

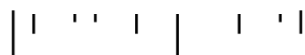


A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA NUMA SALA DE
PRÉ-ESCOLAR *HIGH SCOPE*: ESPAÇOS,
TEMPOS E ESTRATÉGIAS

Beatriz Reis

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

2022-2023



A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA NUMA SALA DE PRÉ-ESCOLAR *HIGH SCOPE*: ESPAÇOS, TEMPOS E ESTRATÉGIAS

Beatriz Reis

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

2022-2023

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Obrigada à minha família, por me apoiarem nesta e em todas as fases da minha vida, por acreditarem em mim, por se preocuparem comigo, por me acompanharem e serem o suporte que preciso.

Obrigada à minha parceira por estar sempre comigo e me dar confiança para continuar, por me mostrar o quanto é importante mostrar a Beatriz que todos deviam conhecer, por me aconselhar, por me colocar os pés na terra e me apoiar em todos os momentos.

Obrigada Dinha por me dares ideias, por me pões a pensar, por me ajudares a simplificar algo que pensava ser difícil, por me aconselhares, por me ouvires e apoiares sempre.

Obrigada às minhas amigas de vida que me dão sempre uma palavra de apoio, me encorajam e me dão segurança para continuar.

Obrigada a todas as pessoas que passaram pela minha vida académica, que de alguma forma foram importantes para mim, deixaram um pouco de si e levaram um pouco de mim.

Obrigada professora Rita por me dar força, acreditar em mim e me transmitir confiança para conseguir mostrar do que sou capaz.

Obrigada a todas as educadoras, auxiliares e especialmente crianças com as quais tive o privilégio de partilhar bons momentos e de aprender muito.

Obrigada a mim, por nunca ter desistido e me ter esforçado para que o sonho de ser educadora de infância esteja cada vez mais próximo.

RESUMO

O presente relatório tem como objetivo retratar, de modo reflexivo, o percurso enquanto educadora-estagiária, realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), que decorreu numa organização de Ensino Particular e Cooperativo, na zona de Cascais, que assenta a sua intervenção no modelo *High Scope*, com um grupo constituído por 19 crianças com idades entre os 3 e os 6 anos.

O documento que se apresenta está organizado de forma a espelhar o processo de intervenção, em torno das seguintes dimensões: a caracterização de uma ação educativa contextualizada, a análise reflexiva da intervenção, a investigação desenvolvida, a construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto.

A investigação levada a cabo, decorrente da prática, intitulada: “A promoção da autonomia numa sala de pré-escolar *High Scope*: espaços, tempos e estratégias”, emergiu das observações efetuadas nos primeiros dias de imersão na prática. O objetivo central foi o de compreender de que forma é promovida a autonomia das crianças numa sala de Jardim de Infância orientada pelo modelo *High Scope*, procurou-se em particular: (i) Caracterizar a visão da educadora sobre a autonomia das crianças; (ii) Analisar de que forma a organização do ambiente educativo pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia; (iii) Sinalizar e caracterizar estratégias implementadas pela equipa educativa para promover o desenvolvimento da autonomia; (iv) Analisar o papel do adulto no desenvolvimento da autonomia.

A autonomia da criança é uma dimensão privilegiada no contexto *High Scope* em análise, procurando-se transmitir confiança e segurança à criança, respeitando-a e valorizando-a. Com efeito, os resultados obtidos na investigação contribuem para realçar a importância da participação das crianças, desafiando-as e incentivando-as, colocando em evidência a importância de criar um ambiente educativo promotor de autonomia. Para tal, torna-se relevante ter-se em consideração os tempos, espaços e recursos, bem como a implementação de estratégias facilitadoras do desenvolvimento das crianças, o que só é possível se os adultos pretenderem promover a autonomia das mesmas e não a inibir.

Palavras-Chave: Jardim de Infância, Autonomia, *High Scope*, Espaços, Tempos e Estratégias

ABSTRACT

The purpose of this report is to reflect on the journey as a trainee educator, carried out within the scope of the Supervised Professional Practice II (PPSII) course, which took place in a private and cooperative educational institution, in Cascais area, guided by the *High Scope* model, in a group of 19 children aged between 3 and 6 years.

This paper is organized in order to reflect the intervention process, being presented: the characterization of a contextualized educational action, the reflective analysis of the intervention in kindergarten, the research in kindergarten, the construction of teaching professionalism as a kindergarten teacher in context and the final considerations.

The research conducted as a result of the practice, entitled: "The promotion of autonomy in a *High Scope* preschool room: spaces, times and strategies", emerged from the observations made during the first days of immersion in the practice. The main objective was to understand how children's autonomy is promoted in a *High Scope* model-oriented kindergarten room. In particular, we sought to: (i) characterize the educator's view on children's autonomy; (ii) analyze how the organization of the educational environment can contribute to the development of autonomy; (iii) identify and characterize strategies implemented by the educational team to promote the development of autonomy; (iv) analyze the role of the adult in the development of autonomy.

The autonomy of the child is a privileged dimension in the High Scope context under analysis, seeking to convey confidence and security to the child, respecting and valuing it. In fact, the results obtained in the research contribute to highlight the importance of children's participation, challenging and encouraging them, highlighting the importance of creating an educational environment that promotes autonomy. To this end, it is important to take into consideration the times, spaces and resources, as well as the implementation of strategies that facilitate children's development, which is only possible if adults intend to promote their autonomy and not inhibit it.

Keywords: Kindergarten, Autonomy, *High Scope*, Spaces, Times and Strategies

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	10
2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA 14	
2.1. Caracterização do Meio Envolveinte	15
2.2. Caracterização do Contexto Socioeducativo	16
2.3. Caracterização da Equipa Educativa.....	18
2.4. Caracterização do Ambiente Educativo	21
2.5. Caracterização das Crianças.....	27
2.6. Caracterização das Famílias.....	30
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA ...	33
3.1. Intenções para a ação com as crianças.....	34
3.2. Intenções para a ação com a equipa educativa	40
3.3. Intenções para a ação com as famílias.....	41
3.4. Processo de intervenção da PPS em JI	43
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	46
4.1. Problemática Emergente.....	47
4.2. Revisão da Literatura	48
4.2.1. Conceito de autonomia.....	49
4.2.2. O papel dos adultos na promoção da autonomia.....	50
4.2.3. O papel do espaço e do tempo na promoção da autonomia	51
4.3. Roteiro Metodológico e Ético.....	53
4.3.1. Participantes no Estudo	59
4.4. Apresentação e Discussão dos Dados.....	60
5. PRINCIPAIS CONCLUSÕES.....	74
6. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA.....	77

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	85
ANEXOS	93
ANEXO A - Portefólio	94
ANEXO B - Entrevista à Educadora Cooperante	96
ANEXO C - Entrevista à Coordenadora Pedagógica e respectivo guião.....	110
ANEXO D - Planta da Sala de Atividades, incluindo fotografias.....	121
ANEXO E - Rotina da Sala de Atividades da PPSII.....	124
ANEXO F - Caracterização das crianças	126
ANEXO G - Caracterização das famílias	128
ANEXO H - Carta de Apresentação.....	130
ANEXO I - Indicadores chave de desenvolvimento (KDI'S)	132
ANEXO J - Consentimento informado à família da Manu	135
ANEXO K - Guião da entrevista à Educadora Cooperante.....	137
ANEXO L - Inquérito por questionário às famílias	142
ANEXO M - Árvore Categorical das Notas de Campo	146
ANEXO N - Árvore Categorical da Entrevista à Educadora Cooperante.....	190
ANEXO O - Análise do inquérito por questionário às famílias	198
ANEXO P - Roteiro Ético	218
ANEXO Q - Consentimento informado às famílias.....	225

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Objetivos do estudo, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados	55
Tabela 2 – Resposta à pergunta “Pode descrever-me a rotina diária do grupo de crianças?”	64
Tabela 3 – Resposta à pergunta “Pode descrever-me a forma como organiza a sala de atividades e os materiais que disponibiliza às crianças?”.....	68

LISTA DE ABREVIATURAS

AAE Ajudante de Ação Educativa

COR Child Observation Record

CP Coordenadora Pedagógica

EC Educadora Cooperante

NC Nota de Campo

OS Organização Socioeducativa

PE Projeto Educativo

PPS II Prática Profissional Supervisionada II

RD Reflexões Diárias

SI Site Institucional

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II, enquadrada no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, com a finalidade de, de forma sistemática, reflexiva e fundamentada, reportar e ilustrar o percurso vivenciado no decorrer da intervenção pedagógica, que decorreu de 17 de outubro de 2022 a 06 de fevereiro de 2023 numa sala de jardim de infância (JI), denominada JI3, de uma organização socioeducativa pertencente ao subsistema privado, com um grupo constituído por 19 crianças com idades entre os 3 e os 6 anos. O documento pretende ainda espelhar os contributos de todo o percurso de imersão na prática (desde a creche ao JI) na construção da minha identidade profissional. A par disto, dá-se conta da investigação desenvolvida no âmbito do contexto de Jardim de Infância.

Salienta-se que a construção do presente relatório foi antecedida da realização de um portfólio individual (cf. Anexo A), que integra a documentação elaborada no decurso da unidade curricular, como as notas de campo (NC), reflexões diárias (RD) e semanais (RS), as planificações das atividades realizadas e ainda um portfólio de uma criança, o qual evidencia o seu desenvolvimento e principais aprendizagens realizadas durante o período de realização da prática.

No decurso dos primeiros dias de estágio, pude observar que a autonomia das crianças e do grupo era uma dimensão muito privilegiada neste contexto. Freire (2014) defende que a autonomia é influenciada pela relação do sujeito com o outro, uma vez que é na sua construção cultural que é dada, à criança, a liberdade para escolher e decidir, construindo e/ou reconstruindo aquilo que lhe é ensinado, entendendo que a mesma pode ser influenciada por fatores internos e/ou externos. É fundamental que as crianças sejam cada vez mais capazes de cuidar de si próprias, de assumirem responsabilidades e de tomarem iniciativa e para tal deve ser dada a oportunidade de estas participarem ativamente tanto na organização social, como no desenvolvimento do processo de aprendizagem, sendo estas envolvidas (Silva et al., 2016).

Esta problemática fez-me querer compreender de que modo a autonomia era promovida na sala JI3, tendo assim definido como tema da investigação: “A promoção da autonomia numa sala de pré-escolar *High Scope*: espaços, tempos e estratégias.”. Para o efeito, propus-me levar a cabo um estudo de caso, com os objetivos de (i) Caracterizar

a visão da educadora sobre a autonomia das crianças; (ii) Sinalizar e caracterizar estratégias implementadas pela equipa educativa para promover o desenvolvimento da autonomia; (iii) Analisar de que forma a organização do ambiente educativo pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia; (iv) Analisar o papel do adulto no desenvolvimento da autonomia.

Para tal, recorri à observação direta participante, a qual documentei através de Notas de Campo, Reflexões diárias e Reflexões semanais, consulta/ análise documental do Projeto Educativo da Organização Socioeducativa (PE) e do Projeto Pedagógico de Sala, consulta do Site Institucional (SI), observação indireta pelo meio de uma Entrevista Semiestruturada à Educadora Cooperante (EC) e uma Entrevista Semiestruturada à Coordenadora Pedagógica (CP), assim como literatura específica, que me fornece ferramentas para refletir, aprofundar e fundamentar.

Relativamente à estrutura e organização do presente relatório, este encontra-se organizado em sete capítulos: (i) Introdução; (ii) Caracterização de uma Ação Educativa Contextualizada; (iii) Análise Reflexiva da Intervenção em Jardim de Infância; (iv) Investigação em Jardim de Infância; (v) Principais Conclusões; (vi) Construção da Profissionalidade Docente como Educadora de Infância em Contexto; e (vii) Considerações Finais.

O primeiro capítulo, a presente Introdução, apresentará o que irá ser abordado ao longo deste relatório.

No que concerne ao segundo capítulo, Caracterização de uma Ação Educativa Contextualizada, será apresentado o contexto educativo no qual estive inserida, apresentando informações acerca do meio envolvente, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, assim como das crianças.

Em relação ao terceiro capítulo, Análise Reflexiva da Intervenção em Jardim de Infância, serão apresentadas as intenções para a ação, tendo em consideração as crianças, as famílias e a equipa educativa, para além dos processos de planeamento e avaliação aos quais recorri ao longo da minha intervenção pedagógica.

Posteriormente, no quarto capítulo, Investigação em Jardim de Infância, será referida a problemática emergente, na qual será apresentada também a pertinência da mesma e os objetivos da investigação, a revisão de literatura, o roteiro metodológico e

ético e a apresentação e discussão dos dados que me possibilitarão dar resposta ao estudo de caso.

No quinto capítulo, Principais Conclusões, onde se sintetizarão as principais conclusões do estudo.

De seguida, no sexto capítulo, Construção da profissionalidade Docente como Educadora de Infância em Contexto, no qual será analisado o percurso tanto no contexto de Creche, como no de Jardim de Infância.

Por fim, no sétimo capítulo, Considerações Finais, ir-se-á realizar a conclusão das principais considerações face à intervenção educativa, assim como à problemática identificada.

2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

No capítulo que se segue apresentam-se as caracterizações relativas ao contexto socioeducativo em que estive inserida. Para a sua construção recorreu-se a um conjunto de fontes de informação diversificadas, a saber: notas de campo, PE, Projeto Pedagógico de Sala, Site Institucional e transcrição da entrevista semiestruturada à EC (cf. Anexo B) e à CP (cf. Anexo C). Posto isto, tal como menciona Silva et al (2016), é importante a realização de uma caracterização inicial, pois, é dessa forma, que se torna possível os educadores formularem as suas intenções educativas, planearem a sua intervenção e elaborarem um currículo que vá ao encontro das necessidades do contexto no qual estão incluídos.

O texto encontra-se organizado em seis subcapítulos, denominados: (i) Caracterização do Meio Envolvente; (ii) Caracterização do Contexto Socioeducativo; (iii) Caracterização da Equipa Educativa; (iv) Caracterização do Ambiente Educativo; (v) Caracterização das Crianças; e (vi) Caracterização das Famílias.

2.1. Caracterização do Meio Envolvente

A identidade de cada criança é construída em interação social, “influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia” (Silva et al., 2016, p.33). Assim sendo, torna-se fundamental ter em conta o meio envolvente, uma vez que este faz parte da vivência das crianças. Como defendem Folque e Bettencourt (2018) os contactos proporcionados entre as crianças, o meio e a comunidade, são fundamentais para que estas desenvolvam o sentido de pertença ao meio em que estão inseridas.

A PPSII foi desenvolvida numa OS, localizada no distrito de Lisboa, mais concretamente no concelho de Cascais que, de acordo com o PE (2022/23), é uma área que beneficia de um clima ameno, próximo do mar e de Lisboa, disponibilizando também o acesso através de transportes públicos. Destaque-se, ainda, que se trata de uma zona com um contínuo desenvolvimento urbanístico.

A CP refere na entrevista que é fundamental que as crianças tenham uma noção do mundo que as rodeia e, assim sendo, a relação com o meio envolvente é valorizada e promovida tendo em conta o que existe, sendo feitas visitas à comunidade, à quinta, aos bombeiros, à mercearia, ao oftalmologista, ao café, bem como ao supermercado. A entrevistada refere ainda que, como a maioria das crianças vivem perto da escola, algumas

vêm a pé com as suas famílias potenciando “o conhecimento do que há à nossa volta e de como as coisas que existem à nossa volta podem contribuir para nos localizarmos no mundo”. (cf. Anexo B)

Na entrevista à EC (cf. Anexo B) a mesma refere que, apesar de se poder promover mais momentos de contacto com a comunidade, estes são realizados com frequência, uma vez que existe autorização para que o grupo de crianças possa sair da escola sempre que se revele importante, sendo, deste modo, possível proporcionar momentos de comunicação com os bombeiros da localidade, idas ao mercado e idas a uma quinta nas redondezas da escola. A nota de campo que se segue dá conta de uma das saídas que realizámos:

De seguida, foi dito às crianças que íamos a uma quinta perto da escola e, para tal era necessário que vestissem o bibe e colocassem uma pulseira que contém as informações da escola. Foi também antecedido que na quinta iríamos apanhar folhas para uma atividade que iríamos realizar posteriormente. (cf. Anexo A, NC, 26 de outubro de 2022).

É ainda mencionado no Projeto Pedagógico de Sala (2022/23) que, ao ser estabelecida “comunicação entre a família e a comunidade mais serão as oportunidades proporcionadas por estas entidades tendo em vista a educação conjunta das crianças, muitas vezes conseguida através das visitas e das iniciativas da escola e da comunidade” (p.9). Tal como é referido por Silva et al. (2016), é no contexto no qual vivem, nas relações com os outros, assim como na relação com o meio que as crianças desenvolvem a sua autonomia, entendem o que é mais e menos correto, aprendem a respeitar-se e a respeitar os outros, valorizando o património natural e social.

2.2. Caracterização do Contexto Socioeducativo

A OS foi idealizada de modo a proporcionar um espaço que privilegia a qualidade e a excelência para crianças dos 3 meses aos 6 anos. De acordo com o SI (2022) e com o PE (2022/23), são objetivos desta organização: (i) criar um ambiente agradável e alegre onde crianças, educadores e famílias se sintam bem, de modo a que este seja motivador

para a criação de relações entre adultos e crianças caminhando em direção à aprendizagem; (ii) proporcionar o desenvolvimento mental, físico, social e emocional das crianças com vista a apoiar a sua realização pessoal futura como cidadãos; (iii) estabelecer uma educação ativa onde as crianças se desenvolvem a explorar os sentidos, ao mesmo tempo que incentivamos o envolvimento das famílias, da comunidade e o empenho dos educadores.

A OS orienta a sua ação seguindo a abordagem do modelo curricular *High Scope* que tem por base dois fundamentos: (i) a criança deve estar ativamente envolvida na aprendizagem e construir o conhecimento a partir da interação com o mundo que a rodeia: com pessoas, materiais e ideias; (ii) o papel dos adultos que ensinam ou orientam consiste em apoiar as crianças na construção da sua própria compreensão do mundo. Com a abordagem ao modelo em questão é pretendido que as crianças disponibilizem de um ambiente físico estimulante, bem como uma rotina diária consistente, incluído “o processo de planear-fazer-rever, interações positivas entre adulto e criança e ainda a avaliação diária da criança baseada no trabalho de equipa” (PE, 2022/23, p.4). Para a CP o modelo *High Scope* tem um currículo no qual é privilegiada a parte emocional, referindo que “acreditamos verdadeiramente que quando uma criança não se sente bem, não se sente segura, dificilmente se sentirá capaz de se envolver nas atividades e de adquirir novas aquisições” e assim sendo é indispensável a existência de uma boa base emocional (cf. Anexo C).

A nível jurídico-legal, importa realçar que a OS pertence à rede privada, sendo uma Instituição de Ensino Particular e Cooperativo, com fins lucrativos. A OS contempla as respostas educativas de creche e de jardim de infância, um terraço para zona de recreio exterior da creche, um espaço exterior que contempla zonas ajardinadas com árvores, uma zona de horta pedagógica, cozinhas de lama e uma zona de recreio exterior para o Jardim de Infância (PE, 2022/23). Relativamente à resposta educativa de creche, segundo o SI (2022), esta disponibiliza uma sala de berçário, com no máximo 8 bebés, a qual está dividida em três zonas, sendo estas, a copa de leites, a zona de repouso e a sala-parque, na qual ocorrem a maioria das experiências-chave, e duas salas (uma de 1 e uma de 2 anos), que podem acolher até 15 crianças, com o objetivo de proporcionar ambientes educativos estimulantes, estão divididas em áreas, como, a dos blocos, a dos livros, a da

casa e a das artes, existindo ainda espaços livres e materiais que apoiam as tarefas de movimentação. No que concerne à resposta educativa de jardim de infância, existem quatro salas, que podem conter no máximo 20 crianças, sendo divididas também em áreas, a dos blocos, a da casa, a das artes, a dos jogos, a das ciências e a dos livros, procurando-se que estas sejam adequadas às idades do grupo de crianças, com materiais que estão organizados e etiquetados, “permitindo que as crianças prossigam os seus planos com sentido de competência e autonomia” (Projeto Pedagógico de Sala, 2022/23, p.6).

A OS oferece, às crianças sessões de expressão musical desde o 1.º ano de idade, sessões de expressão corporal para as crianças com mais de 1 ano, inclusive, assim como o contacto direto com a língua inglesa a partir dos 3 anos. É ainda possível ter como atividades extracurriculares, dança, judo e capoeira (SI, 2022).

Para a CP “a escola é uma continuidade de casa”, na qual existem regras sociais como, “o respeito pelo outro, o ouvir, o esperar pela nossa vez para falar, o preocuparmos com o outro quando acontece alguma coisa, o tentarmos fazer alguma coisa para atenuar a tristeza dos outros, a empatia”. Assim sendo, a função do jardim de infância é, para a entrevistada, promover e dar continuidade a estes valores, não esquecendo as outras competências de numeracia, de literacia, que são importantes, defendendo que quando as competências sociais e emocionais estão bem estabelecidas, todas as outras as sucedem (cf. Anexo C).

2.3. Caracterização da Equipa Educativa

No que concerne à equipa educativa da OS, esta é constituída por 18 elementos: uma Diretora; uma Administrativa; sete Educadoras de Infância, sendo uma delas Coordenadora Pedagógica; oito Auxiliares de Ação Educativa; e uma Cozinheira. No que se refere à direção e coordenação pedagógica as mesmas representam a OS, gerem a mesma, asseguram a aplicação do Projeto Pedagógico, chefiam, fornecem o material necessário às salas de atividades, programam as atividades de formação para o pessoal docente e não docente, promovem e incentivam a participação das famílias, dos interesses locais e da autarquia, assim como elaboraram as ementas em conjunto com a cozinheira (PE, 2022/23).

As Educadoras de Infância estão encarregues de elaborar o Projeto Pedagógico de Sala, aplicar os meios educativos adequados ao desenvolvimento integral das crianças, elaborar um portefólio de documentação estruturada sobre a atividade diária das crianças, estabelecer contactos e partilhar informações com as famílias, elaborar planos semanais em articulação com a coordenação pedagógica, acompanhar o grupo, durante as rotinas, tendo sempre em consideração o bem-estar do mesmo (PE, 2022/23).

Relativamente às Auxiliares de Ação Educativa, segundo o PE (2022/23), estas elaboram os planos de atividade para os períodos de prolongamentos, auxiliam a Educadora, participam nos registos de observação diários das crianças, asseguram a limpeza e o bom estado da sala e da instituição em geral, e acompanham o grupo durante as rotinas.

Por fim, a Cozinheira é responsável por organizar, coordenar, preparar, confeccionar, dirigir os trabalhos de cozinha, conservar os alimentos, garantir a qualidade na confeção e assegurar o cumprimento das normas de higiene, elaborar as ementas, em conjunto com a Direção, manter atualizado o inventário do material de cozinha e por fim assegurar a limpeza da cozinha e refeitório (PE, 2022/23).

Na entrevista à CP, esta mencionou que a equipa educativa é formada tanto por profissionais mais jovens, como por profissionais com alguma experiência, sendo uma equipa dinâmica e com muitas ideias. Salienta ainda a importância do trabalho em equipa, considerando que o mesmo é essencial e uma das bases para que haja persistência e coerência no trabalho desenvolvido. Nas suas palavras “não conseguimos fazer um bom trabalho com as crianças se não tivermos um bom trabalho de equipa, não só entre os profissionais, mas entre os profissionais e as crianças, entre os profissionais e as famílias” (cf. Anexo C).

A EC refere na entrevista que existe a preocupação de toda a equipa educativa estar em concordância no modo de agir e assim sendo, com foco também no bem-estar das crianças, a mesma salienta que nesta OS toda a equipa “fala”

a mesma língua, (...) é óbvio que somos diferentes, mas a forma como nós resolvemos os conflitos, toda a gente aqui nesta escola, sabem que para falarmos com uma criança nos baixamos ao nível dela, sabem que não gritamos porque

gostamos que façam outras coisas connosco e por isso vamos fazer também. Todas as pessoas aqui sabem que existe uma rotina e que essa rotina é igual em todas as salas, todas as pessoas sabem que o respeito pela criança está acima de qualquer outra coisa e, portanto, isso facilita muito (cf. Anexo B).

A EC afirma ainda que, deste modo, as famílias e as pessoas que trabalham na OS se sentem mais seguras e mais conhecedoras da dinâmica geral, considerando o mesmo como uma mais valia, pois o bem-estar torna-se geral, refletindo-se nas crianças. Ainda neste sentido, a EC realça que existem reuniões periódicas e formações de equipa, assim como, as diversas salas participam, por exemplo na apresentação dos projetos de outras salas, mostrando-se sempre disponíveis para se entretajudarem (cf. Anexo B).

Desta forma, a CP realça que as decisões que são tomadas são sempre com base nas características das crianças e nas necessidades das mesmas, em prol do grupo, das salas e dos profissionais, existindo respeito (cf. Anexo C). Torna-se assim possível perceber que a equipa educativa trabalha para o bem das crianças, pois, uma vez que são elementos significativos na vida das mesmas devem ser considerados como “participantes competentes, com saberes e experiências a partilhar” (Folque, Bettencourt e Ricardo, 2015, p.21), contribuindo assim para o desenvolvimento e aprendizagem destas.

Relativamente à equipa educativa que se encontra na sala de atividades em referência, a mesma é constituída por uma Educadora de Infância, que realizou a sua formação na Escola Superior de Educação de Lisboa, bem como na Universidade Católica Portuguesa e uma Auxiliar de Ação Educativa (cf. Anexo B). Na entrevista a EC refere que a sua relação com a AAE é muito positiva, realçando que o facto de a AAE só pertencer à escola desde o presente ano possibilita que a mesma tenha uma predisposição maior para aprender e para ensinar, existindo uma partilha mútua. Assim como refere Lemos (2015), a equipa educativa deve divulgar e partilhar saberes entre si, investindo “em relações assentes no diálogo com e entre todos os parceiros que intervêm no processo de ensino e aprendizagem” (p.46).

O Projeto Pedagógico de Sala (2022/23) evidencia também que o trabalho dos diversos momentos da rotina é pensado em equipa, existindo reuniões, “de modo a torná-lo rico, estimulante, securizante e flexível, permitindo interações e atividades que

potenciem a ocorrência de indicadores-chave do desenvolvimento de uma forma espontânea” (p.4). A EC e a AAE são uma referência para todas as crianças, e assim sendo devem estar envolvidas com as mesmas, criando uma relação de confiança, respeito e compreensão, para que todos se sintam seguros em expor os seus sentimentos e pensamentos (Projeto Pedagógico de Sala, 2022/23).

2.4. Caracterização do Ambiente Educativo

Importa reconhecer o ambiente educativo como “o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Silva et al., 2016, p.5). Os mesmos autores defendem que é através de um ambiente rico e estimulante, que o/a educador/a promove o envolvimento das crianças, pois ao dispor de materiais diversificados, estimula os seus interesses e curiosidade, dando-lhes também a possibilidade de escolher como, com quê e com quem brincar, potenciando assim que as crianças desenvolvam os seus interesses, tomem decisões, resolvam problemas, corram riscos e se tornem cada vez mais autónomas.

Na perspetiva de Portugal e Bento (2016) a organização do ambiente educativo, deve ser baseada na diversidade, cooperação e enriquecimento das experiências de aprendizagem, destacando o espaço, este que pode ser o interior e o exterior. Segundo Post e Hohmann (2011), “a zona exterior de recreio é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira” (p.161), como evidencia a seguinte nota de campo:

Quando chegaram ao recreio as crianças encontraram uma lagarta no chão e começaram de imediato a dizer a toda a gente que encontraram uma lagarta, o que fez com que outras crianças se aproximassem da lagarta. Posto isto, a T pegou na lagarta e perguntou à educadora se a poderia ir colocar na horta e ao receber uma resposta positiva dirigiu-se à mesma. (cf. Anexo A, NC, 31 de outubro de 2022).

Deste modo, o ambiente educativo, deve ser promotor de diversas experiências e vivências, uma vez que se destina “à brincadeira física, vigorosa e barulhenta (...) sem a

limitação das quatro paredes, [onde] muitas crianças sentem-se mais à vontade para movimentar, falar e explorar” (Hohmann & Weikart, 2011, p.231), e são ainda notórias as relações que se prolongam neste espaço, por exemplo, ”no recreio algumas crianças dirigem-se também aos adultos para que os mesmos brinquem com eles e na maioria das vezes as crianças já têm ideia do que é que querem brincar dando então essa informação ao adulto” (cf. Anexo A, NC, 16 de dezembro de 2022).

Silva et al. (2016) consideram que “a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala” (p.24), realçando que “as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (p.24).

No que diz respeito à organização da sala de atividades em apreço, todos os recursos disponíveis estão adequados à idade e às capacidades do grupo, de modo a salvaguardar a segurança das crianças, estando os materiais organizados e etiquetados, fornecendo oportunidades para que estas explorem e desenvolvam a sua autonomia. A EC refere na entrevista que as crianças ajudam na etiquetagem dos materiais, tiram as fotografias aos mesmos, fazem os contornos dos blocos, podendo a qualquer momento sugerir mudanças na sala (cf. Anexo B).

Hohmann e Weikart (2011) referem que o ambiente numa sala *High Scope* é organizado por áreas de interesse de modo a potenciar o máximo de “oportunidades de aprendizagem pela ação e exerçam o máximo controlo sobre o seu ambiente” (p. 163), e assim sendo “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2011, p.101).

Como é descrito no Projeto Pedagógico da Sala (2022/23) a sala de atividades encontra-se dividida por áreas, sendo estas: (i) Área dos Blocos; (ii) Área da Casa; (iii) Área das Artes; (iv) Área dos Jogos; (v) Área das Ciências; (vi) Área dos Livros (cf. Anexo D).

De acordo com a entrevista realizada à EC a sala de atividades contém

as áreas, os símbolos de cada área, que eles já reconhecem desde há muito tempo, que são os mesmos em todas as salas e são organizadas de acordo com as suas funcionalidades e com aquilo que acontece em cada área, por exemplo a área das artes fica sempre perto de um sítio com água, a área dos livros fica afastada da área da casa e da área dos blocos, sempre que possível, obvio que nem sempre é possível, mas nós também não procuramos o ideal, nós procuramos viver idealmente com aquilo que temos (Anexo B).

No que concerne à **Área dos Blocos**, segundo o Projeto Pedagógico de Sala (2022/23), as crianças exploram conceitos de construções e estruturações como a lateralidade, tamanho, quantidade, comprimento, distância, movimento e equilíbrio, possibilitando a classificação, seriação e, mais uma vez, a representação criativa, por exemplo, “ao chegar à sala de atividades as crianças encontravam-se a brincar nas diversas áreas e a T fez uma construção com diversos blocos e posteriormente pediu para que a fossemos ver (cf. Anexo A, NC, 16 de janeiro de 2023).

Relativamente à **Área da Casa**, define-se que as crianças podem explorar o faz de conta através do jogo simbólico, cujos materiais são essencialmente, roupas e adereços, utensílios de cozinha reais e outros brinquedos que simbolizam experiências vividas no quotidiano familiar que as rodeia. As crianças apropriam-se de todos os materiais desta área utilizando a sua imaginação para criarem diversas situações, como “a T, o NS e a MR fizeram uma tenda na área da casa, recorrendo às roupas que se encontram nesta mesma área” (cf. Anexo A, NC, 10 de janeiro de 2023).

A **Área das Artes** é uma área de exploração e criatividade na qual as crianças podem experimentar diferentes materiais e técnicas de expressão plástica, desenvolvendo a imaginação, criatividade e o sentido estético, sendo estas experiências evidentes, como por exemplo, quando “uma das crianças mostrou-me que estava a misturar as cores e que ao fazer o mesmo estas tornavam-se em outra cor e assim sendo continuou a experimentar mais opções a dizer-me que cores surgiam com a mistura de duas cores” (cf. Anexo A, NC, 18 de outubro de 2022).

Na **Área dos Jogos**, é referido também no Projeto Pedagógico de Sala (2022/23), que as crianças desenvolvem atividades relacionadas com a exploração de jogos de

matemática, de conhecimento do mundo, o reconhecimento de adjetivos que permitem classificar, seriar, agrupar e contar, reconhecer características do mundo natural, bem como desenvolvem o raciocínio lógico e a motricidade fina, como evidencia a seguinte nota de campo:

Neste momento a M perguntou se eu queria brincar com ela a um jogo no qual se encaixam peças, de modo a completar a base do mesmo. Assim sendo, sentamos no chão e jogámos o mesmo encaixando as peças de diversas formas e fazendo diversas construções. (cf. Anexo A, NC, 15 de novembro de 2022).

Quanto à **Área das Ciências**, na mesma são disponibilizados materiais de origem natural, assim como utensílios, como, por exemplo, lupas, diferentes recipientes graduados, pipetas, tubos de ensaio, etc, que permitem a observação e exploração de experiências científicas, como:

No momento de brincar, algumas crianças chamaram-me para os ajudar a fazer uma experiência recorrendo a materiais que já existiam na área das ciências na qual existe um kit para experiências. Para a realização da experiência comecei por perguntar às crianças o que é que estas queriam fazer, ao que estas disseram para eu ler o livro que o kit já traz com alguns exemplos de experiências, contudo chegámos à conclusão que queríamos inventar nós uma experiência, sendo dada a ideia por parte das crianças (cf. Anexo A, NC, 19 de janeiro de 2023)

Por último, a **Área dos Livros**, que permite o contacto com os livros e a iniciação à escrita, assim como criar as suas próprias histórias, tal como se verifica na seguinte nota de campo de dia 16 de janeiro, a qual refere que “a BM foi buscar um livro e disse que o queria contar para mim, porém de seguida pediu-me que o lesse também e assim sendo contámos as duas a história do livro em conjunto” (cf. Anexo A).

Para a seleção dos materiais disponíveis na sala de atividades privilegia-se que estes sejam naturais, reais, diversificados, em número suficiente para que mais do que uma criança possa brincar ao mesmo tempo, que possam também ser construídos pelas crianças, e que permitam diversas explorações (cf. Anexo B).

