar e depois já me respondeu acertadamente “são letras dos amigos e eu já sei de quem é!”. (...) Por fim foi a vez da A., que com a ajuda da B. descobriu que era o nome da M. A B. ainda referiu “eu tenho estas letras no meu nome”, apontando para a letra “a” e “i.” (NC nº45 dia 8 de janeiro de 2020)

Nota: Tabela completa no anexo N.

Da mesma forma, as estratégias levadas a cabo permitiram, também, através de uma forma lúdica, que as crianças desenvolvessem o seu Conhecimento do Alfabeto,

como se pode constatar na Tabela 4, mediante a manipulação de letras, cartões com letras isoladas e nomes das crianças escritos em espelho, que permitiam que correspondessem, por exemplo, determinada letra ao seu nome ou ao de um par, e que descodificassem a quem pertencia o nome presente no cartão, uma estratégia que envolvia um interesse das crianças, “(...) the letters in their own names and those of their peers” (Gainsley, 2008, p. 47). A mesma autora defende ainda que uma das estratégias que se pode aplicar, permite que as crianças tomem conhecimento das letras, apontando ou nomeando as iniciais das mesmas no Quadro, ampliando assim “children's thinking about letter sounds by asking them to think of other words that start with the same sound” (Gainsley, 2008, p. 48).

O *Quadro de Mensagens* possibilitou também que as crianças contactassem com a Matemática como, por exemplo, ao “lerem” as mensagens, as crianças seguissem a ordem presente neste recurso, e, que, de certa forma, adquirissem a contagem. Foi minha intenção proporcionar experiências significativas para que desenvolvessem o sentido dos números e dos símbolos numéricos (Gainsley, 2008), como se pode perceber pela Tabela 5:

Tabela 5

Categorização das notas de campo

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Aprendizagens com o <i>Quadro de Mensagens</i>	Matemática	Símbolos e palavras numéricas/ Contar	“(...) Seguiu-se a vez da F. que desvendava a mensagem número 2 escondida com uma imagem de quatro legos. Realizou a contagem com alguma dificuldade, depois ajudei a seguir apenas pelas cores e foi mais fácil, percebendo, então, que havia 4 legos. Ao retirar os números do envelope encontrou o número 3 e contou e disse automaticamente “eu fiz estes anos [apontando para o número 3]”. (...)” (NC nº35 dia 6 de dezembro de 2019)

Nota: Tabela completa no anexo N.

Desta forma, as estratégias aplicadas tinham como propósito o desenvolvimento da ação do contar, pois foi notória uma certa dificuldade por parte de algumas crianças em realizar uma contagem seguida até ao 10 e sem ultrapassarem números, sendo que convoco a opinião de Hohmann et al. (1995) de que “Muitas crianças em idade pré-escolar conseguem atribuir um número a cada objeto que contam, mas a ordem numérica que usam é da sua autoria (...)” (p.291). Por isso, foi também minha intenção

que as crianças se familiarizassem com os Símbolos e palavras numéricas, onde, em momentos díspares, as crianças podiam utilizar e manipular os variados materiais e recursos disponibilizados, mas com o mesmo fim.

A categoria de matemática, para além da contagem e dos algarismos numéricos, abrange, também, as Formas geométricas, as quais as crianças podem observar em vários objetos e situações do seu dia, pois esta aprendizagem faz parte “da consciência cada vez maior que as crianças têm do espaço. (...) [em que] começam a descobrir as propriedades das diferentes formas, através da exploração e da manipulação activa dos objetos (...) por outras palavras, as crianças distinguem as formas através das ações, antes de conseguirem descrever por meio de termos como «círculo», «quadrado» e «triângulo»” (Hohmann et al., 1995, p.321 e 322). Deste modo, as estratégias aplicadas permitiam não só o conhecimento das quatro formas geométricas principais, mas também a identificação e posterior designação de cada uma, sendo possível verificar um dos momentos na Tabela 6:

Tabela 6

Categorização das notas de campo

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Aprendizagens com o <i>Quadro de Mensagens</i>	Matemática	Formas	“(…) Por fim, chegou a vez da F. que (...) encontrou as formas retangulares na máquina fotográfica e no comboio, onde a B. referiu “aqui no comboio também é, mas tem rodas”” (NC nº25 dia 19 de novembro de 2019)

Nota: Tabela completa no anexo N.

Por meio das várias estratégias foi possível contribuir para a Consciência Espacial das crianças, através de uma espécie de jogo que apenas necessitava da presença e participação das mesmas, pois, através das pistas apresentadas, para além de características físicas, também eram mencionadas características espaciais, permitindo, assim, que as crianças conhecessem e desenvolvessem as noções de direção, pois “(…) Embora já tenham, provavelmente, ouvido utilizar essas expressões durante grande parte da vida, estão agora a começar a relacioná-las com as próprias acções (...)” (Hohmann et al., 1995, p.310), sendo que se pode perceber um exemplo na Tabela 7:

Tabela 7*Categorização das notas de campo*

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Aprendizagens com o <i>Quadro de Mensagens</i>	Matemática	Consciência Espacial	"(...) Após ter sido explicado a dinâmica a utilizar hoje, a LG. referiu "se fosse a menina que está entre ti e a N. era a MG. porque está no teu colo" (...)." (NC nº53 dia 21 de janeiro de 2020)

Nota: Tabela completa no anexo N.

Por fim, ainda relacionado com a matemática, as crianças puderam descobrir e brincar com Padrões, reproduzindo-os e construindo novos, através dos variados materiais disponibilizados para tal, sendo que esta informação pode ser consultada num exemplo que se encontra na Tabela 8:

Tabela 8*Categorização das notas de campo*

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Aprendizagens com o <i>Quadro de Mensagens</i>	Matemática	Padrões	"(...) "Temos de pôr com as cores", foi a frase dita pela LG. durante a exemplificação. (...)." (NC nº32 dia 2 de dezembro de 2019)

Nota: Tabela completa no anexo N.

As estratégias realizadas permitiram ainda, abordar a Ciência e Tecnologia, mais especificamente, o Mundo Físico e Natural, onde as crianças corresponderam os tipos de pele de animais às imagens presentes no quadro, como se apresenta na Tabela 9:

Tabela 9*Categorização das notas de campo*

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Aprendizagens com o <i>Quadro de Mensagens</i>	Ciência e Tecnologia	Mundo Físico e Natural	"(...) A A. associou a pele da tartaruga ao animal respetivo, onde a LG. apresentou uma questão "são escamas?". (...) A última mensagem foi desvendada pela LR. que apresentou o tipo de pele do leopardo. Ainda suscitou algumas dúvidas se o animal presente seria uma chita ou um leopardo (...)." (NC nº24 dia 18 de novembro de 2019)

Nota: Tabela completa no anexo N.

Por fim, os Estudos Sociais foram abordados com o intuito de que as crianças contactassem com a Diversidade, mais especificamente, das várias crianças do grupo, sendo que a estratégia aplicada possibilitava que descobrissem quem era a criança presente na imagem, apenas por uma parte do corpo, comprovando pelo exemplo descritos de seguida na Tabela 10:

Tabela 10

Categorização das notas de campo

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Aprendizagens com o <i>Quadro de Mensagens</i>	Estudos Sociais	Diversidade	“(…) comecei por dizer “é uma menina, não está aqui no tapete, e começa com a letra M”. Alguém disse que era a MG, mas a LR. respondeu “Não é a MG. porque ela tem a pele escurinha”, e, de seguida, alguém mencionou que podia ser a MA., ao que a LR. respondeu apontando para a imagem “Não é a MA. porque ela tem o cabelo escuro e aqui está claro”.” (NC nº46 dia 9 de janeiro de 2020)

Nota: Tabela completa no anexo N.

No que diz respeito às entrevistas realizadas a quatro das seis educadoras da organização socioeducativa (duas educadoras da valência de JI “EA e EB” e duas educadoras da valência de creche “EC e ED”, que apesar de não utilizarem o quadro nesta valência, já contactaram com o mesmo quando estiveram em JI), a partir das respostas apresentadas por todas, foi possível verificar os seus pontos de vista em relação à utilização do *Quadro de Mensagens* em educação de infância, designadamente, a sua visão sobre as potencialidades deste recurso em JI. A Tabela 11, apresenta a matriz de resultados (cf. anexo O), sem as unidades de registo:

Tabela 11

Categorização da entrevista realizada às educadoras

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência
B. Relevância, funções e potencialidades do <i>Quadro de Mensagens</i>	Importância do <i>Quadro de Mensagens</i>	- Recurso orientador da rotina, tanto para as crianças como para os adultos;	4
		- Transmissão de segurança e confiança;	2
		- Momento de conversa e partilha em grande grupo;	2
	Potencialidades para o grupo de crianças	- Potencialidade de exploração de todas as áreas de conteúdo/vários conteúdos pedagógicos;	3
		- Autonomia, confiança, sentimento de pertença e segurança quanto à rotina;	3
	Aquisição de novas aprendizagens	- Usufruir o momento para explorar novos interesses, conhecimentos, aprendizagens e fomentar novas curiosidades nas diferentes áreas/ parâmetros de desenvolvimento, como literacia e matemática;	4
		- Fator determinante: Participação das crianças;	1

Nota: Tabela completa no anexo O.

Embora ficasse encarregue de realizar os momentos de exploração do *Quadro de Mensagens*, procurei ainda perceber como este momento da rotina *HighScope*, é percebido e como o Quadro é utilizado na organização socioeducativa por parte das educadoras, e, apesar das respostas das várias terem demonstrado que apresentam uma ideia comum, na narrativa da ED “O quadro das mensagens é um momento de reunião do grupo, no qual se anunciam os acontecimentos expectáveis do dia (...), as exceções à rotina (...), materiais novos na sala (...) e visitas de elementos externos (...)” (cf. anexo M).

Neste seguimento, relativamente às potencialidades atribuídas ao *Quadro de Mensagens* pelas educadoras, a EB revela que “é um instrumento que pode ser utilizado de variadíssimas maneiras, onde se podem explorar os mais variados conteúdos pedagógicos (...)”, e ainda realça “(...) visto ser um momento que ocorre todos os dias, fornece também confiança às crianças mais tímidas para que a seu tempo, participem e construam uma maior confiança e segurança em si mesmos” (cf. anexo M).

Nesse sentido, em relação à possibilidade de aquisição de novas aprendizagens com recurso ao *Quadro de Mensagens*, destaco a resposta da EC que realça que é importante usufruir deste momento para explorar novos interesses, conhecimentos, aprendizagens e fomentar novas curiosidades, pois “(...) Todas as áreas de conteúdo (no caso do high-scope abordados como parâmetros de desenvolvimento) podem ser desenvolvidas e trabalhados no momento do *Quadro de Mensagens*. Por exemplo, ao pedirmos a determinada criança que escreva uma letra para completar uma palavra numa determinada mensagem, trabalhamos vários parâmetros de desenvolvimento, que resultam em aprendizagens. Ou seja, ao pedir que a criança escreva o “D” da palavra “dança” escrita no quadro “_ança”. A criança desenvolve a motricidade fina, ao manusear a caneta com que escreve, a fonologia ao associar o som à letra, a autonomia e segurança ao fazer esta atividade perante o grupo da sala, entre outros aspetos importantes. (...)” (cf. anexo M), sendo, igualmente, a participação das crianças um fator determinante para este momento.

Com as várias, mas idênticas respostas apresentadas pelas quatro educadoras, consegui perceber as potencialidades que o *Quadro de Mensagens* apresenta para cada uma delas, apercebendo-me de que a sua exploração e leitura decorre de diferentes formas consoante a faixa etária, sendo que, por exemplo, num primeiro contacto, as crianças podem participar, mas são apenas ouvintes; num segundo momento já são capazes de “ler” o quadro sozinhas, identificando as diferentes

mensagens que compõem o dia; e, num terceiro momento, podem ser as próprias crianças a construir e escrever as mensagens do dia.

Como apenas tive oportunidade de verificar como decorria este momento da manhã com o grupo que acompanhei, e com o qual apliquei e realizei diversas estratégias, a educadora cooperante, através da entrevista realizada, respondeu a mais questões e revelou que existiu, por parte das crianças “mais motivação e envolvimento nesse momento” (cf. anexo M). Ainda existiu um contributo destes momentos para o grupo pois “para além da motivação e da curiosidade serem evidentes, o facto de ao utilizarmos diferentes estratégias conseguimos balancear duas coisas importantes, manter o interesse das crianças num momento ‘rotineiro’ do dia a dia e transmitir a segurança necessária para que ao longo do dia possam antecipar o que vai acontecer (...)” (cf. anexo M), como se pode comprovar na Tabela 12:

Tabela 12

Categorização da entrevista realizada às educadoras

Categorias	Subcategorias	Indicadores
B. Funções e potencialidades do Quadro de Mensagens	Mudanças no grupo	- Maior motivação e envolvimento
	Contributos para o grupo	- Impossibilidade de explorar o quadro com o grande grupo;
		- Tornar o momento motivante e enriquecedor;
		- Promover interesse das crianças presentes através da articulação de diferentes conteúdos;
Contributos para o trabalho da equipa educativa	- Diferentes formas de exploração do <i>Quadro de Mensagens</i> : - Promover o interesse pelas estratégias aplicadas;	

Nota: Tabela completa no anexo O.

Além disso, ao longo dos momentos que decorriam, destaco alguns exemplos que demonstram o impacto que determinados materiais utilizados tiveram no grupo como, por exemplo, a utilização de recursos como os envelopes, cartões com adivinhas e a caixa mistério, que foram utilizados mais do que uma vez, mas que tinham diferentes objetivos de concretização, mas que as crianças recordavam-se da sua última utilização e qual o seu fim, mostrando-me que, para elas, revelaram-se momentos significativos:

“(...) “Vocês lembram-se de um dia que eu também trouxe umas imagens como estas que estão no quadro? E o que estava escondido dentro dos envelopes?”, responderam

que não, até que a A. disse “tinha escondido as palavras nossas” (...)” (NC nº 37 dia 11 de dezembro de 2019)

À medida que eram aplicadas as várias estratégias e recursos utilizados, apercebi-me, também, de que, em determinadas situações, quer direcionadas para a linguagem quer para a matemática, assim como é esperado, as crianças reagiam e agiam às mesmas de formas distintas, mas interessantes. Foram diversos os acontecimentos que espelham esta minha ideia, e, que demonstram que consegui, assim como é pretendido na ação de um profissional da educação de infância, ir ao encontro das necessidades das crianças, assim como o de respeitar o seu ritmo:

“(...) O A. retirou três peças para explicar a terceira mensagem, e realizou a colocação das peças no seu devido lugar com bastante facilidade. Foi interessante a estratégia que utilizou, pois seguiu com o dedo o lugar de cada peça no exemplo apresentado até ao lugar correto no puzzle em branco. (...)” (NC nº48 dia 13 de janeiro de 2020)

Em síntese, após a apresentação dos resultados obtidos, posso concluir que consegui focar-me e refletir em todos os momentos relacionados com a problemática a investigar, considerando que a realização de estratégias diversificadas na exploração do *Quadro de Mensagens* revelou um impacto positivo, assim como diferentes potencialidades no processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças com quem tive o privilégio de partilhar esta experiência.

Nesse sentido, e comprovando a minha ideia final, a educadora cooperante revela “Todavia, mesmo não estando parte do grupo presente, torna-se mais motivador e enriquecedor dinamizar este momento de formas diferentes, ainda para mais articulando com diferentes conteúdos, promovendo o interesse dos elementos que participam neste momento pelos conteúdos a serem dinamizados” (cf. anexo M) demonstrando que existiram contributos também para a equipa educativa.

Assim como a educadora cooperante realça, apesar de não ter um grande número de crianças presentes durante o momento de exploração do *Quadro de Mensagens*, fazia questão de lhes ir mostrar, à medida que iam chegando durante o momento de fazer, o que ia acontecer naquele dia, um propósito já esperado por parte do adulto da sala para com as crianças, mas também porque as mesmas, ao observarem o quadro depois de explorado, percebiam que tinha existido alguma dinâmica diferente e gostavam também de participar, sendo que não realizava na

totalidade a estratégia presente, mas permitia, de certa forma, proporcionar a construção de aprendizagens naquele momento e com aquela(s) criança(s):

“(…) O L. chegou neste momento e assim que olhou para o Quadro de Mensagens exclamou “Oh o quadro de mensagens está ao contrário!”. Fiquei admirada pela capacidade de percepção e visualização do L., que mesmo não tendo estado presente na exploração do Quadro de Mensagens, conseguiu perceber de imediato que tinha acontecido algo diferente.” (NC nº20 dia 11 de novembro de 2019)

5. CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE DOCENTE
COMO EDUCADORA DE
INFÂNCIA EM CONTEXTO

| ' ' | | ' ' |

Alcançando o final da Prática Pedagógica Supervisionada em contexto de Jardim de Infância, perceciono as inúmeras aprendizagens adquiridas e conquistadas, não só nesta valência, mas também na de creche.

Apercebi-me, ao longo deste percurso académico e das experiências vividas, que a identidade de cada profissional de educação é diferente das outras todas, e sei que cada uma se vai construindo, como defende Nóvoa (1987, citado por Sarmento, 2009), num triplo processo de adesão, de ação e de autoconsciência. Em primeiro lugar, é preciso querer ser educadora de infância; seguidamente, é necessário sustentar a ação pedagógica com base em saberes específicos e, por fim, deve ser capaz de continuar a refletir e investir na sua ação profissional ao longo dos tempos.

Ainda enquanto estagiária fui construindo e desenvolvendo a minha profissionalidade, sendo que neste momento, ao olhar para a Inês que realizou o estágio em creche e para a Inês que terminou o estágio em Jardim de Infância, consigo observar e retirar várias diferenças e progressos. A realidade é que ambos os momentos da PPS tiveram impacto na construção da minha identidade profissional, uma vez que demonstraram ser uma experiência enriquecedora na qual fui descrevendo a minha atuação e ação como uma evolução que se iniciou pelo contacto com os grupos de crianças, com as equipas educativas, com as famílias, e com todos os profissionais das organizações socioeducativas, onde fui alcançando e ganhando uma progressiva confiança e segurança, por exemplo, na transmissão de conhecimentos teóricos para a prática, numa reflexão constante que decorria diariamente e em conversas com todos os intervenientes do processo educativo.