O espaço no qual as crianças se encontram é fundamental para o seu desenvolvimento e deve ser um dos principais promotores de aprendizagens, tal como é referido pela Direção Geral da Educação (s.d.)

a forma como o/a educador/a organiza o ambiente educativo está intrinsecamente relacionada com o modo como concebe a criança, a aprendizagem e o seu papel nessa aprendizagem. Assim, quando o/a educador/a oferece às crianças um ambiente seguro, de partilha e de diálogo, que acolhe e integra a voz de cada criança e de todas as crianças, quando cria espaços e tempos de intervenção para todos e para cada um, interligando o singular e o plural, o individual e o social, está efetivamente a colaborar na criação de um ambiente inclusivo, democrático e participativo (p.2)

É ainda importante abordar a forma como é organizado o tempo. Na sala JI3 está estabelecida uma rotina que é definida pela EC como estruturada (cf. Anexo B). Sendo assim, a rotina é previsível para as crianças, dando-lhes a oportunidade de planear o que vão fazer. Deste modo garante-se que as mesmas se sentem mais interessadas, executam aquilo que planearam e falam sobre isso, no processo denominado planear-fazer-rever que é característico do modelo *High Scope* (PE, 2022/23). No modelo *High Scope*, segundo Hohmann e Weikart (2011), existem tempos específicos para que as crianças planeiem, ponham em prática esses mesmos planos, participem em atividades em grupo, brinquem no recreio, comam e descansam, realçando que “ao longo do dia as crianças fazem escolhas e tomam decisões sobre os materiais e as ações, e falam sobre aquilo que estão a fazer e experimentar, utilizando as suas próprias palavras” (p.238). Assim sendo, importa referir alguns momentos, tendo a título de exemplo as seguintes notas de campo:

Posteriormente foi pedido para que as crianças arrumassem a sala e, de seguida se sentassem em roda para o preenchimento do quadro das mensagens. Neste momento as crianças e a educadora refeririam o que é que ia ser realizado o longo do dia e uma das crianças pediu para adicionar uma mensagem que queria partilhar com as restantes crianças e assim sendo a educadora deu-lhe uma folha para que

a mesma desenhasse o que queria partilhar e de seguida a educadora escrevesse o que tinha sido representado. (cf. Anexo A, NC, 7 de novembro de 2022)

No momento de planear, a B perguntou se se podia planear com o a sereia que a mesma tinha trazido de casa, rodando a mesma no chão. À medida que as crianças planeiam o que vão fazer vão-se dirigindo para a área escolhida. (cf. Anexo A, NC, 25 de novembro de 2022)

Após algum tempo, foi pedido às crianças que se sentassem em roda para preenchermos o quadro das mensagens. Neste momento, eu perguntei às crianças que dia era hoje, mostrando o dia de ontem, tendo de imediato ouvido a resposta. Posto isto perguntei o que é que ia acontecer hoje e a MR disse que iam ter ginástica, mas como a MR faz anos hoje eu perguntei-lhe se ia acontecer mais alguma coisa e ela disse que fazia anos, tendo assim dado uma folha à mesma para que desenhasse a mensagem do seu aniversário e posteriormente esta fosse colocada no quadro das mensagens. (cf. Anexo A, NC, 13 de dezembro de 2022)

De seguida, foi pedido que as crianças se sentassem, pelos respetivos grupos, nas mesas para o momento da revisão, na qual existiam três copos, estando um berlinde por baixo de um deles, posto isto os copos iam trocando de lugar e quem fosse fazer a revisão teria de adivinhar em que copo estava o berlinde, fazer a revisão, escolher outra criança que agora iria adivinhar, repetir o jogo para a mesma, e assim sucessivamente. (cf. Anexo A, NC, 30 de janeiro de 2023)

A EC, na entrevista (cf. Anexo B), refere ainda que a rotina da sala de atividades segue diversas etapas como: (i) quadro das mensagens, no qual é identificado o dia, mês, ano e dia da semana em qual nos encontramos, assim como o que vai acontecer ao longo do dia, através de mensagens que são, na sua maioria, desenhadas pelas crianças, recorrendo a símbolos, correspondendo os mesmos com a escrita; (ii) o momento de planear no qual as crianças dizem quais é que são os seus planos, de que forma é que vão executá-los, com quem e que materiais é que vão utilizar; (iii) o momento de fazer, que é o tempo em que as crianças colocam em prática aquilo que planejaram; (iv) a revisão, falam sobre o que aconteceu durante o momento de fazer; (v) os momentos de grande

grupo em que é proposto um desafio em que cada criança possa liderar; (vi) os momentos de pequeno grupo, em que nos grupos definidos desde o início do ano, é proposto um desafio pelo adulto, que as crianças são convidadas a resolver sozinhas, mas com apoio, se assim for necessário; (vii) os momentos do parque, nos quais as crianças brincam no recreio com os materiais disponibilizados e com outros; (viii) o almoço; (ix) atividades extracurriculares; e (x) momento em pequenos grupos (cf. Anexo E).

2.5. Caracterização das Crianças

De modo a caracterizar um grupo de crianças, é fundamental conhecê-lo, abordando as suas características, interesses, potencialidades e fragilidades. O grupo em questão é considerado heterogéneo quer quanto ao género, quer quanto à idade, sendo constituído por dezanove crianças, onze do género feminino e oito do género masculino, com idades compreendidas entre três e os seis anos (cf. Anexo F). Neste grupo todas as crianças já frequentavam a OS, à exceção de seis crianças que estão a frequentar pela primeira vez.

As crianças do grupo são muito autónomas, conhecem a rotina, sentindo-se livres para explorar e arriscar dentro da escola, sabem e sentem que são capazes de fazer aquilo que querem fazer, cada vez compreendem melhor o que está certo e errado, entendendo quais são os limites, pois uma vez que se conhecem muito bem, existe uma harmonia que facilita o dia a dia (cf. Anexo B). Esta autonomia é evidenciada em diversos momentos, como ilustram as seguintes notas de campo:

Neste momento eu fiquei com a educadora nas cozinhas de lama. Algumas crianças começaram a fazer “bolos” dividindo as tarefas para que algumas fossem buscar água e outras terra. Enquanto isto o MS começou a querer apanhar maçãs da maceira presente neste local, sendo este encorajado pela educadora pra subir à árvore para conseguir chegar melhor às maçãs. O MS guardou todas as maçãs que apanhou e mostrou-se bastante entusiasmado para as mostrar as restantes crianças que estavam dentro da sala de atividades, querendo ser o mesmo a levar as maçãs para a sala. (cf. Anexo A, NC, 2 de novembro de 2022).

A P chamou-me para brincar e pediu-me para fechar os olhos para poder preparar um jogo. Depois de ter preparado o jogo a mesma disse que eu já podia abrir os jogos e explicou as regras do mesmo. Neste jogo existiam dispostos no chão alguns cartões com uma letra em cada e, à vez, tínhamos de tirar um cartão à escolha e dizer uma palavra que começasse com a letra que nos calhou. (cf. Anexo A, NC, 15 de novembro de 2022)

Após este momento as crianças foram brincar, e o V, o MS e o TM, criaram um género de concurso, no qual o V e o TM tinham de desenhar bandeiras de diversos países e o MS decidia quem é que ganhava um ponto em cada ronda (cf. Anexo A, NC, 10 de janeiro de 2023)

A EC realça, ainda, como potencialidades do grupo de crianças, o facto de estas serem muito curiosas pelo que as rodeia e de gostarem de partilhar o que lhes acontece, “sabem muito bem ou cada vez melhor como resolverem os problemas, os conflitos, sabem que são capazes de fazerem as coisas sozinhos, mas se precisarem de ajuda também sabem que podem contar com as outras pessoas” (cf. Anexo B), como demonstram as seguintes notas de campo:

Posteriormente, as crianças continuaram no recreio a brincar. Neste momento uma das crianças veio ter comigo para me contar que tinha magoado, sem querer, uma outra criança, pedindo para ir com ter com a mesma, uma vez que esta estava a chorar. Posto isto, perguntei o que se tinha passado, dando espaço para que as crianças explicassem o que tinha acontecido e falassem para resolver essa mesma situação, tendo as mesmas feito de forma autónoma (cf. Anexo A, NC, 11 de novembro de 2022)

No momento da brincadeira, a I magoou a O e a O dirigiu-se até mim com o intuito de resolver o que tinha acontecido. Assim sendo, perguntei o que é que se tinha passado e a I referiu que já tinha falado com a O pedindo-lhe desculpa, mas a mesma não tinha aceite e posto isto a O disse que precisava de ficar um bocadinho sozinha e que naquele momento não queria brincar mais, solução esta que foi aceite por todas as partes (cf. Anexo A, NC, 5 dezembro de 2022)

No momento do recreio, a I encontrava-se mais afastada das restantes crianças com quem estava anteriormente a brincar e assim sendo aproximei-me da mesma perguntando se se passava alguma coisa, tendo a mesma exposto que não estava a gostar de como as outras crianças estavam a fazer a brincadeira, porque estavam a arranjar problemas. Posto isto, pedi que a mesma viesse comigo para que dissesse às outras crianças aquilo que estava a sentir. Inicialmente as crianças não estavam a querer alterar a brincadeira mesmo apercebendo-se a esta não estava a ser agradável para a I, mas passado algum tempo a T disse que poderiam continuar a brincar, mas não faziam o que a I não estava a gostar, perguntando à mesma se esta concordava, ao que a I respondeu que sim. (cf. Anexo A, NC, 03 de janeiro de 2023)

Os principais interesses das crianças, segundo a EC, recaem sobre a área da escrita, das artes e da casa. Com efeito, as crianças foram evidenciando progressivas tentativas de escrita autónoma, como ilustram as notas de campo: “Neste momento a I pediu-me ajuda para escrever uma história, tendo a mesma ilustrado a mesma e dito o que queria que eu escrevesse, tendo começado pelo título” (cf. Anexo A, NC, 14 de novembro de 2022) e “ Ainda no momento do recreio a R começou a “escrever” num caderno que tinha trazido de casa e eu perguntei o que esta estava a escrever, ao que recebi como resposta que estava a escrever “*I love you*” (cf. Anexo A, NC, 3 de janeiro de 2023). Na Área das Artes, fazem explorações, de colar, de recortar, de transformar, de criar coisas em três dimensões, assim como na Área da Casa, na qual fazem e organizam espetáculos e brincam com os brinquedos disponibilizados nesta área, como ilustra a seguinte nota de campo: “Neste momento a T e o NS criaram uma pizzaria, tendo desenhado dois fornos e recortado pizzas de papel que depois “vendiam” às outras crianças e aos adultos. Pediram também ajuda aos adultos para escreverem o nome da pizzaria” (cf. Anexo A, NC, 06 de janeiro de 2023).

A relação tanto entre pares como com os adultos é uma relação de amizade, segurança, respeito e confiança e isso é notório através da observação, a título de exemplo, seguem-se as seguintes notas de campo: “No momento do recreio a B, a I, a MR e a T estiveram sentadas comigo a brincar, a conversar acerca de diversos assuntos e a

cantarmos canções que as mesmas aprenderam na sessão de música” (cf. Anexo A, NC, 11 de novembro de 2022); “No momento do recreio uma das crianças foi buscar um livro que trouxe de casa e pediu-me para que o lê-se, tendo-se juntado outras crianças a este momento” (cf. Anexo A, NC, 26 de janeiro de 2023); “O T magoou-se e veio ter comigo a chorar, perguntei o que se tinha passado, o mesmo sentou-se ao meu colo, explicou-me, eu acalmei-o e quando se sentiu melhor foi brincar com as restantes crianças (cf. Anexo A, NC, 11 de novembro de 2022); e

(...) a I e o VD estavam a jogar um jogo, no qual tinham um monte de cartas e tinham de as virar ao contrário e quando uma das crianças não conseguia a outra dizia que não tinha mal e que iam tentar em outra rodada, afirmando que não faz mal não ganhar (cf. Anexo A, NC, 25 de novembro de 2022).

A relação entre crianças, segundo Rubin et al. (1998), é essencial para o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas, porque através da diversidade de experiências com os colegas, poderão adquirir e/ou desenvolver uma diversidade de atitudes, habilidades, comportamentos e experiências que terão peso sobre a adaptação ao meio social, quer a nível social, como emocional e cognitivo. Tal como é referido por Ferreira (2004) “as crianças (...) além de todas as similitudes que possam partilhar (...) são já portadores de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (p.65), e assim sendo estas devem ser consideradas como seres únicos, com experiências e interesses próprios, “não seres ociosos, sociais ou desprovidos de história” (p.66).

2.6. Caracterização das Famílias

As famílias são um dos pilares mais importantes na vida das crianças e na promoção do seu desenvolvimento, quer cognitivo, quer social, motor e afetivo, assim sendo é fundamental que sejam considerados como elementos imprescindíveis, uma vez que, tal como é mencionado por Hohmann e Weikart (2011), cada criança possui crenças, valores e atitudes provenientes do seu próprio ambiente familiar. Deste modo, tal como é referido por Mata e Pedro (2021) “envolver os pais significa conhecer e valorizar as diferentes culturas em presença, reconhecendo o facto de os pais terem projetos

educativos para os seus filhos distintos e culturalmente situados” (p.16). As mesmas autoras acrescentam ainda que devem ser proporcionados momentos em que as famílias possam expressar os seus pontos de vista, reforçando “o seu papel e o desejo de se envolverem” (p.16).

Sendo assim, é fundamental compreender a importância de conhecer as famílias das crianças com quem pode vivenciar ao longo do estágio. Recorrendo aos dados fornecidos pela EC é possível referir que os progenitores compreendem diversas áreas profissionais, como: marketing, gestão de redes sociais, contabilidade, estética, secretariado, financeira e advocacia. É ainda possível afirmar que a maioria das famílias são constituídas por dois filhos, contudo existem duas famílias com um filho e duas famílias com três filhos (cf. Anexo G).

A relação com as famílias é vista pela OS como uma forma de garantir a qualidade dos cuidados prestados a cada criança, privilegiando a continuidade entre o trabalho realizado em casa e na sala e a participação das famílias no dia-a-dia (Projeto Pedagógico de Sala, 2022/2023). É dado espaço para que as famílias acompanhem as crianças, entrem na sala de atividades, interajam, coloquem questões, exponham a sua opinião, etc.

Na entrevista realizada à EC a mesma refere ainda que as famílias

sabem que podem entrar na escola, podem entrar na sala, eu acho que na nossa sala se sentem em família, vão, entram, ficam, falam, saem, portanto eu acho que é como alguém que chega à nossa casa, que entra, que se sente bem e depois quando precisa de se ir embora vai e está tudo bem (cf. Anexo B).

Existe também uma preocupação em reunir com as famílias, para além do contacto que existe diariamente, através de duas reuniões anuais, uma no início do ano em que é mostrada a rotina e como é que as crianças se apropriam da mesma e uma no final do ano a qual é mais focada nos itens do COR (*Child Observation Record*), mostrando como é que as crianças adquiriram as suas aprendizagens ao longo do ano, na escola. Podem ainda ser solicitadas reuniões sempre que se verifique necessário, assim como recorrendo ao contacto telefónico para situações mais urgentes (cf. Anexo B).

A base de uma verdadeira parceria entre as famílias e os/as educadores/as está na qualidade das relações, nas oportunidades proporcionadas para a participação das

famílias, bem como na qualidade dos serviços prestados às crianças e família (Nitecki, 2015, citado por Mata & Pedro, 2021). A participação das famílias não deve ser apenas em atividades, mas sim “numa lógica de parceria” (p.24) na qual as “relações estabelecidas entre os parceiros, (...) determinam o sucesso na construção de uma parceria (p.24).

A EC valoriza que “haja uma boa relação entre nós e a família, entre nós e as crianças, porque somos efetivamente uma equipa” (cf. Anexo B) existindo assim uma grande importância no trabalho colaborativo com as famílias, e tal como mencionam Hohmann e Weikart (2011), “desde o dia em que nascem, as crianças vivem numa família que dá forma às suas crenças, atitudes e ações” (p. 99). Posto isto, é fundamental perceber que “quando [as crianças] ali chegam, são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes das outras” (Ferreira, 2004, p. 65), deste modo é notório que as famílias são uma parte essencial na sala de atividades e que são incluídas na mesma.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| | ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, apresenta-se uma análise reflexiva da intervenção em jardim de infância, explicitando as intenções para a ação, assim como, os processos de planeamento e avaliação.

De modo a definir as intencionalidades é necessário perceber o que é que estas implicam e, para tal, Silva et al. (2016), refere que se torna fundamental “uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação” (p.5). Ainda segundo as autoras, é de extrema importância que se reflita acerca das conceções e valores implícitos nas finalidades da prática, possibilitando que se conceda um sentido à ação, tendo um propósito, sabendo o porquê do que se pretende fazer e do que se tenciona alcançar.

De modo a definir as intenções que orientaram a minha ação pedagógica com o intuito de realizar práticas de qualidade, tive por base as características do grupo e do contexto socioeducativo, literatura específica, registos de observação, como por exemplo, notas de campo e dados das entrevistas à EC e à CP. Assim, delineei intenções para cada agente envolvido na intervenção: (i) crianças, (ii) equipa educativa e (iii) famílias.

No que diz respeito aos processos de planeamento e avaliação, é de realçar a importância de refletir sobre os mesmos, uma vez que estes foram um elemento fulcral no decorrer da PPSII, devendo ser tido em consideração o planeamento, a planificação e a avaliação. Será também referido neste capítulo o portfólio realizado que evidencia o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança.

3.1. Intenções para a ação com as crianças

De modo a adaptar e orientar a minha ação pedagógica, ao longo da PPSII, é de realçar a importância da observação e conhecimento das potencialidades, fragilidades e necessidades do grupo de crianças em questão, assim como o contexto em que as mesmas estão inseridas.

Neste sentido, importou **construir e estabelecer uma relação responsiva de afetividade, de respeito, de proximidade, segurança e confiança com as crianças**, pois as relações estabelecidas foram fundamentais para a construção de um vínculo com as mesmas, revelando-me um adulto de confiança. Tal como é referido por Hohmann e Weikart (2009) as crianças devem olhar para os adultos “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” (p.53).

Desta forma, comecei por mostrar-me disponível para as crianças, aproximando-me das mesmas, inicialmente, em momentos de brincadeira, evoluindo para os momentos das atividades e momentos de conversa com as mesmas. Em todos os momentos procurei sempre respeitar o espaço das crianças, percebendo as reações das mesmas à minha presença e o seu desejo ou não de continuar perto delas. Portugal (2008) defende que

as crianças aprendem e desenvolvem-se bem na interação com pessoas que cuidam delas, que as amam, que as respeitam e lhes conferem segurança; pessoas atentas e sensíveis às suas particularidades, criando espaços equilibrados de estimulação, desafio, autonomia e responsabilidade; pessoas de referência na sua vida, como serão os familiares próximos bem como educadores e professores ao longo da infância (p.34).

Ao longo do tempo a aproximação entre mim e as crianças foi notória, sendo que cada vez mais me procuravam, em diversos momentos da rotina, como por exemplo, na gestão de conflitos:

uma das crianças veio ter comigo para me contar que tinha magoado, sem querer, uma outra criança, pedindo para ir com ter com a mesma, uma vez que esta estava a chorar. Posto isto, perguntei o que se tinha passado, dando espaço para que a crianças explicassem o que tinha acontecido e falassem para resolver essa mesma situação, tendo as mesmas feito de forma autónoma (cf. Anexo A, NC, 11 de novembro de 2022).

Considero que a relação estabelecida com o grupo foi construída de uma forma contínua e evolutiva, denotando-se com o passar do tempo uma maior valorização da minha “voz”, o que reconheço como uma crescente perceção que se eu respeito o tempo das crianças e o que estas pretendiam transmitir, estas fariam o mesmo por mim, sendo possível criar uma relação de equipa e de amizade, na qual as crianças me reconheciam como alguém a quem poderiam recorrer e confiar. Acredito que este é o caminho mais eficaz e benéfico para a construção das aprendizagens.

Pretendia, ainda, **proporcionar um ambiente de qualidade, no qual todos podem partilhar e contribuir com experiências significativas e diversificadas, promovendo a participação ativa das crianças**, uma vez que é fundamental darmos a conhecer às crianças o mundo de forma a que estas se apropriem do mesmo e criem as suas próprias conceções. Porém, é também essencial que nos mostremos disponíveis para recebermos e compreendermos aquilo que as mesmas têm para partilhar e ensinar, tendo igualmente o direito de contribuírem com estratégias e ideias que devem ser, ouvidas, discutidas, valorizadas e utilizadas. Tal como é mencionado por Tomás (2014), as crianças devem ser consideradas intervenientes ativos que têm “o direito de fazer escolhas informadas, a tomar decisões relativas à organização dos seus quotidianos e a influenciar a tomada de decisões” (p.137), como por exemplo: “após este momento as crianças voltaram para a sala de atividades e sentaram-se em roda para falar sobre a festa de natal, discutindo aquilo que queriam apresentar” (cf. Anexo A, NC, 6 de dezembro de 2022) e

Ainda com as crianças sentadas em roda foi realizada a conversa em relação ao projeto que se irá iniciar. Assim sendo, expliquei às crianças a situação desencadeadora, que foi quando uma das crianças me perguntou porque é que tínhamos os olhos de cores diferentes. Posto isto, perguntei que é que as crianças queriam saber mais, o que é que já sabiam sobre os nossos olhos, e por fim onde é que íamos procurar a informação para podermos responder às questões colocadas (cf. Anexo A, NC, 5 de janeiro de 2023)

Quando são proporcionadas atividades para as crianças deve ter-se em consideração que é fundamental que estas sejam significativas e diversificadas e, para tal como a própria palavra nos diz, “*significativo*”, quer dizer algo que tem significado, expressivo, relevante (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, s.d.), devendo estas ser adequadas, tendo em conta as especificidades das crianças. Deve assim, ser promovido um ambiente no qual se brinca, se vive e se aprende, acolhendo as crianças e dando-lhes a oportunidade de realizarem explorações diversificadas e de terem convivências desafiadoras e prazerosas (Carvalho, 2019). Posto isto, considero que proporcionei às crianças propostas educativas que foram ao encontro dos seus interesses, criando oportunidades de qualidade. Fomentei ainda a sua participação, de que é exemplo o

projeto realizado, o qual surgiu dos interesses das crianças, assim como de dúvidas que tinham e queriam esclarecer, sendo este um trabalho cooperativo, que só é possível se escutarmos e falarmos com as crianças, pois só quando ouvimos é que conseguimos “interpretar e construir significados” (Costa & Sarmento, 2018, p.75).

Neste caso sendo a escrita e as artes os maiores interesses das crianças, tive como foco atividades que também focassem nesses temas, colocando a título de exemplo:

As crianças que estavam comigo e com a educadora começaram por relembrar o livro “O menino que colecionava palavras” sendo-lhes perguntado o que é que o menino da história fazia. Posto isto, foi sugerido que agora fossem nós a colecionar palavras de Portugal e do Brasil. Para tal foi perguntado às crianças que língua é que se falava nos dois países e de seguida realizado um jogo, no qual era mostrada, às crianças, uma imagem e a sua respetiva designação escrita e de seguida as mesmas tinham de dizer como é que se dizia em português de Portugal e em português do Brasil, identificando qual a palavra que pertencia a cada país. Posteriormente cada criança ficou encarregue de uma imagem e de escrever as suas respetivas designações. (cf. Anexo A, NC, 22 de novembro de 2022)

Na atividade que as crianças realizaram comigo foram lembradas as obras dos diversos artistas falados anteriormente e de seguida foi dito às crianças que agora as mesmas é que seriam os artistas, e assim sendo foram disponibilizados vários materiais para que as crianças realizassem as suas obras de arte. (cf. Anexo A, NC, 6 de dezembro de 2022)

Desta forma, procurei sempre **considerar cada criança como um ser único, respeitando as suas necessidades e os seus interesses e ritmos**, uma vez que cada criança poderá adquirir capacidades em momentos diferentes das restantes e tal não pode ser levado como um atraso na aprendizagem e desenvolvimento da mesma, mas sim como o tempo de cada criança, não exigindo que dentro de uma sala de atividades todas estejam sempre ao mesmo nível e a adquirir exatamente as mesmas competências. Tal como é mencionado por Cardona et al. (2021), é essencial que os/as educadores/as conheçam as individualidades de cada criança de modo a entenderem e respeitarem o tempo, o ritmo e

as especificidades de cada uma. Posto isto, devem ser dadas a todas as crianças oportunidades iguais, valorizando a sua inclusão e o respeito pelas mesmas, devendo ser implementadas “práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (Silva et al., 2016, p.10).

No que diz respeito à intencionalidade acima mencionada, é ainda de referir que a considero essencial, dado que se deve olhar para as crianças considerando sempre as suas singularidades, uma vez que mesmo que possam ter algo em comum, têm certamente necessidades, interesses e ritmos diferentes que devem ser respeitados. Não é possível olhar para uma criança e generalizar a necessidade da mesma para o restante grupo e assim sendo, ao longo do estágio adequei-me a cada criança e mesmo tendo consciência de que, por vezes, pode tornar-se difícil ter em conta dezanove crianças diferentes, é fundamental que se considere cada uma delas e se dê ferramentas permitindo que construam o seu desenvolvimento e as suas descobertas.

Por último, dando continuidade ao trabalho desenvolvido pela equipa educativa, bem como promover o tema central da presente investigação, a autonomia, considerei ainda a intenção de **dar continuidade aos momentos que promovem a autonomia das crianças em várias vertentes**. Com efeito, procurei sempre dar espaço para que as crianças arriscassem, para que percebessem que são capazes, estando sempre disponível para dar apoio se assim fosse necessário, transmitindo-lhes segurança para tentarem. Tal como afirmam Hohmann e Weikart (2009) “os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objectivo principal é o de encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças.” (p.27).

A EC afirma na entrevista realizada à mesma que a rotina

é promovida desde o início, porque a própria rotina já faz com que haja essa autonomia, porque se eles conseguem saber o que é que vai acontecer, eles também conseguem, obviamente, executar e apropriarem-se daquilo que acontece no dia a dia e depois esta questão da crença neles, nós acreditarmos que eles são capazes de fazer as coisas, de os incentivarmos e de eles sentirem-se seguros por fazer e por arriscar (cf. Anexo B).

A formação da autonomia passa por um grupo de regras, que são elaboradas e negociadas entre todos, sendo importante que estas sejam compreendidas por parte das crianças, as quais se comprometem a aceitá-las. Para a construção da autonomia é também necessário que por decisão coletiva as tarefas sejam realizadas contribuindo para o bom funcionamento do grupo, sendo estas distribuídas equitativamente, existindo assim uma partilha de poder entre os educadores e as crianças. As crianças podem e devem participar de forma ativa no grupo, aprendendo, progressivamente, a tomar iniciativa e a assumir responsabilidades, com foco na sua segurança e no seu bem-estar (Silva et al., 2016).

Ao chegar à sala de atividades as crianças encontravam-se a brincar nas diversas áreas, assim como com os brinquedos que trouxeram de casa, existindo assim diversas interações entre crianças, bem como com os adultos, uma vez que as crianças tanto brincam entre elas, como com os adultos, propondo diversos jogos e brincadeiras, como brincar aos pais e às mães, fazer uma pizzaria, construir pequenas casas ou outros objetos com peças que encaixam, etc (cf. Anexo A, NC, 30 de janeiro de 2023)

O modelo *High Scope* também proporciona que as crianças reconheçam a sua autonomia, pois como é afirmado pela EC, a rotina ao ser conhecida pelas crianças faz com que seja previsível o que vai acontecer, o que lhes dá segurança, a forma como o ambiente está organizado também ajuda, uma vez que as crianças têm conhecimento do local dos materiais, do que precisam e de que forma os podem utilizar, para além da postura do/a educador/a que transmite que as crianças são capazes e dá-lhes a oportunidade de experimentarem (cf. Anexo B).

Posto isto, é possível e importante referir que para se ser Educadora de Infância não basta gostar de crianças, tem de ser criada uma relação de qualidade entre adultos e crianças através de relações de confiança e prazer, para isso devemos estar disponíveis, brincar, proporcionar um ambiente rico, pois quanto mais rico e estimulante for o ambiente educativo, melhor serão as experiências fornecidas pelo mesmo, experiências essas que devem ter como premissas aquilo que as crianças ouvem, sentem, cheiram, etc, devendo assim ser proporcionadas atividades variadas. Temos de ser capazes de impor limites claros e ter uma atitude empática e responsiva.

3.2. Intenções para a ação com a equipa educativa

No que concerne às intenções para a ação com a equipa educativa delineei como intenção **desenvolver um trabalho de cariz colaborativo com a equipa educativa adotando uma postura disponível para o trabalho em equipa, ajustando a minha ação de acordo com as propostas defendidas por esta**, pois é algo que era já privilegiado pela equipa educativa, por exemplo no momento em que é realizado o planeamento semanal, no qual as atividades são faladas de modo a que surjam ideias pelos diferentes membros pertencentes à mesma, incluindo eu, sendo todas valorizadas e discutidas, de modo a chegar-se ao que é mais benéfico para as crianças.

Neste seguimento, considero que no desenrolar da PPSII foi de extrema relevância privilegiar a cooperação, o respeito e a partilha, de modo a valorizar e compreender como posso melhorar a minha prática, assim como adaptar a minha ação de acordo com o que está a ser realizado na sala de atividades, porém não se deve deixar de dar importância ao trabalho individual. Tal como Roldão (2007) afirma “trabalhar colaborativamente permite, pois, ensinar mais e melhor. Não significa, contudo, que se trabalhe sempre colectivamente” (p.28), sendo assim é imprescindível para um bom trabalho colaborativo que quem está envolvido no mesmo contribua com aquilo que foi construindo no seu processo individual.

Deste modo, a cooperação deverá ser reconhecida de modo a dar ferramentas para que seja possível criar um ambiente de “maior bem-estar, fortalecendo os laços entre as pessoas e influenciando a construção de um sistema de valores” (Santana, 2007, p.31).

Partindo deste pressuposto e tendo em consideração tanto o descrito acima como a Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011), pretendia ainda “**contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade**” (p.2), **contribuindo para a construção de uma relação de confiança e respeito**, pois ao abordar temas com a equipa educativa, a discussão acerca dos mesmos potenciaram a oportunidade de refletirmos em conjunto sobre os mesmos melhorando a nossa prática de modo a que a mesma transmita a melhor qualidade para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. De acordo com Hohmann e Weikart (2011), a relação entre os adultos deve basear-se na sinceridade, na

preocupação com o outro e no diálogo aberto, valorizando as opiniões de todos e apoiando-nos mutuamente.

Para corresponder às intenções delineadas procurei sempre colaborar com a equipa educativa, mostrando-me recetiva a qualquer sugestão, comentário ou melhoria, assim como expondo as minhas ideias, tanto no que diz respeito à planificação de atividades, como à minha prática, com vista a melhorá-la e a poder contribuir para uma prática cooperativa de qualidade.

3.3. Intenções para a ação com as famílias

Relativamente às intenções para a ação com as famílias e tendo em conta que como futura Educadora de Infância considero de grande importância as famílias poderem ser também atores educativos, devendo ser dada a oportunidade de as mesmas estarem envolvidas, algo que também é benéfico para as crianças, considerei duas intenções.

Pretendia **estabelecer uma relação colaborativa e de confiança com as famílias, considerando-as como parceiras educativas**, sendo que se pretendo que as crianças se sintam bem recebidas, seguras e confiantes, é igualmente fundamental que as suas famílias tenham o mesmo sentimento, de modo a ser criada uma relação de equipa que trabalha colaborativamente para um bem comum. No contexto no qual estou inserida é notório que as famílias podem entrar, interagir, conversar, tirar dúvidas, tecer comentários, sendo assim consideradas como membros integrantes e essenciais da sala de atividades. Segundo a entrevista realizada à CP (cf. Anexo B), “as famílias são o principal educador das crianças” uma vez que é através das famílias que conhecemos as crianças e por onde se começa a desenvolver o trabalho. Destaca, ainda, que sente que as famílias demonstram bastante vontade em participar e fazer parte, tanto no dia a dia dos seus filhos, como do grupo.

Na minha perspetiva, a relação com as famílias deve ser estabelecida desde o início e, por conseguinte, considero que o papel com a minha apresentação que foi colocado à porta da sala de atividades (cf. Anexo H) foi o primeiro contacto com as mesmas, e mesmo que não tenha sido algo formal, fez com que as famílias me conhecessem e eu não fosse alguém estranho a conviver com as crianças.

Matos (2012) defende que é fundamental que se construa uma relação e um trabalho com as famílias, uma vez que estas têm influência no processo educativo das crianças, e assim sendo os/as educadores/as de infância “conhecem, defendem e promovem” (p.47) a relação com as famílias, de modo a que o desenvolvimento das crianças com as quais convivem e têm responsabilidades por, seja consolidado, devendo manter uma comunicação eficaz. Tal como é referido na entrevista à CP (cf. Anexo C) a própria OS promove a participação das famílias existindo diversas práticas para envolver as famílias, como por exemplo, desafios que são lançados para casa, o envolvimento das mesmas em projetos a serem desenvolvidos em sala, fazerem atividades com as crianças, e atividades que costumem fazer com os seus filhos e queiram fazer com grupo.

Contudo, a participação das famílias não se prende apenas em me conhecerem, mas também em poderem contribuir para a investigação, sendo dado espaço para que partilhem informação de forma a enriquecer a mesma, assim como para a minha ação de modo a adaptá-la, pois cada vez irei conhecer melhor as crianças, estabelecendo uma relação de confiança com as famílias e, assim sendo, ao longo do estágio mostrei-me disponível para que as famílias pudessem comunicar e confiar em mim, tal como também me senti à vontade para tal, tentando ainda integrá-las quando assim foi possível.

A confiança e a parceria, são fatores fundamentais, que deverão ser tidos em conta, uma vez que possibilitam tanto aos profissionais de educação como às famílias conhecerem melhor as crianças, as suas potencialidade e fragilidades, elaborando estratégias educativas comuns que ajudem também na resolução de problemas de uma forma mais eficiente, com o objetivo de valorizar o papel educativo de ambos e de transmitir segurança às crianças (Deslandes, 2001, citado por Mata & Pedro, 2021).

Procurei também como intencionalidade **manter a confidencialidade de qualquer informação relativa às famílias**, pois tal como é descrito na Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011), deve-se “manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança” (p.2), uma vez que todas as informações fornecidas tanto pela OS, como pelas famílias, como por qualquer membro da equipa educativa servirão apenas para a realização do presente relatório, de

modo a enriquecer e fundamentar o mesmo, não sendo partilhadas para além do pretendido.

3.4. Processo de intervenção da PPS em JI

No decorrer da PPSII procurei sempre privilegiar a observação, tendo me a mesma permitido compreender a forma como eram realizados os diversos momentos ao longo do dia, como é que eram realizadas as atividades e por que tipo de atividades as crianças demonstravam mais interesse. Inicialmente foi fundamental ter um tempo em que ainda não planeava nem realizava atividades, para que conseguisse perceber como agir e como é que era estabelecida a rotina, tanto no que diz respeito à organização da mesma, como à realização de atividades com as crianças. Post e Hohmann (2011) afirmam que é através da observação que é possível que a prática pedagógica se foque nas crianças, de modo a que os seus interesses e/ou necessidades sejam registados fornecendo informações ao educador, proporcionando “linhas orientadoras positivas a seguir nas interações adulto-criança” (p.83).

Ao longo da minha prática idealizei um conjunto de atividades a desenvolver com o grupo de crianças, tendo em conta, inicialmente, um projeto que já estava a ser desenvolvido na sala de atividades, no qual se abordaram diversos países, como: Polónia, Brasil, Espanha e Portugal. Posteriormente ao término deste, foi iniciado o projeto sobre os olhos que surgiu do interesse das crianças e que foi implementado no decorrer da PPSII.

Segundo Katz e Chard (2009) “incluir o trabalho de projeto no currículo promove o desenvolvimento intelectual das crianças ao envolver as suas mentes em tarefas de observação e investigação de factos retirados da sua experiência do quotidiano e do seu meio ambiente” (p. 3). O facto da metodologia utilizada ter atendido aos interesses demonstrados pelas crianças, fez com que estas, fossem agentes ativos na construção do seu próprio conhecimento, sendo este um aspeto a destacar da presente intervenção, uma vez que, tal como afirmam Hohmann et al. (1995) é desta forma que as crianças “tomam iniciativa e produzem efeitos sobre o mundo” (p. 175). Neste sentido, Vasconcelos et al. (2011) referem que as crianças demonstram gosto por aprender desde o seu nascimento e

são competentes e capazes, devendo ser reconhecidas como tal por todos, incluindo a sociedade democrática à qual pertence.

Vasconcelos et al. (2011), afirma que um ponto fundamental dos projetos é que estes surjam do interesse das crianças e que não lhes sejam impostos, pois só dessa forma é que as aprendizagens são verdadeiramente significativas, uma vez que possuem sentido para as crianças e partem das mesmas, fazendo com que estas se sintam parte do processo que em conjunto com os adultos procuram as respostas às suas dúvidas. Deste modo é importante perceber que a Metodologia de Trabalho de Projeto é progressiva e flexível, sendo dividida em quatro frases que se encontram interligadas entre si e que indicam uma determinada sequência (Silva, 2005), nomeadamente (i) definição do problema, (ii) planificação e desenvolvimento do trabalho, (iii) execução e (iv) divulgação e avaliação (Vasconcelos et al., 2011).

Para o planeamento das atividades, existia sempre um momento de partilha com a EC e com a AAE. Esta partilha era realizada tanto no momento em que era feito o planeamento semanal, bem como quando se verificava necessário. Deste modo era possível obter feedback e podermos, colaborativamente, partilhar opiniões, adequá-las, melhorá-las e refletir sobre as mesmas em prol do melhor para as crianças. De forma gradual, a EC foi-me dando cada vez mais espaço para que fosse eu a propor a maioria das atividades, mostrando-se sempre disponível para qualquer dúvida, além de continuarmos a debater e planear em conjunto essas mesmas propostas. No momento de planeamento era também tido em consideração como iria ser organizado o grupo na realização da atividade, assim como, qual seria o melhor dia para a realização da mesma, uma vez que se pretendia que as atividades fizessem parte da rotina diária das crianças, sendo necessário intercalá-las com os momentos já estipulados na rotina.

Neste seguimento, após serem planeadas as atividades, através da realização do planeamento semanal, as mesmas foram planificadas por mim e enviadas posteriormente para a EC, tendo recorrido também aos indicadores chave de desenvolvimento (KDI'S) (cf. Anexo I) estipulados pela OS, de acordo com o modelo pedagógico *High Scope*. Segundo Cardona et al. (2021) planificar “ajuda os profissionais a refletir sobre a sua ação, a saber como agir melhor, adequando a sua intervenção ao que é mais significativo para o progresso das crianças, tendo em conta o Projeto Curricular e os projetos de

aprendizagem que vão emergindo” (p.83). Deste modo, planificar as atividades, deu-me uma maior segurança e estabilidade para a prática educativa que pretendia desenvolver, uma vez que mesmo sendo as planificações flexíveis, já tinha tido a oportunidade de pensar sobre as mesmas e de as adequar ao grupo de crianças, de modo a que a atividade fosse o mais proveitosa possível e que conseguisse ir ao encontro do pretendido. Apesar das atividades serem planificadas cada vez foi mais notório a importância de estar preparada para o imprevisível, sendo necessário adaptar as mesmas às necessidades que as crianças iam apresentando na realização das mesmas.

Após o momento de planejar as atividades, seguido da sua planificação, é fundamental avaliar as mesmas e, para tal, privilegiei o espaço das reflexões diárias para o fazer, tendo também sido necessário recorrer novamente à planificação realizada, de modo a perceber: se a forma como a mesma foi levada a cabo foi a mais adequada; como foi o meu desempenho e o das crianças; se surgiu alguma dúvida que precisava de ajuda para resolver; se consegui solucionar algo que não estava nos planos; e se os objetivos foram cumpridos. Desta forma, era possível compreender o que poderia melhorar e/ou alterar. Tal como é referido por Cardona et al. (2011), é impossível “agir sem avaliar, sem examinar onde estamos (no presente) e como nos situamos face ao ponto (desejado e almejado) onde pretendemos chegar (no futuro), que remete para os resultados/objetivos que pretendemos alcançar, que consubstanciam as nossas intenções” (p.19).

É ainda importante realçar que foi realizado um portefólio de desenvolvimento e aprendizagem de uma criança, o qual é mencionado por Silva e Craveiro (2014) como um instrumento que, “através da documentação recolhida e analisada, permitem “reviver” experiências e promovem uma base para a discussão das aprendizagens” (p.37). Para a realização do mesmo foi necessário, inicialmente, escolher uma das crianças do grupo e para tal observei-as e debati com a EC de modo a perceber quais as crianças que seriam mais recetivas ao portefólio, assim como as suas famílias. Posto isto, foi escolhida a MR, tanto tendo em conta a conversa que estabeleci com a EC como a minha observação, tendo sido necessário enviar um consentimento informado à família da mesma (cf. Anexo J). Assim sendo, no portefólio foi evidenciado o desenvolvimento e apresentadas algumas das aprendizagens da criança, ao longo dos meses em que pude conviver com a mesma, tendo-se tomado por referência para a análise do desenvolvimento da criança os KDI’S.

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo do presente relatório será apresentada e discutida a investigação no âmbito da PPSII, assim como os processos metodológicos e éticos seguidos. Segundo Berger (2009), investigar não diz respeito apenas aos métodos pelos quais a investigação vai ser desenvolvida, mas também deve basear-se no comprometimento do investigador, no “desejo ou [na] vontade de produzir um determinado conhecimento ou de defender determinada legitimidade” (p.187). Sim-Sim (2005), acrescenta, ainda, que “o grande objectivo da investigação é a produção de conhecimento” (p. 13).

Posto isto, este capítulo estará organizado da seguinte forma: (i) Problemática Emergente; (ii) Revisão da Literatura, que incluirá o conceito de autonomia, o papel dos adultos na promoção da autonomia, assim como o papel do espaço e do tempo na promoção da autonomia; (iii) Roteiro Metodológico e Ético, que abordará também os participantes no estudo; e (iv) Apresentação e Discussão dos Dados.

4.1. Problemática Emergente

Ao iniciar a PPSII em contexto de jardim de infância sentia-me curiosa e estava predisposta para aprender, uma vez que iria ter contacto com novas pessoas, com novas perspectivas, com novas formas de agir, assim como um modelo que era novo para mim, o *High Scope*.

No decorrer da prática, fui observando que o contexto socioeducativo em que estava inserida tinha várias potencialidades e que o grupo de crianças da sala JI3 era bastante autónomo, característica que era visível em todos os momentos da rotina ao longo do dia-a-dia, sendo notório que o espaço e o tempo eram organizados de forma a promoverem a autonomia do grupo. Ao longo do tempo, fui-me apercebendo que tanto a organização do tempo e do espaço da sala de atividades, como a organização do que era disponibilizado na mesma, tinha como principais objetivos ser acessível e estimulante. Deste modo, era dada a oportunidade de as crianças tentarem sozinhas, com a confiança de que, se necessário, teriam adultos atentos e prontos a ajudar, assim como um ambiente seguro para arriscarem. A par disto, procurei saber mais sobre o tema, através de pesquisa bibliográfica e documental, bem como de conversas informais com a EC e com a supervisora institucional. No seguimento, surgiram-me várias interrogações, tais como: “Qual é o papel do modelo *High Scope* na promoção da autonomia?”, “Qual é o papel

dos adultos?”, “Quais são os fatores condicionantes e potenciadores da autonomia?”, “Como é que o desenvolvimento da autonomia pode ser potenciado?”, “De que modo a organização do espaço e do tempo pode influenciar o desenvolvimento da autonomia das crianças?” e “Que estratégias existem para promover a autonomia das crianças?”. Posto isto, ao ter questões às quais não conseguiria encontrar uma resposta imediata, ao ser algo tão presente e privilegiado na sala J13 e ao ser um tema de extrema importância para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, percebi que este seria um tema de relevância para uma investigação, tendo formulado como título da investigação: “A promoção da autonomia numa sala de pré-escolar *High Scope*: espaços, tempos e estratégias”.

A autonomia não surge por si só, devendo então ser estimulada de modo a existir uma passagem de um estado de heteronomia para o estado de autonomia, potenciada através da participação das crianças ao longo do seu dia-a-dia, assim como do incentivo que lhes deve ser dado (Almeida, 2019). Segundo Hohmann e Weikart (2011), criar uma rotina permite que as crianças antecipem o que está por vir, dando-lhes um sentido de controlo acerca do que fazem em cada momento do dia, proporcionando a possibilidade de as crianças terem em consideração uma ordem de acontecimentos do seu dia a dia, o que lhes dá segurança e estrutura para o seu desenvolvimento.

Deste modo, partindo para a investigação com o propósito de *Compreender de que forma é promovida a autonomia das crianças numa sala de Jardim de Infância orientada pelo modelo High Scope*, defini como objetivos: (i) Caracterizar a visão da educadora sobre a autonomia das crianças; (ii) Sinalizar e caracterizar estratégias implementadas pela equipa educativa para promover o desenvolvimento da autonomia; (iii) Analisar de que forma a organização do ambiente educativo pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia; (iv) Analisar o papel do adulto no desenvolvimento da autonomia.

4.2. Revisão da Literatura

De modo a poder avançar é imprescindível conhecer os conceitos fundamentais para a investigação, procurando entender, a conceção de autonomia, assim como o papel dos adultos, do espaço e do tempo na promoção da autonomia.

4.2.1. Conceito de autonomia

O conceito de autonomia tem diversas aceções, sendo reconhecido por Mogilka (1999) como “a capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outro: significa que aquele agente é capaz de se auto-regular” (p. 59). A autonomia é ainda vista por Ryan e Deci (2000), como o sentimento de que a própria pessoa é a principal origem dos comportamentos tidos por si, sendo esta que o determina, incluindo a capacidade de tomar decisões. Freire (2014) refere-se à autonomia, como algo que é influenciado pela relação do sujeito com o outro, uma vez que é na sua construção cultural que lhe é dada a liberdade para escolher e decidir, construindo e/ou reconstruindo aquilo que lhe é ensinado, entendendo que a mesma pode ser influenciada por fatores internos e/ou externos.

Deste modo, deve ser prestada especial atenção aos sinais que as crianças demonstram ao pretenderem ser cada vez mais autónomas, pois de acordo com Mogilka (1999) é deste modo que se inicia o processo de construção da autonomia, que decorrerá entre a vontade da criança e as limitações que lhe são impostas, entre a liberdade e a autoridade. Para que esses mesmos sinais sejam evidenciados, segundo Ferland (2006), é fundamental a criança adquirir, previamente, aptidões no que diz respeito ao nível da percepção, da motricidade, bem como da cognição.

Por conseguinte, deve ser dada às crianças a oportunidade de estas participarem e serem agentes, podendo fazer parte da construção do seu saber e cultura, interpretando o mundo em seu redor, sendo considerada como cidadã no âmbito da família e da sociedade, pois assim como é referido por Marchão (2013) “acredita-se na competência da criança e que a mesma deve ter liberdade para participar plenamente do contexto onde vive diariamente. Nas palavras deste autor, acredita-se que a criança tem agência, inteligência e sensibilidade e a motivação para a aprendizagem resulta do interesse intrínseco da tarefa e das suas próprias motivações e interesses” (p.27). Na perspetiva de Zatti (2007) a formação da autonomia tem como base dois fatores, a capacidade de determinar a sua própria regra, que está relacionado com a possibilidade “de conceber, fantasiar, imaginar, decidir” (p.12), e a capacidade de a executar, que corresponde à capacidade que a criança tem de fazer aquilo que definiu.

É de extrema importância compreender que a autonomia não surge por si só, ou seja, deve ser estimulada para que haja passagem de um estado de heteronomia para o estado de autonomia. Esta passagem deverá ser potenciada através da participação das crianças ao longo do seu dia-a-dia, assim como do incentivo que lhes deve ser dado (Almeida, 2019). Para tal, Almeida (2019), refere que o controlo que começa por fazer parte das funções do adulto, vai passando progressivamente para a criança, uma vez que a mesma apresentará cada vez mais autonomia. Assim sendo, segundo Freire (2014), é possível afirmar que a passagem de heteronomia para autonomia, não é um processo de fácil aquisição, o que leva a perceber-se o adulto como fundamental apoio no mesmo.

4.2.2. O papel dos adultos na promoção da autonomia

Segundo Ambrósio (1999) a autonomia é adquirida através de um processo progressivo que se inicia na infância precoce e que encontra ao longo do ciclo de vida do ser humano períodos de grande crescimento” (p.72). A par disto, é imprescindível que o/a educador/a, bem como os restantes adultos que convivem com as crianças lhes deem espaço para que usufruam da sua autonomia, procurando desenvolver diversos aspetos que contribuirão para uma crescente autonomia na ação no dia-a-dia das crianças. Assim sendo, o adulto deve ser alguém que apoia, transmite segurança, encoraja, através, de ações, conversas ou até de um simples olhar, demonstrando-se como um sujeito atento e que cria um ambiente estimulante e seguro, permitindo que as crianças contribuam para a construção da sua autonomia. As crianças necessitam de adultos nos quais possam confiar, constituindo-se estes como uma “base segura de apoio” (Portugal, 2012, p. 10).

Partindo deste pressuposto, o/a educador/a deverá ter como uma das suas principais preocupações a promoção da autonomia, entendendo que existem diversos fatores que podem influenciar a mesma, tais como, o modelo pedagógico pelo qual se baseia e a rotina que estabelece, devendo esta ser coerente e facilitadora da crescente autonomia das crianças. Cardona (1999) menciona que é necessário a existência de uma estruturação espaço-temporal definida e clara, que dê a oportunidade de as crianças potenciarem a sua autonomia dentro da sala, algo que faz parte do papel do/a educador/a.

Os adultos, segundo Hohmann e Weikart (2011) devem também ter a preocupação de proporcionar momentos em que as crianças tenham de fazer escolhas e tomar decisões,

pelas quais assumem a responsabilidade. Deste modo, está a ser promovida a aprendizagem ativa que é definida por Post e Hohmann (2011), como “a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objetos e a sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (p. 22). Freire (2014), refere ainda que os adultos podem ser um exemplo para as crianças, sendo que ao observarem os adultos, estas apropriam-se das suas atitudes e comportamentos, reproduzindo os mesmos numa situação semelhante, sem que haja a necessidade de lhes ensinar a agir de uma certa forma, e assim sendo o adulto cria oportunidades para que o conhecimento das crianças não seja transmitido pelo mesmo, mas sim adquirido por estas.

Neste sentido, é essencial que os/as educadores/as garantam um ambiente educativo, assim como um planeamento que beneficie o bem estar, a iniciativa e a participação das crianças, pois assim como é referido por Portugal e Laevers (2010) é necessário que a prática pedagógica dos/as educadores/as tenha em conta a autonomia e livre iniciativa das crianças, este evidenciar-se-á como um pilar que “engloba um conjunto de regras, limites e acordos que garantem um desenrolar fácil das actividades na sala e um máximo de liberdade para cada criança” (p.16).

Para tal, é ainda fundamental que o espaço e o tempo sejam criados e organizados com o intuito de promover a autonomia das crianças, refletindo se estes fatores potenciam ou inibem as brincadeiras das crianças, as suas interações e rotinas, e conseqüentemente a sua autonomia (Portugal, 2012).

4.2.3. O papel do espaço e do tempo na promoção da autonomia

Segundo Silva et al. (2016), o espaço revela-se bastante importante na promoção da autonomia das crianças, uma vez que a organização do ambiente educativo pode potenciar ou inibir a sua participação e as suas decisões, devendo este ser rico e estimulante, com o objetivo de proporcionar possibilidades para que as crianças façam escolhas e manipulem materiais, cada vez mais complexos. “O espaço é, portanto, um meio fundamental de aprendizagem que deve exigir do educador grande investigação e investimento” (Formosinho, 2007, p.56).

À vista disso deve ser tido em conta de que forma é que o espaço está organizado de modo a “facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar a

autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2012, p. 12). Na perspectiva de Hohmann e Weikart (1997) o espaço disponibilizado às crianças deve ser chamativo, estando dividido por áreas de interesse para as crianças, que incentivem as mesmas a explorar diferentes atividades. Nestas mesmas áreas, os materiais devem estar organizados garantindo que todos estão visíveis e de fácil acesso, sendo práticos de modo a serem possíveis de transformar de acordo com os interesses e necessidades do grupo de crianças, existindo uma variedade de materiais numa quantidade que permita a realização das brincadeiras (Hohmann & Weikart, 1997). Os mesmos autores mencionam ainda que os materiais devem ser semelhantes aos existentes no quotidiano das crianças, representando a realidade.

Para além da organização do espaço na promoção da autonomia, também o tempo tem influência na mesma, verificando-se como fundamental, uma vez que, tal como é referido por Hohmann e Weikart (2011), dá a possibilidade de as crianças anteciparem o que se seguirá, dando-lhes um sentido de controlo pelo que fazem em cada momento. É através da rotina que “a criança aprende a organizar a experiência e aprende a aprender” (Wieder & Greenspan, 2002, p.182). Esta deve, ainda, promover as relações, interações, as experiências múltiplas, integrar as diferentes culturas e respeitar a diversidade, tendo por base o bem-estar e a aprendizagem das crianças. Assim sendo, ao proporcionar momentos potenciadores das relações afetivas e da interação social, promove que as crianças obtenham um maior conhecimento de si mesmas e dos outros, adquirindo também, a noção do tempo dando-lhes mais segurança e ajudando-as no seu desenvolvimento emocional, adquirindo progressivamente a sua autonomia.

Neste sentido, é fundamental construir uma rotina que seja facilitadora da afirmação de “regras, limites e acordos que garantem o desenrolar fácil das atividades na sala e um máximo de liberdade para cada criança” (Portugal & Laevers, 2010, p. 16). A rotina deve promover o desenvolvimento de competências sociais, em que se incluem atitudes como a autoestima positiva, a auto-organização/iniciativa, a curiosidade e o desejo de aprender, a criatividade, e a ligação ao mundo, naturalmente associadas à construção da autonomia.

Para além de ser importante ser estabelecida uma rotina que promova a segurança indispensável para o desenvolvimento cognitivo das crianças, é igualmente importante

que haja a possibilidade de se alterar o que estava estabelecido para assegurar o valor formativo de determinadas situações e experiências significativas para o grupo de crianças. Tal como é mencionado por Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) a rotina diária deverá ser flexível, mas constante e previsível.

Relativamente ao modelo *High Scope* Post e Hohmann (2011, p.15) mencionam que os horários e as rotinas, dão a possibilidade de as crianças explorarem e ganharem confiança nas suas competências, sendo respeitado o seu ritmo, uma vez que existe a preocupação em serem realizadas planificações flexíveis e centradas nas crianças, bem como a valorização das suas escolhas, neste caso, no que diz respeito tanto às atividades, como aos materiais, para que as crianças se sintam apoiadas e ouvidas. A rotina do dia a dia numa sala *High Scope*, é planeada em conjunto com as crianças, na qual são incluídas experiências de aprendizagens individuais, em pequenos grupos e em grande grupo. No momento de planejar-fazer-rever, este que é tão característico do modelo em questão, as crianças refletem sobre aquilo que planificaram e realizaram, percebendo assim se as suas escolhas foram as mais adequadas (Fewson, 2008, citado por Gomes, 2014).

Torna-se ainda de extrema importância refletir sobre como a rotina deve ser estabelecida, de modo a que esta seja planeada de forma a apoiar a iniciativa, a autonomia e a participação efetiva da criança em todos os momentos do dia. A organização do tempo conjuga os tempos de cuidados e os tempos pedagógicos, sendo este tempo organizado tendo em consideração uma rotina “respeitadora dos ritmos, do bem-estar e possibilidades de aprendizagem das crianças, consagrando a sua participação em todos os momentos” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.43).

4.3. Roteiro Metodológico e Ético

Considerando os objetivos traçados para a investigação, optou-se por seguir uma abordagem metodológica de natureza qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994), é também denominada naturalista “porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (p. 17), tornando-se possível manter a “fidelidade à tradição qualitativa de tentar captar o discurso próprio do sujeito, deixando que a análise se torne evidente” (p. 108). Tal como é mencionado por Meirinhos

e Osório (2010), esta é orientada por uma perspetiva “mais interpretativa e construtivista” (p.50) e para permitir atingir a lógica, coerência e rigor recorre a uma vasta diversidade de técnicas (Maia et al., 2017).

A investigação foi orientada pela metodologia de estudo de caso, que de acordo com Yin (2005) tem por base um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, demonstrando-se o mais adequado, uma vez este representa uma estratégia privilegiada quando se colocam questões como “como?” e “por que...?”, tratando-se de uma “investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo” (p.32). Segundo Meirinhos e Osório (2010), um estudo de caso caracteriza-se pelo seu “carácter holístico, o contexto e sua relação com o estudo, a possibilidade de poder fazer generalizações, a importância de uma teoria prévia e o seu carácter interpretativo constante” (p.52).

No que diz respeito às opções metodológicas utilizadas, com o objetivo de recolher informação, recorri a várias técnicas e instrumentos, como: (i) a observação direta participante, tendo utilizado como instrumento as notas de campo, e, ainda, registos fotográficos; (ii) entrevista semiestruturada à EC, apoiando-me num guião que construí previamente para o efeito, tendo em consideração os objetivos do estudo e a literatura de referência (anexos B e K, respetivamente); e (iii) um inquérito por questionário realizado às famílias (cf. Anexo L).

De acordo com Yin (2005), a triangulação de dados é um conceito relevante para as investigações de abordagem qualitativa, nomeadamente os estudos de caso, uma vez que permite a conjugação de diversas técnicas e instrumentos que conferem maior credibilidade e validação à problemática a ser investigada. Na perspetiva de Flick (2005) é através da triangulação que se alarga a visão acerca do que está a ser investigado, reconstituindo o ponto de vista dos participantes, bem como pela análise realizada do que é partilhado. A Tabela 1 revela assim os objetivos do estudo, com as respetivas técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados, conferindo o acima descrito:

Tabela 1

Objetivos do estudo, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Objetivos do estudo	Técnicas e Instrumentos para a recolha de dados	Técnicas de análise de dados
Objetivo central: Compreender de que forma é promovida a autonomia das crianças numa sala de JI orientada pelo modelo <i>High Scope</i>	- Observação participante (Notas de campo)	- Análise de conteúdo
	- Consulta documental	- Análise de conteúdo
	- Entrevista semiestruturada à Educadora Cooperante (Guião da entrevista)	- Análise de conteúdo
	- Inquérito por questionário às famílias	- Análise de conteúdo das respostas abertas - Tratamento estatístico das perguntas de resposta fechada (contagem de frequências)
Caracterizar a visão da educadora sobre a autonomia das crianças	- Consulta documental	- Análise de conteúdo
	- Entrevista semiestruturada à Educadora Cooperante (Guião da entrevista)	- Análise de conteúdo
Sinalizar e caracterizar estratégias implementadas pela equipa educativa para promover o desenvolvimento da autonomia	- Observação participante (Notas de campo)	- Análise de conteúdo
	- Entrevista semiestruturada à Educadora Cooperante (Guião da entrevista)	- Análise de conteúdo
	- Inquérito por questionário às famílias (Formulário do questionário)	- Análise de conteúdo das respostas abertas - Tratamento estatístico das perguntas de resposta fechada (contagem de frequências)
Analisar de que forma a organização do ambiente educativo pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia	- Observação participante (Notas de campo)	- Análise de conteúdo
	- Consulta documental	- Análise de conteúdo
	- Entrevista semiestruturada à Educadora Cooperante (Guião da entrevista)	- Análise de conteúdo
Analisar o papel do adulto no desenvolvimento da autonomia	- Observação participante (Notas de campo)	- Análise de conteúdo
	- Consulta documental	
	- Entrevista semiestruturada à educadora cooperante (Guião da entrevista)	- Análise de conteúdo
	- Inquérito por questionário às famílias (Formulário do questionário)	- Análise de conteúdo das respostas abertas - Tratamento estatístico das perguntas de resposta fechada

Segundo Correia (2009), a observação participante é relevante uma vez que é realizada através de um contacto constante e direto entre quem investiga e quem é investigado, estando este no seu contexto cultural habitual. A mesma autora menciona também que na observação participante:

o observador permanece no seio do grupo que estuda, observa de modo espontâneo, como espectador, embora mobilizando a informação na condução do seu olhar. Esta é uma observação descritiva, simples (p.33).

Na observação participante, para Estrela (1994), tal como é sugerido pelo nome, o observador participa na vida do grupo que está a observar a fim de obter dados, tendo um papel bem definido no mesmo. Este autor refere ainda que a “informação recolhida por observação poderá ajudar o professor” (p.58), uma vez que é a partir da observação que é possível, posteriormente, adaptar a ação ou perceber o que precisa ser ou não reajustado.

Por meio da observação participante, foi possível realizar as notas de campo, que sofreram posteriormente uma reflexão, de modo a abordar algum tema específico desse mesmo dia, ou falar sobre todo o dia, podendo existir registos fotográficos de diversos momentos. Emerson et al. (2013) explicam que as notas de campo são um método para registar as percepções e compreensões estimuladas por experiências que ocorrem em situações de proximidade e a longo prazo. Estas, segundo os mesmos autores são relatórios que descrevem experiências nas quais o pesquisador também pode estar envolvido, não sendo estes apenas registos realizados com a maior precisão possível do que foi observado. Ainda assim, não existe uma forma correta de escrever sobre o que foi observado, pelo contrário, uma vez que as descrições envolvem questões de percepção e interpretação sendo possível que estas tenham produções diversas. Para a análise das notas de campo recorri a uma árvore categorial de modo a ser facilitado o acesso e a utilização das mesmas (cf. Anexo M). Pardal e Lopes (2011) defendem que “perante uma série ou coleção de dados, a sua organização deve possibilitar a descoberta ou identificação de aspetos relevantes ou padrões interessantes, bem como a medida de ocorrências de um determinado acontecimento ou fenómeno” (p.128).

A respeito dos registos fotográficos, Lopes e Rodrigues (2019), mencionam que:

a fotografia é o resultado de um processo, inerente à arte, em que são registadas reações químicas. Contudo, esta suporta muito mais do que apenas uma representação e reprodução de uma realidade, ela incorpora uma série de características que a tornam complexa e essencial em diversas situações (p.3).

No que diz respeito à entrevista semiestruturada, Quivy e Campenhoudt (2008) referem que esta técnica de inquirição se distingue pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana, tendo em conta que se estes forem valorizados da forma mais correta, é possível que permitam retirar informações e elementos de reflexão ricos, caracterizando-as como um contacto mais direto investigadores-interlocutores. Os mesmos autores referem ainda que as entrevistas, devem fornecer o máximo de elementos de informação e de reflexão, para que possam posteriormente servir como materiais para uma análise sistemática de conteúdo adequada. Para a realização da mesma é essencial esta ser antecedida pela construção de um guião, dada a importância de existir “um referencial de perguntas guia, suficientemente abertas que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa” (Pardal & Lopes, 2011). A opção pelo recurso à técnica da entrevista semiestruturada deveu-se ao facto de consistir numa conversa, que apesar de já ter questões pré-definidas apresenta uma grande flexibilidade e abertura para a articulação de novas perguntas que se justifiquem, à luz da investigação. Esta sofreu, ainda uma análise de conteúdo, através de uma árvore categorial que me ajudou a organizar o que a EC abordou tendo em conta o tema da investigação e os vários tópicos que integram a mesma (cf. Anexo N). Relativamente a esta análise, Pardal e Lopes (2011) afirmam que, ao existir a ideia de conjunto as informações tornam-se de mais simples exploração e descrição, sendo possível realçar o que é mais relevante.

O inquérito por questionário que, de acordo com Santos e Henriques (2021), é aplicado a um conjunto de indivíduos denominados, inquiridos, de modo a recolher dados para se proceder à sua análise, interpretação e posteriormente conclusão, pretende dar resposta aos objetivos definidos para a investigação, permitindo desta forma que o investigador identifique características ou factos referidos pelos inquiridos que proporcionem a verificação de uma hipótese ou a análise das relações entre as variáveis desse mesmo estudo. Para tal, sendo este “um instrumento de recolha de informação sobre uma população, a sua aplicação exige que se garanta um número de inquiridos que viabilize a análise estatística” (p.10). Quivy e Campenhoudt (2008), mencionam também que o inquérito por questionário é baseado numa sequência de questões escritas, direcionadas a um conjunto alargado de indivíduos, compreendendo as suas opiniões, representações, crenças e informações factuais. O questionário integrava perguntas de

resposta aberta e fechada, sendo que uma parte diz respeito à caracterização do/a entrevistado/a e outra à promoção da autonomia. Numa primeira fase, o instrumento foi colocado à apreciação de especialistas familiarizados com o tema em análise (supervisora e equipa educativa), tendo o mesmo sofrido pequenos reajustamentos até à sua versão final, procurando-se, desta forma, garantir a validade de conteúdo do instrumento (Haynes, Richard & Kubany, 1995).

Após receber os dados, realizei a análise de conteúdo das respostas abertas, construindo árvores categoriais, e o tratamento estatístico das respostas fechadas, a partir da contagem de frequências (cf. Anexo O), recorrendo a gráficos circulares ou gráficos de barras, baseados na escala de Likert. Deste modo, como referem Pardal e Lopes (2011), é possível, perante questões apresentadas, compreender qual é a opinião dos inquiridos. Neste seguimento, é importante referir que o inquérito por questionário foi aplicado online e, tendo contado com o apoio da EC que remeteu o *link* do mesmo, via e-mail, às famílias. Este foi realizado com o intuito de apresentar as perspetivas das famílias no que diz respeito ao tema da investigação, uma vez que estas complementam a perspetiva da EC e fornecem informação de possível comparação. Deste modo torna-se também possível compreender qual o papel das famílias na promoção da autonomia, sendo que são adultos significativos para as crianças e que podem potenciar ou condicionar a autonomia das mesmas.

Quanto à consulta documental, tal como é referido por Sá-Silva et al. (2009), é possível através desta que recolher informações relevantes que melhorem o conhecimento do objeto de estudo. Estando esta relacionada com a análise de conteúdo, é de realçar que a mesmas, segundo André (2013), está presente nas diversas etapas da pesquisa, tornando-se mais metódica e explícita após a recolha de dados, procurando assegurar a se as questões selecionadas são adequadas.

Por fim, é de realçar que para a realização de uma investigação, na qual se recolhem e utilizam dados pertencentes a outros indivíduos, é importante garantir a confidencialidade, anonimato e respeito pelos mesmos, sendo-se ético. Assim sendo, no que diz respeito aos aspetos éticos é de destacar a prevalência da reflexão sobre o consentimento informado e assuntos relacionados com o mesmo, assim como a confidencialidade e/ou a devolução da informação, de modo a assegurar a sua veracidade.

Neste sentido, é fundamental destacar quais as principais preocupações de natureza ética, nomeadamente, explicar os objetivos da investigação a todos os intervenientes, respeitar os tempos e as decisões das crianças, respeitar a privacidade e confidencialidade dos dados obtidos, comunicar com todos os intervenientes de modo a receber o seu consentimento e assentimento, bem como partilhar as informações e os resultados com os intervenientes (Tomás, 2011). Tendo assim sido realizado, como base nestes, o roteiro ético (cf. Anexo P), relacionando-o com os princípios definidos pela Associação de Profissionais de Educação de Infância, assim como um consentimento informado para todas as famílias (cf. Anexo Q).