Relativamente à prática realizada na valência de creche, sinto que a maior aprendizagem centra-se na relação do educar e cuidar, um aspeto que nunca havia pensado tão pormenorizadamente. Tal como refere Montenegro (2001), parafraseada por Cardona (2011), a educação de infância deve articular de forma harmoniosa a função de educar com a função de cuidar das crianças, uma vez que estão intimamente interligados e são aspetos que influenciam todo o processo de aprendizagem de uma criança (Nörnberg, 2007). Por isso, os momentos dos cuidados quotidianos devem ser encarados como uma forma de desenvolver a relação pedagógica entre educador-criança, numa tentativa de promover o desenvolvimento da criança em relação com o mundo, preparando-a para a aprendizagem futura e o sucesso na vida (Cople & Bredekamp, 2009), sendo que a seguinte nota de campo ilustra um exemplo deste cuidado em creche:

“Depois do reforço da manhã, tenho a função de trocar a fralda às crianças mais pequenas, que ainda não vão à sanita. Levei o S. e a F. Enquanto lhes mudava a fralda, falei e interagi com as crianças, que riam e sorriam, mostrando-se bastante confortáveis e seguras com a minha presença e o meu cuidado.” (NC nº57 dia 20 de maio de 2019, portefólio PPS I)

Descobri também que as crianças pequenas são mais sabedoras e capazes do que aquilo que possamos pensar, percebendo que é a criança que nos “exprime as suas necessidades, que nos indica a orientação que devemos dar à nossa ação [basta] observá-la, ouvi-la, reconhecer o que ela pede e sobretudo o que ela faz.” (Vayer et al., 2003, p.66).

No contexto de Jardim de Infância importa mencionar que esta prática fez-me pensar e repensar sobre a minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância. O facto de a organização socioeducativa ter como base de trabalho a abordagem do modelo curricular *HighScope*, um método de trabalho com o qual nunca tinha tido possibilidade de contactar na prática, permitiu que me apropriasse das linhas orientadoras e dos princípios que baseiam esta abordagem, com diversas características e especificidades únicas.

Uma das diversas aprendizagens adquiridas e mais significativas ao longo deste período foi a gestão de conflitos entre as crianças, nomeadamente, na partilha de brinquedos. Assim como mencionei anteriormente, não tinha ideia que nestas situações, o modelo pedagógico *HighScope*, apresentava diversas etapas que um profissional deveria seguir, incluindo a forma calma e tranquila com que abordava as crianças. Esta foi sem dúvida a maior e melhor aprendizagem, sendo que com o decorrer do tempo, conseguia colocar estas orientações em prática, permitindo, também, que as crianças resolvessem o problema autonomamente, como se pode verificar na seguinte nota de campo:

“(…), a C. chegou-se perto de mim triste dizendo que a LR. não lhe emprestava os seus brinquedos. Sem pedir a LR. apareceu e tentei recolher a informação necessária para compreender o que tinha acontecido. A LR. explicou que a C. lhe tinha tirado os seus brinquedos sem pedir autorização e que não podia ser assim. Depois de ouvir ambas as partes exclamei “Acho que conseguem resolver isto as duas”, sendo que a LR. se virou para a C. a dizer “Oh C. tu não podes tirar os meus brinquedos assim, tens que pedir se faz favor”. A C. acabou por perceber que se fosse ao contrário ela também não iria gostar (...)” (NC nº7 dia 16 de outubro de 2019, portefólio PPS II)

Ao contactar diariamente com o grupo de crianças, e especificamente neste contexto, apercebi-me da importância da existência de uma rotina estruturada, constante, mas também flexível, pois “permite criar uma maior oportunidade para todas e cada uma das crianças” (Lino, 1998, p.72), e, por outro lado, permite “fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas.” (Lino, 1998, p.71). Foi um desafio seguir uma rotina específica com vários momentos a decorrer durante um dia, que englobavam não só os de higiene e de refeição, mas também os de grande e pequeno grupo, e os momentos de atividades que o grupo realizava todos os dias.

Neste seguimento do JI, destaco ainda a importância da relação que estabeleci com a equipa educativa da sala de referência, tanto a educadora cooperante como a auxiliar de ação educativa, que me receberam, desde o primeiro dia, de braços abertos e dispostas a mudanças e aprendizagens, assim como apresento na nota de campo referente ao primeiro dia da PPSII:

“Ao longo de toda a manhã a educadora esteve sempre atenta e tentou explicar-me tudo o que acontecia e se passava na sala JI2, deixando-me completamente à vontade se precisasse de alguma coisa ou quisesse colocar alguma questão.” (NC nº1 dia 7 de outubro de 2019, portefólio PPS II)

Desta forma, tive sempre em consideração as sugestões e críticas construtivas que apresentavam, pois tal como afirmam Marques et al. (2007), “a reflexão não passa somente pelo «diário pessoal», mas também, pela partilha de angústias, e interrogações que surgem com os parceiros educativos” (p.130):

“Foi uma conversa enriquecedora, onde a educadora apresentou algumas sugestões e ideias para melhorar a minha futura prática” (NC nº53 dia 23 de janeiro de 2020, portefólio PPS II)

Ao longo deste caminho, com altos e baixos, com experiências mais positivas que outras, e em contextos díspares, senti que torna-se primordial que cada profissional na área da educação de infância, quer se encontre ou não num contexto que segue algum tipo de abordagem ou modelo pedagógico, deve ter certos princípios e valores que norteiem e orientem a sua ação, não só mas também para com determinado grupo de crianças, respondendo, desta forma, às suas características e necessidades. Neste sentido explícito alguns dos propósitos que transparecem aquilo que será a Inês como

educadora de infância, não só como a profissional encarregue de um grupo, mas também como a que comunica e colabora com os diferentes agentes que fazem parte deste mundo da educação de infância.

Primeiramente, e por ter sido um aspeto verificado em ambas as valências, nunca nos devemos esquecer que a criança também tem voz, assim como oportunidade de tomar as suas decisões e escolhas, pois não deixa de ser o sujeito e agente ativo do seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento (Sanches, 2005). Além disso, as crianças devem ser todas tratadas de igual forma, pois, de facto, uma diferenciação pedagógica verdadeiramente inclusiva é aquela que tem como ponto de partida a própria diferença, seja ela de que natureza for, e programa a sua ação respeitando essa diferença (Sanches, 2005).

Independentemente das divergências em termos de idades que acompanharei, tentarei sempre promover a autonomia nas crianças, seja nos momentos habituais de rotina, como os de refeição ou de higiene, seja na própria organização da sala, através da identificação das diferentes áreas, assim como dos materiais que compõem cada uma delas. Para que estes fundamentos se concretizem e se relacionem entre si, torna-se determinante que as crianças sejam capazes de sentir segurança e confiança em tudo o que as rodeia, seja nos adultos, nas outras crianças ou até mesmo no ambiente em que se encontram. É desta forma que espero conseguir estabelecer relações afetivas com todas e cada uma das crianças, pois tal como refere Katz (2006), nunca nos devemos esquecer das experiências que proporcionamos às crianças que temos connosco, pois a realidade é que estamos com elas “durante um período de tempo muito curto e durante um espaço de tempo muito importante para as suas vidas. Façamos com que valha a pena ao darmos tudo o que temos” (p. 21).

Apesar da relação positiva com as crianças ser o ponto crucial na função e ação de um educador de infância, destaco outro aspeto de importância, a comunicação e proximidade com as famílias de cada criança. Com os estágios apercebi-me da relevância que este contacto com as famílias apresenta, não só para a troca de informações relativas à criança para conhecimento mútuo, mas também na participação e envolvimento das famílias em atividades na sala e na organização socioeducativa.

Para além das crianças e das famílias, a colaboração e comunicação com a equipa educativa e todos os profissionais apresentam também a sua relevância, que segundo a APEI (2012), o mais importante e primordial num profissional de educação é ser capaz de trabalhar em equipa promovendo uma relação de confiança e de

cooperação com outros agentes educativos, pois só assim se alcançam bons resultados.

Através das experiências vividas, espero e desejo que, no futuro, ao trabalhar e contactar diariamente com as várias equipas educativas, possa aprender e conhecer muito mais, podendo, desta forma construir um pouco mais da minha identidade profissional, que a cada etapa que ultrapassa ganha mais experiência e sabedoria. Espero também poder 'crescer' não só a nível profissional mas também pessoal, com todos os outros profissionais, e contextos por onde passarei, pois, tal como afirma Sarmiento (2009) a identidade de cada profissional "requer sempre a ação directa dos elementos do grupo profissional, num processo de permanente relação com múltiplas condições: históricas, políticas, culturais, sociais e organizacionais." (p.48).

Neste sentido acredito que um educador não se deve reger apenas por aquilo em que acredita, pois em conjunto com as restantes pessoas com quem convive diariamente, pode conhecer e contribuir para uma aprendizagem significativa das crianças que acompanha, assim como de aceitar a opinião dos outros, ouvir e trabalhar em colaboração com todos.

Assim, apesar de todos os desafios, constrangimentos e aprendizagens, sei que em conjunto com os diferentes profissionais, de creche e de JI, com que tive oportunidade de conviver e trabalhar, permitiram-me superar certas dificuldades e de alcançar cada vez mais o objetivo pretendido, evoluindo não só profissionalmente mas também a nível pessoal. Sei também que, de forma a enriquecer todas as minhas práticas futuras, devo manter e transparecer o espírito crítico, refletindo individual e coletivamente, assim como transmitir uma atitude de confiança nas minhas competências e capacidades, pois só assim conseguirei transmitir segurança ao grupo e à equipa de trabalho.

Esta é uma dificuldade que tenho a certeza que irá desaparecer e melhorar com a prática e a experiência, nem todos somos iguais, e, além disso, a identidade de cada profissional corresponde "a uma construção inter e intra pessoal, (...) desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar" (Sarmiento, 2009, p.48), e ao longo deste percurso académico e das práticas realizadas, considero que tenho valorizado e crescido com tudo o que me foi transmitindo e sugerido.

Acredito que ainda há muito mais para saber e conhecer, e, que todos os dias da minha vida profissional serão dias de aprendizagem, não só para com as crianças, mas também para comigo, investindo na minha formação ao longo do tempo.

Sei que agora se avizinha uma nova fase na minha vida, mas retiro bastante destas experiências, ao aperceber-me da importância que os estágios tiveram no meu percurso. Compreendi que só é possível através da prática um “crescimento” do futuro profissional, tal como refere Portugal (2002) que afirma que o estágio torna-se num espaço de formação importante “na medida em que permite associar de forma credível o conhecimento e a ação, a ação e a reflexão, a aprendizagem e o projeto ou a formação e a intervenção” (p.67), processo esse de grande enriquecimento profissional, pois permite o primeiro contacto com a vida profissionalizante. Desta forma, considero que ambos os percursos de intervenção relatados e vivenciados foram bastante positivos e, sobretudo, usufruídos ao máximo, pois encarei cada situação ou adversidade como uma oportunidade e desafio de me superar

Termino assim esta reflexão cada vez com mais certeza do que quero fazer no meu futuro, apesar de todo este percurso ter sido trabalhoso e desgastante, mas ao mesmo tempo compensador e repleto de conquistas diárias. Se neste momento me fosse questionado porque é que quero ser educadora de infância, talvez tivesse alguma dificuldade em definir e explicar de uma forma direta e simples a sua razão, mas após os diversos momentos de reflexão e crescimento, consigo dizer que, mesmo sendo um sonho que tenho desde que me lembro, quero ser educadora de infância porque não me vejo a fazer ou ser outra coisa. Inclusive, considero que esta seja a minha zona de conforto, e, por essa razão, não sei viver de outra forma sem ser eu própria, e ser educadora de infância é ser eu mesma, sem preconceitos, constrangimentos ou medos.

E recorrendo ao registo da nota de campo referente ao último dia da PPSII, finalizo esta reflexão, com um exemplo daquilo que foi o meu percurso e da relação estabelecida com as crianças:

“Durante este momento a educadora captou a atenção das crianças para a existência de uma nova mensagem no quadro *“diz que é o último dia de uma menina na nossa sala”* referiu a educadora, ao que nenhuma das crianças conseguia decifrar. Rapidamente a LG. apontou para mim e disse *“é a Inês Vicente”*. As crianças ao se aperceberem do acontecimento olharam logo para mim com um ar triste, o A. até se abraçou a mim e disse *“vou ter muitas saudades tuas”*. (NC nº56 de 24 de janeiro de 2020)

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

|' '' | | ''

Este percurso de experiências e aprendizagens, decorrentes da prática (PPSI e PPSII) terminou. Confesso que nem todo o meu percurso foi perfeito, assim como nem todos os momentos e situações com as quais me deparei se mostraram simples e fáceis de lidar, mas acredito que foi com base nas dificuldades sentidas que me fui superando, construindo e fortificando enquanto profissional, mas também enquanto pessoa, pois atrás de um profissional existe uma história de vida pessoal.

Desta forma, considero que todo o percurso de intervenção relatado ao longo de todo o relatório se mostra bastante positivo e, sobretudo, usufruído ao máximo, pois encarei cada situação ou adversidade como uma oportunidade e desafio de me superar. Também as intenções delineadas, as formas de ação e todos os objetivos estabelecidos foram bem conseguidos ao longo da PPS, resultado de uma relação positiva e de qualidade estabelecida com as crianças, as famílias, e a equipa educativa. Acredito que deixei algo em cada um dos intervenientes com quem tive a oportunidade de aprender todos os dias, principalmente a equipa educativa que me prestou apoio diário e constante, sendo determinante para que realizasse uma intervenção de qualidade; e as crianças que através de pequenas conversas e atitudes me mostraram que a minha presença foi sempre valorizada:

“(…) Quando me estava a preparar para ir embora foram várias as crianças a questionarem “Porque é que vais embora?” ou, por exemplo, a MM. “Porque é que vais sempre embora tão cedo?”. Expliquei que teria de ir à minha escola, que é de crescidos, para falar com a minha professora, ao que me responderam “mas tu estás nesta escola, de meninos...”. (NC nº26 dia 20 de novembro de 2019)

Este relatório incidiu sobre a passagem pelo Jardim de Infância, uma valência com a qual nunca tinha vivenciado na prática, por isso, seria também o primeiro contacto que se espelhava numa enorme curiosidade.

No que diz respeito à investigação realizada, a mesma ocorreu, especificamente, sobre um momento característico da rotina *HighScope*, o *Quadro de Mensagens*. Este instrumento utilizado todas as manhãs suscitava-me interesse pela forma como era explorado pela educadora cooperante, durante o período de observação, tendo como principal objetivo orientar as crianças para a rotina do dia. Desta forma, e realizando uma investigação com um recurso específico sobre este modelo pedagógico permiti-me conhecer e saber mais sobre ele, e, especificamente, sobre o *Quadro de Mensagens*

em si, que permitia, de uma forma indireta e lúdica, que as crianças, ao participarem na sua exploração, construísem novas e diversas aprendizagens de diferentes conteúdos.

Considero que realizar esta investigação centrada numa característica específica da abordagem *HighScope*, para além de ter sido bastante gratificante para mim, permitiu-me abordar e falar sobre um recurso desconhecido, para quem nunca contactou com ele diariamente, mostrando ser uma ferramenta útil e importante para introduzir num grupo de crianças.

No decorrer da prática e da investigação foram diversas as limitações que senti, destacando, sobretudo, a escassa literatura de referência específica sobre o tema que pudesse utilizar para confrontar com a realidade vivida e com os dados obtidos. Além disso, o facto de a investigação se realizar sobre um momento que acontece todas as manhãs, em conjunto com o grupo, tornou-se num processo desafiante, pois, os dados que retirava, dependiam do número de crianças presentes para este momento, sendo que, a maioria das vezes, explorava o *Quadro de Mensagens* com as mesmas crianças.

Desta problemática investigada, em termos metodológicos, e após a análise dos dados realizada, constatei que talvez fosse interessante e enriquecedor, dado a faixa etária do grupo, que as crianças, por exemplo, pudessem escrever e desenhar cada uma das mensagens do dia. Possivelmente seria igualmente significativo realizar entrevistas às crianças, percebendo o seu ponto de vista em relação às estratégias realizadas assim como veem o momento de exploração do *Quadro de Mensagens*.

O decorrer das práticas de ambas as valências incidiram sobre investigações que reportavam para momentos de interação entre criança-adulto e de brincadeira, atos de extrema importância para um profissional desta área. Relativamente à investigação realizada na PPSII, a mesma implicava a participação das crianças para compreender as aprendizagens que construíam através das estratégias aplicadas, fazendo-me compreender que “Aprender é, portanto, uma atividade conjunta, um ato de colaboração” (Laevers, 2014, p.172).

Termino este relatório cada vez com mais certeza do que quero fazer no meu futuro, apesar de todo este percurso ter sido trabalhoso e desgastante, transformou-se, ao mesmo tempo, num caminho compensador e repleto de conquistas diárias.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI). (2012). *Carta de princípios para uma ética profissional*. <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Bae, B. (2015). O direito das crianças a participar - desafios nas interações do quotidiano. *Da Investigação às práticas*, 6(1), 7-30.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bento, A. (2012, abril). Investigação quantitativa e qualitativa: Dictomia ou complementaridade. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, 64, 40-43.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brazelton, T., & Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu mundo*. (6ª Ed.). Editorial Presença.
- Cardona, J. M. (2011). Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de infância? Fundamentos e concepções subjacentes. *Nuances*, 20(21), 141-159.
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *A creche e a convergência entre cuidados e educação. Avaliação em creche: Crechendo com qualidade*. Porto Editora.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número e Organização de Dados*. Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. (pp.1-31). National Association for the Education of Young Children.
- Craveiro, M. C., & Ferreira (2007). A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro. *Cadernos de Estudo*, (6), 15-21.