4.3.1. Participantes no Estudo

Importa explicitar que os participantes neste estudo foram: (i) a educadora cooperante; (ii) o grupo de crianças e (iii) as famílias. Relativamente à educadora cooperante, realizei uma entrevista semiestruturada à mesma e, posteriormente, a sua análise de conteúdo (cf. Anexo N). Analisei também as NC (cf. Anexo M), as quais revelam os dados da observação. Procedi, ainda, à aplicação de um inquérito por questionário a todas as famílias (cf. Anexo O), ao qual obtive 8 respostas (44, 4%). Torna-se, assim, importante salientar que quando me referir às famílias cingir-me-ei às que responderam. Das respostas dadas, a sua maioria foram de mães, uma vez que 87,5% são de pessoas do género feminino e 12,5% do género masculino, com idades compreendidas entre os 32 e os 46 anos e residentes em Cascais. Dos inquiridos 37,5% possuem uma licenciatura, a mesma percentagem é também partilhada pelos inquiridos que realizaram mestrado, existindo ainda 12,5% de pessoas com o ensino secundário e 12,5% com uma pós-graduação. No que diz respeito às profissões das famílias estas englobam diversas áreas, nomeadamente: marketing, gestão de redes sociais, contabilidade, estética, secretariado, financeira e advocacia (cf. Anexo M). Os dados que serão apresentados e discutidos, foram recolhidos ao longo da PPSII, com vista a compreender a importância da promoção da autonomia, assim como qual a influência dos tempos, espaços e estratégias.

4.4. Apresentação e Discussão dos Dados

No presente subcapítulo serão apresentados e discutidos os dados recolhidos através de técnicas e instrumentos anteriormente mencionados, de modo a responder aos objetivos delineados para a investigação.

Segundo Silva e Fossá (2015), a análise de conteúdo requer ao investigador “disciplina, dedicação, paciência e tempo” (p.3), assim como, “intuição, imaginação e criatividade” (p.3), principalmente para a realização das categorias de análise.

Deste modo, a apresentação dos dados está organizada em torno dos objetivos específicos delineados para a investigação, sendo estes: (i) Caracterizar a visão da educadora sobre a autonomia das crianças; (ii) Sinalizar e caracterizar estratégias implementadas pela equipa educativa para promover o desenvolvimento da autonomia; (iii) Analisar de que forma a organização do ambiente educativo pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia; e por fim, (iv) Analisar o papel do adulto no desenvolvimento da autonomia, respondendo assim ao tema do presente estudo que vai ao encontro do objetivo geral do mesmo: Compreender de que forma é promovida a autonomia das crianças numa sala de JI orientada pelo modelo *High Scope*.

i) Caracterizar a visão da educadora sobre a autonomia das crianças

De modo a conhecer a visão da educadora sobre a autonomia das crianças, aplicou-se, uma entrevista semiestruturada, procedendo-se posteriormente à sua transcrição e respetiva análise de conteúdo, através de uma árvore categorial (cf. Anexo N). Esta forneceu ferramentas para organizar os temas mais relevantes para a investigação categorizando-os, facilitando a sua análise e comparação.

Considerando a análise realizada, é possível constatar que, na perspetiva da EC autonomia é as crianças serem capazes de fazerem sozinhas o que é pretendido que assim seja, sem dependerem de outrem para além delas próprias, para satisfazer as suas necessidades. A par disto, a EC, refere a autoconfiança como um benefício da autonomia para as crianças, uma vez que ao terem confiança em si próprias, sentem-se competentes para desempenhar qualquer tarefa, o que as faz arriscar, percebendo o que conseguem fazer, o que lhes transmite uma memória positiva para o repetirem (cf. Anexo N).

Através da investigação realizada por Nascimento (2016) a autora salienta ainda a importância do papel do educador no processo da conquista da autonomia e da visão que tem da mesma, uma vez que este representa um modelo para as crianças, e assim sendo as mesmas têm uma percepção de como e o que é que se faz mediante as ações do educador.

Para Ferri (2015), é fundamental que o educador demonstre que tem a “capacidade de selecionar conscientemente e de pensar profundamente nos significados que fundamentam todas as experiências de aprendizagem que proporciona às crianças.” (p. 36), pois é desta forma que tal como refere Nascimento (2016), é possível estimular as crianças, focalizando o reforço positivo, ajudando-as a crescer com mais confiança e segurança nas suas conquistas, algo que é também destacado pela EC.

A prática pedagógica dos educadores deve ter em consideração a autonomia e livre iniciativa das crianças, uma vez que este se evidencia como um pilar que “engloba um conjunto de regras, limites e acordos que garantem um desenrolar fácil das actividades na sala e um máximo de liberdade para cada criança” (Portugal & Laevers, 2010, p.16).

ii) Sinalizar e caracterizar estratégias implementadas pela equipa educativa para promover o desenvolvimento da autonomia

Ao longo da PPSII, foi notória a utilização de diversas estratégias orientadas para a promoção da autonomia das crianças. Com efeito, através da observação participante e da entrevista à EC foi possível reunir dados que permitiram sinalizar e caracterizar essas estratégias.

A EC começa por referir como estratégia a promoção da participação das crianças nos diversos momentos, envolvendo-as em decisões, partilhas e escolhas, algo que é também mencionado no estudo realizado por Nascimento (2016) no qual se concluiu que os educadores devem dar a oportunidade de as crianças fazerem as suas próprias escolhas, sendo dado tempo para que experimentem, uma vez que é necessário que as crianças vivenciem as suas próprias conquistas a fim de contruírem a sua autonomia. Ainda acerca desta estratégia, a EC foca-se mais em momentos da rotina que já são conhecidos pelas crianças, como por exemplo, ““o momento de planear em que, através de estratégias que permitam e promovam a vontade de partilhar aquilo que vai acontecer” e “no momento da revisão, (...) tentamos sempre encontrar, novamente, estratégias, jogos ou objetos

materiais, desafios que lhes deem vontade de esperar pela sua vez para participar”” (cf. Anexo N). Contudo, através da análise das NC (cf. Anexo M) é ainda possível perceber que existem outros momentos nos quais esta estratégia está presente:

De seguida, a educadora disse às crianças que as outras salas de jardim de infância as tinham desafiado a fazerem um teatro relacionado com o dia de São Martinho. Posto isto perguntou às crianças se as mesmas aceitavam o desafio, tendo recebido de imediato uma resposta positiva. Assim sendo, relembrou a história do dia de São Martinho, com o auxílio de uma música, de modo a perceberem quais as personagens existentes que seriam representadas no teatro, tendo as crianças referido que seriam o São Martinho, o rapaz com frio, o sol, a chuva, o arco iris e o cavalo, realizando a sua distribuição pelas crianças (cf. Anexo M, NC, 7 de novembro de 2022).

São ainda criados momentos em que é pedido que as crianças partilhem de forma autónoma, como é possível evidenciar através da seguinte nota de campo:

No momento de falar à vez, são arranjadas estratégias para que a palavra seja passada de uma criança para a outra, neste caso foi realizado um jogo no qual as crianças esconderam um berlinde numa das mãos e a criança que escolheram para rever a seguir tinha de adivinhar em que mão estava o berlinde (cf. Anexo M, NC, 18 de outubro de 2022).

Também no modo como se conduz a criança a gerir as situações de conflito são privilegiadas algumas estratégias que visam encorajar e apoiar as crianças a gerir os seus conflitos de forma autónoma, sendo dadas estratégias que ajudam na resolução dos mesmos, bem como possibilitam a partilha do porquê de se ter gerado o conflito, promovendo que as crianças falem para arranjam forma de o resolver (cf. Anexo M). O conflito “deve ser encarado como algo a não evitar, visto ser benéfico para estimular a inovação e criatividade dos comportamentos, das atitudes e das cognições” (Jares, 2002, citado por Sobral, 2014, p.40), assim sendo estes momentos devem ser considerados como oportunidades para a promoção de comportamentos e atitudes de modo a desenvolver a área da Formação Pessoal e Social (Bernardo, 2017). Esta que segundo

Silva et al. (2016) é uma área que “incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários” (p.6).

Existe ainda mais uma estratégia em concordância entre a entrevista à EC (cf. Anexo) e a análise às NC (cf. Anexo M), sendo esta a de desafiar as crianças, promovendo momentos em que as mesmas se sentem capazes, acreditando na capacidade das crianças e incentivando-as. É importante que as crianças se sintam seguras para arriscar e à medida que são incentivadas e desafiadas, as crianças sentem que lhes é dada a oportunidade, o que as vai fazer entender que são capazes, como na seguinte nota de campo:

Após este momento, as crianças foram chamadas para dentro da sala para a realização do jornal de sala, sendo no mesmo representado o que as crianças fizeram no fim de semana, recorrendo tanto ao desenho como à escrita. Neste momento, quando as crianças estão a escrever algumas conseguem fazê-lo de forma autónoma e outra necessitam mais de ajuda, reconhecendo a maioria das letras e conseguindo identificar as mesmas se as palavras forem ditas pausadamente (cf. Anexo M, NC, 30 de janeiro de 2023).

Para além das estratégias acima abordadas são ainda evidenciadas, tanto através da análise à entrevista à EC como da análise das NC, outras estratégias. Na entrevista realizada à EC, a mesma menciona que estabelecer um trabalho colaborativo e contínuo entre a escola e as famílias potencia a autonomia das crianças, uma vez que é procurado que haja uma uniformização, ou seja, as estratégias implementadas na sala são também as que os pais transportam para casa, transmitindo desta forma uma maior segurança para as crianças (Anexo N). Tal é notório através do inquérito por questionário, realizado às famílias (cf. Anexo O) quando estas referem que procuram que sejam as crianças a resolver os seus conflitos, a encontrar respostas por si mesmas, sendo dada a oportunidade de serem as crianças a escolher, inculcando responsabilidades nas mesmas.

Relativamente à análise das NC, é ainda possível, descortinar mais estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento da autonomia, tais como: antecipar regras de modo a que as crianças estejam a par do que podem ou não realizar, criar sentido de responsabilidade nas crianças, e ainda dar ferramentas de modo a que as crianças não

recorram tanto à ajuda do adulto no momento do almoço, por exemplo. No que concerne à primeira, a mesma é evidenciada, como por exemplo, no momento de recreio quando “foram estipuladas com as mesmas algumas regras de segurança, como por exemplo não subir o escorrega, uma vez - que tinha estado a chover (cf. Anexo M, NC, 19 de outubro de 2022)”. Para que as crianças sejam cada vez mais autónomas é fundamental que sintam responsabilidade pelo que fazem, assim como por tarefas. E por fim no momento do almoço às vezes as crianças pedem ajuda para comer e assim sendo são arranjadas estratégias para que não recorram tanto à ajuda no adulto, como:

No momento do almoço algumas crianças dirigem-se ao adultos pedindo ajuda para comer e neste momento começo por dizer que estas conseguem comer sozinhas, que eu posso ficar ao seu lado, mas para elas comerem sozinhas, contudo muitas vezes passado algum tempo acabo por ajudá-las a comer dando-lhes à boca, colocando a comida no garfo, ou criando uma regra, por exemplo ou dou três garfadas e as crianças comem cinco sozinhas, e assim sucessivamente (cf. Anexo M, NC, 17 de janeiro de 2023).

iii) Analisar de que forma a organização do ambiente educativo pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia

Ao falar em organização do ambiente educativo é fundamental ter-se em consideração três fatores, sendo estes: tempo, espaço e recursos. Posto isto, de modo a compreender como estes fatores contribuem para o desenvolvimento da autonomia, torna-se necessário perceber de que forma estão organizados.

No que concerne ao tempo, ou seja, à rotina diária a EC descreve-a, tal como é demonstra a Tabela 2, (cf. Anexo N):

Tabela 2

Resposta à pergunta “Pode descrever-me a rotina diária do grupo de crianças?”

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidades de Registo
Rotina	Organização da rotina	- Quadro das mensagens	“(…) começamos por fazer o quadro das mensagens onde eles conseguem logo identificar qual é que é o dia em que estamos, qual é o dia da semana, qual é o mês, o ano e conseguem perceber o que é que vai acontecer (…) Depois as mensagens são colocadas no quadro das mensagens (…)”

		- Momento de planear	“(…) Depois temos o momento de planear em que, (…) dizem aquilo que vão fazer na sala, quais é que são os seus planos, de que forma é que vão executá-los, com quem, que materiais é que vão utilizar. (...)”
		- Tempo de fazer	“(…) Depois temos o tempo de fazer, que é o tempo em que eles põem em prática aquilo que planeiam (...)”
		- Momento da revisão	“(…) depois temos a revisão, no momento da revisão, em pequenos grupos, falam sobre aquilo que aconteceu durante o tempo de fazer, durante a manhã. (...)”
		- Momentos em grande grupo	“(…) Depois temos os momentos de grande grupo em que, ou uma música, ou um jogo cooperativo, ou um desafio com números e letras, em que cada um possa liderar. (...)”
		- Momentos em pequeno grupo	“(…) Depois temos os momentos de pequeno grupo, eles estão divididos em dois pequenos grupos que decidiram no início do ano quais os nomes de cada grupo e nesses momentos há então um desafio proposto pelo adulto, mas depois há um desafio que eles são convidados a resolver sozinhos, como já tinha dito anteriormente, com apoio, mas com a certeza de que conseguem fazer sozinhos. (...)”
		- Momentos do parque	“(…) Depois temos os momentos do parque, que eles brincam na rua com os materiais que lá estão disponibilizados e com outros também e depois o almoço e à tarde repete-se a rotina da manhã. (...)”
		- Momentos semanais	“(…) Depois há momentos semanais, ou seja, momentos que acontecem todas as semanas, como a música, a ginástica, o mindfulness e também momentos de pequenos grupos como o jornal de sala ou a mensagem ao amigo.”

Nota. Dados recolhidos através da entrevista realizada à Educadora Cooperante.

Deste modo a EC refere que para que a rotina seja promotora da autonomia é essencial que seja uma rotina flexível, na qual os adultos não controlam tudo, e que é dado tempo para que as crianças brinquem e explorem livremente, pois é nesses momentos que estas se confrontam com diversas situações às quais têm de dar resposta. Tal como referem Wieder e Greenspan (2002), é por meio da rotina que as crianças aprendem a “organizar a experiência e aprende a aprender” (p.182).

A entrevistada afirma ainda que a própria rotina já promove a autonomia por si só, uma vez que ao ser previsível permite que as crianças saibam o que vai acontecer e que o conseguem fazer e, assim sendo, apropriam-se do que decorre ao longo do dia, sendo transmitida segurança (cf. Anexo N). Na perspetiva de Zabalza (1998), que vai ao encontro do referido pela EC é possível ainda acrescentar a ideia de que a rotina “atua

como organizadora estrutural das experiências quotidianas, substituindo a incerteza do futuro por um esquema fácil de compreender, ou seja, o quotidiano passa a ser algo previsível” (p.52). Para Hohmann e Weikart (2011), a rotina dá a possibilidade de as crianças anteciparem o que se seguirá, dando-lhes um sentido de controlo pelo que fazem em cada momento. Porém, a EC enfatiza que não deve ser colocado de parte aquilo que acontece sem estarmos à espera, pois são também esses momentos que fazem com que tenham de ser procuradas ferramentas para o imprevisível e “aquilo que acontece de improviso também nos dá ferramentas que os vão ajudar a lidar com a vida” (Anexo N).

Através das NC é possível perceber de que modo a autonomia é promovida ao longo dos momentos da rotina o que corrobora com o afirmado pela educadora. No momento do acolhimento, é dado espaço para que as crianças proponham e vão começando o dia ao seu ritmo. De seguida, no momento do quadro das mensagens, é possível descobrir em conjunto com as crianças o dia, mês, ano e dia de semana no qual nos encontramos, bem como o que vai ser realizado ao longo do dia, dando-lhes a oportunidade de participar ativamente, sugerir e adicionar mensagens, partilhar pensamentos, tornando assim a rotina previsível para todas as crianças transmitindo-lhes segurança por poderem antecipar os momentos do dia. Silva (2018) menciona na sua investigação que com o quadro das mensagens as crianças conseguem, sozinhas, entender o que irá compor o seu dia, não sendo necessária a ajuda do adulto, uma vez que as mesmas podem recorrer ao quadro sempre que precisem, “havendo deste modo a transmissão de segurança, previsibilidade e consistência” o que corrobora com a perspectiva de Gainsley (2008) sendo que este autor refere que esta ferramenta “dá às crianças a informação que lhes é diretamente relevante e do seu interesse – o quem, o como, o onde e o quando das próximas horas das suas vidas” (p.5). Deste modo as crianças aprendem através da sua própria ação, com o que a rodeia e da interação com as pessoas à sua volta, bem como das ideias e acontecimentos que as ajudam a construir novas perspetivas.

Relativamente ao momento de planear, as crianças escolhem a área para a qual querem ir brincar, ao que é que querem brincar e com quem, sem qualquer restrição e é também dado espaço para que as crianças proponham as suas ideias para a realização do planeamento e desta forma as crianças percebem que as suas sugestões são tidas em

consideração e veem as mesmas serem colocadas em prática, tal como idealizaram e compartilharam com o restante grupo. Tal como realçam Hohmann e Weikart (2009) o planejamento desempenha um papel de extrema importância pois “quando feito pelas crianças, encoraja-os a ligar os seus interesses com ações intencionais e com o objetivo”. (p.29)

No que concerne ao momento de arrumar, como as crianças nem sempre mostravam interesse, existiu uma alteração em que os adultos saíam da sala e as crianças arrumavam a mesma ao som de uma música, que também significava o tempo que tinham, o que foi visto como promotor da autonomia das crianças, uma vez que tanto teriam de arrumar a sala de atividades sozinhas, como teriam de trabalhar em equipa e coordenar este momento. Em relação ao momento da revisão é dado espaço para que as crianças partilhem aquilo que realizaram ao longo da sua manhã, podendo dizer, por exemplo, o que gostaram mais e menos, sendo na maioria das vezes as crianças a coordenar este momento, uma vez que são as mesmas que escolhem e passam a palavra à criança seguinte, através de jogos ou estratégias realizadas, na sua maioria, por estas.

Quanto ao momento do lanche da manhã as crianças estavam responsáveis pela recolha da taça na qual se encontra a sua fruta, sendo as mesmas a colocar a sua própria taça em cima das restantes, arrumando assim as mesmas, no momento dos pequenos grupos são privilegiadas atividades que as crianças tenham opção de escolha e desempenhem sozinhas ou com o mínimo de ajuda possível, assim como no momento do jornal de sala as crianças desenham o que fizeram no fim de semana e de seguida escrevem o que representaram no seu desenho e assim sendo, necessitam da ajuda do adulto, contudo na maioria das vezes o adulto não escreve pelas crianças, ajuda-as sim a escreverem sozinhas, dizendo com as mesmas as palavras devagar ou pede à criança para que a diga para que seja a mesma a dizer por quais letras são constituídas essas mesmas palavras e posteriormente escrevê-las. Na apresentação dos tesouros de família, é pretendido proporcionar um momento em que as crianças organizam o mesmo como pretenderem e coordenam esse mesmo momento, realizando a apresentação do que trouxeram, assim como a gestão do grupo, tanto ao longo da apresentação como no momento em que as outras crianças fazem as perguntas que foram surgindo.

As crianças, nas cozinhas de lama descalçam-se e calçam-se sozinhas e é dado o espaço para que as mesmas possam utilizar tudo o que se encontra disponível, utilizando a sua imaginação e criatividade para as suas brincadeiras individuais ou em grupo. No momento do almoço algumas crianças pedem ajuda para comer, não por não conseguirem sozinhas, mas porque referem que se sentem cansadas e preferem facilitar esta ação, contudo são sempre incentivadas a comerem sozinhas, tendo, por vezes, ajuda, e por fim no momento do recreio as crianças criam brincadeiras, incluindo não só outras crianças, como também adultos e na maioria das vezes transitam já a ideia do que pretendem brincar e de que modo (cf. Anexo M).

Por conseguinte, é notório que em todos os momentos da rotina diária das crianças, é privilegiada a ação que coloca a autonomia como algo primordial, sendo essencial criar oportunidades para que o mesmo seja possível, pois como refere Ambrósio (1999) a autonomia é adquirida através de um processo progressivo que se inicia na infância precoce e que encontra ao longo do ciclo de vida do ser humano períodos de grande crescimento” (p.72). Assim sendo, torna-se fundamental que as crianças conheçam a rotina, que possam usufruir da mesma, sendo dado tempo para se apropriarem das situações e as resolvam à sua maneira e ao seu ritmo. As crianças devem ser reconhecidas como um sujeito de ação e não somente de reação (Chokler, 2015), assim sendo ao existir uma sequência de atividades o trabalho torna-se mais organizado e as crianças sentem-se mais seguras (Rodrigues & Garms, 2007).

Relativamente ao espaço da sala de atividades é organizada por áreas, tendo em consideração alguns fatores de modo a que uma área não condicione a outra, nem as crianças que estão a explorar a mesma, sendo o mesmo perceptível de acordo com a Tabela 3 que representa o que foi mencionado pela EC na entrevista (cf. Anexo N):

Tabela 3

Resposta à pergunta “Pode descrever-me a forma como organiza a sala de atividade e os materiais que disponibiliza às crianças?”

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidades de Registo
	Forma de organização do espaço	- Organização por áreas	“Portanto, nós temos as áreas, os símbolos de cada área, que eles já reconhecem desde há muito tempo, que são os mesmos em todas as

			salas e são organizadas de acordo com as suas funcionalidades e com aquilo que acontece em cada área, por exemplo a área das artes fica sempre perto de um sitio com água, a área dos livros fica afastada da área da casa e da área dos blocos, sempre que possível, obvio que nem sempre é possível, mas nós também não procuramos o ideal, nós procuramos viver idealmente com aquilo que temos.”
Organização dos espaços e recursos	Critérios para a escolha dos recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Materiais naturais - Materiais reais - Materiais diversificados - Materiais suficientes para a exploração de várias crianças - Construídos pelas crianças - Tenham diversas utilidades - Acessibilidade dos materiais 	<p>“Tentamos que os materiais sejam naturais (...)”</p> <p>“(...) sejam reais (...)”</p> <p>“(...) sejam diversificados (...)”</p> <p>“(...) hajam materiais em número suficiente para mais do que uma criança possa brincar (...)”</p> <p>“(...) são construídos também por eles (...)”</p> <p>“(...) que permitam várias coisas, não sejam apenas uma coisa, mas que possam ser muitas coisas, desde que eles queiram.”</p> <p>“Está tudo ao nível deles, os materiais são todos para eles”</p>

Nota. Dados recolhidos através da entrevista realizada à Educadora Cooperante.

Recorrendo às NC e à sua análise (cf. Anexo M), é ainda possível perceber que os espaços estão organizados de modo a fomentar a autonomia das crianças, pois, por exemplo, na sala de atividades existe um círculo no chão que é um símbolo visual que ajuda as crianças a identificarem mais facilmente como devem manter-se dispostos e no momento do almoço as crianças não têm lugar definido o que lhes dá opção de escolha, sendo que ninguém escolhe pelas mesmas o que também transmite confiança e segurança.

Segundo Portugal (2012), “a organização do espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar curiosidades, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (p.12). A forma como a sala de atividades está organizada fomenta a liberdade criativa das crianças e uma vez que o facto de todas as áreas poderem ser utilizadas dá a

oportunidade de as crianças poderem idealizar aquilo que pretendem fazer e sem ser necessário ajuda, pôr essas mesmas ideias em prática, sabendo que podem utilizar os diferentes espaços tanto individualmente, como interligando os mesmos, sabendo previamente que existem regras que são fundamentais de modo a que a utilização destes mesmos espaços seja segura e respeitada (cf. Anexo M).

Não só as rotinas diárias e os espaços estão organizados de forma a promover a autonomia, mas também os recursos e materiais são dispostos de modo funcional, prático e acessível. Na sala de atividades os materiais encontram-se sempre disponíveis e dispostos ao nível das crianças, de modo a facilitar o acesso e a utilização dos mesmos, bem como estão etiquetados, o que fomenta a entreaajuda, assim como, que as crianças criem autonomamente as suas brincadeiras e produções, tendo fácil acesso ao que acham necessário para a realização das mesmas, já no exterior, por exemplo, nas cozinhas de lama são também disponibilizados diversos materiais que as crianças autonomamente podem recorrer quando necessitam, estando dispostos de modo a facilitar a sua utilização (cf. Anexo M).

Ao pensarem nos materiais e recursos disponibilizados a EC (cf. Anexo N) refere alguns critérios que são tidos em conta para a sua escolha, sendo estes: materiais naturais, materiais reais, materiais diversificados, materiais suficientes para a exploração de várias crianças ao mesmo tempo, construídos pelas crianças, que tenham diversas utilidades e que estejam acessíveis. Relativamente a este tema, Portugal (2011) afirma que para que a qualidade de um ambiente seja assegurada, este deve estar bem organizado, sendo necessário ter em consideração os objetos disponibilizados, devendo existir variedade de materiais estimulantes, que estejam acessíveis e chamem a atenção das crianças, encorajando a curiosidade e a vontade de explorar, para que assim se torne possível que estabeleçam, no seu próprio ritmo, uma relação com o mundo.

A autonomia está ainda presente na organização do modelo *High Scope* e, conseqüentemente também quando se aborda o papel das crianças na organização do ambiente educativo, pois é algo que é promovido e considerado fundamental. As crianças ajudam na etiquetagem dos materiais, podem fazer sugestões para possíveis alterações, sabem onde os materiais estão guardados e de que modo os podem utilizar o que as deixa

ainda mais a par do que é realizado e lhes transmite o sentimento de serem capazes de os explorarem autonomamente (Anexo N).

iv) Analisar o papel do adulto no desenvolvimento da autonomia

Os adultos têm um papel essencial e preponderante no que se refere ao desenvolvimento da autonomia e assim sendo, a EC menciona que os adultos devem ter uma postura de mediadores não dizendo exatamente o quê e de que modo as crianças devem fazer, mas dando ferramentas, para que estas encontrem as respostas que necessitam, como por exemplo, “eles não vão pedir ajuda e o adulto diz “Faz assim, assim e assim”, o que o adulto vai fazer é “Então o que é que tu achas que podes fazer?”, “De que forma é que tu precisas de ajuda”, “O que é que achas que fizeste agora que podes fazer agora de forma diferente?”, (...), “Porque é que tu achas que eu vou ser capaz de fazer uma coisa e tu não?”” (cf. Anexo N). Neste seguimento a EC refere que é em equidade que acredita que a autonomia acontece, demonstrado que as crianças são capazes. Indo ao encontro do anteriormente abordado importa referir Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), uma vez que estes autores afirmam que não só a rotina deve ser respeitadora dos ritmos das crianças, mas também os educadores devem zelar pelo bem-estar e pela aprendizagem das mesmas, incentivando desde cedo a autonomia destas para que se tornem ao longo da sua vida cada vez mais autónomas e com mais iniciativa.

Na entrevista realizada à EC, a mesma menciona que a autonomia também acontece quando os adultos não estão por perto, e assim sendo estes devem dar espaço para que as crianças ajam sozinhas, uma vez que quando precisam de algo o executam, sentindo-se capazes (cf. Anexo N).

No ponto de vista das famílias autonomia, significa existir liberdade e permitir que as crianças façam tarefas e escolhas sozinhas sem necessitarem de ajuda, sendo cada vez mais independentes e tendo cada vez mais iniciativa. Tendo em consideração estas conceções 87,5% das famílias consideram o/a seu/sua filho/a autónomo/a e 12,5% não considera o/a seu/sua filho/a autónomo/a. Posto isto, importa perceber, na perspetiva das famílias qual o papel que têm, uma vez que consideram que por vezes ao não darem oportunidade para que as crianças experienciem sozinhas e não existirem rotinas podem

estar a condicionar o desenvolvimento da autonomia dos seus filhos. Por outro lado, referem que ao demonstrarem confiança, segurança, paciência e empatia, ao darem a possibilidade de as crianças arriscarem, decidirem e terem o seu tempo, estão a potenciar a autonomia das crianças para que a mesma seja crescente (cf. Anexo O).

Na construção da autonomia das crianças, deve ser tido como um dos principais focos, que a criança se sinta orgulhosa em si mesma e, para tal, é de destacar a importância dos adultos as encorajarem, para que sintam segurança e estejam cada vez mais à vontade para fazerem as suas escolhas e aprendizagens com coragem e determinação, desta forma, é essencial que a ação seja em vista do bem-estar das crianças e da promoção da sua participação e autonomia, demonstrando que estas podem ter sempre iniciativa (Nascimento, 2018).

Ao ser abordado o papel dos adultos no desenvolvimento da autonomia das crianças, torna-se também importante perceber que o modelo pelo qual a organização se rege ajuda a guiar a postura que os adultos têm e o seu olhar em relação à autonomia. Tal como as famílias transmitem de acordo com o que veem ser vivenciado pelos seus filhos, o modelo *High Scope* possibilita que as crianças tenham liberdade para se expressarem e experienciarem sem comparações, sendo incentivados a tal, assim como potencia a autonomia pelo modo com é realizada a organização do espaço e tempo (cf. Anexo O).

Através da observação participante, é possível tanto demonstrar o anteriormente descrito, como exemplificar outros momentos em que o papel do adulto é preponderante, alguns deles que são, conseqüentemente, influenciados pelos valores do modelo *High Scope*. Posto isto, o papel dos adultos deve ser demonstrar confiança e segurança perante desafios que são propostos pelos mesmos às crianças ou mesmo que surgem na vida no dia a dia das crianças, ouvir os pedidos e sugestões das crianças sendo responsivos para com os mesmos, ajudando, respeitando e valorizando-os, avaliar até que ponto é mesmo necessário ajudar as crianças, neste caso no momento da refeição, percebendo se só preferem ser ajudadas do que comer sozinhas ou se efetivamente precisam de ajuda, incentivar as crianças a serem autónomas nas diversas tarefas ao longo do dia a dia, promover atividades nas quais as crianças têm um papel ativo, percebendo que são capazes de as desempenhar sozinhas e devem ainda facilitar momentos em que as crianças

querem ser o mais autónomas possível dentro dos seus conhecimentos, como por exemplo:

Após este momento as crianças foram brincar para as áreas que escolheram. A M pediu-me para a ajudar a fazer um livro das palavras, esta desenhou e escreveu algumas palavras no mesmo e pediu-me para que fosse eu a escrever o título. Ainda neste momento a B pediu-me ajuda para escrever uma história que a mesma ditou e ilustrou (cf. Anexo M, NC, 16 de novembro de 2022).

À medida que é dada às crianças a possibilidade de fazerem cada vez mais coisas sozinhas, mais rapidamente os adultos ficam livres para verem de fora o que acontece e as competências que estão a ser adquiridas, podendo posteriormente comentar e/ou alterar algo que se verifique necessário (Post & Hohmann, 2011).

Perante as análises efetuadas, é de salientar que o papel dos adultos é fundamental para que potenciem a autonomia de cada uma das crianças e não inibam a mesma, percebendo de que modo é que também podem fazê-lo e desafiar a própria autonomia, de forma a que esta seja crescente e cada vez as crianças, experimentem mais, sejam mais autónomas, se considerem seres capazes e arrisquem. Como refere Ambrósio (1999), a autonomia é adquirida através de um processo progressivo que se inicia na infância precoce e que encontra ao longo do ciclo de vida do ser humano períodos de grande crescimento” (p.72).

5. PRINCIPAIS CONCLUSÕES

| | " | | "

Com esta investigação, foi possível concluir que devemos olhar para a autonomia como algo que está num processo crescente e que demonstra que as crianças são capazes de pensarem por si, sem necessidade de serem sempre ajudadas, não esquecendo que ao existir espaço para tal, as crianças constroem a sua confiança e progressivamente arriscam mais e sentem-se mais capazes e competentes. Tal como é mencionado por Ambrósio (1999) “a autonomia na criança é compreendida como um processo e uma conquista que se inicia na infância precoce e que se desenrola ao longo da sua vida” (p.2).

A autonomia é algo que num contexto *High Scope* é muito privilegiada e, assim sendo é importante que, hajam estratégias, uma organização adequada do ambiente educativo, bem como ter um papel que promova a autonomia e não a condicione. Na abordagem *High Scope*, a aprendizagem e a autonomia são

ambas são construídas tanto no acerto, quanto no erro; tanto na realidade, quanto na imaginação; tanto na verificação, quanto na descoberta; e não numa situação em oposição a outra. Para se obter essa condição devemos procurar com as crianças a alegria da descoberta, a compreensão do insucesso, a descontração consciente dos fazeres e saberes, o respeito ao tempo próprio de cada criança que compõe o grupo e a valorização do prazer de como fazer mais do que o que fazer (Vieira, 2008).

No que concerne às estratégias são tidas como primordiais: a promoção da participação ativa das crianças, a partilha de forma autónoma, a forma como é promovido que as crianças sejam capazes de gerir conflitos, desafiar as crianças incentivando-as, o trabalho colaborativo com as famílias, a antecipação, a criação do sentido de responsabilidade e a de dar ferramentas para que as crianças recorram cada vez menos à ajuda dos adultos.

De modo a que tal seja possível, é também fundamental disponibilizar uma organização do ambiente educativo que seja adequada à promoção da autonomia, sendo essencial ter-se em consideração os tempos, espaços e recursos. Para tal é crucial que haja em rotina flexível, que por ser previsível transmite segurança às crianças, contudo não pode ser deixado de parte o que acontece de forma imprevisível, pois estes momentos também dão ferramentas para lidar com diversas situações. Ao longo dos momentos

estipulados na rotina, é proporcionado que as crianças tenham um papel ativo, fomentando a sua autonomia, algo que é considerado como primordial. Corroborando, Gomes (2014) refere que neste modelo existe “uma rotina diária estável, incluindo o tempo do denominado «planear-fazer-rever»” (p. 65). Hohmann e Weikart (2009) acrescentam ainda que as crianças, ao apropriarem-se da rotina tornam-se capazes de “perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas” (p. 224).

Relativamente aos espaços, estes estão organizados de modo a que as crianças os possam explorar de forma livre podendo colocar as suas ideias em prática. Nestes espaços estão disponibilizados recursos que à semelhança do anteriormente abordado têm em vista a promoção da autonomia nas crianças e, assim sendo, estão dispostos de forma a que as crianças possam aceder aos mesmos facilmente. Segundo Formosinho (2007),

o educador *High Scope* não prepara o contexto de qualquer maneira, mas para responder a um projecto no quadro do desenvolvimento e dos interesses das crianças, isto quer dizer que o espaço e os materiais, a organização do ambiente educacional, são já considerados uma área de intervenção curricular do educador (p.69).

Importa ainda perceber que tudo o que foi abordado só é possível se os adultos pretenderem promover a autonomia das crianças, sendo o seu papel fundamental. Deste modo, concluí que neste contexto os adultos procuram sempre que a autonomia seja um processo crescente e para tal têm uma postura mediadora, ajudando as crianças e não dizendo o quê ou como estas devem fazer, sendo importante demonstrar que as mesmas são capazes, dando espaço para que ajam sozinhas. Deve ser transmitida confiança e segurança, respeitando e valorizando as crianças, deixando que as mesmas arrisquem e enquanto adultos não devemos inibir a autonomia, mas desafia-la para que as crianças sejam cada vez mais independentes.

6. CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE
DOCENTE COMO
EDUCADORA DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

Neste momento, torna-se fundamental analisar o percurso realizado ao longo da Prática Profissional Supervisionada, abordando tanto a I como a II, ou seja, na valência de creche e na de jardim de infância, de modo a refletir sobre as mesmas com vista a fazer um balanço das aprendizagens que desenvolvi, assim como do que contribuiu para a construção da minha identidade profissional.

Este estágio revelou-se para mim um tempo em que me pude conhecer melhor, enquanto educadora de infância, procurando sempre melhorar tudo aquilo que faço, não querendo ser perfeita, mas tentando ser o melhor que posso, dando a oportunidade das crianças poderem usufruir do melhor. Porém, ao refletir sobre estes meses, percebo que nem sempre foi fácil e que tive de me superar em diversos aspetos, existindo até um momento em que me questioneei que educadora eu queria ser e porque é que não estava a conseguir transmitir o que realmente acredito e sei que consigo, tendo sido este um momento em que me senti desmotivada. Contudo, sabia que podia dar mais e que mostrar o que sou não era um ponto negativo, mas sim algo que iria valorizar bastante a minha prática. Posto isto, existiu uma conversa com a supervisora institucional e posteriormente com a EC, na qual entendi que não deveria ter receio de arriscar e de mostrar aquilo de que sou capaz, o que se revelou como um momento de viragem, que ao olhar para trás sei que poderia ter acontecido muito antes.

Deste modo, posso afirmar que me conheci melhor, que identifiquei algumas fragilidades que poderei melhorar e algumas potencialidades que valorizam a minha prática, sendo este um processo contínuo de crescimento e conhecimento pessoal e profissional, uma vez que quero proporcionar sempre o melhor às crianças que vou poder acompanhar ao longo da minha futura profissão, porém é fundamental perceber o que me ajudou a ter esta ideia em relação à minha prática.

Este percurso foi, sem dúvida, uma forma de me testar, de me conhecer melhor, percebendo como reajo ou como deveria reagir em diversas situações, como por exemplo, na gestão de conflitos, no caso de alguma criança se magoar, na gestão do grande grupo, etc, sendo assim um crescimento não só profissional como também pessoal.

Algo que também considero importante abordar é o termo *imprevisível* que quer dizer que é algo que se não pode prever (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, s.d.) e que foi um termo que sempre me trouxe alguma insegurança, uma vez que gosto de

pensar nos momentos antes de os realizar, claro que com o conhecimento de que o que planeei não vai ser cumprido na sua totalidade, mas com a segurança do que vou fazer. É muito importante aceitar aquilo que acontece sem estarmos à espera, mas para mim é igualmente importante pensar e refletir antes de agir, o que levarei para a minha prática como algo positivo. Nem tudo pode ser planificado, como nem tudo pode ser imprevisível e assim sendo, é fundamental encontrar um meio termo que seja benéfico para todos.

Todo o percurso na unidade curricular Prática Profissional Supervisionada, tanto na I como na II, deu-me a possibilidade de adquirir aprendizagens que considero imprescindíveis para o meu futuro enquanto educadora de infância. Desde a relação estabelecida com todas as crianças com as quais tive a oportunidade de vivenciar estes períodos, que como é normal foram diferentes, mas os dois muito especiais. A valência de Creche e a de Jardim de Infância foram muito distintas e por isso, mesmo deram-me duas visões diferentes para que eu possa selecionar das duas aquilo que mais defendo e acredito ser o melhor para as crianças.

Enquanto estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar, sinto que todos os estágios pelos quais passei me moldaram e me deram vários exemplos daquilo que são possibilidades, algumas que pretendo seguir e adaptar e outras que prefiro não o fazer. Algo que para mim se torna uma dificuldade inicial é a minha adaptação, não tanto em relação às crianças, mas sim aos adultos, o que conseqüentemente, pode influenciar a minha ação com as crianças e tanto numa valência como em outra a adaptação foi gradual, porém na valência de Creche esta foi mais rápida do que na de Jardim de Infância, o que me surpreendeu e me faz refletir, contudo não é possível generalizar qualquer ideia, uma vez que cada grupo é um grupo, as crianças são diferentes, o meu à vontade também foi diferente, contudo posso afirmar que consegui demonstrar, no meu tempo, aquilo que eu acredito, consegui ser eu e criar o que mais levo destas experiências que é o carinho para comigo como eu para com todos os que passaram no meu percurso.

Ser Educadora de Infância é ter um papel preponderante nas aprendizagens e conhecimentos que passamos às crianças nos seus primeiros anos de vida. Centra-se na colaboração para transmitir valores quer entre os pares, quer com os adultos. Passa por poder ser de novo criança, trabalhando com e para elas, com o intuito de lhes poder dar

voz e relevância, tendo um papel ativo na sua educação. É ter em mente que o educar e o cuidar andam de mãos dadas e que o brincar é essencial.

“A forma como cada um vive a sua profissão, considerando o processo evolutivo que vai decorrendo ao longo da carreira, pode ser definida como desenvolvimento [da identidade] profissional” (Cardona, 2001, p.45). Contudo, torna-se essencial compreendermos que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de estar na profissão” (Nóvoa, 2000, p.16). Tal como Borssoi (2008) afirma, um bom educador “não se faz apenas com teorias, mas principalmente com a prática, e mais ainda, pela ação-reflexão (..) em busca constante de um saber teórico e saber prático” (p.10).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Finalizado o presente relatório, considero fundamental refletir sobre todo o percurso vivido, assim como sobre o impacto do mesmo em mim, tanto a nível pessoal como profissional. Conforme referem Oliveira e Serrazina (2002), o ato de refletir traduz-se em novas oportunidades para a ação e em melhoramentos na prática pedagógica. Assim sendo, e, terminado este período, torna-se crucial refletir e analisar o trabalho desenvolvido.

No que diz respeito à relação criada com o grupo de crianças, considero que esta foi logo muito positiva, a partir do momento em que entrei na sala de atividades. As crianças receberam-me de braços abertos e com tanta vontade como eu de viver este percurso. Segundo Silva et al. (2016), é importante criar relações porque a identidade de cada um constrói-se em interação social, sendo influenciado e influenciando o meio que nos rodeia. Também é nos contextos sociais em que vivemos, nas relações e interações com os outros, que as crianças vão construindo as referências que lhes possibilitam a compreensão do que está certo e errado, o que podem e não podem fazer e os direitos e deveres tanto para consigo, como para com os outros.

Desta forma, é possível perceber que uma das bases do estágio foi também esta premissa, a boa relação com as crianças, pois foi esta que me permitiu a ligação necessária para que conseguisse perceber o que iriam ou não gostar de fazer para o melhor aproveitamento/desenvolvimento possível. Brincar foi um meio essencial para a criação de vínculos afetivos, uma vez que, segundo Hohmann e Weikart (2011), é uma das formas dos adultos demonstrarem que valorizam e apoiam os interesses e intenções das crianças. Para além das brincadeiras, através dos diversos momentos de conversa, consegui colocar-me na posição das crianças, e perceber melhor os seus interesses, convicções e receios, conseguindo de igual modo construir relações assentes na confiança mútua.

Estas relações foram-se evidenciando com o passar do tempo, tendo sido notório que aos poucos, as crianças, viam-me cada vez mais como um lugar seguro, como alguém em quem podiam confiar, mas também como alguém que estava sempre disponível para ajudar. Com o tempo, foi igualmente perceptível a necessidade, por parte das crianças, de materializar e transpor para ações os seus sentimentos, tendo sido diversas as demonstrações de afeto por parte das mesmas.

É importante realçar não só a relação com as crianças, mas também a relação com a EC e com a AAE. No que concerne à educadora cooperante, a relação com esta foi crescendo ao longo do tempo, mas logo à partida foi evidente que poderia estar à vontade para questionar ou dizer tudo o que achasse pertinente e tudo aquilo que necessitasse. Assim sendo, a EC deixou-me à vontade em todos os momentos e deu, igualmente, a oportunidade de participar de forma ativa em todos os momentos da rotina das crianças, fazendo-me perceber que também fazia parte daquela sala.

Segundo Hohmann e Weikart (2011), “o trabalho em equipa entre os adultos, que permanentemente subjaz a toda a ação, cria um enquadramento propício para o envolvimento das crianças numa comunidade ativa e participativa” (p.128). Deste modo, a partilha de ideias, a troca de conhecimentos e o clima de apoio e respeito mútuo que se criou, viu-se refletido posteriormente na minha ação e no meu crescimento enquanto futura agente educativa.

No decorrer do estágio a equipa educativa mostrou-se disponível para me ajudar sempre que assim fosse necessário, existindo também conversas informais, nas quais falávamos sobre as atividades, uma vez que o plano semanal era maioritariamente realizado em conjunto com a EC e com a AAE, sobre dúvidas que foram ocorrendo, sobre a forma de realizar diferentes atividades, etc. As conversas informais que iam sendo estabelecidas eram também um momento de partilha de informações e de aprendizagens.

Chegado o término desta investigação e após refletir sobre a mesma, apercebo-me que vão surgindo pistas para investigações futuras e focando-me nas observações realizadas ao longo da PPSII, é possível evidenciar diversos temas, como por exemplo, a forma como as crianças geriam os conflitos entre elas. Perante um momento de conflito existiam crianças que, de uma forma autónoma, o conseguiam gerir, enquanto que outras ainda precisavam das estratégias dos adultos ou mesmo este ser gerido pelos mesmos. Este tema suscitou algumas questões que considero que seriam igualmente importantes de investigar, para perceber como é promovida a autonomia na gestão das competências pessoais, sociais e emocionais.

Para finalizar, embora existiam sempre fatores a melhorar considero que durante a minha intervenção procurei ser a melhor versão de mim, tentando trabalhar as minhas fragilidades e reforçar as minhas potencialidades. Coloquei também em prática aquilo

que acredito ser a melhor forma de educar, tendo procurado estabelecer relações genuínas com as crianças com quem tive a oportunidade de me cruzar. Privilegiei também, durante a minha intervenção, educar pela positiva, tendo apoiado e estimulado as crianças durante o seu processo de aprendizagem, celebrando igualmente todas as suas conquistas e descobertas. Esforcei-me, igualmente, por estar atenta e escutar todas as crianças, dando-lhes liberdade e espaço para crescerem num ambiente seguro e agradável. Estimulei a cooperação e o respeito pelo outro, bem como a autonomia e o sentido de responsabilidade. Acredito ainda, que a minha presença contribuiu para a aquisição de aprendizagens significativas por parte das crianças com quem tive o privilégio de me cruzar, e que ajudei as mesmas a crescer, tanto quanto elas me ajudaram a mim.

REFERÊNCIAS

| | " | | "

- Almeida, T. (2019). *Psicologia do desenvolvimento e a delimitação de modos de ser criança. Devir-adulto, devir-sujeito e a educação de infância*. In: F. Lemos & M. L. Nascimento (org) *Biopolítica e Tanatopolítica* (p. 229-249). Editora CRV.
- Ambrósio, S. (1999). *O processo de conquista de autonomia em crianças de idade Pré-Escolar: Contributo para a análise das práticas educativas em contexto escolar*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Andre, M. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. *Educação e Contemporaneidade*. FAEEBA.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. APEI.
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104.
- Berger, G. (2009). A Investigação Em Educação: Modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 28, 175-192.
- Bernardo, S. (2017). *Gerir Conflitos em Educação Pré-Escolar: O contributo e os desafios do educador de infância* [Dissertação de mestrado, Escola de educação e desenvolvimento humano]. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21881/1/tese%20vers%C3%A3o%20final%20depois%20da%20defesanova.pdf>
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cardona, M. J. (1999). *O Espaço e o Tempo no Jardim de Infância* (Vol. 10). ProPosições.
- Cardona, M.J. (2001). Modelos de Formação Inicial e Desenvolvimento Profissional: um estudo sobre os educadores de infância portugueses. In: *Revista Infância Educação e Práticas* (pp. 43-62). GEDEI.

- Cardona, M.J. (Coord.), Silva, I.L., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Chokler, M. H. (2015). *O conceito de autonomia no desenvolvimento da criança: coerência entre teoria e prática*. *Infância na Europa*.
- Correia, M. (2009). *A observação participante enquanto técnica de investigação*.
- Costa, C. L. & Sarmiento, T. (2018). Escutar as crianças e (re) configurar identidades – Interações com voz. *Educação em Análise*, 3(2), 72-94.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (s.d.) *Imprescindível*.
<https://dicionario.priberam.org/imprevis%C3%ADvel>
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (s.d.) *Significativo*.
<https://dicionario.priberam.org/significativo>
- Direção Geral da Educação (s.d.). *Educação Pré-Escolar: A organização do espaço e dos materiais refletem os Fundamentos e Princípios da Pedagogia para a Infância?*
Consultado em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/epe.pdf>
- Emerson, R., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2013). Notas de campo na pesquisa etnográfica. *Revista Tendências: Caderno de Ciências Sociais*, 7(1), 355-388.
- Ferland, F. (2006). *O desenvolvimento da criança no dia-a-dia. Do berço até à escola primária*. Lisboa: Climepsi Editores
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto. Edições Afrontamento.
- Ferri, G. (2015). *O papel dos adultos nos processos educativos. Infância na Europa "Explorando os temas, celebrando a diversidade"*.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3(6), 13-34.

- Formosinho, J. (2007). *A contextualização modelo curricular High/Scope no âmbito do projeto de infância*. Porto Editora.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia- saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra
- Gainsley, S. (2008). *From Message to Meaning. Using a Daily Message Board in the Preschool Classroom*. Michigan: HighScope Educational Research Foundation.
- Gomes, M. (2014). *Os Modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna*. Edições Ecopy.
- Haynes, S. N., Richard, D. C. S. e Kubany, E. S. (1995). Content validity in psychological assessment: A functional approach to concepts and methods. *Psychological Assessment*, 7, 238-247.
- Homann, M. ; Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lemos, A. (2015). Documentar e divulgar os saberes construídos no jardim-de-infância. *Medi@ções*, 3(1), 45-57.
- Lopes, J., & Rodrigues, C. T. (2019). *A utilização e tratamento de documentos fotográficos em projetos de investigação: o caso do Generation.Mobi*. Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto. Portugal.
- Maia, S. V., Baptista, M. M. & Martins, M. L. (2017). Quando a análise de conteúdo “vai mais além”: análise de textos escritos por mulheres n’O Ilhavense. In Z. Pinto-Coelho, T. Ruão & N. Zagalo (Eds.), *Arte, Políticas e Práticas* (pp. 161-184). Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS).

- Marchão, A. J. (2013). “O lugar dos livros no jardim de infância”. *Revista Aprender n.º 33*. Revista da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. (pp. 25 – 34).
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Matos, M. (2012). Reuniões de pais e trabalho com famílias. *Cadernos de Educação de Infância*, (97), 47-50.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Mogilka, M. (1999). Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: Um difícil percurso. *Educação e Pesquisa*, 25(2), 57-68.
- Nascimento, V. (2016). *Autonomia no Pré-Escolar: Estratégias utilizadas pelo Educador de Infância* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Santarém]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/1660/1/Relatorio%20Final%20de%20Mestrado.pdf>
- Nóvoa, A. (2000). *Vidas de Professores*. Porto Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 29, 1-15.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O Tempo na pedagogia-e-participação. In, Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2011). *O Espaço e o Tempo Na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora. (pp. 71 – 96).
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013) *Educação em Creche: Participação e diversidade*. Porto Editora

- Osório, P. C. (2018). *Pedagogia em Participação: Relato de uma experiência*. In C. Tomás, T. Almeida & D. Lino (Coords.), *Educação e Práticas Pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos: Diálogos entre Pedagogia, Psicologia e Sociologia*. (pp. 331-405). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal
- Portugal, G. & Leavers, F. (2010). “*Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*”. Porto Editora.
- Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância*. In Alarcão, I., *Relatório do Estudo – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67).
- Portugal, G. (2011). *No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços*. Mesa Redonda. As questões do atendimento e educação na 1ª infância: investigação e práticas (pp. 47-60).
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche – das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Projeto Educativo da Organização Socioeducativa. (2022/23).
- Projeto Pedagógico de Sala. (2022/23).
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Rodrigues, S. & Garms, G. (2007). *Intencionalidade da Ação Educativa na Educação Infantil: a Importância da Organização do Tempo e do Espaço das Atividades*. *Nuances: estudos sobre Educação*, 14(15), 123-137.
- Roldão, M. C. (2007). *Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Ministério da Educação – DGIDC.

- Rubin, K. H., Bukwoski, W. M., & Parker, J. G. (1998). Peer Interactions, Relationships, and Groups. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology*, 3, (pp. 571-645). New Jersey, John Wiley and Sons, Inc.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). *Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. American Psychologist.
- Santana, I. (2007). *Cooperação entre professores*. Ministério da Educação – DGIDC.
- Santos, J. R., & Henriques, S. (2021). *Inquérito por questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta.
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista brasileira de história & ciências sociais*, 1(1), 1-15.
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2015). Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. *Qualitas Revista Eletrônica*, 17(1), 1-13.
- Silva, D. (2018). *Quadro das Mensagens: Uma ponte para a autonomia* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/9439/1/Relat%20Est%20a%20lgio_Dina_Silva_n%20ba2016121.pdf
- Silva, I., Marques L., Mata L., Rosa M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escola*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Sim-Sim, I. (2005). A investigação ao serviço de uma educação de qualidade. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, VI (1), 13-21.
- Site da Organização Socioeducativa. (2022).
- Sobral, C. (2014). *A Investigação-Ação Colaborativa como Estratégia de Formação para a Mediação de Conflitos em Contexto de Educação de Infância*.

- Tomás, C. (2014). As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Interacções*, 10(32), 129-144.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2011). *Trabalhar por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vieira, A. M. (2008). *As vozes no contexto infantil: a polarização em destaque*. Zero-a-seis.
- Wieder, S. & Greenspan, S. (2010). “A base emocional da aprendizagem”. In SPODEK, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian. (pp. 167 – 190).
- Wieder, S. & Greenspan, S. (2010). A base emocional da aprendizagem. In SPODEK, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planeamento e Métodos*. Bookman.
- Zabalza, M. (1992). A Organização dos Espaços. In M. Zabalza (Ed.), *Didática da Educação Infantil* (pp. 119-158). Edições ASA.
- Zatti, V. (2007). *Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*.

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A
Portefólio

| | ' ' | | ' ' |

De modo a manter a confidencialidade o documento referente ao Portefólio da Prática Profissional Supervisionada II pode ser consultado num documento em formato PDF à parte intitulado “Anexo A_Portefólio_Beatriz Reis_2021097_MEPE 2B”

ANEXO B
Entrevista à Educadora
Cooperante

| " | | " |

De modo a iniciar a entrevista expliquei à educadora os objetivos da mesma, falei acerca do tema da investigação e pedi autorização para que esta fosse gravada, tendo sido autorizada pela educadora cooperante.

Estagiária – Então, primeiro era se me podias descrever a formação académica.

Educadora Cooperante – Fiz um curso profissional de décimo, décimo primeiro e décimo segundo, de Auxiliar de Ação Educativa e depois fui para Educação Básica na Ese e tirei o mestrado em Educação Pré-Escolar, na Ese também. Depois, no ano passado fiz uma pós-graduação em Filosofia para crianças e jovens, na Católica.

Estagiária – Agora podes-me descrever a experiência profissional? Os anos de serviço, as instituições em que já...

Educadora Cooperante – Então, eu comecei muito nova a fazer voluntariado em escolas, depois quando fui para o curso profissional fiz estágios, logo desde o primeiro ano. O meu primeiro estágio foi aqui nesta escola, portanto ela tinha aberto há um ano e eu vim logo fazer um estágio aqui, depois no segundo e terceiro ano fiz estágio noutras duas escolas, no mestrado também estágio aqui nesta escola e numa outra escola, em que todas elas tinham modelos diferentes. Quando escolhia as escolas tentava sempre que elas fossem com diferentes modelos, diferentes abordagens pedagógicas para tentar perceber em qual é que eu me encaixava, mas como comecei logo aqui, esta foi logo a escola com a qual mais me identifiquei. Depois estive a fazer também voluntariado internacional, estive no Brasil a fazer voluntariado numa favela, numa instituição com crianças que não tinham tantas possibilidades económicas e outras. E depois também estive a fazer voluntariado num campo de refugiados na Grécia, portanto, tudo isso me ajudou a ser aquilo que hoje sou.

Estagiária – Também vai um bocadinho ao encontro do que eu ia perguntar agora que é o que é ser educadora de infância.

Educadora Cooperante – Para mim ser educadora de infância, e isto é muito pessoal, é ser pessoa, portanto, eu sinto que não sou diferente, ou seja, está intimamente relacionado com aquilo que eu sou, aquilo que eu faço, portanto eu não consigo diferenciar muito bem. Claro que é óbvio, mas é óbvio em qualquer contexto, que se eu estou aqui na escola tenho uma determinada forma de estar, se eu estou em casa tenho outra forma, portanto aquilo que eu faço é só adaptar-me.

Estagiária – Agora mais em relação à caracterização no contexto, pergunto como é que caracterizas o modelo *High Scope* e a importância que tem na prática.

Educadora Cooperante – Então é assim, ao longo dos anos eu também percebi que eu ao início eu estava muito preocupada em qual era o modelo que se utilizava, como é que se fazia, como é que era a prática, aquela que mais se adequava e depois percebi que os modelos são muito importantes, mas para uniformizar a forma ou a abordagem que todas as pessoas que trabalham nas instituições têm, ou seja, eu acho que nesta escola essa é a grande mais valias, mas aquilo que realmente interessa são as pessoas que estão por trás, porque não interessa termos um teoria toda muito bem fundamentada se depois as pessoas que trabalharem com esse modelo não se adequarem, não se adaptarem e não se relacionarem de forma genuína com as crianças. Portanto, acima de tudo, mais do que o modelo, tem a forma com a forma como nos relacionamos, nos entregamos e queremos ou não estar no lugar onde estamos.

Estagiária – Que estratégias utilizas para promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças que se encontram em níveis distintos?

Educadora Cooperante – Em primeiro lugar envolvo-me com elas, tenho tanto interesse quanto elas em descobrir o resultado final, o processo de aprendizagem tem que estar inerente ao envolvimento do adulto e das crianças, portanto não se pode falar de aprendizagem sem se falar do envolvimento e essas são as estratégias. É a comunicação, é o querer genuinamente saber, é o querer fazer parte daquilo que eles estão a descobrir e acima de tudo, o que eu acho que é a grande diferença, é olhar para eles sem ter aquela condescendência que, às vezes as pessoas têm de “Oh, é só uma criança.”, eu não tenho nada disso, para mim são pessoas e enquanto pessoas são perfeitamente capazes de chegar ao lugar onde elas querem e precisam de chegar, na verdade, sou só um mero mediador e uma participante ativa.

Estagiária – Quais são as estratégias que são mais eficazes para dinamizar as atividades que se realizam com as crianças?

Educadora Cooperante – Eu acho que é o entusiasmo, acho que se nós não tivermos vontade de fazer aquilo que vamos iniciar, eles, se houver uma boa relação obviamente, são os primeiros a perceber isso e, portanto, nós somos muito importantes para conseguir que eles queiram estar onde estão e, portanto, acho que a primeira parte seria essa do

entusiasmo. Depois é dar-lhes sempre a oportunidade de descobrirem alguma coisa, sozinhos, mas sabendo que há lá alguém que os pode ajudar e essa descoberta, ser uma descoberta que não sou eu que quero que aconteça, é uma descoberta que acaba por acontecer naturalmente por eles estarem tão envolvidos naquilo que estão a fazer. Portanto, é dar-lhes a possibilidade de chegarem a uma resposta, mas essa resposta não ser a resposta que eu quero que eles cheguem, acho que é isso.

Estagiária – E como é que realizas a avaliação das crianças?

Educadora Cooperante – Pronto, o *High Scope* tem um instrumento de avaliação que é o COR, que é o *Child Observation Record*, que está organizado e fundamentado, é feito mesmo pela fundação *High Scope* que está dividido em oito categorias e em cada categoria existem subtemas. Nós somos muito atentas aquilo que acontece no dia a dia e registamos factualmente as conquistas e aquilo que eles dizem, aquilo que eles fazem, aquilo que eles descobrem, fotografamos, filmamos, e depois isso ajudamos a ter a certeza factual de que eles já conseguem fazer determinada coisa. Portanto, a nossa avaliação é qualitativa, é sempre pela positiva, aquilo que eles são capazes de fazer, aquilo que eles já conseguem fazer e estratégias que para que possamos passar para o nível seguinte.

Estagiária – Como é que é realizado o planeamento das atividades?

Educadora Cooperante – Nós fazemos planificações semanais com a equipa de sala, às vezes também com eles. Nós temos algumas rotinas semanais, portanto temos as atividades que são curriculares, como o inglês, a música, que se repetem semanalmente, temos alguns momentos da própria rotina como o jornal de sala, e para além disso a nossa rotina é tão estruturada, temos os momentos todos que eles já conseguem prever e, portanto, isso também nos facilita a questão da planificação. Sabemos que todos os dias temos os momentos do pequeno grupo, temos os momentos do grande grupo e, portanto, a planificação para esses momentos, já sabemos como é que deve ser feita. As atividades tentamos que sejam diversificadas, normalmente estamos a fazer se estivermos a fazer algum projeto em sala são planificadas de acordo com as perguntas que esses têm para tentar chegarmos às respostas, mas acima de tudo são planificadas a pensar isto que eu já disse anteriormente, que é nos pequenos grupos ser uma proposta do adulto, mas ter uma resposta das crianças, portanto nós não prevemos as respostas, não temos uma resposta certa, aquilo que temos é um desafio e desse desafio eles fazem da forma que

acham que faz sentido, os adultos apoiam para tentar chegar a outro nível. Em relação aos grandes grupos são planejados de acordo com cada criança ter o seu momento de protagonismo e conseguir levar a atividade.

Estagiária – Agora é mais em relação à caracterização das crianças e é como é que caracteriza o grupo de crianças.

Educadora Cooperante – Portanto, fazem-me muitas vezes essa pergunta, mas dificilmente sei responder, porque acho que é muito generalista caracterizar o grupo de crianças adjetivando, a única coisa que posso dizer que estou com este grupo desde a sala de um ano, portanto conheço-os muito bem eles conhecem-me muito bem, o que se vive dentro da sala é muito mais do que o grupo ou a educadora, há uma junção muito grande, fundimo-nos todos juntos e portanto seria injusto eu caracterizar o grupo, acho eu. Mas posso dizer, obviamente, e acho que isso é visível, são altamente autónomos, eles conhecem a rotina, sabem o que é que vai acontecer agora, o que é que vai acontecer a seguir, sentem-se livres dentro da sala e dentro da escola para poderem experimentar, para poderem arriscar, sabem e sentem que são capazes de fazer aquilo que querem fazer, tem uma consciência cada vez maior do que é que está certo, do que está errado, quais são os limites, porque também já nos conhecem muito bem e portanto acho que isso já está muito assegurado, tanto por mim como por eles e portanto há uma harmonia dentro da sala, há uma vontade muito grande de estarmos todos juntos e acho que isso facilita qualquer coisa.

Estagiária – Pronto, acho que já foram ditas algumas potencialidades do grupo, mas podes dizer mais potencialidade e fragilidades do grupo?

Educadora Cooperante – Eu acho que as potencialidades deles são fruto de um trabalho que já acontece há muito tempo entre a escola e a família, acho que eles, naturalmente, sentem-se tão bem que todas as coisas lhes são possíveis. Eles ficam sempre maravilhados com tudo e gostam de partilhar aquilo que acontece, sabem muito bem ou cada vez melhor como resolverem os problemas, os conflitos, sabem que são capazes de fazerem as coisas sozinhos, mas se precisarem de ajuda também sabem que podem contar com as outras pessoas.

Estagiária – Quais são os temas e as áreas, mesmo áreas da sala, em que eles demonstram mais curiosidade?

Educadora Cooperante – Eu acho que a questão da escrita, é uma área que esta muito desenvolvida, acho que eles gostam muito de sentir que já são capazes de escrever, sentem-se cada vez mais confiantes para fazerem tentativas de escrita autónoma, vão percebendo como é que funciona a questão da escrita e isso eu acho que é uma coisa muito visível na sala. As áreas em que eles brincam mais, eles gostam muito de brincar na área das artes, de fazer explorações, de colar, de recortar, de transformar, de criar coisas em três dimensões. É um grupo com muitas meninas, temos muito poucos meninos e às vezes nota-se, cada vez menos que há algumas brincadeiras que são só as meninas que fazem e outras que são só os meninos que fazem, mas isso também se vai fundindo e vão começando a partilhar mais brincadeiras em conjunto. Brincam muito na área da casa também, fazem muitos espetáculos e organizam e depois brincam muitos com os brinquedos de casa e os interesses que são comuns a todos.

Estagiária – E quais são as principais preocupações para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?

Educadora Cooperante – Para mim e para a escola, as nossas principais preocupações têm a ver com o bem-estar das crianças e com o envolvimento deles no processo de aprendizagem, porque nisso sabemos que dependem muito de nós, ou se dependerem é de nós. E, portanto, essas são as nossas preocupações, quando sentimos que há alguém que não quer vir para a escola, há alguém que fica mais triste por se separar dos pais, tentamos sempre perceber o porquê de isso estar a acontecer, o que é que nós podemos fazer para que isso não aconteça, falar com os pais. Na nossa sala não acontece muitas vezes, ou raramente, mas essas são as nossas principais preocupações. Depois, claro que têm que ver com as ferramentas emocionais que eles levam, porque sabemos que uma criança que sai com uma perceção de vai mesmo, que é capaz de fazer, com segurança, com autoconfiança, com uma boa imagem de si, uma boa imagem do mundo, sabemos que isso é meio caminho andado para que a aprendizagem aconteça, e, portanto, é nisso que nos focamos, essencialmente. Claro que as questões da literacia, da matemática, das ciências, nós queremos crianças que tenham vontade de aprender, mas sabemos que isso não acontece se não houver o resto.

Estagiária – Mais em relação à caracterização da equipa educativa, como é que caracterizas a relação da equipa de sala?

Educadora Cooperante – Muito boa, a Greice entrou apenas este ano na escola e isso traz sempre muitas vantagens, porque vem com uma disponibilidade e com uma predisposição para aprender muito grande, por outro lado traz muitas coisas novas para nos ensinar, portanto tem sido uma excelente companheira de sala e acho que funcionamos as duas muito bem.

Estagiária – E em relação à restante equipa educativa?

Educadora Cooperante – A restante equipa nós já nos conhecemos há muito tempo, a maioria das pessoas. Portanto há algumas pessoas que já estão cá desde o início, eu também já estou cá desde o início, ainda que não enquanto educadora, aqui é a minha segunda cada, portanto eu sinto que as pessoas que aqui estão há muito tempo têm uma excelente relação e as outras que vêm é impossível não se sentirem contaminadas por esse ambiente que se vive aqui dentro.

Estagiária – E quais são os contributos das relações estabelecidas entre a equipa educativa para o desenvolvimento para a qualidade no atendimento educacional?

Educadora Cooperante – Eu acho que acima de tudo e aquilo que nós tentamos aqui na escola, aqui na escola e muito graças à direção e à coordenação é que todas nós aqui na escola falamos a mesma língua, se tu fores para outra sala não vais sentir uma grande discrepância, é óbvio diferentes, mas a forma como nós resolvemos os conflitos, toda a gente aqui neste escola, sabem que para falarmos com uma criança nos baixamos ao nível dela, sabem que não gritamos porque gostamos que façam outras coisas connosco e por isso vamos fazer também. Todas as pessoas qui sabem que existe uma rotina e que essa rotina é igual em todas as salas, todas as pessoas sabem que o respeito pela criança está acima de qualquer outra coisa e portanto isso facilita muito, primeiro porque os pais se sentem seguros porque percebem inevitavelmente isso, depois porque as pessoas que trabalham também se sentem seguras se pedirem ajuda ou se precisarem de apoio, não vão ter de explicar nada, porque é óbvio que a outra pessoa já sabe e portanto, eu acho que essa é a grande vantagem da nossa escola e depois o bem estar geral da equipa, obviamente, que se reflete com as crianças, porque elas sentem que na sala há um bom ambiente, fora da sala também há um bom ambiente, portanto com todas as pessoas vamos ser bem tratados, com todas as pessoas vamos nos sentir seguros, portanto acho que é isso.

Estagiária – Existe articulação ou um trabalho colaborativo com a restante equipa educativa?

Educadora Cooperante – Sim, nós falamos muito umas com as outras, sobre o trabalho que esta a ser desenvolvido, temos reuniões periódicas de equipa, temos formações de equipa também, sempre que há alguma apresentação de projetos ou sempre que alguém esta a desenvolver um projeto em sala e precisa de ajuda, pede às colegas de equipa, sempre que há alguma atividade de Natal, ou o Halloween, ou de São Martilho, que foram agora as mais recentes, fazemos sempre alguma coisa umas para as outras. Mesmos entre os professores de inglês, ginástica, música, mindfulness, sabem o que é que esta a acontecer dentro da sala e por isso as respostas deles também se tentam adequar aquilo que esta a acontecer em sala, nós a mesma coisa. O que acontece em música depois acontece durante o resto do tempo, e acho que é isso.