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação E Cultura*, (2), 455-479.
- Dyson, A. H., & Genishi, C. (2010). Perspetivas das crianças enquanto utilizadoras da língua: a língua e o ensino da língua na educação de infância. In B. Spodek (Org.) (A. M. Chaves, Trad.). *Manual de investigação em educação de infância*. (pp. 265-300). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Search - Developing Teachers & Teaching*. Biddles Ltd.
- Estrela, A. (2015). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores* (4ªed). Porto Editora.
- Feldman, A. (1999). *The role of conversation in collaborative action research in Educational Action Research*. <http://dx.doi.org/10.1080/09650799900200076>.
- Ferreira, M. (2004). “Á porta do JI da Várzea” ou ...retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira “*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*” *Relações pessoais num Jardim de Infância* (pp.65-69). Edição Afrontamento.
- Fisher, J. (2004). A relação entre o planeamento e a avaliação. In Siraj-Blatchford, i. (coord.). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Texto Editores.
- Gainsley, S. (2008). *From Message to Meaning. Using a Daily Message Board in the Preeschool Classroom*. Michigan: HighScope Educational Research Foundation
- Hohmann, M., Banet. B., & Weikart, D. P. (1995). *A Criança em Acção*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. L. (2002). *O Jardim de Infância e a Família: As fronteiras da cooperação*. Instituto de Inovação Educacional.

- Katz, L. G. (2006). Perspetivas actuais sobre a aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar*, 11, 7-21.
- Laevers, F. (2014). Fundamentos da educação experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil. *Est. Aval. Educ.*, 25(58), 152-185.
- Lima, J. A., & Fialho, A. (2015). Colaboração entre Professores e Perceções da Eficácia da Escola e da Dificuldade do Trabalho Docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 27-53.
- Lino, D. (1998). O Projeto de Reggio Emilia: Uma Apresentação. In Júlio Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emília. In D. L. Júlia Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.) (pp. 109-140). Porto Editora.
- Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I., & Pinheiro, A. (2007). O educador como prático reflexivo. *Cadernos de Estudo*, 6, 129–142
- Matos, M. (2012). Reunião de pais e trabalho com as famílias. *Cadernos de Educação de Infância*, 97, 47-50.
- Moss, P. (2009). Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. *PSICOLOGIA USP*, 20(3), 417-436.
- Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R.M. Lerner (Eds), *Handbook of Child Psychology: Vol 1: Theoretical Models of Human Development* (pp. 993-1028). Wiley.
- Nolte, D. L., & Harris, R. (sd.). *As Crianças Aprendem o Que Vivenciam: o poder do exemplo dos pais na educação dos filhos*. Sextante.
- Nörnberg, M. (2007). O Lugar do Cuidado na Formação de Professores. *Diálogo*, 11, 211-234.

- Oliveira-Formosinho, J. (1998). A Contextualização do Modelo Curricular *High-Scope* no Âmbito do Projecto Infância. In Júlia Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (2.^a ed.) (pp. 51-92). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2015). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. *Educação em Foco Educ. foco, Juiz de Fora*, 13(2), 9-29.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2008). *O mundo da criança: Da infância à adolescência* (11^a ed). McGraw-Hill.
- Parente, C. (2004). *A Construção De Práticas Alternativas De Avaliação Na Pedagogia Da Infância: Sete Jornadas De Aprendizagem* (Tese de doutoramento, Universidade do Minho). Repositório Científico da Universidade do Minho https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE_CD_IEC_UM.Pdf
- Parente, C. (2015). *Avaliação na Educação de Infância: construindo portefólios de aprendizagem*. Instituto de Educação – Universidade do Minho
- Portugal, G. (2002). Práticas de Supervisão e Prática Pedagógica das Licenciaturas em Educação de Infância e Ensino Básico (1º Ciclo) na Universidade de Aveiro. *Infância e Educação – Investigação e Práticas, Revista do GEDEI*, 4, 95-97. In Silva & Vasconcelos (Org.), *Supervisão da prática pedagógica: um Processo de aprendizagem e desenvolvimento Organizacional? Estudo de caso numa escola do 1.º ciclo do ensino básico. Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional* 5(1), 65-89.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. (4.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R., & Champenhoudt, L. V. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (6.^a ed.). Gradiva- Publicações, Lda.
- Ribeiro, A., & Cabral, S. (2015). "Aqui nós participamos!" a participação das crianças na educação de infância. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Orgs.). *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 240-250). CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-Acção à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5(5), 127-142.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 47-65.
- Serrão, M., & Carvalho, C. (2011). O que dizem os educadores de infância sobre o jogo. *Revista Ibero-americana de Educação*, 55(5), 1-15.
- Silva, B., & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-seis*, 1(29), 33-53.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Tomás, C. (2007). “Participação não tem idade”. Participação das crianças e cidadania da infância. *Revista Contexto & Educação*, 22(78), 45–68.
- 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, In *Atas do II Encontro Educação, Territórios e Des(igualdades)* (pp. 1-22). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. *Metodologia das Ciências Sociais*, 4, 101-128.
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo Tempos e Andamentos na Educação de Infância (Última Lição)*. Média XXI.
- Vayer, P., Maigre, A., & Coelho, M.H. (2003). *O Jardim-Escola*. Instituto Piaget.
- Vieira, A. M. (2009). O planear, fazer e rever no quotidiano infantil, In *Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia* (pp. 3199- 3217). Universidade do Minho.

Documentos consultados:

- Documento “Indicadores Chave de desenvolvimento” do grupo de referência.
- Projeto Jardim de Infância (2019/2020) da Organização Socioeducativa de referência.
- Site da instituição de referência (2006).

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A
Portefólio PSSII

|' '' | | ''

ANEXO B
Guião da entrevista
realizada à Diretora

| | ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatária: Diretora

Objetivos:

- Caracterizar a organização educativa a nível da sua gestão e organização;
- Compreender de que forma é promovida a relação entre as famílias e os profissionais, com o meio onde se insere;

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p>A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar a entrevistada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS II. - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar devolução das transcrições 	
<p>B. Organização e funcionamento da organização educativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o funcionamento e a organização da instituição • Caracterizar o ambiente vivenciado no JI. 	<p>B1. Em que ano surgiu a organização educativa? B2. Que tipo de profissionais constituem a instituição? E quais as suas funções? B3. Como define o ambiente que se vive na instituição que dirige? B4. Existe articulação entre as várias valências da instituição? Como? B5. Pode falar-nos acerca do processo de construção e aprovação do Projeto Educativo? B6. Quais as principais preocupações no que diz respeito à organização e gestão de recursos, ao nível de missão, de valores, objetivos...? B7. Esta organização educativa orienta-se pela abordagem <i>HighScope</i>. Que razões levaram a esta opção? B8. Uma vez que a instituição segue a abordagem <i>HighScope</i>, gostaríamos de saber se existe alguma formação para os profissionais nesse sentido.</p>	

C. Gestão e liderança da equipa	<ul style="list-style-type: none"> Definir o conceito de equipa. Caracterizar o trabalho desenvolvido. Compreender a ação de supervisão da instituição. 	<p>C1. De que forma as equipas educativas se envolvem na elaboração do projeto educativo da organização?</p> <p>C2. Considera que existe um trabalho colaborativo entre as equipas educativas? Se sim, de que forma?</p>	
D. Participação das famílias	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a participação das famílias das crianças na instituição; Conhecer as estratégias utilizadas para a relação Escola-Família; 	<p>D1. Qual a sua perspetiva sobre a participação das famílias na organização educativa?</p> <p>D2. Como descreve e caracteriza as práticas de participação/envolvimento das famílias na organização educativa?</p> <p>D3. As famílias participam ou contribuem de alguma forma para a gestão da dinâmica da organização?</p> <p>D4. Que papel assume, enquanto diretora, na promoção dessa participação?</p>	
E. Participação da comunidade	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer de que forma promovem a relação com o meio envolvente 	<p>E1. Considera que existem potencialidades ao redor da organização e que usufruem das mesmas?</p> <p>E2. Desenvolvem parcerias com entidades locais? De que forma e quais os objetivos?</p>	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> Finalizar a entrevista 	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade</p>	

ANEXO C
Transcrição da entrevista
realizada à Diretora

| | ' ' | | ' ' |

B1. Em que ano surgiu a organização educativa?

R: 2006

B2. Que tipo de profissionais constituem a instituição? E quais as suas funções?

R: São educadoras de infância e são auxiliares de educação, depois existem duas pessoas da área administrativa, sou eu e a L., depois há uma cozinheira, e uma senhora da limpeza

B3. Como define o ambiente que se vive na instituição que dirige?

R: Acho que é simpático, que as pessoas se sentem disponíveis e especiais, e que as pessoas que vêm para aqui gostam daquilo que fazem, sentindo que aquilo que fazem é especial.

B4. Existe articulação entre as várias valências da instituição? Como?

R: Acho que sim. Nós investimos muito nisso, portanto nós fazemos muitas ações de formação nesse sentido, fazemos muitas coisas que estejam relacionadas com a dinâmica de grupo, com a conexão das pessoas, fazemos mindfulness em equipa, fazemos todos os anos reuniões fora da organização educativa, por exemplo em hotéis em que temos dinâmicas de grupo, em que temos formações fora, e temos pessoas que nos ajudam a desafiar-nos, também temos outras pessoas de fora a darem-nos formação. Temos sempre esse encontro lúdico anual, num sítio simpático, com almoço, procuramos promover essa especialidade de nos darmos bem, e de nos conhecermos, e de tentarmos aproveitar o melhor que todos temos.

B5. Pode falar-nos acerca do processo de construção e aprovação do Projeto Educativo?

R: O projeto educativo surgiu no sentido de criar uma linguagem comum, não sendo necessária a criação de polícias para andarem a vigiar as pessoas, nem a criar nenhum clima de medo ou de obediência, portanto haver um clima de contribuição, onde as pessoas saibam aquilo que é suposto fazerem e aquilo que é esperado delas, quais são as expectativas, portanto as pessoas podem desenvolverem-se tendo em conta aquilo que são as expectativas do modelo, portanto não é para agradar à pessoa A, B ou X, ou o pai ou a criança, as pessoas vão trabalhar dentro de uma lógica profissional, e portanto

as pessoas acabam por ter as suas próprias guias internas, e isso acaba por ser mais fácil. O projeto educativo visa estes princípios, normalmente é tão lato, mas o *HighScope* permitiu alguma facilidade, quer na divisão do tempo, quer na divisão dos espaços, quer no acompanhamento e desenvolvimento das crianças, quer na formação dos professores, portanto acaba ter um esquema 360º, que no início, enquanto estávamos todos um pouco “verdes” na situação, e isto foi uma boa ferramenta de orientação.

B6. Quais as principais preocupações no que diz respeito à organização e gestão de recursos, ao nível de missão, de valores, objetivos...?

R: Uma preocupação que nós temos que garantir que todas as pessoas, sejam respeitadas e se tratem bem, aquilo que nós queremos que seja feito com as crianças tem que ser feito com os adultos. Tem de existir aprendizagem ativa, as pessoas têm que ter a escolha para saberem como querem fazer as coisas, têm que se sentir livres para falar, têm que se sentir com capacidade para essas situações. As pessoas também são desafiadas, portanto o clima que queremos dar às crianças é o clima que temos que criar para nós próprios adultos e, portanto, se nós tivermos respeito e se nos tratarmos a todos como *gente grande*, acaba por surgir. Assim como nós queremos que as crianças se encontrem na zona de desenvolvimento proximal, de alguma forma estimuladas, nós também temos que fazer isso enquanto adultos. Queremos criar nas crianças que elas consigam resolver problemas, a conectarem-se com os outros, a serem gentis e tentarem sentir emoções positivas, terem empatia. O meu objetivo quando entrei na área da educação era de criar uma escola onde as pessoas fossem “fixes”, que gostem de vir, onde uma pessoa tem que acordar todos os dias com vontade para trabalhar porque ao contrário das crianças, estas não podem mudar de emprego. O clima fundamental é as pessoas sentirem-se bem, as crianças só se vão sentir bem se nós conseguirmos transmitir um bom ambiente.

B7. Esta organização educativa orienta-se pela abordagem *HighScope*. Que razões levaram a esta opção?

R: Respondido anteriormente B5.

B8. Uma vez que a instituição segue a abordagem *HighScope*, gostaríamos de saber se existe alguma formação para os profissionais nesse sentido.

R: Respondido anteriormente B4.

C1. De que forma as equipas educativas se envolvem na elaboração do projeto educativo da organização?

R: O projeto educativo foi elaborado, mas existem os programas de sala, onde as educadoras todos os anos reveem e podem atualizar a parte das estratégias. O currículo dos *Kdis* foi feito pela fundação *HighScope*, mas depois dentro de cada programa cabe à educadora de sala e à auxiliar delinear as estratégias, utilizarem as que lá estão ou colocarem novas, assim como a rotina se quiserem alterar também de acordo com as necessidades do grupo. Supostamente com todos estes dados formam-se os programas específicos de cada sala.

O projeto educativo é uma coisa dinâmica, não é rígido e foi feito com espaço para acrescentar as pessoas. Ao longo destes 12 anos, nunca foi necessário alterar alguma coisa, isto deve-se ao fato de também não ter havido mudanças no grupo social das crianças integrantes desta instituição. As crianças que frequentam esta instituição são de classe média /média alta e é cada vez mais alta, pois são as famílias que têm mais possibilidades de conseguir que as suas crianças frequentem uma instituição privada.

C2. Considera que existe um trabalho colaborativo entre as equipas educativas? Se sim, de que forma?

R: Respondida anteriormente B4.

D1. Qual a sua perspetiva sobre a participação das famílias na organização educativa?

R: Acho que de forma global a maioria das famílias é muito participativa e se apropria muito da escola. É difícil de gerir isto, pela quantidade de pessoas que às vezes querem participar, nem sempre é fácil, mas é bom.

D2. Como descreve e caracteriza as práticas de participação/envolvimento das famílias na organização educativa?

R: Acho que sim.

D3. As famílias participam ou contribuem de alguma forma para a gestão da dinâmica da organização?

R: Sim, normalmente, os pais quando apresentam um comentário é levado em atenção: seja a porta que não abre, uma criança que não consiga comer algum tipo de alimento,

entre outros. Tentamos sempre resolver. Não temos nenhuma postura inflexível, ouvimos toda a gente.

D4. Que papel assume, enquanto diretora, na promoção dessa participação?

R: Nós decidimos algumas coisas que não dependem de mim, mas que fazem sentido para a equipa educativa, onde temos um encontro anual com as famílias, como a festa da primavera. Também fazemos os encontros “T”, tendo cada um deles uma temática relacionada com a educação, mas que são feitos de forma ativa, ou seja, com pequenos grupos e atividades em que os pais podem participar e conversar. Depois existem as reuniões de pais, em que é apresentado o filme para que as famílias percebam a rotina e dinâmica das crianças. Temos também a dinâmica do caderno escola-família e o site. Aqui as famílias podem rever e ver as atividades das crianças, serve como um diário de bordo. Estes são atualizados pelas educadoras de semana a semana ou de duas em duas semanas, dependendo da disponibilidade de cada uma.

E1. Considera que existem potencialidades ao redor da organização e que usufruem das mesmas?

R: Sim: os bombeiros, a praça, o mercado de caravelos, entre outros. Para todos estes sítios podemos-nos deslocar a pé.

E2. Desenvolvem parcerias com entidades locais? De que forma e quais os objetivos?

R: Depende, já tivemos parcerias com o centro comunitário, onde as crianças foram cantar no lar, os bombeiros já vieram cá e nós também já lá fomos. Os objetivos são envolver a comunidade, “abrir a porta” para poderem usufruir da vizinhança.

ANEXO D
Categorização da
entrevista realizada à
Diretora

| ' ' | | ' ' |

Categories	Subcategories	Indicators	Units of record
B. Organization and functioning of the socioeducational organization	Contextualization of socioeducational organization	- Inauguration in the year of 2006;	2006
		- Organization educational covers professionals in the area of education, educators and auxiliaries of education; professionals in the administrative area; professionals linked to the kitchen and cleanliness	"São educadoras de infância e são auxiliares de educação, depois existem duas pessoas da área administrativa, sou eu e a L., depois há uma cozinheira, e uma senhora da limpeza"
	Characterization of the environment	- Simpaty; - Availability of all people;	"Acho que é simpático, que as pessoas se sentem disponíveis e especiais"
	Articulation between the branches	- Dynamics of group; - Mindfulness in team; - Meetings outside the socioeducational organization; - Formations; - Annual ludic encounter;	"Acho que sim. Nós investimos muito nisso, portanto nós fazemos muitas ações de formação nesse sentido (...), fazemos mindfulness in team, fazemos todos os anos reuniões fora da organização educativa, em que temos dinâmicas de grupo, em que temos formações fora (...). Temos sempre esse encontro lúdico anual (...)"
Construction of Educational Project	- Surge with the objective of creating a common language for all professionals in the educational organization; - Climate of contribution - Approach <i>HighScope</i> facilitated in the division and construction of this document;	"O projeto educativo surgiu no sentido de criar uma linguagem comum (...), portanto haver um clima de contribuição (...) O projeto educativo visa estes princípios, normalmente é tão lato, mas o <i>HighScope</i> permitiu alguma facilidade, quer na divisão do tempo, quer na divisão dos	

			espaços, quer no acompanhamento e desenvolvimento das crianças, quer na formação dos professores (...)"
	Preocupação e gestão de diversos aspetos	<ul style="list-style-type: none"> - Respeito para e por todas as pessoas; - Aprendizagem ativa; - Construção de um ambiente positivo e estimulante; 	" (...) garantir que todas as pessoas, sejam respeitadas e se tratem bem, aquilo que nós queremos que seja feito com as crianças tem que ser feito com os adultos. Tem de existir aprendizagem ativa, as pessoas têm que ter a escolha para saberem como querem fazer as coisas, têm que se sentir livres para falar, têm que se sentir com capacidade para essas situações. (...) O clima fundamental é as pessoas sentirem-se bem, as crianças só se vão sentir bem se nós conseguirmos transmitir um bom ambiente".
C. Gestão e liderança da equipa	Envolvimento e colaboração das equipas educativas	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo dos Kdis; - Programas de sala; - Educadora e auxiliar podem atualizar e alterar estratégias consoante o grupo; 	"O projeto educativo foi elaborado, mas existem os programas de sala, onde as educadoras todos os anos reveem e podem atualizar a parte das estratégias. O currículo dos <i>Kdis</i> foi feito pela fundação <i>HighScope</i> , mas depois dentro de cada programa cabe à educadora de sala e à auxiliar delinear as estratégias, utilizarem as

			<p>que lá estão ou colocarem novas, assim como a rotina se quiserem alterar também de acordo com as necessidades do grupo. (...)</p> <p>O projeto educativo é uma coisa dinâmica, não é rígido e foi feito com espaço para acrescentar as pessoas. (...)"</p>
D. Participação das Famílias	Conhecer a participação das famílias	- Famílias participativas;	"Acho que de forma global a maioria das famílias é muito participativa e se apropria muito da escola"
		- Postura flexível; - Aceitam e resolvem qualquer tipo de problema apresentado pelos pais;	"Sim, normalmente, os pais quando apresentam um comentário é levado em atenção: (...) Tentamos sempre resolver. Não temos nenhuma postura inflexível, ouvimos toda a gente."
		- Encontro anual com famílias; - Encontros "T" com temáticas; - Reuniões de pais, onde conhecem a rotina das crianças; - Caderno Escola-Família; - Estratégia de comunicação no site institucional;	"temos um encontro anual com as famílias, como a festa da primavera. Também fazemos os encontros "T", tendo cada um deles uma temática relacionada com a educação, (...). Depois existem as reuniões de pais, em que é apresentado o filme para que as famílias percebam a rotina e dinâmica das crianças. Temos também a dinâmica do caderno escola-família e o site. Aqui as famílias podem rever e ver as atividades das crianças,

			serve como um diário de bordo.”
E. Participação da comunidade	Conhecer a relação entre a organização educativa e a comunidade	- A comunidade é valorizada e considerada como uma potencialidade; - Recorrem aos diversos espaços/lugares que apresenta o meio;	“Sim: os bombeiros, a praça, o mercado de caravelos, entre outros. Para todos estes sítios podemos deslocar a pé.”
		- Parcerias com entidades locais; - Envolver a comunidade e usufruir do que o meio oferece;	Depende, já tivemos parcerias com o centro comunitário, onde as crianças foram cantar no lar, os bombeiros já vieram cá e nós também já lá fomos. Os objetivos são envolver a comunidade, “abrir a porta” para poderem usufruir da vizinhança.