Estagiária – Na caracterização do ambiente educativo, era de que forma é que organizas a sala de atividades e os materiais que são disponibilizados às crianças?

Educadora Cooperante – Portanto, nós temos as áreas, os símbolos de cada área, que eles já reconhecem desde há muito tempo, que são os mesmos em todas as salas e são organizadas de acordo com as suas funcionalidades e com aquilo que acontece em cada área, por exemplo a área das artes fica sempre perto de um sitio com agua, a área dos livros fica afastada da área da casa e da área dos blocos, sempre que possível, obvio que nem sempre é possível, mas nós também não procuramos o ideal, nós procuramos viver idealmente com aquilo que temos.

Estagiária – As crianças participam na organização do espaço da sala?

Educadora Cooperante – Sim, nós no início do ano organizamos a sala, mas depois elas fazem, por exemplo, a etiquetagem dos materiais fazem connosco, tiram as fotografias aos materiais, fazem os contornos dos blocos, podem obviamente sugerir mudanças na sala, portanto sim, claro.

Estagiária – Quais são os critérios que se têm em consideração para a seleção dos materiais?

Educadora Cooperante – Tentamos que os materiais sejam naturais, sejam reais, sejam diversificados, que hajam materiais em número suficiente para mais do que uma criança

possa brincar, são construídos também por eles, e que permitam várias coisas, não sejam apenas uma coisa, mas que possam ser muitas coisas, desde que eles queiram.

Estagiária – Agora mais em relação à relação com as famílias e qual é a importância que a instituição atribui à relação com as famílias?

Educadora Cooperante – Nós enquanto escola temos algumas atividades pensadas e planeadas logo no início do ano para envolver as famílias, nós fazemos encontros cá na escola com todos os pais, ou seja, durante o ano vemos quais são os temas ou quais são as possibilidades para nós abordarmos algumas questões com as famílias, fazemos um levantamento nas salas, o que é que sentimos, o que os pais estão a precisar mais, quais são as maiores dificuldades que sentem e depois encontramos em equipa para partilharmos com eles, de forma ativa, e para construirmos com eles momentos de aprendizagem. Depois fazemos a festa da primavera, planeamos jogos e atividades durante um sábado, num parque por aqui em Lisboa e os pais são convidados a ir e a participarem com as crianças nessas atividades, normalmente organizadas pelo professor de ginástica. Depois em sala, eu acho que é evidente que qualquer pessoa que trabalhe com crianças sabe e tem de saber que os pais têm um amor incondicional por eles e, portanto, são o seu maior bem e nós temos uma grande responsabilidade e queremos, acima de tudo, que haja uma boa relação entre nós e a família, entre nós e as crianças, porque somos efetivamente uma equipa.

Estagiária – A próxima pergunta era de que forma é que são envolvidos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Educadora Cooperante – Eles sabem que podem entrar na escola, podem entrar na sala, eu acho que na nossa sala se sentem em família, vão, entram, ficam, falam, saem, portanto eu acho que é como alguém que chega à nossa casa, que entra, que se sente bem e depois quando precisa de se ir embora vai e está tudo bem.

Estagiária – A próxima eu acho que já foi respondida, porque era que atividades costumam promover com a colaboração das famílias e, portanto, qual é a importância dada ao trabalho colaborativo entre as famílias e a equipa educativa de modo a promover a autonomia? Se tem alguma influência...

Educadora Cooperante – Eu acho que sim, sim no sentido em que as estratégias que os utilizamos, nós tentamos que não haja muita diferença entre a forma como nós estamos

na sala e depois os pais estão em casa, tentamos que haja uma uniformização maior, para eles sentirem as crianças mais seguras e, portanto, eu acho que quando conseguimos fazer isso, isso promove a autonomia.

Estagiária – Com que frequência é que se reúne com as famílias?

Educadora Cooperante – Todos os dias, mas nós conversamos, eles têm o meu número, eu tenho o número deles, sempre que há alguma coisa que seja mais urgente comunicamos logo por telemóvel. Há reuniões sempre que eu ou eles sintam necessidade e depois temos duas reuniões anuais, uma no início do ano e outra no final, onde nós fazemos um vídeo onde, no primeiro vídeo, mostramos a rotina e como é que eles se apropriam da rotina da sala e o vídeo final focamos nos itens do COR e mostramos de que forma é que eles adquirem essas aprendizagens na escola.

Estagiária – Em relação à relação com a comunidade, se existe e se podes descrever um bocadinho a relação com meio envolvente.

Educadora Cooperante – Nós, aqui na nossa sala, temos autorização para sair da escola com eles sempre que se revele importante e portanto este ano já fizemos algumas coisas, já fizemos a parceria com a policia segura, vieram à escola e estiveram a falar connosco sobre questões de segurança, já fomos aos bombeiros ver o que é que acontece por lá, vamos à Quinta com muito frequência, fomos ao mercado comprar as coisas para plantarmos na nossa horta e pronto, acho que até agora é isso, mas claro que pode haver sempre mais, tentamos fazer ao máximo, por exemplo, agora estamos a fazer uma recolha de bens alimentares para levar a um centro de acolhimento de crianças, portanto tentamos envolver-nos.

Estagiária – A próxima acho que já foi respondida, porque era se existe algum trabalho colaborativo com o meio envolvente e então agora mais em relação à parte da autonomia, do tema da investigação, que é o que é que significa para ti autonomia?

Educadora Cooperante – Ser capaz de fazer sozinho aquilo que é preciso fazer sozinho, que as necessidades não dependam de outra pessoa a não ser de nós próprios.

Estagiária – Podes descrever um bocadinho a rotina diária do grupo?

Educadora Cooperante – Então nós começamos por fazer o quadro das mensagens onde eles conseguem logo identificar qual é que é o dia em que estamos, qual é o dia da semana, qual é o mês, o ano e conseguem perceber o que é que vai acontecer através, por exemplo,

eles associam os dias da semana às atividades que vão acontecer, sabem que à segunda feira é dia de música, logo se é dia de música é segunda feira. Depois as mensagens são colocadas no quadro das mensagens, são desenhadas por eles, recorrendo a símbolos e também à parte escrita e eles conseguem logo perceber o que é que vai acontecer no dia deles, nos diferentes momentos da rotina. Depois temos o momento de planear em que, através de estratégias que permitam e promovam a vontade de partilhar aquilo que vai acontecer, dizem aquilo que vão fazer na sala, quais é que são os seus planos, de que forma é que vão executá-los, com quem, que materiais é que vão utilizar. Depois temos o tempo de fazer, que é o tempo em que eles põem em prática aquilo que planeiam e depois temos a revisão, no momento da revisão, em pequenos grupos, falam sobre aquilo que aconteceu durante o tempo de fazer, durante a manhã. Tentamos sempre encontrar, novamente, estratégias, jogos ou objetos materiais, desafios que lhes deem vontade de esperar pela sua vez para participar. Depois temos os momentos de grande grupo em que, ou uma música, ou um jogo cooperativo, ou um desafio com números e letras, em que cada um possa liderar. Depois temos os momentos de pequeno grupo, eles estão divididos em dois pequenos grupos que decidiram no início do ano quais os nomes de cada grupo e nesses momentos há então um desafio proposto pelo adulto, mas depois há um desafio que eles são convidados a resolver sozinhos, como já tinha dito anteriormente, com apoio, mas com a certeza de que conseguem fazer sozinhos. Depois temos os momentos do parque, que eles brincam na rua com os materiais que lá estão disponibilizados e com outros também e depois o almoço e à tarde repete-se a rotina da manhã. Depois há momentos semanais, ou seja, momentos que acontecem todas as semanas, como a música, a ginástica, o mindfulness e também momentos de pequenos grupos como o jornal de sala ou a mensagem ao amigo.

Estagiária – É uma pergunta que não estava aqui, mas eu fiquei com curiosidade. Como é que foram divididos os grupos?

Educadora Cooperante – Os grupos, neste caso como a Greice era nova não os conhecia, então eu fiz a divisão de acordo com afinidades, com gostos, de que forma é que podia ser melhor para o funcionamento geral do grupo.

Estagiária – De que modo é que é promovida a autonomia das crianças?

Educadora Cooperante – É promovida desde o início, porque a própria rotina já faz com que haja essa autonomia, porque se eles conseguem saber o que é que vai acontecer, eles também conseguem, obviamente, executar e apropriarem-se daquilo que acontece no dia a dia e depois esta questão da crença neles, nós acreditarmos que eles são capazes de fazer as coisas, de os incentivarmos e de eles sentirem-se seguros por fazer e por arriscar.

Estagiária – E qual é o papel do modelo *High Scope* para a promoção da autonomia?

Educadora Cooperante – A questão da rotina que promove logo isso, depois são a postura dos adultos e acho que é isso. A forma como o ambiente está organizado também tem uma grande importância, porque eles sabem exatamente onde é que estão as coisas, onde é que vão arrumar, o que é que precisam, de que forma é que podem usar os materiais, portanto, eles conhecem todas as coisas e tanto eles como os adultos são capazes de fazer, portanto eles fazem.

Estagiária – E está tudo ao nível deles.

Educadora Cooperante – Está tudo ao nível deles, os materiais são todos para eles e, portanto, é isso.

Estagiária – Quais consideras ser os benefícios da autonomia para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?

Educadora Cooperante – Eu acho que, lá está, é um bocadinho aquilo que eu já disse, tem muito a ver com o autoconceito que eles já têm, a confiança que eles têm neles próprios, nos adultos, eles sentem que são capazes de fazer, porque efetivamente fazem e conseguem, portanto, se têm uma boa recordação de terem conseguido fazer bem vão querer repetir.

Estagiária – Exato, e continuar a tentar. Esta já foi um bocadinho respondida, porque era de que forma é que promove a autonomia ao longo da rotina. O papel que desempenha a rotina na promoção da autonomia também já foi respondida e por isso pergunto se consideras que manter a rotina é fundamental para a promoção da autonomia, ou não?

Educadora Cooperante – Eu acredito no acaso e, portanto, a rotina é importante e dá-lhes muita segurança, mas acima de tudo, eu acho, que o desconhecido e aquilo que acontece de improviso também nos dá ferramentas que os vão ajudar a lidar com a vida, porque a vida é exatamente isso. Eu acho que a vida não é uma rotina, claro que há coisas que são fundamentais e que nos ajudam a prever aquilo que vai acontecer e isso torna-

nos mais seguros e a rotina é fundamental, mas acho acima de tudo que aquilo que nos acontece é muito mais importante sabermos como lidar com isso, do que sabermos lidar com a rotina. Ainda assim, acho que a rotina é essencial para a autonomia das crianças.

Estagiária – Mas deve ser flexível, não é?

Educadora Cooperante – Tem de ser flexível, às vezes, as crianças e os adultos e acho que essencialmente os adultos é que precisam muito de controlar, controlar o que é que vai acontecer agora, o que é que vai acontecer depois, o que é que eu posso fazer para que aquilo aconteça de forma mais ou menos controlada, para não descambar e eu sou o oposto disso, e portanto eu acho que isso é uma das maiores dificuldades, sendo a pessoa Rita, ser a pessoa educadora, nesse contexto é um bocadinho mais difícil.

Estagiária – E quais são os momentos da rotina que consideras que eles têm mais autonomia e menos autonomia?

Educadora Cooperante – Eu acho que no tempo de fazer têm muita autonomia, acho que no parque e nas cozinhas de lama têm muita autonomia, eu acho que a maior autonomia acontece quando os adultos não estão por perto, porque apesar de eles saberem e sentirem que têm os adultos por perto, eles sentem muito mais que são capazes de fazer, ou seja, eles precisam, eles executam. Eles não vão pedir ajuda e o adulto diz “Faz assim, assim e assim”, o que o adulto vai fazer é “Então o que é que tu achas que podes fazer?”, “De que forma é que tu precisas de ajuda”, “O que é que achas que fizeste agora que podes fazer agora de forma diferente?”, eu pergunto-lhes muitas vezes isto, “Porque é que tu achas que eu vou ser capaz de fazer uma coisa e tu não?”, porque é que é nesse termo de equidade que eu acredito que a autonomia acontece, é essa capacitação de que eles são capazes. Portanto os momentos em que eles têm mais possibilidade é nesses em que eles se confrontam com o problema, e normalmente os problemas acontecem mais quando eles estão livremente a brincar, a explorar, quando ficam espantados com aquilo que lhes aparece, com aquilo que lhes surge. Os momentos com menor autonomia, não sei.

Estagiária – Por exemplo, no momento da refeição, por vezes, acontece eles pedirem muitas vezes ajuda, ou porque estão cansados ou porque querem uma aproximação, não sei se é errado ou não eu ir lá e dar, tento puxar por eles, mas não sei se é um momento onde posso considerar que eles têm menos autonomia ou não?

Educadora Cooperante – Eu acho que não, eu acho é que podes considerar que a tua postura pode condicionar a autonomia deles. Quem é que não gosta de ter alguém a servir-nos? Portanto, eles são crianças, são pessoas inteligente e eles vão aproveitar todos os momentos que podem para sentirem que a outra pessoa está a fazer alguma coisa por eles, o ser humano gosta de sentir isso e eles são muito mais perspicazes do que nós nisso, porque eles sabem muito bem quais são as nossas fragilidades e é obvio que eles também tentam fazer isso comigo, de pedirem para lhes dar comida e a minha postura é sempre “Dar comida mas porquê, não consegues comer sozinho? Então e quem é que me dá a comida a mim? Então vá trocamos, eu dou-te comida, mas tu dás-me a minha comida.”, ou seja, é pô-los na perspetiva do outro. Claro, que o adulto é muito importante nisto, com a sensibilidade que é olhares para uma criança e perceberes, e podes estar errada é só uma perceção, mas vale o que vale e é a tua intuição, se aquela crianças precisa efetivamente de ajuda, obvio que ajudas, a outra não precisa nada de ajuda, mas está bem, eu sei que com ela posso ajudar hoje que isso não vai condicionar, depois há outras crianças que tu olhas, ajudas uma vez e ela pensa “Ok, isto vai ser assim para sempre, portanto deixa-me lá tentar outra vez e outra vez e outra vez.” e, às vezes isso cria problemas, mas são problemas que não são delas, são nossos, porque nós é que temos a responsabilidade de lhes dar o outro lado, de dizer “Ok, pode acontecer assim, mas também pode acontecer de outra forma. Eu quero que aconteça de outra forma, portanto bora chegar até lá e preciso de ti para chegar lá.”, e acho que é isso.

Estagiária – Acho que já acabou, tens alguma coisa a acrescentar àquilo que foi falado?

Educadora Cooperante – Acho que não.

Estagiária – Então, obrigada!

Educadora Cooperante – De nada!

ANEXO C
Entrevista à Coordenadora
Pedagógica e respectivo guião

| | ' ' | | ' ' |

Objetivos:

- Analisar as perspectivas da Coordenadora Pedagógica sobre a situação sociopolítica da educação de infância, a natureza organizacional dos jardins de infância e o seu funcionamento.
- Analisar as representações da Coordenadora Pedagógica sobre as suas competências e funções no âmbito da organização e na relação com a equipa, as famílias e a comunidade.
- Conhecer e compreender as ações de gestão e liderança protagonizadas pelos/as diretores/as técnicos/as (ou cargo equivalente) de organizações educativas que integram a educação das crianças dos 3 aos 6 anos.

Questões:**A. Perspetiva sobre a educação de infância em contextos educativos:**

- **Importância da educação dos 3 aos 6 anos;**
- **Importância socioeducativa dos jardins de infância.**

1. Como vê a situação da educação das crianças dos 3 aos 6 anos no panorama socioeducativo atual?

Portanto a educação das crianças num panorama socioeducativo vai depender muito do tipo de famílias na qual aquela escola está inserida, do ambiente social em que aquela escola está inserida, portanto vai sempre depender desses fatores. Neste momento, acho a que principal questão emergente no desenvolvimento das crianças acho que é, termos passado de uma educação muito autoritária para uma educação muito permissiva, numa educação onde se baralha muito permissividade e autoritarismo neste momento. Portanto, a maior parte dos adultos teve uma educação mais autoritária e não tão respeitosa e obviamente que quer fazer diferente. E às vezes é difícil encontrar um meio termo não é. Quando eu digo a uma criança que bater, tem que parar, eu explico-lhe sem lhe bater, que aquele comportamento tem que parar, portanto, é um bocadinho, encontrar um meio termo. Há coisas que não mudaram. Não se podia bater antigamente e continua sem se poder bater agora. A resposta de o adulto e o exemplo do adulto, é que tem que ser diferente. Se eu quero que uma criança perceba que não se pode bater, então eu, em vez de bater, vou-lhe mostrar que conseguimos ter outras ferramentas em vez de as nossas mãos. Portanto, temos a nossa voz que podemos explicar que não queremos que façam

aquilo, que não estou a gostar daquela brincadeira, posso pedir ajuda ao adulto ou a outra criança, portanto é através deste exemplo que eu lhe vou mostrar que não precisa de haver autoritarismo, mas também não pode haver permissividade. Isso não pode acontecer, portanto, acho que esta dualidade é... e um encontro de todos nós enquanto educadores, pais e profissionais, é encontrar este meio termo e isto estar mesmo claro na cabeça de todos. Que quando nós dizemos que as crianças têm escolha, não queremos dizer que somos permissivos ao ponto de as deixar mexer nos buracos de uma tomada. Portanto há escolha, mas é uma escolha limitada. Portanto, pode escolher se leva uma camisola amarela ou uma camisola azul. Não pode escolher se vai de top. Portanto, é uma escolha limitada. O adulto não se pode esquecer que é o adulto nesta relação. A relação dos educadores de infância... bem, acho que vai novamente depender muito da escola onde está inserido não é, e do ambiente onde está inserido.

2. Qual considera ser a principal função do jardim de infância, na atualidade?

A escola é uma continuidade de casa, não é. Portanto, existem regras sociais que é importante nós termos consciência e nós passarmos isso para as crianças, o respeito pelo outro, o ouvir, o esperar pela nossa vez para falar, o preocuparmo-nos com o outro quando acontece alguma coisa, tentarmos fazer alguma coisa para atenuar a tristeza dos outros a empatia. Portanto, a função do jardim de infância, a função de uma escola, acaba por ser, dar continuidade a estes valores que começam em casa, e que necessitam de uma observação constante e uma prática constante e de adultos que rodeiam a criança que tenham esta prática quotidiana e que sirvam como exemplos para as crianças. Claro que depois existem todas as outras competências de numeracia, de literacia, que também são importantes que sejam desenvolvidas, mas que acreditamos que quando estas características, estas competências sociais e emocionais estão bem estabelecidas, todas as outras depois vêm. Não reconhece as letras aos três, vai reconhecer aos quatro um cinco, vai. Pode ainda nem sequer um foco de interesse e está tudo bem. Mas se a criança estiver bem, se se sentir segura, competente, se se sentir feliz, se sentir amado naquele ambiente, essas competências vão acabar por surgir.

3. Como descreve a situação profissional dos educadores de infância, neste momento?

Situação profissional dos educadores de infância é muito semelhante à dos professores, portanto, não é uma profissão que seja muito bem paga, mas eu acho que, qualquer pessoa que vem para esta profissão sabe disso á partida. Portanto, vem porque acredita que pode fazer a diferença, porque acredita que esse é o seu caminho e não pela parte monetária. Se devemos exigir melhores condições? Claro que sim. Mas vai depender muito se estamos inseridos numa escola que valoriza o nosso trabalho ou não, se trabalhamos com pais que valorizam o nosso trabalho ou não. Pronto, os ideias em que nos revemos.

B. Representação do cargo de Coordenadora Pedagógica

1. Enquanto coordenadora pedagógica qual a importância que atribui ao cargo? e

2. Como é feito o processo para a escolha de quem exerce o cargo?

Sou coordenadora pedagógica há cerca de 5 anos e apesar de nós fazermos exatamente com as crianças, de haver uma partilha de controlo e de haver uma tomada de decisão em conjunto e em equipa, é sempre importante haver uma pessoa que fica responsável pela organização da instituição, pela definição das equipas, pela definição de algumas atividades, pela supervisão das salas, portanto é importante haver essa função em todas as escolas e é semelhante a todos os trabalhos. Há sempre alguém que tem essa função de fazer essa ponte entre o trabalho que acaba por ser mais individual de cada sala de cada pessoa e o rumo que queremos seguir enquanto instituição.

3. Que requisitos e competências julga serem necessários para o desempenho do cargo?

Prática essencialmente, ser uma pessoa que consiga comunicar, que consiga ouvir, que consiga criar pontes, acho que basicamente é isso.

4. Que desafios, constrangimentos, dilemas identifica no cargo que exerce?

Acho que os maiores desafios prendem com o facto de acumular a função de coordenadora com a de educadora, portanto, às vezes é uma gestão difícil, porque sinto, muitas vezes, que quando estou mais dedicada à sala parece que falha alguma coisa na coordenação, quando estou mais dedicada à coordenação que falha alguma coisa na sala, ou por momentos estou em sala e é preciso ir resolver algum problema que não tem a ver com a sala, tem a ver com a coordenação, portanto é esta gestão que é um bocadinho

difícil e depois tem a ver comigo própria, que sou uma pessoa que não consegue muito facilmente falar sobre os pontos a desenvolver, é sempre uma dificuldade ter esse confronto com as outras pessoas e portanto acho que são as duas maiores dificuldades que eu sinto.

5. Como descreve e caracteriza as funções que desempenha, efetivamente?

As funções que desempenho enquanto coordenadora, portanto, é a supervisão das salas, o apoio às educadoras, definição de horários, definição de atividade que são feitas e como é que são dinamizadas nas salas e mesmo na própria instituição, o apoio na definição quando existem prendas, quando existem atividades com os pais, nas reuniões de pais preparar as reuniões com as educadoras, fazemos sempre um vídeo que apresentação aos pais e ver esses vídeos, rever as avaliações, pronto, basicamente acho que é isso.

C. Organização e funcionamento da organização socioeducativa

1. De uma forma geral, fale-nos da organização e funcionamento deste estabelecimento. Que especificidades aponta na organização e funcionamento do mesmo?

Temos a direção, a direção pedagógica, temos também a coordenação das auxiliares que também acumula com a parte do secretariado e depois todas as salas têm educadora, têm auxiliar, existem duas auxiliares polivalentes, existe uma auxiliar de cozinha, uma cozinheira e uma senhora das limpezas, pronto, neste momento é isso. São sete salas.

2. Como define o ambiente que se vive nesta organização que dirige?

O ambiente que se vive na instituição é um ambiente muito positivo, porque aquilo que nós acreditamos que deve ser um ambiente que se vive com as crianças e no qual é importante as crianças desenvolverem também aquilo que acreditamos que é o mais importante para os adultos, portanto os mesmos princípios que aplicamos com as crianças são os mesmos que aplicamos com os adultos, portanto, respeito, honestidade, um clima positivo, feliz, divertido, é isso que tentamos fazer.

3. De que forma são definidos os princípios orientadores e os objetivos para este estabelecimento?

Nós seguimos a metodologia *High Scope*, portanto os nossos princípios orientadores têm que ver com os ingredientes da aprendizagem ativa definidos pelo *High Scope* e o objetivo final que temos na instituição e que penso que deve ser comum a todas as instituições é que todas as crianças se desenvolvam de forma harmoniosa e que se sintam seres competentes e capazes de enfrentar as adversidades que vão enfrentando ao longo da vida.

4. Concretamente, em relação ao jardim de infância, como é construído e aprovado o Projeto Pedagógico?

O Projeto Pedagógico é realizado todos os anos durante o mês de setembro pelas educadoras com o apoio das auxiliares, tem uma primeira parte que fala sobre aquilo que acreditamos enquanto instituição, alinhados com os princípios do *High Scope*, fala um bocadinho das rotinas, de quais são os objetivos tendo em conta o *High Scope* a longo prazo, que são chamados os KDI's, que são os Indicadores-chave, que são aqueles objetivos que nós usamos nas planificações e explicamos um bocadinho como é que tentamos desenvolver cada um desses objetivos durante aquele ano. Quais são os temas que nos parecem que podem vir a ser projetos, temas que podem vir a ser trabalhados ao longo desse ano tendo em conta as características e os interesses das crianças, podem vir ou não a ser projetos, podem surgir outros, podem durante o ano aqueles que definimos não fazerem sentido, está tudo bem, é um documento em aberto, mas é só para dar uma ideia aos pais do que é que pretendemos trabalhar. Depois esse Projeto Pedagógico é enviado para mim para eu reler, para discutir com elas e depois então é apresentado aos pais na reunião que temos com os pais em outubro.

5. Como é encarada e gerida a diversidade profissional dos elementos que integram o estabelecimento?

Exatamente da mesma forma que é gerida a diversidade das crianças, não somos todos iguais, ainda bem que não o somos, e, portanto, acho que não é encarada nem gerida de nenhuma forma, as pessoas que cá estão mostraram que são capazes de cá estar, que

têm valor, que têm coisas a acrescentar e é só isso que é importante, independentemente de tudo o resto.

6. Qual a sua perspectiva sobre o modelo pedagógico *High Scope*, uma vez que é por este que se rege a organização socioeducativa?

O modelo *High Scope* é um modelo construtivista, portanto tem uma inspiração piagetiana e de todos os modelos pedagógicos, é dos poucos que tem um currículo que dá demasiada importância à parte emocional, acreditamos verdadeiramente que quando uma criança não se sente bem, não se sente segura, dificilmente se sentirá capaz de se envolver nas atividades e de adquirir novas aquisições, portanto, para nós essa é a grande mais valia do modelo *High Scope*, que assegura que existe uma boa base emocional, que existem muitas competências emocionais que são desenvolvidas ao longo dos cinco anos e depois os acompanham para a vida.

D. Gestão e Liderança da Equipa

1. Como define e caracteriza a equipa integrada no jardim de infância?

É uma equipa que alia profissionais mais jovens, em início de carreira, com profissionais que já têm alguma experiência e tentamos sempre fazer esta gestão quando fazemos as equipas, tentar que haja uma das pessoas que é mais experiente e uma que esteja a começar agora, para poder ser apoiada de forma construtiva. É uma equipa jovem é uma equipa dinâmica, com muitas ideias, não só no jardim de infância, mas em toda a instituição.

2. Que importância atribui ao trabalho de equipa e em que consiste um bom trabalho de equipa?

O trabalho de equipa é essencial, não conseguimos fazer um bom trabalho com as crianças se não tivermos um bom trabalho de equipa, não só entre os profissionais, mas entre os profissionais e as crianças, entre os profissionais e as famílias. Este trabalho de equipa é um dos pilares essenciais para que exista persistência e coerência no trabalho desenvolvido.

3. Que tipo de decisões são tomadas no âmbito do jardim de infância e como são tomadas essas decisões?

Todas as decisões que sejam precisas de ser tomadas são tomadas e são tomadas com base nas características das crianças, com base nas necessidades das crianças, do grupo, das salas, dos profissionais, portanto, existe este respeito, dependendo das decisões que precisam de ser tomadas, mas têm em conta todos estes fatores.

4. Como caracteriza as interações e a comunicação entre os diversos intervenientes?

Tentamos que as interações e a comunicação sejam o mais eficaz possível, o mais positiva possível, tendo em conta aquilo que também acreditamos que deve ser com as crianças, obviamente que há sempre coisas que podemos melhorar e ao longo do tempo vamos fazendo formação sobre a forma como podemos comunicar, como é que podemos melhorar, falamos muito sobre a comunicação não violenta, o tipo de comunicação que podemos ter e a forma como pode ser percebida do outro lado, às vezes a mensagem que passamos não é a mensagem que é ouvida, portanto, tentamos cada vez mais ter atenção a estes pormenores.

5. Na sua perspetiva há articulação e trabalho cooperativo entre intervenientes? Se sim, como caracteriza essa articulação e quais as estratégias utilizadas?

Claro que sim, existe trabalho cooperativo entre as salas, entre uma sala e outra sala, entre os pisos. Como é que isto é feito? Acho que é mesmo um requisito é impossível não ser feito desta forma, portanto em sala a educadora e a auxiliar vão conversando, vão tendo momentos em que consegue reunir fazer um ponto de situação, planificar, falar sobre dificuldades que sentem, sobre estratégias que precisam de ser alinhadas, existe só entre educadoras, existe sé entre auxiliares, existe reunião conjuntas e todas estas reuniões tentamos cada vez mais alinhar e definir concretamente o nosso rumo e tentar que mesmo que as pessoas que podem não estar tão alinhadas consigam cada vez mais ter ferramentas para se alinharem connosco.

E. Participação das famílias

1. Qual a sua perspetiva sobre a participação das famílias?

As famílias são o principal educador das crianças, não é. Portanto é a partir da família, que nós conhecemos as crianças. Através das famílias que nós começamos a desenvolver o nosso trabalho. Sinto que temos uma instituição muito privilegiada nesse

aspecto porque temos famílias com muita vontade em participar, com muita vontade em fazer parte, não só do dia-a-dia dos seus filhos, mas também do grupo de crianças nos quais os seus filhos estão inseridos e isso é uma grande mais-valia.

2. Como descreve e caracteriza as práticas de participação das famílias na organização que dirige?

Portanto, as práticas de participação das famílias nós temos uma escola completamente aberta, portanto não existe o terem de marcar com a equipa de sal para virem à sala, podem estar sempre a aparecer. Não temos horas para as crianças chegarem. Portanto obviamente que sensibilizamos a importância do cumprimento da rotina na sua plenitude, para benefício do desenvolvimento das crianças, mas se as crianças chegarem em às dez, está tudo bem e não há ninguém que vá receber as crianças à porta, portanto, os pais chegam, entram e podem estar na sala e podem estar o tempo que precisam, ou que os filhos precisam. Portanto nesse aspeto, somos uma escola muito aberta na qual os pais podem estar e gostamos que eles estejam, e que se sintam bem.

3. Que estratégias são utilizadas para promover a participação das famílias?

Depois ao longo do ano existem sempre muitas práticas que vão sendo realizadas para envolver os pais na sala, portanto, há desafios que são lançados para casa, para envolver os pais na dinâmica que está a ser realizada na sala, se há um projeto podemos convidar os pais a fazer pesquisas, ou se há alguma dúvida, podemos convidar alguns pais a irem à sala e falar sobre isso. No Dia do Pai ou no Dia da Mãe, convidamos os pais a irem à sala, fazerem atividades com eles, sobre alguma coisa que gostem, alguma coisa que façam no trabalho, alguma atividade que gostem muito de fazer com os filhos e queiram fazer com grupo... portanto, existem várias dinâmicas que depois vão sendo criadas de acordo com o grupo e com as salas.

4. Em que domínios as famílias colaboram e cooperam com o jardim de infância?

Se calhar acrescentava só, que nestas estratégias todas que vão sendo dinamizadas, que sentimos que os pais colaboram imenso, já tivemos pais que vieram há horta, já tivemos

país que fizeram angariação de bens para a Turquia, que fizeram agora para Ucrânia, portanto, acho que temos um envolvimento dos países muito positivo.

F. Relação com a Comunidade

1. Como descreve e caracteriza a relação com a comunidade e com o meio envolvente?

É sempre importante as crianças terem uma noção do mundo que existe à sua volta e esta visão vai sendo construída ao longo dos cinco anos não é. Portanto, no início, ainda tem uma visão muito egocêntrica, depois vão passando do “eu” para o “outro”, e depois do “eu” e do “outro” o que é que existe à nossa volta não é? Portanto onde é que eu estou, onde é que eu estou inserido, o que é que existe à minha volta. Portanto, essa parte da comunidade acaba por ser muito mais eficaz e muito mais trabalhada, nos anos dos quatro e dos cinco anos, não é. Portanto, apesar deles reconhecerem e de poderem fazer visitas à comunidade, muito mais à quinta da lagoa e isso tudo, acontece muito mais facilmente nos quatro e cinco anos quando conseguem ir passear mais em grupo e conhece o que é que há aqui à nossa volta. Temos ali os bombeiros mas também temos ali uma mercearia e lá ao fundo há um oftalmologista e depois há um café e há um supermercado, portanto, também, a interação com a comunidade também vive muito dessas visitas que nós vamos fazendo ao exterior. Muitas das famílias vivem aqui perto, há uns que vêm a pé para cá, portanto acabam por contribuir para este conhecimento do que há à nossa volta e de como as coisas que existem à nossa volta podem contribuir para nos localizarmos no mundo.

2. Existe algum trabalho colaborativo / projeto com a comunidade e com o meio envolvente? Se sim, de que forma é promovido este trabalho colaborativo?

Já aconteceu saídas ao exterior, específicas aos bombeiros, porque queremos saber mais sobre os bombeiros, específicas ao mercado porque queremos comprar coisas para a nossa horta, ou específicas há mercearia porque queremos perceber que tipos de alfaces é que existem então vamos à mercearia ver que tipo de alface é que são vendidos. Mas também já aconteceu queremos mesmo perceber que tipo de edifícios é que existem à nossa volta e andarmos com máquina fotográfica e vermos: “ok, ali temos os bombeiros,

ali temos um banco, ali temos os correios”. Portanto, depois isto serem materiais que ficam na área dos blocos e que são utilizados pelas crianças.