ANEXO E
Guião da entrevista
realizada à educadora
cooperante

| ' ' | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatária: Educadora Cooperante

Objetivos:

- Conhecer o percurso profissional da educadora cooperante;
- Caracterizar as conceções da Educadora Cooperante acerca das perspetivas sobre a educação de infância (3 aos 6 anos);
- Perceber o conceito de equipa em contexto de Jardim de Infância;
- Conhecer a participação das famílias das crianças no Jardim de Infância;
- Compreender de que forma o ambiente educativo (espaço e tempo) está organizado, tendo como base a abordagem *HighScope*;
- Conhecer os procedimentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
C. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS II. - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar devolução das transcrições	
D. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional do/a educador/a 	B1. Qual a sua formação nesta área profissional? B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? B3. Quando terminou o curso quais as principais dificuldades sentidas? Atualmente quais são? B4. Fale-me do seu percurso profissional. B5. Fale-me do seu percurso nesta organização. B6. Ocupa, ou ocupou, algum cargo nesta organização?	

		B7. Frequentou alguns cursos/ações de formação? B8. Considera pertinente receber estagiárias? Porquê?	
E. Perspetivas sobre a educação de infância e contextos educativos: <ul style="list-style-type: none"> • Importância da educação dos 3 aos 6 anos; • Importância socioeducativa dos Jardins-de-Infância; 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o grau de importância que a educadora atribui ao Jardim-de-Infância; • Identificar o papel do Jardim-de-Infância na sociedade portuguesa e para as crianças dos 3 aos 6 anos 	C1. O que significa para si a educação dos 3 aos 6 anos? C2. Qual a importância do Jardim-de-Infância para a(s) criança(s)? E para as famílias? C3. O que significa ser educadora de infância?	
D. 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. 	D1. Como são as relações e interações entre agentes educativos? D2. Na sua opinião, como caracteriza a equipa que trabalha no Jardim-de-Infância? D3. Pode falar sobre o que pensa do trabalho em equipa na educação de infância? D4. Existe articulação entre salas? De que tipo? Em que âmbitos? D5. As educadoras da organização socioeducativa trabalham em cooperação?	
E. Relação com as Famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a participação das famílias das crianças no Jardim-de-Infância; • Conhecer as estratégias utilizadas pelo educador de modo a promover o contacto com as famílias e entre famílias 	E1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização? Que mecanismos e estratégias existem na organização? As suas? E2. Quantas reuniões são realizadas com as famílias? Com que objetivo? Quem participa? As famílias podem solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões relativas à vida das crianças no Jardim-de-Infância? E3. Potencialidades e dificuldades que tem nesta dimensão?	
F. Conceção e lugar da(s) criança(s) no Jardim-de-Infância	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar concepções de criança e infância • Compreender e situar o(s) lugar(es) das crianças no Jardim-de-Infância 	F1. Como define criança? F2. Que lugar ocupa a criança no Jardim-de-Infância, na sua opinião? F3. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico? F4. Como caracteriza a sua relação com o grupo?	

		F5. Quais considera serem as principais potencialidades e fragilidades do mesmo? F6. Quais são os seus maiores interesses?	
G. Abordagem Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela educadora. • Identificar o modelo pedagógico implementado pela educadora. 	G1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática? G2. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual? Como o implementa? G3. Utiliza instrumentos de trabalho na sala? Quais? Que função têm cada um deles?	
H. Organização do ambiente educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a organização do ambiente educativo. • Compreender como o profissional de educação gere o ambiente educativo. 	H1. Como organiza o ambiente educativo para que seja profícuo para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças? H2. Quais são as suas prioridades relativamente à organização do tempo educativo? Como as define? H3. Como se organiza o grupo nos diferentes momentos da rotina? Porquê? H4. As famílias participam nas decisões sobre a organização do ambiente educativo (espaços, materiais, rotinas)? Se sim, de que forma? E as crianças?	
I. Observação, Planificação/Documentação/Avaliação	<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. 	I1. Como planifica o seu trabalho durante o ano letivo (através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc.)? I2. Pode falar-me sobre os critérios que usa para selecionar os conteúdos para as suas planificações? I3. Como é feita a avaliação das crianças e a avaliação do ambiente educativo?	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade	

ANEXO F
Transcrição da entrevista
realizada à educadora
cooperante

| ' ' | ' ' |

F3. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?

R: O grupo de crianças revela muita iniciativa e curiosidade na exploração dos materiais. É claramente um grupo interessado, com crianças com muita vontade de conhecer e experienciar coisas novas. Gostam muito de conversar e partilhar experiências em grande grupo. Ao longo destes meses, tem revelado grande curiosidade e vontade em “pesquisar” e “investigar” o porquê das coisas, dando origem a projetos de uma forma muito natural. Com base em observações, registos diários e vídeos das atividades.

G1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática? / G2. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual? Como o implementa?

R: Este colégio segue uma abordagem *Highscope*, que tem como principais princípios metodológicos a aprendizagem ativa e o desenvolvimento de indicadores chave. Acreditamos que as crianças adquirem conhecimento experimentando ativamente o mundo à sua volta. Para que as crianças possam aprender ativamente, é necessário que tenham à sua disposição materiais para explorar com o corpo e com todos os sentidos, oportunidade de fazer escolhas, de comunicar descobertas e sentimentos, contando sempre com o apoio de adultos genuínos que respondem às suas necessidades e interesses. Os indicadores chave ocorrem enquanto as crianças interagem com pessoas e objetos, em diferentes contextos. A nossa coordenadora pedagógica tem formação especializada neste modelo e anualmente temos várias formações estruturadas por ela para refletirmos e melhorarmos a nossa prática.

H1. Como organiza o ambiente educativo para que seja profícuo para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças?

R: A sala está organizada por áreas de interesse. Atualmente temos 5 áreas – área da casa, dos jogos, dos blocos, dos livros e das artes. Os materiais dessas áreas são diversificados e vão surgindo novos materiais ao longo do ano, consoante os interesses das crianças, procurando assim manter sempre as áreas com explorações desafiantes e motivadoras para as crianças. Além das áreas estarem identificadas com símbolos, existem etiquetas nas prateleiras para fomentar uma exploração e arrumação autónoma por parte das crianças.

H2. Quais são as suas prioridades relativamente à organização do tempo educativo? Como as define? / H3. Como se organiza o grupo nos diferentes momentos da rotina? Porquê?

R: Consideramos importante uma rotina estruturada para que as crianças antecipem os acontecimentos e com isso se sintam seguras e confiantes. No entanto, existe flexibilidade para dar resposta às necessidades do grupo. Devido a seguirmos esta abordagem a nossa rotina é estruturada por vários momentos característicos. A nossa manhã contempla vários momentos como o Quadro das mensagens, o Planear-Fazer-Rever, que promove a escolha e a reflexão das crianças; o tempo de pequenos grupos, em que o adulto propõe um desafio individual com base na exploração de um determinado material. E o tempo de grandes grupos, com jogos de movimento, música, histórias ou canções.

I1. Como planifica o seu trabalho durante o ano letivo (através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc.)? / I2. Pode falar-me sobre os critérios que usa para seleccionar os conteúdos para as suas planificações?

R: A planificação é realizada semanalmente, e é baseada nos indicadores chave para o desenvolvimento e nos interesses e necessidades do grupo. São feitos registos diários e observações em grupo de forma a levantar estes interesses e necessidades.

I3. Como é feita a avaliação das crianças e a avaliação do ambiente educativo?

R: A avaliação das crianças é realizada com base no COR - Child Observation Record (Registo de Observação da Criança). O COR é organizado em oito categorias: Abordagem à Aprendizagem; Desenvolvimento Social e Emocional; Desenvolvimento Físico e Saúde; Linguagem, Literacia e Comunicação; Matemática; Artes Criativas; Ciência e Tecnologia e Estudos Sociais. São as observações e os registos diários, factuais, que revelam as capacidades e competências das crianças e permitem fazer o preenchimento do COR. Com base no COR, a educadora elabora um relatório do desenvolvimento de cada criança, que será entregue aos pais duas vezes por ano.

ANEXO G
Categorização da
entrevista realizada à
educadora cooperante

|' '' | | ''

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
<p>F. Conceção e lugar da(s) criança(s) no Jardim de Infância</p>	<p>Caracterização do grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Curioso; - Revela interesse em conhecer mais e investigar; 	<p>“O grupo de crianças revela muita iniciativa e curiosidade na exploração dos materiais. É claramente um grupo interessado, com crianças com muita vontade de conhecer e experienciar coisas novas. Gostam muito de conversar e partilhar experiências em grande grupo. Ao longo destes meses, tem revelado grande curiosidade e vontade em “pesquisar” e “investigar” o porquê das coisas, dando origem a projetos de uma forma muito natural.”</p>
<p>G. Abordagem Pedagógica</p>	<p>Identificação de modelo/abordagem pedagógico/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem <i>HighScope</i>; - Aprendizagem ativa; - Indicadores Chave; - Conhecimento através da ação e relação com o mundo; 	<p>“Este colégio segue uma abordagem <i>Highscope</i>, que tem como principais princípios metodológicos a aprendizagem ativa e o desenvolvimento de indicadores chave. Acreditamos que as crianças adquirem conhecimento experimentando ativamente o mundo à sua volta. Para que as crianças possam aprender ativamente, é necessário que tenham à sua disposição materiais para explorar com o corpo e com todos os</p>

			sentidos, oportunidade de fazer escolhas, de comunicar descobertas e sentimentos, contando sempre com o apoio de adultos genuínos que respondem às suas necessidades e interesses. Os indicadores chave ocorrem enquanto as crianças interagem com pessoas e objetos, em diferentes contextos.”
H. Organização do ambiente educativo	Organização da sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> - Cinco áreas distintas: livros, blocos, artes, casa e jogos; - Materiais diversificados; - Identificação das áreas com símbolos e etiquetas nas prateleiras para promover a ação autónoma; 	<p>“A sala está organizada por áreas de interesse. Atualmente temos 5 áreas – área da casa, dos jogos, dos blocos, dos livros e das artes. Os materiais dessas áreas são diversificados e vão surgindo novos materiais ao longo do ano, consoante os interesses das crianças, procurando assim manter sempre as áreas com explorações desafiantes e motivadoras para as crianças. Além das áreas estarem identificadas com símbolos, existem etiquetas nas prateleiras para fomentar uma exploração e arrumação autónoma por parte das crianças.”</p>
	Prioridades	- Rotina estruturada mas flexível;	“Consideramos importante uma rotina estruturada para

		- Ir ao encontro das necessidades do grupo;	que as crianças antecipem os acontecimentos e com isso se sintam seguras e confiantes. No entanto, existe flexibilidade para dar resposta às necessidades do grupo.
	Organização do tempo e do grupo	- Momentos específicos do <i>HighScope</i> ; - Processo Planear-Fazer-Rever; - Tempos de pequeno e grande grupo;	“Devido a seguirmos esta abordagem a nossa rotina é estruturada por vários momentos característicos. A nossa manhã contempla vários momentos como o Quadro das mensagens, o Planear-Fazer-Rever, que promove a escolha e a reflexão das crianças; o tempo de pequenos grupos, em que o adulto propõe um desafio individual com base na exploração de um determinado material. E o tempo de grandes grupos, com jogos de movimento, música, histórias ou canções.”
I.Observação, Planificação/Documentação/Avaliação	Procedimento de Planeamento Educacional & Planificações	- Planificação semanal; - Registos diários de observação das crianças;	“A planificação é realizada semanalmente, e é baseada nos indicadores chave para o desenvolvimento e nos interesses e necessidades do grupo. São feitos registos diários e observações em grupo de forma a levantar estes interesses e necessidades.”

	<p>Avaliação das crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> - COR instrumento de avaliação; - Registos e observações de cada criança; 	<p>“A avaliação das crianças é realizada com base no COR - Child Observation Record (Registo de Observação da Criança). O COR é organizado em oito categorias: Abordagem à Aprendizagem; Desenvolvimento Social e Emocional; Desenvolvimento Físico e Saúde; Linguagem, Literacia e Comunicação; Matemática; Artes Criativas; Ciência e Tecnologia e Estudos Sociais. São as observações e os registos diários, factuais, que revelam as capacidades e competências das crianças e permitem fazer o preenchimento do COR. Com base no COR, a educadora elabora um relatório do desenvolvimento de cada criança, que será entregue aos pais duas vezes por ano.”</p>
--	-------------------------------	--	---

ANEXO H
Planta da sala

|' '' | | ''

Figura H15

Planta da sala



- 1 – Porta
- 2 – Área dos Blocos
- 3 – Área dos Livros
- 4 – Área dos Jogos
- 5 – Área da Casa
- 6 – Móvel com espaços para cada criança guardar os seus trabalhos autonomamente, com a identificação do nome de cada uma assim como o símbolo associado
- 7 – Área das Artes
- 8 – Bancada com lavatório e com portas para guardar materiais e outros, de acesso exclusivo pela equipa educativa
- 9 – Exposição de trabalhos ao redor da sala

ANEXO I
Descrição das áreas da
sala

| ' ' | | ' ' |

A área dos blocos (Figura I2) contempla vários recursos como legos, blocos de madeira, diversos meios de transporte (carros, comboios e barcos), peças de madeira que permitem encaixar e formar pistas e um tapete onde as crianças podem explorar conceitos de construção, por exemplo. Na seguinte nota de campo é possível verificar como uma simples brincadeira possibilitou a persistência das crianças que quiseram tentar até conseguirem:

“utilizavam os blocos para construir uma torre. Foram empilhando de diferentes formas até que, pela primeira vez, a torre desfez-se. Achei que iriam desistir e brincar com outros objetos, mas continuaram e voltaram a empilhar as peças, umas três ou quatro vezes, mostrando que nunca desistiram.” (NC nº1, dia 7 de outubro de 2019)

Figura I2
Área dos Blocos



A área dos livros (Figura I3) contém um móvel baixo e de pequenas dimensões com diversos tipos de livros para as crianças explorarem, apresentando também um tapete e duas almofadas, tornando esta área num ambiente acolhedor e sereno.

Figura I3
Área dos Livros



A área dos jogos (Figura I4) dispõe de um móvel com diversas prateleiras divididas entre três colunas. Neste móvel, encontram-se disponíveis diversos jogos de encaixe com figuras geométricas, como o tangram, outros de correspondência com animais e letras/palavras, e diversos puzzles. Na nota de campo que se segue é possível verificar como as crianças se relacionam com os objetos:

“A N. e a B. exploravam e manipulavam os ursos de um jogo da área dos jogos, e, a determinada altura, apercebi-me de que os colocavam em fila, por cores e tamanhos, realizando uma sequência e padrão.” (NC nº25, dia 19 de novembro de 2019)

Figura I4
Área dos Jogos



A área da Casa (Figura I5) é constituída por quatro mobílias representativas de elementos essenciais numa cozinha como lava-loiça, um fogão e forno, e dois móveis de arrumação, onde constam diversos materiais, tais como, a comida (frutas, legumes, etc.), a loiça (pratos, talheres, copos, vassouras, tabuleiros, etc.), telemóveis, máquinas fotográficas, sapatos e utensílios de casa de banho, como escovas de cabelo. Para além disso, contém um carrinho e uma cama com almofadas e nenucos; uma mesa retangular com duas cadeiras; e um armário com as roupas e acessórios (malas, camisolas, etc.).

Através dos diversos recursos disponibilizados, e muitos que fazem parte do quotidiano das crianças, são vários os momentos, durante o momento de fazer, que observo e aprecio as diferentes brincadeiras que ocorrem nesta área, onde as crianças realizam tarefas e situações que observam os adultos a realizar:

“Na área da casa encontrava-se a MA., o H., a LR. e a N., a cantarem os parabéns a um bebé, e quando olhei para apreciar a grande festa que preparavam reparei que a MA.

tinha um telemóvel (da área da casa) na mão e parecia “filmar” o momento, como forma de registar aquele acontecimento” (NC nº21, dia 2 de novembro de 2019)

Figura I5
Área da Casa



A área das artes (Figura I6) é composta por um móvel de madeira em que estão disponibilizadas as folhas de papel de tamanho A4, tesouras de pontas redondas e tesouras de corte criativo, canetas de feltro, lápis de cor, lápis de cera, colas, revistas e outros tipos de papéis e materiais, elementos da natureza (folhas, pinhas, paus) assim como novelos de lã, tecidos ou pedaços de roupa. Ainda existe um cavalete com um quadro de ardósia, onde as crianças podem utilizar giz ou realizar um desenho artístico, onde também se encontram os bibes destinados aos momentos de pintura e, ainda, um móvel, com diferentes prateleiras, onde as crianças colocam os seus trabalhos, sendo que cada uma encontra-se identificada com o nome e símbolo de cada criança. Esta área contém, também, uma mesa, oito cadeiras, e um dos parapeitos da janela destina-se a vários materiais, como a plasticina, a cola branca, as tintas, pincéis e recipientes.