G. Informações adicionais

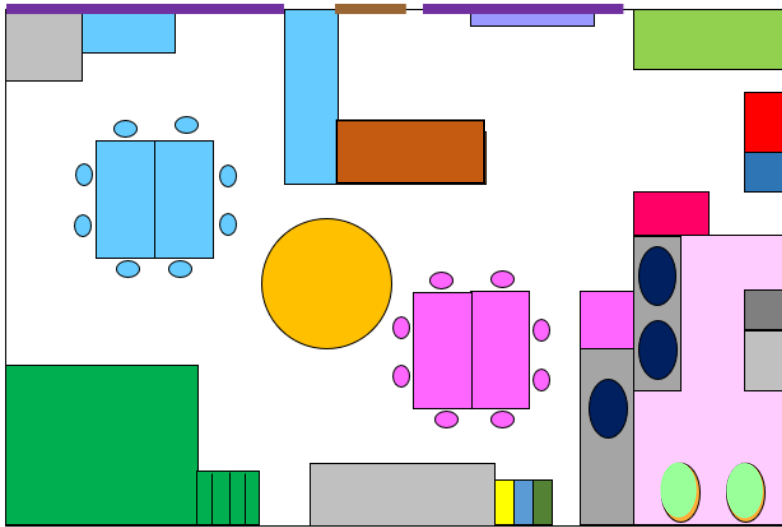
1. Gostaria de acrescentar mais alguma informação aquela que já foi fornecida?

Não, obrigada!

Muito obrigada pela disponibilidade.

ANEXO D
Planta da Sala de Atividades,
incluindo fotografias

| | " | | " |



Legenda da Planta da Sala de Atividades:

- - Janelas
- - Porta da Sala de atividades
- - Armário de Arrumação
- - Área das artes
- - Área dos Jogos
- - Área da Casa
- - Área das Ciências
- - Área dos Blocos
- - Área dos Livros
- - Casa de banho
- - Sanitas
- - Reciclagem
- - Lavatórios
- - Círculo onde se sentam
- - Sofá
- - Banco
- - Cabides

Figura 1
Área das Artes



Figura 2
Área dos Livros



Figura 3
Área dos Jogos e Área dos Blocos



Figura 4
Área dos Blocos



Figura 5
Área das Ciências



Figura 6
Área dos Jogos



Figura 7
Área da Casa

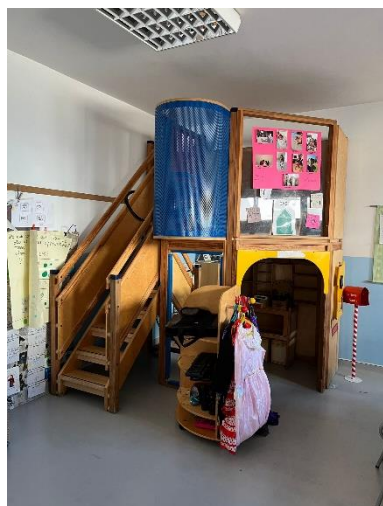


Figura 8
Cabides



ANEXO E
Rotina da Sala de Atividades
da PPSII

| | ' ' | | ' ' |

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
8h00 - 9h00	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
9h00 - 9h30	Quadro das Mensagens	Quadro das Mensagens	Quadro das Mensagens	Quadro das Mensagens	Quadro das Mensagens
9h30 - 9h45	Planear Fazer / Arrumar / Rever	Planear Fazer / Arrumar / Rever	Planear Fazer / Arrumar / Rever	Planear / Fazer / Arrumar / Rever	Planear Fazer / Arrumar / Rever
9h45 - 10h00					
10h00 - 10h15					
10h15 - 10h30					
10h30 - 10h45	Grande Grupo - Música	Planear Fazer / Arrumar / Rever	Planear Fazer / Arrumar / Rever	Planear / Fazer / Arrumar / Rever	Planear Fazer / Arrumar / Rever
10h45 - 11h00					
11h00 - 11h15	Cozinhas de Lama	Planear Fazer / Arrumar / Rever	Planear Fazer / Arrumar / Rever	Planear / Fazer / Arrumar / Rever	Planear Fazer / Arrumar / Rever
11h15 - 11h30					
11h30 - 11h45					
11h45 - 12h00	Pequeno Grupo Leão	Pequeno Grupo	Grande Grupo	Grande Grupo	Grande Grupo
12h00 - 12h15	Mindfulness		Pequeno Grupo Leão - Inglês (Começa às 11h20)		
12h15 - 12h30	Pequeno Grupo Unicórnio	Grande Grupo Ginástica (Começa às 12h20)	Pequeno Grupo Unicórnio - Inglês (Termina às 12h40)	Pequeno Grupo Leão - Inglês (Começa às 12h05)	Pequeno Grupo Unicórnio - Inglês (Começa às 12h05)
12h30 - 12h45	Mindfulness				
12h45 - 13h00	Higiene/ Almoço/ Higiene / Sesta ou parque	Higiene/ Almoço/ Higiene / Sesta ou parque	Higiene/ Almoço/ Higiene / Sesta ou parque	Higiene/ Almoço/ Higiene / Sesta ou parque	Higiene/ Almoço/ Higiene / Sesta ou parque
13h00 - 13h15					
13h15 - 15h15					
15h15 - 15h30	Dança	Pequeno Grupo	Judo	Capoeira	Pequeno Grupo
15h30 - 15h45					
15h45 - 16h00					
16h00 - 16h15	Pequeno Grupo	Grande Grupo	Pequeno Grupo	Pequeno Grupo	Grande Grupo
16h15 - 16h30					
16h30 - 17h00	Lanche				
17h00 - 18h15	Exterior				

ANEXO F
Caracterização das crianças

| | ' ' | | ' ' |

Criança	Data de nascimento	Idades		Irmãos
		13 de outubro de 2022	06 de fevereiro de 2023	
B	29-01-2018	4 anos	5 anos	Sim – 1
BM	04-01-2018	4 anos	5 anos	Sim – 1
F	09-12-2017	5 anos	5 anos	Sim – 1
I	14-09-2017	5 anos	5 anos	Não
L	-	3 anos	3 anos	Sim – 1
M	19-11-2016	5 anos	6 anos	Sim – 1
MR	13-12-2016	5 anos	6 anos	Sim – 1
MS	05-08-2017	5 anos	5 anos	Sim – 1
N	13-09-2017	5 anos	5 anos	Sim – 1
NB	22-09-2017	5 anos	5 anos	Não
NS	04-04-2017	5 anos	5 anos	Sim – 1
O	15-03-2017	5 anos	5 anos	Sim – 3
P	17-10-2017	4 anos	5 anos	Sim – 1
R	21-04-2018	4 anos	4 anos	Sim – 3
RA	-	3 anos	3 anos	Sim – 1
T	27-03-2017	5 anos	5 anos	Sim – 1
TM	12-03-2017	5 anos	5 anos	Sim – 1
V	17-07-2017	5 anos	5 anos	Sim – 1
VD	19-03-2017	5 anos	5 anos	Sim – 1

ANEXO G
Caracterização das famílias

| | ' ' | | ' ' |

Criança	Pai	Mãe
	Profissão	
B	Gestor de Projetos	Gestora de Marketing
BM	Engenheiro	Escrevente
F	Fisioterapeuta	Fisioterapeuta
I	Psicólogo	Psicóloga
L	-	-
M	Analista sist.	Designer
MR	Administrador	Fisioterapeuta
MS	Engenheiro	Técnica de exportação
N	Engenheiro	Treinadora
NB	Músico	Estudante
NS	Diretor Financeiro	Financeira
O	Comercial	Publicista
P	Engenheiro	Professora
R	-	-
RA	-	-
T	Consultor	Marketeer
TM	Empresário	Maquilhadora
V	Freelancer	Redatora
VD	Contabilista	Contabilista

ANEXO H
Carta de Apresentação

| ' ' | | ' ' |

OLÁ A TODAS AS FAMÍLIAS!

O meu nome é Beatriz Reis, sou estudante na Escola Superior de Educação de Lisboa. Neste momento, encontro-me no Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Vou realizar a minha Prática Profissional Supervisionada (estágio), de dia 17 de outubro de 2022 a dia 06 de fevereiro de 2023. Durante este período, vou realizar atividades pedagógicas, fomentando aprendizagens significativas para o desenvolvimento das crianças.

Este estágio permitir-me-á adquirir aprendizagens que serão muito enriquecedoras para mim tanto ao nível pessoal, como enquanto futura educadora de infância. Ambiciono neste percurso aprender e fazer aprender, construindo bons momentos com todos e para todos.



Muito obrigada pelo voto de confiança,

Beatriz

ANEXO I
Indicadores chave de
desenvolvimento (KDI'S)

| | ' ' | | ' ' |

INDICADORES CHAVE DE DESENVOLVIMENTO (KDI'S)

A. Abordagem à Aprendizagem

1. **Iniciativa:** As crianças demonstram iniciativa à medida que exploram o seu mundo.
2. **Planear:** As crianças fazem planos e concretizam as suas intenções.
3. **Envolvimento:** As crianças focam-se em atividades que lhes interessam.
4. **Resolução de Problemas:** As crianças resolvem problemas com que se deparam ao brincar.
5. **Uso de Recursos:** As crianças reúnem informação e formulam ideias acerca do seu mundo.
6. **Reflexão:** As crianças refletem sobre as suas experiências.

B. Desenvolvimento Social e Emocional

7. **Sentido de Si próprio:** As crianças têm uma visão positiva de si próprias.
8. **Sentimento de Competência:** As crianças sentem-se competentes.
9. **Emoções:** As crianças reconhecem, identificam e gerem os seus sentimentos.
10. **Empatia:** As crianças demonstram empatia em relação aos outros.
11. **Comunidade:** As crianças participam na comunidade da sala de aula.
12. **Construir Relações:** As crianças constroem relações com outras crianças e adultos.
13. **Jogo Cooperativo:** As crianças envolvem-se em jogos cooperativos.
14. **Desenvolvimento Moral:** As crianças desenvolvem um sentido interno do correto e do errado.
15. **Resolução de Conflitos:** As crianças resolvem conflitos sociais.

C. Desenvolvimento Físico e Saúde

16. **Competências de motricidade grossa:** As crianças demonstram força, flexibilidade, equilíbrio e sincronismo na utilização dos seus grandes músculos.
17. **Competências de motricidade fina:** As crianças demonstram destreza e coordenação olho-mão ao usar os seus pequenos músculos.
18. **Consciência Corporal:** As crianças conhecem o seu corpo e como movê-lo no espaço.
19. **Cuidados Pessoais:** As crianças realizam rotinas de cuidados pessoais por si próprias.
20. **Comportamento Saudável:** As crianças envolvem-se em práticas saudáveis.

D. Linguagem, Literacia e Comunicação

21. **Compreensão:** As crianças compreendem a linguagem.
22. **Falar:** As crianças expressam-se usando a linguagem.
23. **Vocabulário:** As crianças compreendem e usam uma variedade de palavras e frases.
24. **Consciência Fonológica:** As crianças identificam sons distintos na linguagem oral.
25. **Conhecimento do Alfabeto:** As crianças identificam os nomes das letras e os seus sons.
26. **Ler:** As crianças leem por prazer e informação.
27. **Conceitos sobre Impressão:** As crianças demonstram conhecimento sobre a escrita circundante.
28. **Conhecimento de Livros:** As crianças demonstram conhecimento sobre o uso de livros.
29. **Escrever:** As crianças escrevem para diversos fins / com variadas intenções.
30. **ELL/Bilinguismo:** (se aplicável) As Crianças usam o inglês e a(s) sua(s) língua(s) materna(s) (incluindo linguagem gestual)

E. Matemática

31. **Símbolos e palavras numéricas:** As crianças reconhecem e usam palavras e símbolos numéricos.
32. **Contar:** As crianças contam coisas/objetos.
33. **Relação Parte/Todo:** As crianças juntam e separam quantidades de objetos.
34. **Formas:** As crianças identificam, nomeiam e descrevem formas.
35. **Consciência Espacial:** As crianças reconhecem relações espaciais entre pessoas e objetos.
36. **Medir:** As crianças medem para descrever, comparar, e ordenar coisas.
37. **Unidade:** As crianças compreendem e usam o conceito de unidade.
38. **Padrões:** As crianças identificam, descrevem, copiam, completam, e criam padrões.
39. **Análise de Dados:** As crianças usam informação acerca de quantidade para chegar a conclusões, tomar decisões, e resolver problemas.

F. Artes Criativas

40. **Arte:** As crianças expressam e representam o que observam, pensam, imaginam, e sentem através de arte bidimensional e tridimensional.
41. **Música:** As crianças expressam e representam o que observam, pensam, imaginam, e sentem através da música.
42. **Movimento:** As crianças expressam e representam o que observam, pensam, imaginam, e sentem através do movimento.
43. **Jogo Simbólico:** As crianças expressam e representam o que observam, pensam, imaginam, e sentem através do Jogo simbólico.
44. **Apreciar Artes:** As crianças apreciam as artes criativas.

G. Ciência e Tecnologia

45. **Observação:** As crianças observam os materiais e processos no seu meio ambiente.
46. **Classificação:** As crianças classificam materiais, ações, pessoas, e eventos.
47. **Experiência:** As crianças experimentam para testar as suas ideias.
48. **Previsão:** As crianças preveem o que esperam que aconteça.
49. **Tirar Conclusões:** As crianças tiram conclusões baseadas nas suas experiências e observações.
50. **Comunicar Ideias:** As crianças comunicam as suas ideias acerca das características das coisas e de como elas funcionam.
51. **Mundo Físico e Natural:** As crianças reúnem conhecimento acerca do mundo natural e físico.
52. **Ferramentas e Tecnologia:** As crianças exploram e usam ferramentas e tecnologia.

H. Estudos Sociais

53. **Diversidade:** As crianças compreendem que as pessoas têm diferentes características, interesses e competências.
54. **Papéis na Comunidade:** As crianças reconhecem que as pessoas têm diferentes papéis e funções na comunidade.
55. **Tomada de Decisões:** As crianças participam na tomada de decisões da sala de aula.
56. **Geografia:** As crianças reconhecem e interpretam estruturas e locais no seu ambiente.
57. **História:** As crianças compreendem a noção de passado, presente e futuro.
58. **Ecologia:** As crianças compreendem a importância de cuidarem do seu meio ambiente.

ANEXO J
Consentimento informado à
família da Manu

| | ' ' | | ' ' |

Olá, família da Manu

O meu nome é Beatriz Reis, sou estudante na Escola Superior de Educação de Lisboa. Neste momento, encontro-me no Mestrado em Educação Pré-Escolar e estou a realizar a minha Prática Profissional Supervisionada (estágio) na Sala JI3.

Durante este período, tenho de fazer um portefólio que espelhe o desenvolvimento de uma das crianças. Desta forma, gostava de saber se é possível elaborar este portefólio com a Manuela, sendo a sua segurança e privacidade sempre assegurada. Para além disto, gostava muito que a construção deste portefólio fosse realizada com o vosso apoio, de modo a ser o mais completa possível. Caso autorize a participação da sua educanda peço que assine, em baixo.

Agradeço desde já a vossa disponibilidade e colaboração,

Beatriz Reis

(assinatura do/a encarregado/a de educação)

ANEXO K
Guião da entrevista à
Educadora Cooperante

| ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadora cooperante da PPS II (2022/2023)

Objetivos:

- Compreender as práticas profissionais da entrevistada;
- Caracterizar o contexto socioeducativo;
- Caracterizar o grupo de crianças;
- Caracterizar a equipa educativa;
- Caracterizar o ambiente educativo;
- Caracterizar a relação escola-família;
- Conhecer a visão da equipa educativa sobre a autonomia das crianças ao longo dos momentos de rotina *High Scope*.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões
A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar a entrevistada; • Garantir a confidencialidade dos dados e do anonimato. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dar informações à entrevistada sobre o tema da investigação e os objetivos da entrevista, explicando o que pretendo realizar; - Solicitar a colaboração da entrevistada, justificando a importância da sua contribuição para a realização da investigação. - Pedir autorização para gravar a entrevista, assegurando o caráter confidencial das informações e o anonimato da entrevista.
B. Caracterização da Entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a formação e o percurso profissional da entrevistada. 	<p>B1. Pode descrever-me a sua formação académica?</p> <p>B2. Pode descrever-me a sua experiência profissional? (anos de serviço e instituições por onde passou)</p>

		B3. O que significa, para si, ser educadora de infância?
C. Caracterização do Contexto Institucional e dos Processos Pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a dinâmica e as estratégias utilizadas pela equipa educativa para a prática profissional 	<p>C1. Como caracteriza o modelo <i>High Scope</i> a sua importância na sua prática profissional?</p> <p>C2. Que estratégias utiliza para promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças que se encontram em níveis distintos?</p> <p>C3. Quais as estratégias que se evidenciam mais eficazes para dinamizar as atividades que realiza com as crianças?</p> <p>C4. Como realiza a avaliação das crianças?</p> <p>C5. Pode explicar-me como é realizado o planeamento das atividades?</p>
D. Caracterização das Crianças	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as características do grupo de crianças; 	<p>D1. Como caracteriza o grupo de crianças?</p> <p>D2. Quais considera serem as potencialidade e fragilidades do grupo de crianças?</p> <p>D3. Quais os temas e áreas pelas quais o grupo se demonstra mais curioso?</p> <p>D4. Quais as suas principais preocupações face ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças?</p>
E. Caracterização da equipa educativa	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a equipa educativa. 	<p>E1. Como caracteriza a relação da equipa de sala?</p> <p>E2. Como caracteriza a relação com a restante equipa educativa?</p> <p>E3. Quais são os contributos das relações estabelecidas entre a equipa educativa para o desenvolvimento da qualidade no atendimento educacional?</p> <p>E4. Existe articulação e um trabalho cooperativo com a restante equipa educativa? Se sim, como caracteriza essa articulação e quais as estratégias utilizadas?</p>
F. Caracterização do ambiente educativo	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer o ambiente educativo. 	F1. Pode descrever-me a forma como organiza a sala de atividades e os materiais que disponibiliza às crianças?

		<p>F2. As crianças participam na organização do espaço da sala? Se sim, como? Se não, porquê?</p> <p>F3. Quais são os critérios que tem em consideração para a seleção e organização dos materiais da sala?</p>
<p>G. Caracterização da relação com as famílias</p>	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a relação entre a família e a equipa educativa. 	<p>G1. Que importância atribui ao estabelecimento de uma relação de colaboração entre as famílias e a equipa educativa?</p> <p>G2. De que modo as famílias estão envolvidas no desenvolvimento e aprendizagem das crianças?</p> <p>G3. Que atividades costumam promover para a colaboração das famílias?</p> <p>G4. Qual considera ser a importância de um trabalho colaborativo entre as famílias e a equipa educativa de modo a promover a autonomia?</p> <p>G5. Com que frequência se reúne com as famílias e com que objetivos?</p>
<p>H. Caracterização da relação com a comunidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a relação entre a Instituição socioeducativa e a comunidade 	<p>H1. Pode descrever-me a relação existente com o meio envolvente e/ou comunidade?</p> <p>H2. Existe algum trabalho colaborativo com o meio envolvente e/ou comunidade? Se sim, de que forma é promovido esse trabalho? Se não, porquê?</p>
<p>I. Visão da equipa educativa sobre a autonomia das crianças ao longo dos momentos de rotina <i>High Scope</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Compreender qual a importância dada à autonomia Perceber como é promovida a autonomia nos diversos momentos da rotina Conhecer a influência que o modelo <i>High Scope</i> tem na promoção da autonomia 	<p>I1. O que significa para si autonomia?</p> <p>I2. Pode descrever-me a rotina diária do grupo de crianças?</p> <p>I3. De que modo é promovida a autonomia nas crianças?</p> <p>I4. Qual é o papel do modelo <i>High Scope</i> na promoção da autonomia?</p> <p>I5. Quais considera ser os benefícios da autonomia para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?</p> <p>I6. De que forma promove a autonomia ao longo da rotina? Que estratégias utiliza?</p> <p>I7. Que papel desempenha a rotina na promoção da autonomia?</p> <p>I8. Considera que manter a rotina é fundamental para a promoção da autonomia?</p>

		I9. Quais são os momentos da rotina que considera que as crianças têm mais e menos autonomia. Porquê?
J. Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estamos a chegar ao fim da entrevista, gostaria de saber se tem algo mais para acrescentar. - Quero expressar o meu agradecimento pela disponibilidade demonstrada, a colaboração prestada, assim como, pela informação fornecida.

ANEXO L
Inquérito por questionário às
famílias

| ' ' | | ' ' |

Introdução

Olá famílias!!

No âmbito da minha Prática Supervisionada irei elaborar uma investigação que recai na compreensão da autonomia das crianças do JI3. Assim sendo e considerando importante a participação das famílias na minha investigação, gostava de pedir a vossa colaboração de modo a compreender o papel das famílias na promoção da autonomia das crianças e o papel do modelo *High Scope* na mesma.

As respostas a este questionário são anónimas.

Caracterização do/a entrevistado/a

- Idade

Resposta aberta

- Género

Escolha múltipla:

Feminino

Masculino

- Área de residência

Resposta aberta

- Profissão

Resposta aberta

- Habilitações Literárias

Escolha múltipla:

Ensino Básico

Ensino Secundário

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outra

Promoção da autonomia

- O que significa para si autonomia?

Resposta aberta

- Avalie as seguintes frases de 1 a 5, sendo 1 não concordo nada e 5 concordo totalmente.

- A autonomia é benéfica para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.
- A rotina promove a autonomia.
- Manter uma rotina é fundamental para a promoção da autonomia.
- Um trabalho colaborativo entre as famílias e a escola promove a autonomia.
- O modelo *High Scope* é um promotor da autonomia.

- De que modo promove a autonomia do/a seu/sua filho/a? Que estratégias utiliza?

Resposta aberta

- Quais considera serem fatores condicionantes e potenciadores da autonomia?

Resposta aberta

- Segue-se um conjunto de afirmações e para cada uma das mesmas, com base naquilo que acontece durante a rotina do/a seu/sua filho/a, indique de 1 a 5 a frequência destes acontecimentos, sendo 1 “Nunca”, 2 “Com pouca frequência”, 3 “Às vezes”, 4 “Com muita frequência” e 5 “Sempre”.

- Veste-se sozinho/a, sem pedir ajuda.
- Calça-se sozinho/a, sem ajuda.
- Quando acaba de brincar arruma espontaneamente os brinquedos.
- Na casa de banho limpa-se sozinho.
- Come sozinho/a.
- Adormece sozinho/a.
- Colabora nas tarefas domésticas.

- Qual considera ser o papel do modelo *High Scope* na promoção da autonomia?

Resposta Aberta

- Considera o/a seu/sua filho/a autónomo?

Escolha múltipla:

Sim

Não

- Em que momentos o/a seu/sua filho/a é mais autónomo e menos autónomo?

Resposta aberta

- Existe algum aspeto que pudesse mudar na rotina de casa para contribuir para a promoção da autonomia do/a seu/sua filho/a?

Resposta aberta

- Considera que a escola promove a autonomia do/a seu/sua filho/a?

Escolha múltipla:

Sim

Não

- Justifique a resposta anterior.

Resposta Aberta

- Tem alguma sugestão de modo melhorar a promoção da autonomia do/a seu/sua filho/a?

Resposta Aberta

Árvore Categorial das Notas
de Campo

ANEXO M

| " | | " |

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo	Frequência
	Estratégias implementadas pela equipa educativa para promover o desenvolvimento da autonomia	O adulto encoraja e ajuda as crianças para que sejam as mesmas a gerir os seus conflitos, dando-lhes estratégias que possibilitem a resolução dos mesmos, bem como, partilharem o porquê de se ter gerado um conflito e falarem para arranjamem forma de o resolver.	<p>- Neste momento de brincadeira a N e a B, que estavam a brincar com um jogo do género de um puzzle entraram em conflito, ao que me dirigi às mesmas para perceber o que se estava a passar, tendo sido explicado pela B que o que tinha sido combinado era que a mesma montava um lado do puzzle e a N a outra metade, contudo o mesmo não estava a acontecer, sendo que a N estava a querer montar também a parte da B. Assim sendo expliquei que poderiam montar as duas, contudo a B disse que elas tinham dito que fariam cada uma um e por isso não queria que montassem as duas. Posto isto, a educadora também entreviu dizendo que se tinham combinado dessa forma e a N já tinha montado a sua parte, agora deveria dar a oportunidade da B montar o seu lado. (04 de novembro)</p> <p>- De seguida as crianças foram brincar para o parque da Quinta e no momento em que estavam a brincar no parque a R começa a chorar e eu aproximo-me da mesma para perceber o que se passou, ao que a mesma me diz que o F lhe deu um pontapé, tendo este explicado que foi sem querer por estar a sair do brinquedo e assim sendo a R parou de chorar uma vez que percebeu que não houve intenção no pontapé. (04 de novembro)</p> <p>- Ainda no recreio a P dirigiu-se até mim dizendo que algumas das outras crianças tinham colado autocolantes na sua caderneta em locais</p>	25

			<p>que não eram os corretos, assim sendo falei com as crianças, mas o assunto não ficou resolvido entre as mesmas, tendo sido falado também posteriormente. (04 de novembro)</p> <p>- Na sessão de música uma das crianças não queria fazer o exercício proposto, pois era um exercício a pares e o par que esse crianças pretendia já estava com outra das crianças então foi-lhe proposto pela professora de música que fizesse ou com a mesma, ou comigo ou com a educadora, podendo a criança escolher o que preferia. Posto isto, a criança continuou a não querer escolher nenhuma das opções e a não querer fazer a atividade e assim sendo eu tentei começar a fazer a atividade juntando-me à criança, contudo esta não se mostrou muito receptiva o que fez com que eu não continuasse dando-lhe espaço. Passado algum tempo a educadora juntou-se à criança e começou a fazer com a mesma a atividade, tendo esta aderido mesmo que inicialmente ainda um pouco chateada. (31 de outubro)</p> <p>- Posteriormente as crianças continuaram no recreio a brincar. Neste momento uma das crianças veio ter comigo para me contar que tinha magoado, sem querer, uma outra criança, pedindo para ir com ter com a mesma, uma vez que esta estava a chorar. Posto isto, perguntei o que se tinha passado, dando espaço para que a crianças explicassem o que tinha acontecido e falassem para resolver essa mesma situação, tendo as mesmas feito de forma autónoma. (11 de novembro)</p> <p>- No momento da brincadeira a I magoou a O e a O dirigiu-se até mim com o intuito de resolver o que tinha acontecido. Assim sendo</p>	
--	--	--	--	--

			<p>perguntei o que é que se tinha passado e a I referiu que já tinha falado com a O pedindo-lhe desculpa, mas a mesma não tinha aceite e posto isto a O disse que precisava de ficar um bocadinho sozinha e que naquele momento não queria brincar mais, solução esta que foi aceite por todas as partes. (05 de dezembro)</p> <p>- Neste momento a BM e a R estavam a brincar individualmente com pneus que se encontram disponíveis no recreio e as duas queriam o mesmo pneu o que fez com que as mesmas puxassem o mesmo cada uma para seu lado. Para que as mesmas não se magoassem eu pedi para que me dessem o pneu e posteriormente explicassem o que é que tinha acontecido. Posto isto, as crianças deram-me o pneu e cada uma explicou o sucedido, tendo a BM dito que estava a fazer um jogo e por isso precisava do pneu e a R disse que se queria sentar em cima do mesmo. Assim sendo perguntei à BM quantos pneus é que a mesma tinha e esta respondeu que tinha três e posteriormente perguntei o mesmo à R ao que esta respondeu que tinha um. De seguida perguntei se para o que as duas queriam fazer o número de pneu que estas tinham não eram suficientes, tendo a BM respondido que não porque queria aquele por causa da cor do mesmo, assim sendo perguntei à R se queria outro de outra cor, ao que a mesma respondeu que não. Quando perguntei o que é que estas poderiam fazer para resolver o que estava a acontecer as mesmas disseram que não sabia e que não conseguiam arranjar uma solução, o que me fez perguntar se se importavam de</p>	
--	--	--	---	--

			<p>ficar com os pneus que tinham inicialmente e as duas responderam que podia ser e regressaram às suas brincadeiras. (05 de dezembro)</p> <p>- De seguida as crianças foram lavar as mãos para irem almoçar e no momento do almoço a P disse-me que a T e o I a estavam a chatear e posto isto eu perguntei o que é que estava a acontecer, tendo a mesma explicado que elas estavam a fazê-lo para ela comesse. Assim sendo, perguntei que não existiam outras formas ara que a T e a I incentivassem a P a comer, ao que as mesmas disseram que lhe podiam dizer ou pedir e não precisavam mesmo que lhe estar a tocar. (12 de dezembro)</p> <p>- No momento do recreio a I encontrava-se mais afastada das restantes crianças com quem estava anteriormente a brincar e assim sendo aproximei-me da mesma perguntando se se passava alguma coisa, tendo a mesma exposto que não estava a gostar de como as outras crianças estavam a fazer a brincadeira, porque estavam a arranjar problemas. Posto isto, pedi que a mesma viesse comigo para que dissesse às outras crianças aquilo que estava a sentir. Inicialmente as crianças não estavam a querer alterar a brincadeira mesmo apercebendo-se a esta não estava a ser agradável para a I, mas passado algum tempo a T disse que poderiam continuar a brincar, mas não faziam o que a I não estava a gostar, perguntando à mesma se esta concordava, ao que a I respondeu que sim”. (03 de janeiro)</p>	
--	--	--	--	--

		<p>Criar momentos em que as crianças partilham de forma autónoma</p> <p>Antecipar regras de modo a que as crianças estejam a par do que podem ou não realizar</p> <p>Promover a participação ativa das crianças, envolvendo-as em momentos de decisões, partilha e escolhas.</p>	<p>- Ainda em roda, uma das crianças mostrou às restantes um cartaz com diversas fotografias que representavam as diversas estações do ano do seu país, uma vez que esta não é portuguesa. (17 de outubro)</p> <p>- No momento de falar à vez, são arranjadas estratégias para que a palavra seja passada de uma criança para a outra, neste caso foi realizado um jogo no qual as crianças esconderam um berlinde numa das mãos e a criança que escolheram para rever a seguir tinha de adivinhar em que mão estava o berlinde. (18 de outubro)</p> <p>- No momento de falar à vez, são arranjadas estratégias para que a palavra seja passada de uma criança para a outra, neste caso foi realizado um jogo no qual as crianças esconderam um berlinde numa das mãos e a criança que escolheram falar a seguir tinha de adivinhar em que mão estava o berlinde. (19 de outubro)</p> <p>- De seguida as crianças dirigiram-se para o recreio, mas antes foram estipuladas com as mesmas algumas regras de segurança, como por exemplo não subir o escorrega, uma vez - que tinha estado a chover. (19 de outubro)</p> <p>- Seguidamente foi pedido para que as crianças se dirigissem para a sala de atividades e se sentassem em roda para conversarem acerca do que queriam fazer para o Halloween, tendo neste momento as crianças dito algumas sugestões, como por exemplo, fazer um bolo assustador, fazer arranhas, etc. (24 de outubro)</p>	
--	--	--	---	--

			<p>- Após este momento a educadora perguntou se as crianças preferiam fazer o momento em pequeno grupo à tarde ou de manhã e como existiam diversas opiniões realizou-se uma votação, tendo ganho à tarde. (25 de outubro)</p> <p>- De seguida a educadora disse às crianças que as outras salas de jardim de infância as tinham desafiado a fazerem um teatro relacionado com o dia de São Martinho. Posto isto perguntou às crianças se as mesmas aceitavam o desafio, tendo recebido de imediato uma resposta positiva. Assim sendo relembrou a história do dia de São Martinho, com o auxílio de uma música, de modo a perceberem quais as personagens existentes que seriam representadas no teatro, tendo as crianças referido que seriam o São Martinho, o rapaz com frio, o sol, a chuva, o arco iris e o cavalo, realizando a sua distribuição pelas crianças. (07 de novembro)</p> <p>- Para realizar a distribuição das crianças pelas personagens a educadora perguntou quem queria ser cada uma das personagens, colocando um limite no número de crianças que poderiam realizar as mesmas. (07 de novembro)</p> <p>- Passado algum tempo foi pedido para que as crianças se sentassem em roda para comerem a fruta e posteriormente, em conjunto com a educadora, realizaram o guião do teatro, criando assim a história do mesmo, baseando-se na história já conhecida. (08 de novembro)</p>	
--	--	--	---	--

		<p>Criar sentido de responsabilidade nas crianças</p> <p>No momento do almoço são estabelecidas algumas estratégias de modo a que</p>	<p>- Após este momento as crianças voltaram para a sala de atividades e sentaram-se em roda para falar sobre a festa de natal, discutindo aquilo que queriam apresentar. (06 de dezembro)</p> <p>Posteriormente foi pedido para que as crianças arrumassem a sala e de seguida se sentassem em roda para o preenchimento do quadro das mensagens. Neste momento foi também decidido pelas crianças qual o dia em que podiam trazer brinquedos de casa, através de uma votação, na qual foram ditos, à vez, os dias de semana e as crianças levantavam o dedo no dia que queriam. (03 de janeiro)</p> <p>- No momento de apanharem as folhas foi uma das crianças ficou encarregue do saco no qual iriam ser colocadas as folhas. (26 de outubro)</p> <p>- Após este momento algumas crianças foram dormir a sesta e as restantes ficaram a brincar no recreio. No momento do recreio algumas crianças estavam a realizar uma construção com umas peças de encaixe presentes no recreio e chamaram-me para as ajudar, tendo estado com as mesmas a montar a construção que estas tinham idealizado. Terminada a construção as crianças decidiram desfazer a mesmas, contudo quando foi o momento de arrumar as peças as crianças foram brincar com outros elementos do recreio, tendo de ser lembrados para irem arrumar.</p> <p>- No momento do almoço algumas crianças dirigem-se ao adultos pedindo ajuda para comer e neste momento começo por dizer que estas conseguem comer sozinhas, que eu posso ficar ao seu lado, mas para</p>	
--	--	---	--	--