Figura I6
Área das Artes



ANEXO J
Dia tipo da sala JI2

|' '' | | ''

Tabela J16*Dia Tipo da sala*

Espaço	Rotina
Refeitório	A partir das 7h30, inicia-se o acolhimento onde as crianças brincam livremente.
Sala de atividades	Na sala é realizado o processo Planear-Fazer-Rever. À segunda-feira o grupo tem <i>mindfulness</i> ; à terça-feira tem ginástica; às quartas-feiras e quintas-feiras os pequenos grupos têm inglês; e à sexta-feira têm música.
Exterior	As crianças podem brincar e explorar o exterior disponível, assim como os diferentes recursos.
Casa de banho	Nos diferentes dias da semana podem existir atividades de grande grupo, sendo que à segunda-feira e à terça-feira de manhã existe <i>mindfulness</i> e ginástica, correspondentemente. As atividades de pequeno grupo acontecem alternadamente, todas as semanas de manhã, onde o pequeno grupo do carro tem inglês à quinta-feira, e o pequeno grupo da joaninha tem à quarta-feira. Tanto as atividades de pequeno e de grande grupo podem acontecer de manhã ou à tarde quando planeadas pela educadora.
Refeitório	Antes do almoço as crianças realizam, autonomamente, as suas necessidades básicas, sempre com a supervisão de um adulto.
Casa de banho	<u>Almoço</u> Novamente no refeitório, as crianças almoçam e satisfazem as suas necessidades.
Exterior/Sala	<u>Higiene</u> Terminado o almoço, as crianças são auxiliadas, mas realizam a higiene oral e todas as necessidades de forma autónoma.
Exterior	Neste momento existem crianças que se dirigem para o espaço exterior, enquanto que outras ainda realizam a sesta na sala de atividades.
Sala/Refeitório	Depois da sesta as crianças dirigem-se ao exterior, enquanto é arrumada a sala para uma atividade de grande grupo.
Exterior/Sala	Na sala de atividade é realizada uma atividade de grande grupo, planeada e planificada pela equipa educativa, ou que acontece por colaboração da escola com a família. É realizado o lanche, podendo acontecer na sala ou no refeitório,

ANEXO K
Informação do grupo

|' '' | | ''

Tabela K2*Informação do grupo*

Nomes	Sexo/Género	Data de nascimento	Idades outubro - janeiro	Frequentou ano anterior	Nº de irmãos
A.	Feminino	março	3	Sim	1
A.	Masculino	abril	4	Sim	3
B.	Feminino	outubro	3-4	Sim	0
C.	Feminino	janeiro	3-4	Sim	0
D.	Feminino	novembro	3-4	Sim	1
DS.	Masculino	janeiro	3-4	Sim	0 (mãe grávida)
DP.	Masculino	outubro	3-4	Sim	1
F.	Feminino	novembro	2-3	Não	0
H.	Masculino	junho	4	Sim	3
J.	Feminino	março	4	Sim	0
LG.	Feminino	maio	4	Sim	0 (mãe grávida)
LR.	Feminino	abril	4	Sim	2
L.	Masculino	janeiro	3-4	Sim	2
MM.	Feminino	abril	4	Sim	0
MG.	Feminino	maio	4	Sim	2
ME.	Feminino	setembro	4	Sim	1
MA.	Feminino	junho	4	Sim	1
N.	Feminino	novembro	3-4	Sim	1 (+ mãe grávida)
S.	Feminino	junho	3	Não	3
V.	Masculino	fevereiro	3	Sim	1

ANEXO L
Guião da entrevista
realizada às educadoras

| ' ' | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatária: Educadoras

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
F. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização de recolha de dados acerca da investigação realizada, tendo como base o Quadro de Mensagens, para o relatório da PPS II. - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar devolução das transcrições 	
G. Relevância, funções e potencialidades do Quadro de Mensagens	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a visão da educadora sobre o Quadro de Mensagens. • Compreender como é utilizado o Quadro de Mensagens e a sua finalidade. 	<p>B1. Que importância atribui ao Quadro de Mensagens em JI?</p> <p>B2. Qual a importância do Quadro de Mensagens para o grupo de crianças? Que potencialidades pode trazer este recurso para o grupo de crianças?</p> <p>B3. Utiliza o Quadro de Mensagens com o objetivo de aquisição de novas aprendizagens? Se sim quais?</p> <p>*B4. Após todas as atividades e estratégias utilizadas para o momento de exploração do Quadro de Mensagens foi notável alguma mudança no grupo? Se sim mencionar alguns exemplos.</p> <p>*B5. Que avaliação faz das atividades e estratégias levadas a cabo? Que contributos trouxeram as mesmas ao grupo? E para o trabalho da equipa educativa?</p>	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> - De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade 	

*Questões realizadas apenas à educadora cooperante, ou seja, à EA

ANEXO M
Transcrição da entrevista
realizada às educadoras

| | ' ' | | ' ' |

EA – Educadora A (educadora cooperante)

B1 – Que importância atribui ao Quadro de Mensagens em JI?

R: O quadro das mensagens é um momento de muita importância na rotina de JI. É um momento que prepara as crianças para o que vai acontecer ao longo do dia, e denota-se que as crianças que participam com frequência neste momento são mais seguras nos momentos de transição e mais autónomas nos diferentes momentos da rotina.

B2 – Qual a importância do Quadro de Mensagens para o grupo de crianças? Que potencialidades pode trazer este recurso para o grupo de crianças?

R: É neste momento que falamos sobre o que vai acontecer no PG e no GG, mas também outras mensagens/notícias importantes por exemplo, se temos algo novo na sala, se é algum dia especial, etc... Além destes principais objetivos o QDM tem um grande potencial para explorar todas as áreas com jogos de associação, reconhecimento de letras, fonemas, competências matemáticas e outros objetivos que façam sentido para o grupo em si.

B3 – Utiliza o Quadro de Mensagens com o objetivo de aquisição de novas aprendizagens? Se sim quais?

R: Sim, mas não obrigatoriamente. Aproveitamos este momento para explorar novos interesses e fomentar novas curiosidades nas diferentes áreas. Para depois estes serem trabalhados, em pormenor, nos pequenos grupos e tempo de fazer. Isto devido, ao facto de grande parte do grupo não estar presente neste momento.

B4 – Após todas as atividades e estratégias utilizadas para o momento de exploração do Quadro de Mensagens foi notável alguma mudança no grupo? Se sim mencionar alguns exemplos.

R: Sim, mais motivação e envolvimento nesse momento.

B5 – Que avaliação faz das atividades e estratégias levadas a cabo? Que contributos trouxeram as mesmas ao grupo? E para o trabalho da equipa educativa?

R: Como referido em B3, uma vez que neste momento da rotina não estão presentes grande parte do grupo de crianças, acabamos por utilizar o QDM como um meio para suscitar também o interesse das crianças por vários conteúdos que podem ser explorados com mais pormenor noutros momentos da rotina. Todavia, mesmo não

estando parte do grupo presente, torna-se mais motivador e enriquecedor dinamizar este momento de formas diferentes, ainda para mais articulando com diferentes conteúdos, promovendo o interesse dos elementos que participam neste momento pelos conteúdos a serem dinamizados. A motivação e a curiosidade é evidente neste momento. E ao utilizarmos diferentes estratégias conseguimos balancear duas coisas importantes, manter o interesse das crianças num momento 'rotineiro' do dia a dia e transmitir a segurança necessária para que ao longo do dia possam antecipar o que vai acontecer e incentivar assim a terem iniciativa para transitarem nos diferentes momentos.

EB – Educadora B (educadora JI1)

B1 – Que importância atribui ao Quadro de Mensagens em JI?

R: O quadro das mensagens é um instrumento bastante importante pois ajuda as crianças a terem uma visão concreta acerca do que vai ser o seu dia. Deste modo, as crianças podem antecipar os vários momentos que vão acontecer, sentindo-se assim mais seguras e confiantes.

B2 – Qual a importância do Quadro de Mensagens para o grupo de crianças? Que potencialidades pode trazer este recurso para o grupo de crianças?

R: É um momento bastante lúdico no qual as crianças demonstram imensa vontade e entusiasmo para participar. Visto fazer parte da rotina diária, as crianças vão-se apropriando aos poucos do funcionamento do mesmo, sendo por isso cada vez mais ativos e autónomos durante este momento. Para além deste aspeto, e visto ser um momento que ocorre todos os dias, fornece também confiança às crianças mais tímidas para que a seu tempo, participem e construam uma maior confiança e segurança em si mesmos. Por último, é um instrumento que pode ser utilizado de variadíssimas maneiras, onde se podem explorar os mais variados conteúdos pedagógicos (desde à matemática, introdução à leitura e escrita, etc).

B3 – Utiliza o Quadro de Mensagens com o objetivo de aquisição de novas aprendizagens? Se sim quais?

R: Sim! Tal como referi anteriormente, o quadro das mensagens é também utilizado com o objetivo da expansão de novos conhecimentos e aprendizagens como: introdução dos números, formas geométricas, conhecimento dos dias da semana, introdução das letras, reconhecimento de símbolos, iniciação à escrita, etc.

EC – Educadora C (educadora berçário)

B1. Que importância atribui ao Quadro de Mensagens em JI?

R: O quadro de mensagens é, na minha opinião, um dos recursos mais importantes em sala quando trabalhamos em JI com a metodologia High-Scope. É um suporte que possibilita às crianças e adultos terem um “guião” que torna o dia e a rotina previsíveis, permite ainda um primeiro momento do dia em que o grupo se reúne e partilha em conversa informações pertinentes.

B2. Qual a importância do Quadro de Mensagens para o grupo de crianças? Que potencialidades pode trazer este recurso para o grupo de crianças?

R: Este recurso permite que as crianças se sintam mais seguras relativamente às rotinas do seu dia-a-dia, pois ao recorrer a ele, as crianças apercebem-se logo pela manhã do que está previsto acontecer. Também é um bom apoio à autonomia uma vez que a partir do recurso do quadro, em qualquer momento do dia, as crianças compreendam o que estão a fazer, recordem o que já fizeram e/ou prevejam o que virá a acontecer.

B3. Utiliza o Quadro de Mensagens com o objetivo de aquisição de novas aprendizagens? Se sim quais?

R: O quadro de mensagens e sua realização é um ótimo elemento que possibilita novas aprendizagens às crianças, de forma mais ou menos direta, consoante a participação que as crianças têm neste momento da rotina. Todas as áreas de conteúdo (no caso do high-scope abordados como parâmetros de desenvolvimento) podem ser desenvolvidas e trabalhadas no momento do quadro de mensagens. Por exemplo, ao pedirmos a determinada criança que escreva uma letra para completar uma palavra numa determinada mensagem, trabalhamos vários parâmetros de desenvolvimento, que resultam em aprendizagens. Ou seja, ao pedir que a criança escreva o “D” da palavra “dança” escrita no quadro “_ança”. A criança desenvolve a motricidade fina, ao manusear a caneta com que escreve, a fonologia ao associar o som à letra, a autonomia e segurança ao fazer esta atividade perante o grupo da sala, entre outros aspetos importantes. Assim, é difícil resumir quais as novas aprendizagens que tenho o objetivo de desenvolver nas crianças no momento do quadro de mensagens pois a intenção é mesmo chegar a todas as áreas, consoante os objetivos para o grupo a cada dia.

ED – Educadora E (educadora creche)

B1. Que importância atribui ao Quadro de Mensagens em JI?

R: – O quadro das mensagens é um momento de reunião do grupo, no qual se anunciam os acontecimentos expectáveis do dia (o que vai acontecer nos pequenos grupos, que atividades curriculares ou extracurriculares irão ter lugar), as exceções à rotina (está a chover e não podemos ir ao parque, hoje não temos inglês porque a professora está doente), materiais novos na sala (introdução de giz na área das artes, por exemplo) e visitas de elementos externos (a professora de uma estagiária vem à sala).

B2. Qual a importância do Quadro de Mensagens para o grupo de crianças? Que potencialidades pode trazer este recurso para o grupo de crianças?

R: Através deste instrumento, as crianças conseguem apropriar-se da sua rotina, saber o que esperar de cada momento e gerir o seu tempo, de acordo com o estipulado para o grupo. A dinamização do quadro das mensagens é feita através de palavras, números e símbolos, para que todos possam interpretar e “ler” as mensagens. Desta forma, consegue criar-se um sentimento de pertença a uma comunidade, potenciar competências de autonomia e desenvolver capacidades de literacia e matemática.

B3. Utiliza o Quadro de Mensagens com o objetivo de aquisição de novas aprendizagens? Se sim quais?

R: Tal como mencionado na resposta anterior, os grandes objetivos do quadro das mensagens prendem-se com:

- Sentimento de pertença a uma comunidade – todos fazemos parte de um grupo, que tem regras definidas e comumente aceites.
- Autonomia – as crianças sabem exatamente o que esperar do seu dia, conseguem prever o que vai acontecer, o que diminui os níveis de ansiedade e aumenta a sensação de bem-estar e envolvimento
- Literacia e matemática – os números e as letras estão constantemente em redor das crianças. Naturalmente, a sua curiosidade por saber o que transmitem vai acontecendo e, neste processo, ocorre o reconhecimento de números, a contagem, a identificação de letras, a leitura de pequenas sílabas...

ANEXO N
Categorização das Notas
de Campo

| | ' ' | | ' ' |

Tabela 13*Categorização das notas de campo*

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA
Aprendizagens com o Quadro de Mensagens	Abordagem à Aprendizagem	Iniciativa e Envolvimento por parte das crianças	<p>“Algumas crianças foram mais perspicazes que outras, apontavam ou diziam onde estava quando não era a sua vez, mas mostravam saber a resposta.” (nota de campo 20 dia 11 de novembro de 2019)</p> <p>“(…) Mesmo com as dificuldades sentidas, as outras crianças puderam ajudar e colaborar com os pares, apresentando-lhes a resposta ou apontando para a mensagem indicada.” (nota de campo 27 dia 22 de novembro de 2019)</p> <p>“A escolha dos cartões dos nomes das crianças foi propositada, porque sabia que desta forma a correspondência iria correr da melhor forma, pois mesmo não sabendo o nome escrito no cartão, através dos símbolos de cada criança, todas as crianças conseguiam saber de quem se tratava e a quem pertencia o símbolo.” (nota de campo 28 dia 25 de novembro de 2019)</p> <p>“Foi uma exploração do quadro dinâmica e interativa, onde todas as crianças puderam participar de uma forma ativa, não só na sua vez, mas também apoiando as restantes crianças que apresentavam mais dificuldade em cumprir o objetivo.” (nota de campo 28 dia 25 de novembro de 2019)</p> <p>“Todas as adivinhas tiveram a participação e ajuda de todas as crianças presentes. O facto de serem objetos que existiam na sala também permitiu que, à medida que ouviam a adivinha, conseguissem situar-se na sala, olhando ao seu redor e perceber do que se tratava.” (nota de campo 29 dia 26 de novembro de 2019)</p>	13

			<p>“As três últimas crianças que realizaram e participaram no Quadro de Mensagens são crianças que não costumam estar presentes neste momento, e, por isso, fiz questão que participassem neste momento tão rico e importante.” (nota de campo 30 dia 27 de novembro de 2019)</p> <p>“Apesar de cada criança ter ido virar as adivinhas e descobrir a resposta no verso, muitas delas não foram descobertas pela próprias crianças mas sim em grupo, onde todas as crianças puderam participar.” (nota de campo 34 dia 4 de dezembro de 2019)</p> <p>“(…) Por fim, enquanto pedia à F. para me dizer que nome estava na última mensagem, a LG. já ia referir de quem era. Pedi que deixasse ser a F., e enquanto a ajudava mencionava a primeira sílaba do nome “vi..”, e as restantes crianças começaram a imitar e a fazer o mesmo, como forma de ajudar e apoiar a F. a desvendar o nome.” (nota de campo 39 dia 16 de dezembro de 2019)</p> <p>“Durante a exploração deste Quadro de Mensagem foi interessante ver a capacidade de as crianças se ajudarem, principalmente na apresentação de pistas, algo que tenho realizado várias vezes neste momento.” (nota de campo 40 dia 17 de dezembro de 2019)</p> <p>“(…) para iniciar o momento da manhã com a exploração do Quadro de Mensagens perguntei onde o poderíamos realizar, sendo que as três crianças presentes levaram-no até à área da casa, e colocaram as cadeiras em frente e sentaram-se. “Então hoje vamos ver o quadro na área da casa?” questionei ao que me responderam em conjunto, com um sorriso entusiasmante “Sim!”. (nota de campo 41 dia 18 de dezembro de 2019)</p>	
--	--	--	--	--

			<p>“(…) A B. tinha encontrado, quando entrámos na sala, um rolo de papel no chão, e pediu se podíamos utilizar para planear. Pedi à B. se podíamos utilizá-lo para o Quadro de Mensagens para decifrarmos quais eram os nomes dos amigos, e ela aceitou e sugeriu idealizá-lo como uma lanterna.” (nota de campo 45 dia 8 de janeiro de 2020)</p> <p>“(…) as crianças presentes também cooperavam e ajudavam os pares na realização da tarefa apontando com o dedo para o lugar correto a colocar cada peça.” (nota de campo 48 dia 13 de janeiro de 2020)</p> <p>“(…) O microfone foi entregue ao A. que se dirigiu para a segunda mensagem e retirou do envelope um cavalo. Todas as crianças ficaram paradas, “então não se recordam de nenhuma canção sobre um cavalo?” questionei, ao que o grupo referiu que não. A D. colocou o braço no ar dizendo recordar-se de uma, e começou a cantarolar. Ninguém conhecia, mas foi curioso a D. não ter apresentado qualquer tipo de vergonha para apresentar o que sabia. (…)” (nota de campo 49 dia 14 de janeiro de 2020)</p>	
	<p>Saúde e Desenvolvimento Físico</p>	<p>Competência de motricidade-fina e coordenação olho/mão</p>	<p>“A B. ajudou na tarefa inicial da exploração do Quadro de Mensagens colocando a mola no dia da semana.” (nota de campo 30 dia 27 de novembro de 2019)</p> <p>“Pedi à S. para colocar a mola no dia da semana dizendo “today is Wednesday”.” (nota de campo 34 dia 4 de dezembro de 2019)</p> <p>“A N. realizou a primeira tarefa, antes de descobrirmos as mensagens do dia, e colocou a mola na segunda feira, sem grandes dificuldades.” (nota de campo 36 dia 9 de dezembro de 2019)</p>	<p>6</p>

			<p>“A N. pediu para colocar a mola no dia da semana respectivo, realizando sem dificuldades.” (nota de campo 49 dia 14 de janeiro de 2020)</p> <p>“Eu quero mudar a mola posso?” questionou a B. e assim foi cumprido o seu pedido. “Hoje é que dia B. sabes?” questionei enquanto mudava a mola, “eu sei é fácil é quinta-feira e é aqui no número 5” respondeu a B.” (nota de campo 51 dia 17 de janeiro de 2020)</p> <p>“A F. não sabia qual era o número seis, sendo que retirei o número seis existente no quadro de mensagens para que facilitasse a compreensão, escrevendo sem dificuldades o número, “é uma barriguinha e um risco para cima”, referiu a F.” (nota de campo 51 dia 17 de janeiro de 2020)</p>	
	Linguagem, Literacia e Comunicação	Consciência Fonológica	<p>“(…) na frente de cada envelope, existia uma imagem diferente: café, pente, bolacha e pestana. (...) A B. foi a primeira a corresponder o nome à imagem, identificando o café, presente na mesma. Retirou do envelope dois cartões com os nomes do A. e da MM., e com ajuda de todas as crianças, percebeu que café rimava com o nome do A., pois terminavam da mesma forma. Seguiu-se a vez D., com a imagem de um pente, e os cartões eram dos nomes do V. e do L. Com a participação e ajuda das restantes crianças a D. percebeu o objetivo e concluiu a sua tarefa. A terceira mensagem foi desvendada pela MG., que associou a bolacha ao nome do cartão que começava com a letra N., e ainda disse “é o cartão da N.”. Expliquei que era de uma pessoa que começava com a mesma letra, e acabei por mencionar o nome da educadora, percebendo então que rimava com bolacha. Por fim, foi a vez da LR. associar o nome do cartão da J. à imagem da pestana.” (nota de campo 28 dia 25 de novembro de 2019)</p> <p>“(…) A LG. desvendou a primeira adivinha, que se referia ao puzzle da área dos jogos. Seguiu-se a vez da D., que</p>	6

		<p>descobriu que era o livro da área dos livros. A terceira adivinha foi descoberta pela B., referente ao cavalete da área das artes. Por fim, foi a N. a desvendar a quarta adivinha, que apresentava a vassoura da área da casa.” (nota de campo 29 dia 26 de novembro de 2019)</p> <p>““Já repararam que as mensagens estão escondidas com cartões?”, ao que a B. respondeu “sim são adivinhas!”. Questionei como sabia que se tratava de adivinhas ao que me respondeu “porque tem letras e desenhos”. Ainda apontou para o quadro e referiu “há quatro mensagens e dois que não têm”. Comecei por ler a primeira adivinha, referente à pilha, adivinhada pela B. A segunda mensagem apresentava outra adivinha sobre a central elétrica, adivinhada pela LG. O candeeiro era a resposta à adivinha da terceira mensagem, verificada pela D. Por fim, foi a vez da J. perceber que a resposta à quarta adivinha era a lâmpada.” (nota de campo 34 dia 4 de dezembro de 2019)</p> <p>““Já repararam que as mensagens do dia estão escondidas? O que é que será que está nos cartões?”, ao que a LG. referiu “são adivinhas”. Expliquei “Hoje as adivinhas são sobre animais”. (...) Seguiu-se a vez da D., com a segunda adivinha que falava sobre a maria-café, descoberta logo de imediato, talvez até mesmo pelas ilustrações representadas. (...) Por fim, foi a LR. a descobrir a quarta adivinha que falava sobre a cobra, mas a LG., ainda nem eu tinha terminado de ler a adivinha já me dizia “é o caracol” ou “é a minhoca.” (nota de campo 36 dia 9 de dezembro de 2019)</p> <p>““Vocês lembram-se de um dia que eu também trouxe umas imagens como estas que estão no quadro? E o que estava escondido dentro dos envelopes?”, responderam que não, até que a A. disse “tinha escondido as palavras nossas”, e questionei “os nomes?”, e a A. respondeu “sim”. (...) Foi a vez da A. desvendar que nomes se encontravam dentro do envelope com a imagem de uma coroa. Com alguma ajuda</p>	
--	--	---	--

			<p>dos restantes pares e minha percebeu que nome rimava, e depois a N. referiu “sabes que o meu nome também rima com quinoa”. A MA. descobriu que nome rimava com a hiena. Quando questionei se sabiam o que estava representado na imagem, a maioria das crianças respondeu “é um animal”. “É um animal, têm razão, mas sabem como se chama?”, ao que a N. respondeu “é a hiena!”. (...) Seguiu-se a vez da N. que descobriu o nome da criança que terminava como a palavra carta, apresentada na imagem. “É uma almofada com um coração”, foi o que a MA. respondeu quando questionei o que observavam na imagem. Depois de perceberem que a forma do coração se encontrava numa carta, a N. percebeu qual o nome que rimava com a palavra. (...)” (nota de campo 37 dia 11 de dezembro de 2019)</p> <p>“(...) Entreguei o microfone à LG. e pedi para se dirigir à primeira mensagem, ou seja, à mensagem número um e descobrir o que existia dentro do envelope. Encontrou um balão e rapidamente lembrou-se da canção do balão do João, sendo que cantámos em conjunto uma parte da música. O microfone foi entregue ao A. que se dirigiu para a segunda mensagem e retirou do envelope um cavalo. Todas as crianças ficaram paradas, “então não se recordam de nenhuma canção sobre um cavalo?” questionei, ao que o grupo referiu que não. A D. colocou o braço no ar dizendo recordar-se de uma, e começou a cantarolar. (...) “Obrigada D. não conhecia essa música...então mas vejam lá se não conhecem esta”, e comecei a cantar “era uma vez um...”, e as crianças continuaram a frase e lembraram-se da canção. Seguiu-se a vez do H. que com o microfone na mão dirigiu-se à terceira mensagem, e ficou muito admirado por não existir nada dentro daquele envelope, ao que expliquei “então agora existe um desafio: o H. tem de lembrar-se de uma música que goste muito e cantar para e com os amigos...lembras-te de alguma H.?” questionei. “Eu sei uma canção sobre o não há nada” referiu a MA., ao que pedi se</p>	
--	--	--	--	--

			<p>podia cantar. Foi espantoso, porque a MA. inventou uma letra na hora sobre aquele exato momento, onde explicava que não existia nada num envelope no quadro. O H. entretanto lembrou-se de uma canção que aprenderam na aula de mindfulness, e cantaram todos em conjunto. Por fim, a D. desvendou o que se encontrava dentro da quarta e última mensagem, mostrando a existência de um animal, um camelo. A LG. dizia conhecer uma canção, “o areias é um camelo..” e cantámos todos” (nota de campo 49 dia 14 de janeiro de 2020)</p>	
		<p>Conhecimento do Alfabeto</p>	<p>“(…) Pedi à A. para desvendar a primeira mensagem, e ao abrir o envelope encontrou a surpresa: “é do meu nome”, disse-me a A. Estava correta, era a letra A, que é a inicial do nome dela. De seguida, foi a vez da B. descobrir o que se encontrava no envelope da mensagem número dois. Ao retirar a outra letra, ficou apenas a olhar e não me disse nada. As crianças da roda começaram a dizer “é o B. do nome de B.”, (...) “Não é um B.”, respondi às meninas que diziam ser do nome da B., ao que ela exclamou “eu tenho essa letra no meu nome”. Fiquei ainda a pensar no seu nome, e sim, estava correta, a letra C aparece no seu nome, sendo que respondi “Boa! Exato o teu nome tem a letra C”. A A., também quis apresentar o seu entusiasmo e referiu “Eu também tenho o C”, e sim também era verdade. A F. foi descobrir a terceira</p>	<p>8</p>

			<p>mensagem e tirou do envelope a letra B. “é do meu nome”, disse a B., e sim, desta vez era a letra inicial do nome da B. A última mensagem foi desvendada pela MA. onde retirou uma letra que parecia desconhecida para as crianças presentes. Por perceber que não chegavam à letra, disse “é a letra J”. Rapidamente ouvi alguém dizer “é da J., ela tem o J no nome dela”. (nota de campo 22 dia 13 de novembro de 2019)</p> <p>“Depois de explorado e “lido” o quadro, o mesmo ficou disponível perto da área das artes, para que quando chegassem as crianças pudessem perceber como iria decorrer o dia, e quais os momentos que iriam acontecer. Apercebi-me que o L. e a LG., ao dirigirem-se para a área das artes, depois do planear, encontraram o quadro e falavam entre sim: a LG. dizia, apontando para a letra J “esta é do JI2”, e o L. respondia “e do JI1”; “Não, não, só do JI2”, exclamava a LG.” (nota de campo 22 dia 13 de novembro de 2019)</p> <p>“(…) Com as crianças reunidas no tapete ouvi a B. dizer “Da outa vez tinha as letras escondidas”, associando ao dia em que também utilizei os envelopes para esconder as letras. Seguiu-se a vez da S. procurar o que se encontrava escondido dentro do envelope. Ao tirar a B. disse logo que era a letra S, e tinha razão, era também a letra da S., e disse-lhe “S. it’s the letter of your name”. A F. foi desvendar a mensagem número 2, que escondia a letra N, e ao observar a N. exclamou “é minha! É do meu nome”. Com a letra N, virei-a ao contrário, mostrei ao grupo e perguntei, “então e assim fica que letra?”. Nenhuma criança respondeu, e a educadora disse que era um Z, e também referi que era a última letra da palavra luz. Por fim, a N. foi descobrir a mensagem que escondia a letra O, presente na terceira mensagem. “é do meu nome também!”, e sim também tinha razão.” (nota de campo 26 dia 20 de novembro de 2019)</p>	
--	--	--	--	--

			<p>“(…) Pedi à LR. para escrever “o número 7, que se encontra na mensagem número 1”. Seguiu-se a vez da MM. que desenhou a letra E, que escondia a mensagem número dois. A letra N foi registada pela MG., que misturou as várias cores que se encontravam na mica colada ao cartão. Por fim, terminou a ME. com a escrita do número 4, que se encontrava, também, na quarta mensagem.” (nota de campo 30 dia 27 de novembro de 2019)</p> <p>““Mas o que é que se passa com as nossas mensagens? Que cartões são estes?”, perguntei, ao que a MG. respondeu “são com palavras!”, e LG. ainda referiu “Já sei é o meu nome!” “É isso LG.! Os cartões que escondem as mensagens têm nomes de alguns meninos da sala, e quero ver se vocês conseguem adivinhar de quem é o nome, porque estão ao contrário”. Questionei a LR. se sabia de quem era o primeiro nome. Como apresentava algum receio de errar ajudei-a e referi que o nome começava pela letra D. Rapidamente a D. disse “é o meu nome”. Era com a letra D, mas era um o nome de um rapaz, e, sem grandes problemas, a LR. percebeu de que nome se tratava. A MG. desvendou o nome que se encontrava na segunda mensagem, e como a letra B pertence a uma única criança da sala, não houve dificuldades. Pedi à D. se conseguia saber de quem pertencia o nome que se encontrava na mensagem número três. A LG. começou logo a dizer que se tratava do nome dela, e tinha razão (…).” (nota de campo 39 dia 16 de dezembro de 2019)</p> <p>““Hoje o quadro tem uns cartões a esconder as mensagens...sabem o que é?” questionei o grupo presente, ao que foram respondendo “são letras e números”, e ainda contabilizámos quantas letras e quantos números existiam. A mensagem número 1 foi desvendada pela J. que escreveu o número 8 na caixa de areia sem grandes dificuldades, desenhando duas bolinhas, uma sobre a outra, representando o algarismo. Seguiu-se a N. que escreveu a</p>	
--	--	--	---	--

			<p>letra H na caixa de areia, e dizia “ah é fácil de fazer”, realizando a tarefa sem problemas. Por fim, foi a vez da D. escrever o número 9. Reparei que “copiava” o que observava no cartão, e ia questionando o que era, se uma letra ou um número, mas não se pronunciava. As restantes crianças também não diziam nada, até a J. exclamar “é um 9”. Virei o cartão ao contrário e questionei “Então e assim pode ser o quê?”, ao que responderam “um 6”. “Ainda pode ser uma letra, sabem qual é?”, questionei, e não conseguiam responder, “pode ser a letra B, de B.”. A educadora explicou “o B com as duas barrigas é uma letra maiúscula e está sempre no início de uma palavra, enquanto que este b só com uma barriga, está no meio da palavra”. A B. ainda exclamou “assim ao contrário também pode ser a letra do meu avô, que chama-se Paulo.” (nota de campo 43 dia 6 de janeiro de 2020)</p> <p>“Acho que temos de descobrir as mensagens de hoje, mas elas estão escondidas...o que está a tapá-las?” questionei, ao que a B. respondeu “são números”. “Não são números...são o quê?”, voltei e questionar e depois já me respondeu acertadamente “são letras dos amigos e eu já sei de quem é!”. (...) Assim foi, a LR. desvendou o primeiro nome com a “lanterna”, sem grandes dificuldades, referindo ser o nome pertencente à A. Seguiu-se a vez da N. que com a ajuda da lanterna descobriu a quem pertencia o segundo nome. (...) Depois ainda questionei qual era a última letra, responderam que era a letra s sem problemas, mas diziam que era o nome da S. Ao fim de muitas tentativas e pistas, lá conseguiram perceber que era o nome do L. Por fim foi a vez da A., que com a ajuda da B. descobriu que era o nome da M. A B. ainda referiu “eu tenho estas letras no meu nome”, apontando para a letra “a” e “i.” (nota de campo 45 dia 8 de janeiro de 2020)</p>	
--	--	--	--	--

			<p>“(…) A primeira mensagem foi desvendada pela LG. que encontrou algo no envelope. “O que será isso L.?” questionei, ao que me respondeu “é um o”, sendo que pegava na letra numa posição errada. “Podia ser o O, mas é outra letra, sabem qual é?” questionei, sendo que o A. respondeu “é o D”. “Exatamente é a letra D, de quê?” voltei a questionar, “Pode ser do DP., do DS. e da D.”, referiram as crianças enumerando pares pertencentes ao grupo. A LG. passou a vez ao A. que desvendou o que existia no envelope da segunda mensagem, “é uma letra da LG. e do L.” referiu enquanto a colocava no quadro. Felicitei-o por ter conseguido identificar e referir uma palavra com a letra, mas desafiei-os “então e assim continua a parecer uma letra?” sendo que peguei na letra e virei-a ao contrário. “Assim é um 7” mencionou a B., “então e o 7 é uma letra?” perguntei, ao que me reponderam ser um número. O A. passou a vez à S. que descobriu o que existia no envelope que escondia a terceira mensagem. “What is this S., do you know?” questionei-a, “it’s a letter or a number?”, voltei a perguntar para ver se ajudava. “three” respondeu pegando na letra do avesso, e todas as crianças presentes referiram o mesmo, que se tratava de um número. “Boa. Conseguiram ver que também podia ser o número três, então e se eu virar assim fica como?”, perguntei ao grupo apresentando a letra na posição correta. “é a letra da minha mana, da Ema” referiu a N. respondendo com grande entusiasmo. Seguiu-se a vez da B. que descobriu outra letra no envelope número quatro. “Que letra é essa B.?” questionei, ao que me respondeu “é o da C.”, colocando a letra de lado. “Ok podia ser a letra da C., então mas se colocares a barriga para baixo parece que letra?” voltei a questionar a B., ao que o A. respondeu “é o U do L.”. (...) (nota de campo 50 dia 15 de janeiro de 2020)</p>	
--	--	--	---	--

	<p>Matemática</p>	<p>Símbolos e palavras numéricas/ Contar</p>	<p>“(…) A B. foi a primeira, retirou o cartão com três bolinhas, e disse logo que era o número três. Seguiu-se a vez do H., que retirou da caixa o cartão com uma bolinha, e associou à primeira mensagem. Posteriormente, foi a vez da F., que retirou o cartão com duas bolinhas, percebendo, por “influência” dos pares que responderam primeiro, que correspondia à mensagem número dois. A J. retirou o último cartão com quatro bolinhas, e houve quem respondesse por ela, mas eu tenho a certeza de que ela sabia a resposta, correspondendo, assim, à quarta mensagem.” (nota de campo 23 dia 15 de novembro de 2019)</p> <p>“(…) A B. respondeu de imediato “está tudo trocado, o quatro é aqui [e apontava para o número da quarta mensagem], o cinco aqui [o mesmo se sucedeu] e o seis aqui”. Foi interessante ver a reação da B., ao associar aqueles algarismos aos números já presentes no quadro de mensagens. (...) Entreguei-lhe a caixa, e retirou o cartão com quatro riscas, correspondendo sem dificuldade ao algarismo 4. Seguiu-se a vez da LR. que retirou o cartão com cinco riscas, correspondendo, primeiramente, ao número seis, mas com ajuda percebeu que era no algarismo 5. A LR. decidiu passar a caixa à S. (...) retirou o cartão que apresentava sete riscas, e com alguma ajuda minha e da B., correspondeu ao algarismo 7. Por fim, foi a vez da J., onde restava apenas um cartão, com seis riscas desenhadas, dirigindo-se de imediato à mensagem que apresentava o algarismo 6.” (nota de campo 27 dia 22 de novembro de 2019)</p> <p>“(…) Pedi à N. para me contar o que observava na imagem (dois garfos), referindo-me que estavam dois garfos. Pedi para que visse o que estava dentro do envelope, descobrindo dois números, sendo que um deles correspondia à quantidade de garfos contada. Correspondeu o algarismo sem qualquer dificuldade. Seguiu-se a vez da F. que desvendava a mensagem número 2 escondida com uma</p>	<p>5</p>
--	-------------------	--	--	----------

			<p>imagem de quatro legos. Realizou a contagem com alguma dificuldade, depois ajudei a seguir apenas pelas cores e foi mais fácil, percebendo, então, que havia 4 legos. Ao retirar os números do envelope encontrou o número 3 e contou e disse automaticamente “eu fiz estes anos [apontando para o número 3]”. Aproveitei o que tinha dito e disse “então e quantos legos existiam?”, representando com os dedos. Percebeu que não seria o número 3 mas sim o 4. A A. contou a imagem que apresentava 6 pincéis, e ao retirar os números do envelope encontrou os números cinco e seis. Ainda apontou para o número cinco como sendo a resposta correta, mas a educadora deu uma sugestão, perceber se no próprio quadro de mensagens não existia o número 6, referente ao espaço onde se apresenta a sexta mensagem. A A. seguiu o conselho, colocando ao lado o cartão com o algarismo 6. “A barriga do 6 está para cima ou para baixo?”, percebeu que estava ao contrário, e colocou o número na posição correta. Por fim, a S. realizou a última contagem e correspondência. Realizei a contagem com o seu dedo, passando pelas várias peças de puzzle presentes na imagem, e no fim percebemos que apresentava 8 peças. Retirou os números do envelope e apresentou para os seus pares que identificaram rapidamente qual era o algarismo.” (nota de campo 35 dia 6 de dezembro de 2019)</p> <p>“(...) “assim até parece um dois, olha eu escrevo aqui em cima e depois fazes tu ok?” questionei ao que a B. respondeu afirmativamente com a cabeça. Escrevi o número e posteriormente a B. registou o número 5 já na posição correta. Seguiu-se a vez da F. que contabilizou 6 nuvens que existiam no cartão que escondia a segunda mensagem. (...) Foi a vez do H. contar quantas flores existiam no cartão que escondia a mensagem número três. Enquanto contava o número de flores verifiquei que utilizava as mãos para tal, sendo que à medida que contava levantava um dedo para representar a quantidade. “são 7 flores” respondeu o H. após</p>	
--	--	--	--	--

			<p>contabilizar, escrevendo, com apoio, o número 7, pois tal como a F. não sabia como escrevê-lo. Por fim, a A. contou o número de árvores do último cartão, contabilizando oito. Pegou na caneta e ia começar a escrever, “sabes como se escreve o número oito A.?” perguntei, ao que me respondeu que sim, e, por isso, fiquei a observar se sabia. Tinha razão, sabia escrever, sendo que desenhou duas bolinhas, uma em cima da outra.” (nota de campo 51 dia 17 de janeiro de 2020)</p> <p>“(…) Comecei então por bater três palmas, e as crianças acertaram no número e corresponderam à mensagem no número três. De seguida bati uma palma, também identificada com facilidade e explicado o que existia na primeira mensagem. Foi a vez de bater duas palmas, associadas rapidamente à mensagem número dois. Por fim, quando ia bater as últimas palmas, a B. pediu “posso ser eu a bater agora?”, sendo que aceitei o seu pedido. A B. bateu quatro palmas, referentes à última mensagem que faltava explicar.” (nota de campo 52 dia 20 de janeiro de 2020)</p>	
--	--	--	---	--

		Formas	<p>“As mensagens do quadro encontravam-se escondidas com formas geométricas. Com o grupo reunido no tapete questionei se sabiam do que se tratava, ao que a N. respondeu “são formas”. Para que o processo seguinte corresse da melhor forma possível, considerei que seria pertinente identificar as diferentes formas apresentadas, e até foi um momento importante, porque na parte do círculo as crianças referiram “redondo”. Seguidamente, apresentei um tabuleiro da área da casa com quatro objetos das diferentes áreas da sala: uma máquina fotográfica, uma peça de um jogo redonda/cilíndrica, um carimbo com a letra A, e um comboio. (...) Para tal, a D. ficou encarregue de desvendar a mensagem número um e identificar nos objetos a forma do triângulo. A LR. ainda ajudou a D. ao identificar a forma triangular na letra A que se encontrava no carimbo. Seguiu-se a vez da A. que encontrou a forma circular no carimbo, na máquina fotográfica, no comboio e na peça de jogo. A terceira mensagem foi descoberta pelo H., onde encontrou a forma do quadrado nas janelas do comboio. Por fim, chegou a vez da F. que com o apoio e disponibilidade da B., encontrou as formas retangulares na máquina fotográfica e no comboio, onde a B. referiu “aqui no comboio também é, mas tem rodas”” (nota de campo 25 dia 19 de novembro de 2019)</p> <p>“Na sala J13 o L. desenhou algumas formas, geométricas e não geométricas, numa folha, e quando terminou apresentou-me o seu trabalho. Questionei que formas tinha desenhado, pois havia me pedido para escrever, e quando chegou ao momento de mencionar a forma circular, referiu algo como bola. Rapidamente, a LG., que se encontrava ao meu lado, e que havia estado presente no Quadro de Mensagens, respondeu “Não é bolinha L., é círculo”” (nota de campo 25 dia 19 de novembro de 2019)</p>	2
		Consciência Espacial	<p>“(…) Inicialmente, apresentei um exemplo, referindo “Se eu disser que a menina que vai desvendar a mensagem número um está entre mim e a LR., quem será?”. Pensei que não</p>	5

			<p>tinha sido explicita, mas percebi que a palavra entre era desconhecida, sendo que salientei que entre seria no meio, voltando a exemplificar “Se eu disser que a menina que vai desvendar a mensagem número um está no meio entre mim e a LR., quem será?”, e, desta vez, identificaram a criança. Para as restantes mensagens referi outras pistas como estar do lado direito, do lado esquerdo, apontando com as mãos para uma melhor percepção e distinção; à minha frente.” (nota de campo 18 dia 6 de novembro de 2019)</p> <p>“(…) Quando perguntei ao grupo se estava preparado para descobrir as mensagens do dia, verificaram logo que algo estava diferente “Está de pernas para o ar”, referiu a D. (...) Fui pedindo a cada criança para ir desvendando as mensagens, sendo que na primeira estava curiosa para perceber de onde é que começava, se a criança tinha tendência de ir para o nº6 que costuma ser o lugar do nº1. Quem foi acabou por associar o número um ao algarismo presente no quadro, tornando-se mais fácil todo o processo seguinte.” (nota de campo 20 dia 11 de novembro de 2019)</p> <p>“(…) Iniciei este momento dizendo “Quem vai explicar o que está na mensagem número um é a menina que está em frente à A.” Por momentos ficaram confusos, mas perceberam que se tratava da F. Seguiu-se a frase “Agora quem vai explicar a segunda mensagem está ao lado esquerdo da B.” Houve necessidade de exemplificar com as minhas mãos qual o sentido do lado esquerdo, e, assim, referia-me à N. Por fim, disse “Só falta a mensagem número três que vai ser explicada pela menina que está entre o A. e a N.”. O A. ainda se confundiu e achava ser ele, mas rapidamente percebeu que se tratava da MG.” (nota de campo 33 dia 3 de dezembro de 2019)</p>	
--	--	--	--	--

		<p>“(…) Após ter sido explicado a dinâmica a utilizar hoje, a LG. referiu “se fosse a menina que está entre ti e a N. era a MG. porque está no teu colo”, afirmando a sua resposta.</p> <p>Para iniciar o momento de exploração a LG. pediu se podia ser ela a dar a pista, sendo que aceitei a sua proposta, explicando que era uma menina de olhos castanhos que ia explicar a mensagem e estava entre determinadas crianças. Seguiu-se a vez da MG. que apresentou as suas pistas, apresentando a mesma pista que a LG. havia referido. (…)</p> <p>Na vez da N. já foi apresentada outra pista, referindo que a menina que ia explicar a mensagem estava ao lado de determinada criança. Por fim, a B. não quis apresentar qualquer pista, utilizando o seu panda para tal tarefa, sendo que apresentou outra pista diferente da que a N. apresentou, explicando que seria uma menina que estava à sua frente.” (nota de campo 53 dia 21 de janeiro de 2020)</p> <p>““Olhem queria saber o que vocês gostavam de fazer para explicarmos as mensagens de hoje, ou se querem dizer só assim sem nenhum jogo” questionei o grupo ao que a D. respondeu “já sei podemos dar pistas, por exemplo, a menina que tem os olhos brancos e está à minha frente”, utilizando e relembrando-se da estratégia utilizada ontem.” (nota de campo 54 dia 22 de janeiro de 2020)</p>	
	Padrões	<p>“(…) “Temos de pôr com as cores”, foi a frase dita pela LG. durante a exemplificação. A B. parecia estar a falar sozinha, mas enquanto a observávamos, eu e a educadora, reparámos que a B. mencionava que três das mensagens tinham envelopes, menos a quarta mensagem, pois tinha sido uma de última hora, e foi colocada no momento de exploração. Foi pedido ao H. para desvendar a primeira mensagem, ou seja, a mensagem número um. Já não é a primeira vez que o H. participa neste momento e sempre que lhe digo as mensagens pelos números ordinais parece ficar confuso, e só depois de referir mensagem número um, é que</p>	6

			<p>ele realiza a tarefa.” (nota de campo 32 dia 2 de dezembro de 2019)</p> <p>““O nosso quadro está todo baralhado!”, referiu o H. quando observou que o quadro se encontrava com envelopes que escondiam as mensagens. Pedi à N. para descobrir o que se encontrava no primeiro envelope, retirando um círculo mais pequeno, e mencionando a designação correta. Rapidamente identificou o seu lugar no jogo e encaixou sem problemas. Seguiu-se o H., a encontrar a peça que estava na segunda mensagem, descobrindo um retângulo pequeno. Assim como a N., identificou a forma geométrica e encontrou o seu lugar no jogo. A D. encontrou um quadrado maior, no envelope que escondia a mensagem número três. Apresentou alguma fragilidade em mencionar a forma, mas conseguiu colocar a peça no seu devido lugar. Foi a vez da F. colocar o retângulo maior no jogo. Antes questionei qual era a forma, sendo que não referiu nada. Ainda ajudei “Olha esta forma é igual à que o H. colocou há pouco, é como esta”, apontando para o lugar. A ME. descobriu um quadrado pequeno na mensagem número cinco, e antes de me dizer qual era a sua forma, colocou, de imediato, a peça no jogo. Por fim foi a LG. a descobrir o que se encontrava no envelope que escondia a sexta mensagem, e era um círculo maior, ao encontrado anteriormente pela N., colocando-o no seu lugar do jogo e referindo a forma que tinha. (...)” (nota de campo 38 dia 13 de dezembro de 2019)</p> <p>“(...) A LG. (...) explicou o que se encontrava na mensagem um e colocou a peça existente, um triângulo, no lugar correto da folha sem grandes dificuldades. Seguiu-se a vez da A., que não tinha um triângulo na segunda mensagem, mas uma peça que não sabiam mencionar a forma. “Realmente isto não é um triângulo, mas têm estas pontas como ele, já viram?” expliquei, e, de seguida, a LG. mencionou “pois não</p>	
--	--	--	--	--

			<p>é, mas as pontas são bicudas”. (...)” (nota de campo 41 dia 18 de dezembro de 2019)</p> <p>“(...) “Para além das cores diferentes temos mais o quê diferente nestes palitos?”, ao que me disseram “as formas”. Desta forma, expliquei também que o conjunto de diferentes formas e cores se designava de sequência. (...) A N. colocou a primeira peça, percebendo, primeiramente, qual era a primeira forma para realizar a correspondência sem constrangimentos. Seguiu-se a A. que teve alguma dificuldade em perceber qual era a primeira forma da peça, as crianças presentes foram ajudando e apresentavam algumas pistas, como por exemplo as primeiras sílabas da palavra referente à forma. A meu pedido, fui apontando para as formas para que me dissesse do que se tratava, realizando já mais confortavelmente. Por fim a MA. colocou a última peça no lugar correto. Algo que reparei e que observei durante esta dinâmica foi que as crianças já referiam a forma circular pelo seu nome correto, e não bola como diziam.” (nota de campo 44 dia 7 de janeiro de 2020)</p> <p>“(...) “Vou precisar da vossa ajuda para arranjarmos o quadro, com os legos devem realizar o mesmo que está neste conjunto de cores, que se chama padrão”. Do outro lado da folha já pedia outra tarefa “deste lado não existe nenhum padrão pois não? Então eu vou precisar que vocês coloquem as cores que quiserem e construam um novo padrão”. Pedi à N. se podia ser a primeira a construir um padrão, sendo que utilizou quatro canetas diferentes para tal, e colocou os legos com as cores escolhidas no seu devido lugar. Seguiu-se a D. que preferiu apenas imitar um dos padrões já apresentados, realizando a tarefa sem dificuldades. Foi a vez da MA. colocar a mensagem número três corretamente, e para isso decidi também construir um novo padrão, sendo que tal como a N., utilizou quatro cores diferentes. A J. resolveu um segundo padrão já existente, colocando apenas os legos com as cores</p>	
--	--	--	--	--

			<p>apresentadas no seu lugar. Por fim, foi a vez da B. que assim como a N. e a MA. decidiu criar um padrão, utilizando, da mesma forma, quatro canetas de cores diferentes, e colocando os legos no respetivo lugar” (nota de campo 47 dia 10 de janeiro de 2020)</p> <p>“(…) “Lembram-se desta caixa?” questionei o grupo pois já havia utilizado mais vezes, sendo que a B. respondeu “sim nós tínhamos de tirar um dois e outros números e pôr no quadro ali”. Pedi à D. para retirar duas peças da caixa mistério e colocá-las no sítio do puzzle. Seguiu-se a vez da A. que retirou também duas peças e apresentou alguma dificuldade em colocá-las no lugar correto, não sei se por ter duas na mão ou por lhe fazer confusão o facto de o puzzle parecer estar em espelho. O A. retirou três peças para explicar a terceira mensagem, e realizou a colocação das peças no seu devido lugar com bastante facilidade. Foi interessante a estratégia que utilizou, pois seguiu com o dedo o lugar de cada peça no exemplo apresentado até ao lugar correto no puzzle em branco. Por fim foi a vez do H. retirar quatro peças, sendo que as colocou sem constrangimentos, e ao retirar as peças referiu “então são duas mais duas” (...)” (nota de campo 48 dia 13 de janeiro de 2020)</p>	
	Ciência e Tecnologia	Mundo Físico e Natural	<p>“(…) “São animais ” exclamou a A., e tinha razão, as mensagens de hoje estavam escondidas com imagens de animais, mas apenas com a silhueta e mancha preta. (...) A N. colocou o primeiro tipo de pele, correspondendo ao da girafa, que se encontrava na primeira mensagem. A A. associou a pele da tartaruga ao animal respetivo, onde a LG. apresentou uma questão “são escamas?”. Na mensagem número três a D. correspondeu o tipo de pele da cobra. A última mensagem foi desvendada pela LR. que apresentou o tipo de pele do leopardo. Ainda suscitou algumas dúvidas se o animal presente seria uma chita ou um leopardo, sendo que a educadora apresentou algumas diferenças para uma</p>	1

			melhor compreensão.” (nota de campo 24 dia 18 de novembro de 2019)	
	Estudos Sociais	Diversidade	<p>“(…) Pedi então ao H. para tentar descobrir que imagem se encontrava no cartão e a quem pertencia, sendo que com alguma ajuda e apoio dos pares presentes percebeu de que se tratava da boca da LR. (...) A terceira imagem, presente na terceira mensagem, foi descoberta pela MG. (...). A imagem apresentava uns cabelos curtos, castanhos, e comecei por dar essas dicas às crianças para ver se se tornava mais fácil de corresponder. Até o cabelo da educadora foi comparado. “Vou dar outra pista: é de uma menina que está aqui sentada”, e desta forma, foi mais fácil, porque começaram a olhar para os cabelos das crianças presentes e chegaram à conclusão que se tratava do cabelo da LG. (...)” (nota de campo 31 dia 29 de novembro de 2019)</p> <p>“(…) Pedi ao H. para desvendar o nariz presente na mensagem um. Tal como aconteceu da outra vez, quando coloquei partes do corpo, a imagem com o nariz foi a mais difícil de decifrar, as crianças começaram a dizer nomes para ver se acertavam, e acabei por ajudá-las dizendo “é o nariz de um menino, que não é o A. nem o H.”. Ficaram a pensar, e, logo de seguida, a LG. já tinha percebido de quem era e apresentou uma pista “começa com a letra D, e não é o DS.”. Rapidamente perceberam de quem se tratava, do DP. Na segunda mensagem existia uma imagem de uma boca, também difícil de decifrar pela F., a quem cabia a tarefa. A educadora sugeriu que as crianças presentes sorrissem para ver se algum dos sorrisos era igual ao da imagem. A LG. acabou por dar outra pista, sendo que perceberam que se tratava da boca da MG. Seguiu-se a terceira mensagem, onde a LG. adivinhou sem dificuldades a quem pertencia aquele cabelo, explicando “é o cabelo da MA. porque tem os ganchos” (...)” (nota de campo 40 dia 17 de dezembro de 2019)</p>	3

			<p>“(…) Pedi a F. para descobrir a imagem que se encontrava na primeira mensagem. Não parecia conhecer a quem pertenciam aqueles olhos, e os pares presentes foram dando algumas pistas, sendo que a descoberta tornou-se mais fácil. Seguiu-se a LG. que teve alguma dificuldade em perceber de quem se tratava. Acabei por questionar se queriam alguma pista, ao que a D. respondeu que sabia quem era. Para perceber se tinha a certeza, pedi para apresentar uma pista à LG. ao que referiu “é de uma menina e começa com a letra A”, e tinha razão. (...) A terceira mensagem foi descoberta pela LR., que assim como a LG. teve alguma dificuldade em perceber a quem pertencia a imagem do nariz. Nenhum dos pares presentes conseguia apresentar alguma pista ou ajuda, e comecei por dizer “é uma menina, não está aqui no tapete, e começa com a letra M”. Alguém disse que era a MG, mas a LR. respondeu “Não é a MG. porque ela tem a pele escurinha”, e, de seguida, alguém mencionou que podia ser a MA., ao que a LR. respondeu apontando para a imagem “Não é a MA. porque ela tem o cabelo escuro e aqui está claro” (...).” (nota de campo 46 dia 9 de janeiro de 2020)</p>	
--	--	--	--	--

ANEXO 0
Categorização da
entrevista realizada às
educadoras

|' '' | | ''

Tabela 14

Categorização da entrevista realizada às educadoras

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
<p>B. Relevância, funções e potencialidades do Quadro de Mensagens</p>	<p>Importância do Quadro de Mensagens</p>	<p>- Recurso orientador da rotina, tanto para as crianças como para os adultos;</p>	<p>“(…) prepara as crianças para o que vai acontecer ao longo do dia, (…).” (EA)</p> <p>“O quadro das mensagens é um instrumento bastante importante pois ajuda as crianças a terem uma visão concreta acerca do que vai ser o seu dia. (…).” (EB)</p> <p>“O quadro de mensagens é, na minha opinião, um dos recursos mais importantes em sala quando trabalhamos em JI com a metodologia High-Scope. (...) possibilita às crianças e adultos terem um “guião” que torna o dia e a rotina previsíveis (…).” (EC)</p> <p>“O quadro das mensagens é um momento de reunião do grupo, no qual se anunciam os acontecimentos expectáveis do dia (o que vai acontecer nos pequenos grupos, que atividades curriculares ou extracurriculares irão ter lugar), as exceções à rotina (está a chover e não podemos ir ao parque, hoje não temos inglês</p>

			porque a professora está doente), materiais novos na sala (introdução de giz na área das artes, por exemplo) e visitas de elementos externos (a professora de uma estagiária vem à sala).” (ED)
		- Transmissão de segurança e confiança;	“(…) e denota-se que as crianças que participam com frequência neste momento são mais seguras nos momentos de transição e mais autónomas nos diferentes momentos da rotina” (EA) “(…) Deste modo, as crianças podem antecipar os vários momentos que vão acontecer, sentindo-se assim mais seguras e confiantes.” (EB)
		- Momento de conversa e partilha em grande grupo;	“[O Quadro de Mensagens] permite ainda um primeiro momento do dia em que o grupo se reúne e partilha em conversa informações pertinentes.” (EC) “O quadro das mensagens é um momento de reunião do grupo (...)” (ED)
	Potencialidades para o grupo de crianças	- Potencialidade de exploração de todas as áreas de conteúdo/vários conteúdos pedagógicos;	“(…) Além destes principais objetivos o QDM tem um grande potencial para explorar todas as áreas com jogos de associação, reconhecimento de letras,

			<p>fonemas, competências matemáticas e outros objetivos que façam sentido para o grupo em si.” (EA)</p> <p>“(…) Por último, é um instrumento que pode ser utilizado de variadíssimas maneiras, onde se podem explorar os mais variados conteúdos pedagógicos (desde à matemática, introdução à leitura e escrita, etc).” (EB)</p> <p>“(…) [a dinamização do Quadro de Mensagens permite] desenvolver capacidades de literacia e matemática.” (ED)</p>
		<p>- Autonomia, confiança, sentimento de pertença e segurança quanto à rotina;</p>	<p>“(…) Visto fazer parte da rotina diária, as crianças vão-se apropriando aos poucos do funcionamento do mesmo, sendo por isso cada vez mais ativos e autónomos durante este momento. Para além deste aspeto, e visto ser um momento que ocorre todos os dias, fornece também confiança às crianças mais tímidas para que a seu tempo, participem e construam uma maior confiança e segurança em si mesmos. (…).” (EB)</p>

			<p>“Este recurso permite que as crianças se sintam mais seguras relativamente às rotinas do seu dia-a-dia, (...) Também é um bom apoio à autonomia uma vez que a partir do recurso do quadro, em qualquer momento do dia, as crianças compreendam o que estão a fazer, recordem o que já fizeram e/ou prevejam o que virá a acontecer.” (EC)</p> <p>“(...) os grandes objetivos do quadro das mensagens prendem-se com:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentimento de pertença a uma comunidade – todos fazemos parte de um grupo, que tem regras definidas e comumente aceites. • Autonomia – as crianças sabem exatamente o que esperar do seu dia, conseguem prever o que vai acontecer, o que diminui os níveis de ansiedade e aumenta a sensação de bem-estar e envolvimento (...)” (ED)
	<p>Aquisição de novas aprendizagens</p>	<p>- Usufruir o momento para explorar novos interesses, conhecimentos, aprendizagens e fomentar novas curiosidades nas diferentes áreas/</p>	<p>“Sim, mas não obrigatoriamente. Aproveitamos este momento para explorar novos interesses e fomentar novas curiosidades nas diferentes áreas (...)” (EA)</p>

		<p>parâmetros de desenvolvimento, como literacia e matemática;</p>	<p>“Sim! Tal como referi anteriormente, o quadro das mensagens é também utilizado com o objetivo da expansão de novos conhecimentos e aprendizagens como: introdução dos números, formas geométricas, conhecimento dos dias da semana, introdução das letras, reconhecimento de símbolos, iniciação à escrita, etc.” (EB)</p> <p>“(…) Todas as áreas de conteúdo (no caso do high-scope abordados como parâmetros de desenvolvimento) podem ser desenvolvidas e trabalhadas no momento do quadro de mensagens. Por exemplo, ao pedirmos a determinada criança que escreva uma letra para completar uma palavra numa determinada mensagem, trabalhamos vários parâmetros de desenvolvimento, que resultam em aprendizagens. Ou seja, ao pedir que a criança escreva o “D” da palavra “dança” escrita no quadro “_ança”. A criança desenvolve a motricidade fina, ao manusear a caneta com que escreve, a</p>
--	--	--	---

			<p>fonologia ao associar o som à letra, a autonomia e segurança ao fazer esta atividade perante o grupo da sala, entre outros aspetos importantes. Assim, é difícil resumir quais as novas aprendizagens que tenho o objetivo de desenvolver nas crianças no momento do quadro de mensagens pois a intenção é mesmo chegar a todas as áreas, consoante os objetivos para o grupo a cada dia.” (EC)</p> <p>“(…) [a dinamização do Quadro de Mensagens permite desenvolver aprendizagens ao nível da] Literacia e matemática – os números e as letras estão constantemente em redor das crianças. Naturalmente, a sua curiosidade por saber o que transmitem vai acontecendo e, neste processo, ocorre o reconhecimento de números, a contagem, a identificação de letras, a leitura de pequenas sílabas…” (ED)</p>
		<p>- Fator determinante: Participação das crianças;</p>	<p>“(…) a participação que as crianças têm neste momento da rotina [é um fator determinante na construção de novas aprendizagens]. (…)” (EC)</p>

	Mudanças no grupo	- Maior motivação e envolvimento	“Sim, mais motivação e envolvimento nesse momento.” (EA)
	Contributos para o grupo	- Impossibilidade de explorar o quadro com o grande grupo;	“(…) Todavia, mesmo não estando parte do grupo presente, torna-se mais motivador e enriquecedor dinamizar este momento de formas diferentes (…)” (EA)
		- Tornar o momento motivante e enriquecedor;	“(…) E ao utilizarmos diferentes estratégias conseguimos balancear duas coisas importantes, manter o interesse das crianças num momento ‘rotineiro’ do dia a dia e transmitir a segurança necessária para que ao longo do dia possam antecipar o que vai acontecer e incentivar assim a terem iniciativa para transitarem nos diferentes momentos.” (EA)
		- Promover interesse das crianças presentes através da articulação de diferentes conteúdos;	“(…) acabamos por utilizar o QDM como um meio para suscitar também o interesse das crianças por vários conteúdos que podem ser explorados com mais pormenor noutros momentos da rotina (…)” (EA)
		- Diferentes formas de exploração do Quadro de Mensagens:	“(…) ainda para mais articulando com diferentes conteúdos, promovendo o interesse dos elementos que participam neste momento pelos conteúdos a serem dinamizados (…)” (EA)

	Contributos para o trabalho da equipa educativa	- Promover o interesse pelas estratégias aplicadas;	“(...) dinamizar este momento de formas diferentes, ainda para mais articulando com diferentes conteúdos, promovendo o interesse dos elementos que participam neste momento pelos conteúdos a serem dinamizados (...)” (EA)
--	---	---	---

ANEXO P
Roteiro ético para uma
prática profissional
supervisionada eticamente
situada

|' '' | | ''

Tabela P15

Roteiro ético para uma prática profissional supervisionada

Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)	Prática Profissional Supervisionada I (Dados)	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012)
1. Objetivos do trabalho	<p>A explicitação dos objetivos do trabalho a todos os intervenientes são cruciais para a construção de uma ética democrática (Tomás, 2011).</p> <p>Assim que a PPS iniciou coloquei na porta da sala uma folha de apresentação, para que os familiares das crianças, ao verificarem a minha presença percebessem a razão de me encontrar na sala de atividades.</p> <p>Outra preocupação que tive foi transmitir à educadora cooperante a investigação que teria definido e que se iria realizar, solicitando o seu apoio e intervenção caso necessário, assim como da auxiliar de ação educativa da sala. Em paralelo, apresentei-me também a todos os elementos da equipa pedagógica, explicitando quais seriam os fins da minha intervenção.</p>	<p>“Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p.1)</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.” (p.2)</p> <p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p.2)</p>
2. Custos e benefícios	<p>Como qualquer investigação, a que se realizou contempla também custos e benefícios.</p> <p>Neste caso, considero que a investigação teve como custos a intrusão de privacidade, visto que tive acesso a registos fotográficos das crianças, durante os momentos de exploração do Quadro de Mensagens, mas também o tempo tornou-se um impedimento, pois se a investigação se prolongasse por mais um tempo, talvez conseguisse obter e observar mais acontecimentos e evoluções das crianças, contribuindo assim para o aumento de dados, beneficiando, assim, a investigação.</p> <p>Relativamente aos benefícios, considero que a dinamização das estratégias e atividades realizadas durante a exploração</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>“Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa” (p.2)</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2)</p>

	do Quadro de Mensagens tiveram como base os interesses e necessidades das crianças, e contribuíram para aprendizagens significativas, sendo este um aspeto positivo e principal da investigação realizada.	
3. Respeito pela privacidade e confidencialidade	Desde o início da PPSI algo que nunca deixei de ter em consideração foi estes dois princípios, quer para com as crianças, com as famílias assim como para a organização socioeducativa. Desta forma, para garantir o sigilo e confidencialidade de todas as crianças, as famílias foram informadas pela educadora cooperante da utilização de registos fotográficos dos seus educandos, apenas para fins escolares. Também para a investigação e para a elaboração do portefólio da criança, foi respeitada a ocultação ou desfocagem dos rostos das crianças. O mesmo se procedeu com a identificação das crianças, que em conversa com a educadora cooperante me permitiu utilizar a inicial, em vez da criação de um nome fictício.	<p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2)</p> <p>“acolher os contributos das famílias” (p.2)</p> <p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p.2)</p> <p>“Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p.1)</p> <p>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo excepções que ponham em risco a integridade da criança.” (p.2)</p> <p>“Respeitar as normas e regulamentos.” (p.2)</p>
4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir	O tema escolhido para investigação permitiu-me compreender como a participação de todas as crianças é um tópico tão importante durante todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem, e por isso, não foi excluída nenhuma delas. Neste caso, considerei que iria envolver todo o grupo na investigação que pretendia realizar: uma investigação ação. O mesmo não aconteceu para a construção do portefólio da criança, onde tive de escolher apenas uma. Para tal decidi	<p>“Respeitar cada criança numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades” (p.1)</p>

	<p>pedir sugestões à educadora cooperante que partilhou rapidamente algumas sugestões, terminando por escolher uma para este processo. A criança, assim como o encarregado de educação, autorizaram a construção do portefólio, onde pude contar com a ajuda não só da equipa educativa, da família, mas principalmente da própria criança, pois sem ela nem seria possível construir este material.</p>	
<p>5. Fundamentos + 6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>Desde o início da PPSII sempre fiz questão de envolver a equipa educativa na planificação e realização das atividades desenvolvidas, onde apresentei as minhas ideias e sugestões, e recebendo feedback por parte da mesma, que serviram para crescer e aprender mais.</p> <p>Relativamente à abordagem metodológica utilizada baseou-se em dados qualitativos, recorrendo a diferentes técnicas de recolhas de dados: observação, análise documental (projetos de escola e de grupo) e entrevista realizada à educadora cooperante, assim como à diretora da organização socioeducativa.</p> <p>Ao ter definido a realização de uma investigação-ação pude envolver todas as crianças do grupo durante a mesma, assim como de promover diferentes princípios como a participação, a aquisição de diversas e novas aprendizagens durante a exploração do Quadro de Mensagens. Ao longo da investigação a minha prática foi orientada pelos pressupostos defendidos pela APEI (2012) e por Tomás (2011), que me permitiram elaborar determinados princípios durante a prática e, principalmente, durante a investigação</p> <p>Desta forma pude comprovar, através da observação do real como podem ser colocados em prática os princípios enunciados anteriormente, assim como de compreender e analisar os resultados, o impacto e as potencialidades que as diferentes aprendizagens provocaram no grupo.</p> <p>Além disso, para mim o mais importante e significativo foi ter a capacidade para aprender e conhecer mais diariamente, com excelentes profissionais, desde a equipa educativa da sala</p>	<p>“Ter expetativas positivas em relação a cada criança reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (p1)</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.2)</p> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)</p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa.” (p.2)</p>

	<p>onde me encontrei, assim como a restante comunidade da organização socioeducativa.</p> <p>As planificações realizadas foram construídas em parceria com a educadora, tendo em consideração os interesses assim como os objetivos a concretizar com a criança.</p>	
7. Assentimento/Consentimento informado	<p>Na primeira semana da PPSII, questioneei a educadora acerca de um consentimento a apresentar às famílias das crianças, para autorizarem a realizar registos fotográficos.</p> <p>Porém a educadora informou-me que os familiares, no início do ano letivo, autorizaram, e que, por essa razão, não seria necessário realizar o consentimento por escrito. Sugeriu a utilização do seu dispositivo móvel para registar o que me interessasse e que envolvesse objetivos da investigação. Tive em constante atenção questionar as crianças se podia fotografá-las e as mesmas, como já adquiriam um vocabulário alargado e uma correta linguagem oral, respondiam positivamente em todas as situações.</p> <p>Para a construção do portefólio individual da criança o consentimento já foi aceite pela educadora, por ser um aspeto mais individualizado, onde não só o encarregado de educação, mas também a criança puderam autorizar este processo.</p> <p>Para a realização das entrevistas à educadora e à diretora, foram solicitadas autorizações para a realização da entrevista assim como da sua gravação, para mais tarde transcrever.</p>	<p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p.2)</p> <p>“Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança” (p.1)</p>
8. Uso e relato das conclusões	<p>Ao longo da investigação pude me aperceber do interesse da equipa educativa para conhecer o fim desta aventura. No fim da investigação, com todos os dados recolhidos e analisados, enviarei à equipa educativa, o relatório de estágio, pois foram membros muito importantes que me ajudaram e apoiaram na concretização desta investigação, assim como durante estes quatro meses de constante aprendizagem.</p>	<p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p.2)</p> <p>“Disponibilizar-se para dar apoio e reunir com a família” (p.2)</p> <p>“Partilhar informações relevantes” (p.2)</p>
9. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa	<p>Sei que a minha presença, para a equipa educativa foi uma mais-valia para a execução e realização de algumas tarefas, a mesma até salientou, em algumas situações esse pormenor de que foi mais um par de mãos a ajudar.</p>	<p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para</p>

	<p>Para as crianças sei que o meu impacto foi positivo para o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, onde descobrimos muito juntos, não só elas comigo, mas principalmente, eu com elas. Com as famílias, não foram muitas as oportunidades em que pude contatar com elas, muitas vezes apenas durante os momentos de chegada e partida das crianças. Houve algumas situações como esta que apresento de seguida:</p> <p><i>“Ainda antes de entrar na organização educativa cruzei-me com a A., e sorrindo para mim dizia-me bom dia. Até a sua avó, mesmo depois terem passado apenas duas semanas desde o início do estágio, também me retribui o sorriso assim como o bom dia. Fico contente porque as famílias já me veem como alguém da sala e da rotina das suas crianças, recebendo-me já como alguém em quem confiam.”</i> (nota de campo nº9, dia 21 de outubro de 2019)</p> <p>No que diz respeito ao impacto da investigação realizada acredito que contribuiu, não só, para a aquisição de diversas aprendizagens nas crianças, através das várias estratégias aplicadas, mas também, para um momento de reflexão por parte de todos os envolvidos, incluindo a equipa educativa.</p>	<p>isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1)</p> <p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2)</p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa” (p.2)</p>
<p>10. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</p>	<p>Todo o processo de investigação assim como da prática, em geral, para além de ter sido divulgado, discutido e refletido, com a equipa educativa, sempre foi realizado de forma participada e ativa por parte de todos os intervenientes, o que proporcionou um envolvimento informativo, sem constrangimentos e de total transparência. Com as crianças foi mais fácil de conseguir transmitir informação acerca de tudo o que acontecia, onde fazia questão de envolvê-las e permitir que tomassem as suas próprias escolhas, para a realização de algumas tarefas planificadas, promovendo a pedagogia participativa e a aprendizagem ativa.</p>	<p>“Ser solidário nas decisões tomadas em conjunto e em situações problemáticas.” (p.2)</p> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p> <p>“Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional.” (p.2)</p>

ANEXO Q
Apresentação

|' '' | | ''

ÀS FAMÍLIAS E COMUNIDADE COOPERANTE DO



O meu nome é Inês, sou aluna do 2ºano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) e, no âmbito da prática profissional supervisionada em contexto de pré-escolar, encontrar-me-ei na sala JI2 dos 4 anos, de 7 de outubro de 2019 a 23 de janeiro de 2020.

No decorrer da prática profissional (estágio) irei acompanhar o grupo de crianças na sua rotina diária e contribuir com atividades enriquecedoras que contribuam para o desenvolvimento das mesmas.

Grata pela vossa atenção.

A estagiária

Inês Vicente

Lisboa, 7 de outubro de 2019