		<p>as crianças não recorram tanto à ajuda no adulto</p> <p>Desafiar as crianças, promovendo momentos em que as mesmas se sentem capazes</p>	<p>elas comerem sozinhas, contudo muitas vezes passado algum tempo acabo por ajudá-las a comer dando-lhes à boca, colocando a comida no garfo, ou criando uma regra, por exemplo ou dou três garfadas e as crianças comem cinco sozinhas, e assim sucessivamente. (17 de janeiro)</p> <p>- As crianças não têm um lugar definido, podem sentar-se em qualquer um dos lugares das mesas. Ao longo da refeição a maioria das crianças comem sozinhas, sem ajuda, contudo algumas crianças pedem ajuda para comer dizendo que estão cansadas ou que não conseguem, contudo tenta-se arranjar algumas estratégias para que tenhamos de dar toda a refeição à boca, como por exemplo, fazer um acordo em que eu dou três vezes e as crianças comem cinco. (25 de janeiro)</p> <p>- No momento de brincadeira eu dirigi-me até à N que estava a brincar com um computador e como a mesma estava a escrever neste, eu seleccionei as letras do seu nome como se estivesse a escrever o mesmo e de imediato a N seleccionou as letras do meu nome, mostrando apenas algumas dificuldades na última letra. (25 de novembro)</p> <p>- Após este momento as crianças foram chamadas para dentro da sala para a realização do jornal de sala, sendo no mesmo representado o que as crianças fizeram no fim de semana, recorrendo tanto ao desenho como à escrita. Neste momento, quando as crianças estão a escrever algumas conseguem fazê-lo de forma autónoma e outra necessitam mais de ajuda, reconhecendo a maioria das letras e conseguindo</p>	
--	--	---	--	--

			identificar as mesmas se as palavras forem ditas pausadamente. (30 de janeiro)	
	Papel do adulto no desenvolvimento da autonomia	Demonstrar confiança e segurança perante desafios	<p>- Neste momento eu fui percorrendo as diversas áreas e na área das artes uma das crianças mostrou-me que estava a misturar as cores e que ao fazer o mesmo estas tornavam-se em outra cor e assim sendo continuou a experimentar mais opções a dizer-me que cores surgiam com a mistura de duas cores. (18 de outubro)</p> <p>- Neste momento eu fiquei com a educadora nas cozinhas de lama. Algumas crianças começaram a fazer “bolos” dividindo as tarefas para que algumas fossem buscar água e outras terra. Enquanto isto o MS começou a querer apanhar maçãs da maceira presente neste local, sendo este encorajado pela educadora pra subir à árvore para conseguir chegar melhor às maçãs. O MS guardou todas as maçãs que apanhou e mostrou-se bastante entusiasmado para as mostrar as restantes crianças que estavam dentro da sala de atividades, querendo ser o mesmo a levar as maçãs para a sala. (02 de novembro)</p> <p>- Ao chegarem à Quinta algumas crianças descobriram uma laranjeira e perguntaram se podiam comer as laranjas e uma vez que receberam uma resposta positiva começaram a apanhar as laranjas e a partilhá-las com as restantes crianças. No momento em que as crianças apanharam as laranjas estas foram incentivadas a subirem à árvore de modo a conseguirem chegar melhor às laranjas, mas como não</p>	40

			<p>estavam a conseguir por não chegaram às laranjas a auxiliar subiu à árvore e apanhou algumas para as crianças. (04 de novembro)</p> <p>- No momento do almoço o MS perguntou-me porque é que os meus olhos tinham esta cor, tendo as restantes crianças da mesa começado a dizer quais as cores dos olhos das mesmas. Assim sendo e uma vez que também não sabia a resposta, perguntei se estas queriam descobrir o porquê tenho estas respondido que sim. (07 de novembro)</p> <p>- No momento de brincar algumas crianças chamaram-me para os ajudar a fazer uma experiência recorrendo a materiais que já existiam na área das ciências na qual existe um kit para experiências. Para a realização da experiência comecei por perguntar às crianças o que é que estas queriam fazer, ao que estas disseram para eu ler o livro que o kit já traz com alguns exemplos de experiências, contudo chegámos à conclusão que queríamos inventar nós uma experiência, sendo dada a ideia por parte das crianças em colocarmos água num frasco e adicionarmos os corantes existentes na sala para vermos que cor iria ficar e posteriormente colocássemos um pó que havia no kit das experiências. Assim sendo após juntarmos as cores todas as crianças disseram que tinha ficado azul e verde e que podíamos adicionar o pó, este que era endurecedor. Ao adicionarmos o pó não foi logo visível o resultado do pó e assim sendo propus que deixássemos a repousar um bocadinho e depois víssemos o que tinha acontecido. Posto isto, as crianças foram limpar os materiais utilizados e de seguida voltámos a</p>	
--	--	--	--	--

		<p>Ouvir os pedidos e sugestões das crianças sendo responsivos para com os mesmos, ajudando, respeitando e valorizando-os</p>	<p>ver a experiência que agora estava com uma textura mais gelatinosa e todas as crianças quiseram tocar. (19 de janeiro)</p> <p>- Após algum tempo de brincadeira começou a chover novamente e assim sendo abrigámo-nos por baixo de um toldo, mas as crianças pediram para irem para dentro da sala de atividades brincar, tendo sido respeitado o pedido das mesmas. (19 de outubro)</p> <p>- Quando chegaram ao recreio as crianças encontraram uma lagarta no chão e começaram de imediato a dizer a toda a gente que encontraram uma lagarta, o que fez com que outras crianças se aproximassem da lagarta. Posto isto, a T pegou na lagarta e perguntou à educadora se a poderia ir colocar na horta e ao receber uma resposta positiva dirigiu-se à mesma. (31 de outubro)</p> <p>- No momento do recreio as crianças começaram a pedir à educadora para comerem as maçãs que tinham apanhado de manhã, ao que a mesma respondeu que sim. As crianças da outra sala que também estavam a brincar no recreio também começaram a pedir para comerem as maçãs. (02 de novembro)</p> <p>- Na ida para a escola, ao passarmos no quartel dos bombeiros a B e a MR viram o brasão do mesmo e chamaram à atenção para aquele símbolo, tendo eu perguntado se estas sabiam o que eram, ao que estas reponderam que não e eu expliquei que era um símbolo que representava os bombeiros daquele local. Seguidamente perguntei se estas sabiam o que é que os bombeiros fazem, tendo as mesmas dado</p>	
--	--	---	---	--

			<p>alguns exemplos, como, levar as pessoas para o hospital, apagar os fogos, ajudar as pessoas, etc. (04 de novembro)</p> <p>- Após este momento as crianças foram brincar para as diversas áreas da sala de atividades. A P chamou-me para brincar e pediu-me para fechar os olhos para poder preparar um jogo. Depois de ter preparado o jogo a mesma disse que eu já podia abrir os jogos e explicou as regras do mesmo. Neste jogo existiam dispostos no chão alguns cartões com uma letra em cada e, à vez, tínhamos de tirar um cartão à escolha e dizer uma palavra que começasse com a letra que nos calhou. Posteriormente a B também se quis juntar a jogar o jogo. Ainda neste momento a M pediu-me ajuda para escrever uma história, tendo ilustrado a mesma enquanto me dizia o que queria que eu escrevesse. (15 de novembro)</p> <p>- Neste momento a M perguntou se eu queria brincar com ela a um jogo no qual se encaixam peças, de modo a completar a base do mesmo. Assim sendo, sentamo-nos no chão e jogámos o mesmo encaixando as peças de diversas formas e fazendo diversas construções. (15 de novembro)</p> <p>- Neste momento a I amachucou um papel criando uma bola e perguntou-me se queria ir brincar com ela a lançar a bola uma para a outra, tendo o VD pedido para se juntar assim. - - Ao juntar-se outra criança estas fizeram uma equipa e começaram, em equipa, marcar golos com a bola. (21 de novembro)</p>	
--	--	--	---	--

			<p>- Ao realizarem os desenhos algumas crianças quiseram deixar os mesmos para enfeitar a sala, porém também existiram crianças que referiram que preferiam levar para casa, tendo assim ido guardar na sua respectiva gaveta. (28 de novembro)</p> <p>- Após este momento as crianças comeram a fruta e de seguida dirigiram-se até às cozinhas de lama. Ao chegarem às mesmas as crianças vão buscar as suas galochas para trocarem pelos seus sapatos e neste momento duas das crianças disseram que não queriam ir e sendo assim permaneceram sentadas, por escolha própria, no local onde as crianças mudam os sapatos, não sendo obrigadas a ir. (29 de novembro)</p> <p>- Quando cheguei à sala de atividades as crianças encontravam-se a brincar pelas diversas áreas da sala de atividade e assim que me viram entrar perguntaram se podiam ir brincar para a tenda ao que eu respondi que depois de fazermos o quadro das mensagens podiam ir. (14 de dezembro)</p> <p>- Posteriormente foi perguntado se as crianças queriam ir ver os ensaios das outras salas para a festa de natal e com a resposta positiva por parte das mesmas foi pedido para que arrumassem à medida que fossem terminando vestissem os casacos para depois irem para a outra sala ver os ensaios. (16 de dezembro)</p> <p>- Ao chegar à sala de atividades as crianças encontravam-se a brincar pelas diversas áreas da sala de atividades. Ainda neste momento algumas crianças quiseram ir brincar para o recreio e outras queriam</p>	
--	--	--	--	--

		<p>Avaliar até que ponto é mesmo necessário ajudar as crianças no momento de refeição, percebendo se só preferem ser ajudadas do que comer sozinhas ou se efetivamente precisam de ajuda</p>	<p>continuar dentro da sala e assim sendo eu fiquei com as crianças dentro da sala e a educadora no recreio. (12 de janeiro)</p> <p>- Ao chegar à sala de atividades as crianças encontravam-se a brincar nas diversas áreas e a T fez uma construção com diversos blocos e posteriormente pediu para que a fossemos ver. (16 de janeiro)</p> <p>- No momento de brincar a M perguntou se eu a queria ajudar a montar um puzzle, tendo eu aceite o desafio. Terminado o puzzle arrumámos o puzzle e a M e a BM disseram que agora íamos jogar um jogo de cartas, tendo explicado de que forma o mesmo se ia proceder. Posto isto a NB também pediu para jogar, tendo-se juntado a nós. (01 de fevereiro)</p> <p>- No momento do almoço não existem lugares fixos nas mesas, sendo estas colocadas na rua. Algumas crianças dirigem-se ao adultos pedindo ajuda para comer e neste momento começo por dizer que estas conseguem comer sozinhas, que eu posso ficar ao seu lado mas para elas comerem sozinhas, contudo muitas vezes passado algum tempo acabo por ajudá-los a comer dando-lhes à boca, ou colocando a comida no garfo. (02 de novembro)</p> <p>- No momento do almoço não existem lugares fixos nas mesas, sendo estas colocadas na rua. Algumas crianças dirigem-se ao adultos pedindo ajuda para comer e neste momento começo por dizer que estas conseguem comer sozinhas, que eu posso ficar ao seu lado mas para elas comerem sozinhas, contudo muitas vezes passado algum tempo</p>	
--	--	--	--	--

		<p>Facilitar momentos em que as crianças querem ser as mais autónomas possíveis dentro dos seus conhecimentos</p>	<p>acabo por ajudá-los a comer dando-lhes à boca, ou colocando a comida no garfo. (08 de novembro)</p> <p>- No momento do almoço não existem lugares fixos nas mesas, sendo estas colocadas na rua. Algumas crianças dirigem-se ao adultos pedindo ajuda para comer e neste momento começo por dizer que estas conseguem comer sozinhas, que eu posso ficar ao seu lado, mas para elas comerem sozinhas, contudo muitas vezes passado algum tempo acabo por ajudá-las a comer dando-lhes à boca, ou colocando a comida no garfo. (15 de novembro)</p> <p>- Neste momento a I pediu-me ajuda para escrever uma história, tendo a mesma ilustrado a mesma e dito o que queria que eu escrevesse, tendo começado pelo título. (14 de novembro)</p> <p>- Após este momento as crianças foram brincar para as áreas que escolheram. A M pediu-me para a ajudar a fazer um livro das palavras, esta desenhou e escreveu algumas palavras no mesmo e pediu-me para que fosse eu a escrever o título. Ainda neste momento a B pediu-me ajuda para escrever uma história que a mesma ditou e ilustrou. (16 de novembro)</p> <p>- No momento em que o VD deu a garrafa a MR eu perguntei-lhe se ele conseguia encontrar também a garrafa da I, de modo a perceber se este sabia encontrar o nome de mais crianças e este encontrou e deu a garrafa à mesma. (21 de novembro)</p> <p>- No momento de brincadeira eu dirigi-me até à N que estava a brincar com um computador e como a mesma estava a escrever neste, eu</p>	
--	--	---	--	--

		<p>Incentivar as crianças a serem autónomas nas diversas tarefas ao longo do dia a dia</p>	<p>selecionei as letras do seu nome como se estivesse a escrever o mesmo e de imediato a N selecionou as letras do meu nome, mostrando apenas algumas dificuldades na última letra. (25 de novembro)</p> <p>- Ainda no momento do recreio a R começou a “escrever” num caderno que tinha trazido de casa e eu perguntei o que esta estava a escrever, ao que recebi como resposta que estava a escrever “I love you”. (03 de janeiro)</p> <p>- No momento da realização do passaporte as crianças tinham de escrever o seu nome no mesmo e neste momento uma das crianças escreveu também o nome da educadora, o dos pais e o da irmã sem ser necessário qualquer ajuda. (28 de outubro)</p> <p>- No momento de arrumar, na maioria das vezes, é necessário incentivar as crianças a arrumarem. (28 de novembro)</p> <p>- No momento de arrumar, na maioria das vezes, é necessário incentivar as crianças a arrumarem. O que parte tanto dos adultos como de outras crianças. (12 de dezembro)</p> <p>- Na maioria das vezes que é para arrumar algumas crianças não o fazem ou vão se sentar para passarem para o próximo momento e assim sendo é necessário incentivá-las a arrumar e fazer com que as mesmas percebam que para passarmos para o momento posterior, o anterior tem de ser terminado. (14 de dezembro)</p> <p>- Após este momento foi pedido para que as crianças arrumassem a sala e à medida que fossem terminando de arrumar aquilo com o qual brincaram, se sentassem no tapete para comerem a fruta. Neste</p>	
--	--	--	---	--

		<p>Promover atividades nas quais as crianças têm um papel ativo, percebendo que são capazes de as desempenhar sozinhos</p>	<p>momento reparei que as crianças que tinham estado a brincar na área da casa já estavam sentadas, contudo a esta área ainda não se encontrava totalmente arrumada, tendo sido necessário chamar de novo as mesmas para que terminassem de arrumar esta área, tarefa esta realizada após o pedido. (30 de janeiro)</p> <p>- De volta à sala de atividades as crianças ajudaram na arrumação da sala para o momento da divulgação e assim que as crianças da outra sala chegaram começaram a divulgação do projeto sobre os olhos. (03 de fevereiro)</p> <p>- No momento do jornal de sala as crianças são incentivadas a cada vez escreverem mais autonomamente, sendo notório que as mesmas também vontade de tal. (09 de janeiro)</p> <p>- No momento do jornal de sala as crianças são incentivadas a cada vez escreverem mais autonomamente, sendo notório que as mesmas também vontade de tal. (23 de janeiro)</p> <p>- Na atividade que as crianças realizaram comigo foram lembradas as obras dos diversos artistas falados anteriormente e de seguida foi dito às crianças que agora as mesmas é que seriam os artistas, e assim sendo foram disponibilizados vários materiais para que as crianças realizassem as suas obras de arte. (06 de dezembro)</p> <p>- Ainda com as crianças sentadas em roda foi realizada a conversa em relação ao projeto que se irá iniciar. Assim sendo, expliquei às crianças a situação desencadeadora, que foi quando uma das crianças me perguntou porque é que tínhamos os olhos de cores diferentes.</p>	
--	--	--	--	--

			<p>Posto isto, perguntei que é que as crianças queriam saber mais, o que é que já sabiam sobre os nossos olhos, e por fim onde é que íamos procurar a informação para podermos responder às questões colocadas. (05 de janeiro)</p> <p>- Em seguida as crianças comeram a fruta e foi tida uma conversa em grande grupo com o intuito de perceber o que é que as crianças queriam realizar para a divulgação do projeto sobre os olhos, tendo surgido pela parte das mesmas a realização de um género de um espetáculo. (31 de janeiro)</p> <p>- Depois foi pedido para que as crianças vestissem os casacos e fossem brincar para o recreio, tendo posteriormente um dos grupos voltado para a sala de atividades, para a sessão de inglês e o outro ficou comigo no recreio, tendo discutido aquilo que iria ser apresentado na divulgação do projeto e de que maneira é que queriam organizar essa mesma informação, tendo surgido diversas ideias, por exemplo, de construção de materiais que viram na visita à ótica. De seguida trocaram com o outro grupo. (01 de fevereiro)</p>	
<p>Organização do ambiente educativo para contribuir para o desenvolvimento da autonomia</p>	<p>Organização dos espaços</p>	<p>O círculo no chão é um símbolo visual que ajuda as crianças a identificarem mais facilmente como devem manter-se dispostos em roda, por exemplo.</p>	<p>- No chão está representado um círculo, o qual ajuda as crianças a manterem-se dispostas em roda (17 outubro)</p> <p>- Posteriormente foi pedido para que as crianças arrumassem a sala e de seguida se sentassem em roda para a sessão de música. No chão está representado um círculo, o qual ajuda as crianças a manterem-se dispostas em roda. (24 de outubro)</p>	<p>36</p>

		<p>No momento do almoço o facto de as crianças não terem lugar definido dá-lhes opção de escolha, não sendo ninguém as escolher pelas mesmas o que também transmite confiança e segurança.</p> <p>A forma como a sala de atividades está organizada</p>	<p>- As crianças não têm um lugar definido, podem sentar-se em qualquer um dos lugares das mesas. Ao longo da refeição algumas crianças pedem ajuda para comer dizendo que estão cansadas ou que não conseguem. (09 de novembro)</p> <p>As crianças não têm um lugar definido, podem sentar-se em qualquer um dos lugares das mesas. (23 de novembro)</p> <p>- No momento do almoço as crianças comem sozinhas, e à medida que terminam vão colocar o seu prato na caixa destinada para a louça suja.(05 de dezembro)</p> <p>- No momento do almoço as crianças comem sozinhas, e à medida que terminam vão colocar o seu prato na caixa destinada para a louça suja. (06 de dezembro)</p> <p>- As crianças não têm um lugar definido, podem sentar-se em qualquer um dos lugares das mesas. Ao longo da refeição algumas crianças pedem ajuda para comer dizendo que estão cansadas ou que não conseguem e à medida que terminam vão colocar o seu prato na caixa destinada para a louça suja. (07 de dezembro)</p> <p>- As crianças não têm um lugar definido, podem sentar-se em qualquer um dos lugares das mesas. Ao longo da refeição a maioria das crianças comem sozinhas, sem ajuda, contudo algumas crianças pedem ajuda para comer dizendo que estão cansadas ou que não conseguem. (05 de janeiro)</p> <p>- Quando cheguei à sala de atividades as crianças encontravam-se a brincar nas diversas áreas. (22 de novembro)</p>	
--	--	---	---	--

		<p>fomentam a liberdade criativa das crianças e uma vez que o facto de todas as áreas poderem ser utilizadas dá a oportunidade de as crianças de poderem idealizar aquilo que pretendem fazer e sem ser necessário ajuda, por essas mesmas ideias em prática, sabendo que podem utilizar os diferentes espaços tanto individualmente, como interligarem os mesmos, sabendo previamente que por exemplo, as tintas e as plasticina só podem ser utilizadas na área das artes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ao chegar à sala de atividades as crianças encontravam-se a brincar pelas diversas áreas da sala de atividades. (23 de novembro) - Ao chegar à sala de atividades as crianças encontravam-se a brincar nas diversas áreas. Neste momento também foi proposto às crianças que as mesmas começassem a realizar desenhos relacionados com o natal de modo a enfeitar a sala de atividade. (28 de novembro) - Quando cheguei à sala de atividades as crianças encontravam-se a brincar nas diversas áreas. (29 de novembro) - Ao chegar à sala de atividades as crianças encontravam-se a brincar pelas diversas áreas da sala de atividades. (30 de novembro) - Ao chegar à sala de atividades as crianças encontravam-se a brincar nas diversas áreas. Neste momento algumas crianças vão percorrendo as diversas áreas, algumas mantêm-se sempre na mesma e outras brincam com brinquedos que trouxeram de casa. (05 de dezembro) - Ao chegar à sala de atividades as crianças encontravam-se a brincar pelas diversas áreas da sala de atividades. (07 de dezembro) - Ao chegar à sala de atividades as crianças encontravam-se a brincar nas diversas áreas. (12 de dezembro) - Quando cheguei à sala de atividades as crianças encontravam-se a brincar nas diversas áreas. (13 de dezembro) - Ao chegar à sala de atividades as crianças encontravam-se a brincar pelas diversas áreas da sala de atividades. Neste momento algumas crianças mantêm-se na sempre na mesma área e outras vão trocando de área. (05 de janeiro) 	
--	--	--	--	--

			<p>- Ao chegar à sala de atividades as crianças encontravam-se a brincar pelas diversas áreas da sala de atividades. Neste momento a T e o NS criaram uma pizzaria, tendo desenhado dois fornos e recortado pizzas de papel que depois “vendiam” às outras crianças e aos adultos. Pediram também ajuda aos adultos para escreverem o nome da pizzaria. (06 de janeiro)</p> <p>- Quando cheguei à sala de atividades as crianças encontravam-se a brincar nas diversas áreas. Neste momento algumas crianças mantêm-se na sempre na mesma área e outras vão trocando de área. (10 de janeiro)</p> <p>- Ao chegar à sala de atividades as crianças encontravam-se a brincar pelas diversas áreas da sala de atividades. (18 de janeiro)</p> <p>- Ao chegar à sala de atividades as crianças encontravam-se a brincar nas diversas áreas. Neste momento algumas crianças mantêm-se na sempre na mesma área e outras vão trocando de área. (23 de janeiro)</p> <p>- Ao chegar à sala de atividades as crianças encontravam-se a brincar nas diversas áreas da sala de atividade. (27 de janeiro)</p> <p>- Ao chegar à sala de atividades as crianças encontravam-se a brincar nas diversas áreas, assim como com os brinquedos que trouxeram de casa, existindo assim diversas interações entre crianças, bem como com os adultos, uma vez que as crianças tanto brincam entre elas, como com os adultos, propondo diversos jogos e brincadeiras, como brincar aos pais e às mães, fazer uma pizzaria, construir pequenas casas ou outros objetos com peças que encaixam, etc. (30 de janeiro)</p>	
--	--	--	---	--

			<ul style="list-style-type: none"> - Ao chegar à sala de atividades as crianças encontravam-se a brincar pelas diversas áreas da sala de atividades. Neste momento algumas crianças mantêm-se na sempre na mesma área e outras vão trocando de área (01 de fevereiro) - Ao chegar à sala de atividades as crianças encontravam-se num momento de brincadeira no qual estas podiam brincar nas diversas áreas da sala de atividades. (19 de outubro) - O dia teve início com um momento de brincadeira, no qual as crianças poderiam brincar nas diversas áreas da sala de atividades. (21 de outubro) - O dia teve início com um momento de brincadeira no qual as crianças se encontravam a brincar nas diferentes áreas da sala. (14 de outubro) - Quando cheguei à sala de atividades as crianças encontravam-se a brincar nas diversas áreas da sala de atividades. (25 de outubro) - Ao chegar à sala de atividades as crianças encontravam-se num momento de brincadeira no qual estas podiam brincar nas diversas áreas da sala de atividades. (26 de outubro) - O dia teve início com um momento de brincadeira, no qual as crianças poderiam brincar nas diversas áreas da sala de atividades. (28 de outubro) - O dia teve início com um momento de brincadeira no qual as crianças se encontravam a brincar nas diferentes áreas da sala. (31 de outubro) - Quando cheguei à sala de atividades as crianças encontravam-se a brincar nas diversas áreas da sala de atividades. (2 de novembro) 	
--	--	--	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> - Ao chegar à sala de atividades as crianças encontravam-se a brincar pelas diversas áreas da sala de atividades. (04 de novembro) - O dia teve início com um momento de brincadeira no qual as crianças se encontravam a brincar nas diferentes áreas da sala. (07 de novembro) - Ao chegar à sala de atividades as crianças encontravam-se a brincar pelas diversas áreas da sala de atividades. Neste momento as crianças foram sendo chamadas para realizarem a sua caracterização para o teatro. (09 de novembro) - Ao chegar à sala de atividades as crianças encontravam-se a brincar nas diversas áreas e duas crianças receberam-me à porta, uma a mostrar-me o boneco que tinha trazido para a escola e a outra a dar-me um desenho que tinha feito para mim. (11 de novembro) - Ao chegar à sala de atividades as crianças encontravam-se a brincar pelas diversas áreas da sala de atividades. (16 de novembro) - Ao chegar à sala de atividades as crianças encontravam-se a brincar nas diversas áreas. (21 de novembro) - Ao chegar à sala de atividades as crianças encontravam-se a brincar pelas diversas áreas da sala de atividades. (25 de novembro) 	
--	--	--	---	--

	<p>Organização dos recursos</p>	<p>Na sala de atividades os materiais encontram-se sempre disponíveis e dispostos ao nível das crianças, de modo a facilitar o acesso e a utilização dos mesmos</p> <p>O modo como os recursos estão dispostos e etiquetados fomenta que as crianças criem autonomamente as suas brincadeiras e produções, tenho fácil acesso ao que acham necessário para a realização das mesmas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os materiais estão sempre dispostos ao nível das crianças para que estas possam os possam utilizar livremente. (03 de janeiro) - Os materiais estão sempre dispostos ao nível das crianças para que estas possam os possam utilizar livremente (05 de janeiro) - Os materiais estão sempre dispostos ao nível das crianças para que estas possam os possam utilizar livremente. (10 de janeiro) - Os materiais estão sempre dispostos ao nível das crianças para que estas possam os possam utilizar livremente. (12 de janeiro) - Os materiais estão sempre dispostos ao nível das crianças para que estas possam os possam utilizar livremente (23 de janeiro) - Os materiais estão sempre dispostos ao nível das crianças para que estas os possam utilizar livremente, tendo sempre em consideração o que é e o que não é adequado. (01 de fevereiro) - Neste momento a I e o VD estavam a jogar um jogo, no qual tinham um monte de cartas e tinham de as virar ao contrário e quando uma das crianças não conseguia a outra dizia que não tinha mal e que iam tentar em outra rodada, afirmando que faz mal não ganhar. (25 de novembro) - No momento de brincar as crianças fazem diversas criações como um género de pista de obstáculos com berlindes e peças de madeira. (05 de janeiro) - Após este momento as crianças foram brincar, e o V, o MS e o TM, criaram um género de concurso, no qual o V e o TM tinham de desenhar bandeiras de diversos países e o MS decidia quem é que 	<p>14</p>
--	---------------------------------	---	---	-----------

		<p>Nas cozinhas de lama são disponibilizados diversos materiais que as crianças autonomamente podem recorrer quando necessitam, estando dispostos de modo a facilitar a sua utilização.</p>	<p>ganhava um ponto em cada ronda. Ainda neste momento a T, o NS e a MR fizeram uma tenda na área da casa, recorrendo às roupas que se encontram nesta mesma área. (10 de janeiro).</p> <p>- Após este momento as crianças foram brincar para as áreas que escolheram. Neste momento algumas crianças fizeram diversas criações como um género de pista de obstáculos com berlindes e peças de madeira e à medida que iam terminando chamam os adultos para verem o que tinham feito. (11 de janeiro)</p> <p>- No momento de brincadeira as crianças dividem-se nas diversas áreas, utilizando os diversos materiais dispostos, assim como brinquedos que trouxeram de casa. Construíram com peças de encaixe, fizeram o jogo “Quem sou eu?”, brincaram aos pais e às mães, com os beyblades, etc. (30 de janeiro)</p> <p>- Nas cozinhas de lama existem materiais como panelas, colheres, garfos, espátulas, copos, pás, etc, que estão à disposição de todas as crianças para que possam ir buscar sempre que necessitam. (04 de janeiro)</p> <p>- Nas cozinhas de lama algumas crianças também começaram por fazer “bolos” e outras foram à procura de pequenos animais, como lagartas e mariposas. Demonstraram também interesse em apanhar mais algumas maçãs, tendo realizado uma fila, para estipularem a ordem pela qual iriam subir à árvore para apanharem maçãs. (02 de novembro)</p>	
--	--	---	--	--

		<p>O modo como os recursos estão dispostos e etiquetados fomentam a autonomia e a entreaajuda.</p>	<p>- A MR disse que queria beber água, mas não estava a encontrar a sua garrafa e assim sendo o VD voluntariou-se para a ajudar, tendo encontrado a garrafa e dado à MR. (21 de novembro)</p>	
	<p>Organização dos tempos</p>	<p>No momento do acolhimento é dado espaço para que as crianças proponham e vão começando o dia ao seu ritmo</p> <p>No momento do quadro das mensagens é possível descobrir em conjunto</p>	<p>- Ao chegar à sala de atividades as crianças encontravam-se a brincar nas diversas áreas, assim como com os brinquedos que trouxeram de casa, existindo assim diversas interações entre crianças, bem como com os adultos, uma vez que as crianças tanto brincam entre elas, como com os adultos, propondo diversos jogos e brincadeiras, como brincar aos pais e às mães, fazer uma pizzaria, construir pequenas casas ou outros objetos com peças que encaixam, etc. (06 de janeiro)</p> <p>- Posteriormente foi pedido para que estas arrumassem e de seguida se sentassem em roda, para preencherem o quadro das mensagens. Neste momento também foi perguntado às crianças o que estas ainda</p>	<p>67</p>

		<p>com as crianças o, dia, mês, ano e dia de semana no qual nos encontramos, bem como o que vai ser realizado ao longo do dia, dando-lhes a oportunidade de participar ativamente, sugerir e adicionar mensagens, partilhar pensamentos, tornando assim a rotina previsível para todas as crianças transmitindo-lhes segurança por poderem antecipar os momentos do dia.</p>	<p>queriam saber mais sobre a Polónia, planeado assim com as mesmas a próxima semana. (21 de outubro)</p> <p>- Posteriormente foi pedido para que as crianças arrumassem e à medida que fossem terminando se sentassem em roda para procederem ao preenchimento do quadro das mensagens. Neste momento a educadora começou por dizer o que ia acontecer o dia de hoje, referindo que íamos à Quinta perto da escola e assim sendo perguntou quem é que queria desenhar a ida à Quinta para colocar a mensagem no quadro. Deste modo uma das crianças voluntariou-se e a educadora deu-lhe uma folha para que esta pudesse realizar o desenho. Ainda neste momento uma a T estava entusiasmada pois iria ter um cão em casa, estando assim repetitivamente a falar deste tema, ao que a educadora lhe perguntou se esta queria adicionar essa notícia ao quadro das mensagens, tendo a T respondido que sim e tendo então sido disponibilizado uma folha de papel de modo a que esta representasse essa informação. Posto isto o NS disse que tinha um dente a abanar e que também queria colocar essa informação no quadro das mensagens, e assim sendo a educadora disponibilizou-lhe também uma folha de papel para o desenho. Posteriormente escreveu na folha da T e do NS o que estes tinham representado. (04 de novembro)</p> <p>- Posteriormente foi pedido para que as crianças arrumassem a sala e de seguida se sentassem em roda para o preenchimento do quadro das mensagens. Neste momento as crianças e a educadora refeririam o que é que ia ser realizado o longo do dia e uma das crianças pediu para</p>	
--	--	--	---	--

			<p>adicionar uma mensagem que queria partilhar com as restantes crianças e assim sendo a educadora deu-lhe uma folha para que a mesma desenhasse o que queria partilhar e de seguida a educadora escrevesse o que tinha sido representado. (07 de novembro)</p> <p>- De seguida foi pedido para que as crianças se sentassem na roda para o preenchimento do quadro das mensagens. Neste momento vão sendo mostradas às crianças os diversos momentos do dia e as mesmas ajudam a decifrar o que os mesmos representam. (29 de novembro)</p> <p>- De seguida foi pedido para que as crianças se sentassem na roda para o preenchimento do quadro das mensagens. Neste momento vão sendo colados com quadro os momentos da rotina de hoje que vai sendo indicada pelas crianças. (06 de dezembro)</p> <p>- Após algum tempo foi pedido às crianças que se sentassem em roda para preenchermos o quadro das mensagens. Neste momento eu perguntei às crianças que dia era hoje, mostrando o dia de ontem, tendo de imediato ouvido a resposta. Posto isto perguntei o que é que ia acontecer hoje e a MR disse que iam ter ginástica, mas como a MR faz anos hoje eu perguntei-lhe se ia acontecer mais alguma coisa e ela disse que fazia anos, tendo assim dado uma folha à mesma para que desenhasse a mensagem do seu aniversário e posteriormente esta fosse colocada no quadro das mensagens. De seguida as crianças disseram quais eram os outros momentos do dia e eu ainda adicionei uma mensagem acerca da tenda da calma que trouxe explicando no que esta consistia. (13 de dezembro)</p>	
--	--	--	---	--

			<p>- Posteriormente foi pedido para que as crianças se sentassem em roda para procederem ao preenchimento do quadro das mensagens, no qual foi lembrada a tenda da calma e dada a indicação que deveriam ir brincar para esse mesmo local primeiro as crianças que ainda não tinham ido e queriam ir e só depois poderiam repetir. (14 de dezembro)</p> <p>- De seguida foi pedido para que as crianças se sentassem na roda para o preenchimento do quadro das mensagens. Neste momento vão sendo mostradas às crianças os diversos momentos do dia com recurso a desenhos e as mesmas ajudam a decifrar o que os mesmos representam. (04 de janeiro)</p> <p>- Posteriormente foi pedido para que as crianças se sentassem em roda para procederem ao preenchimento do quadro das mensagens. Neste momento as crianças identificam o dia, o mês, o ano e o dia da semana, assim como colaram no quadro das mensagens os diversos momentos que iam decorrer ao longo da rotina e de seguida planearem o que pretendem realizar, como habitual. (05 de janeiro)</p> <p>- De seguida foi pedido às crianças para arrumarem a sala de atividades e posteriormente foram sentar-se na roda para o preenchimento do quadro das mensagens, no qual em conjunto as crianças dizem a data do presente dia, assim como são estabelecidos os diversos momentos da rotina. (13 de dezembro)</p> <p>- Posteriormente foi pedido para que as crianças se sentassem na roda para o preenchimento do quadro das mensagens. Neste momento algumas crianças, antes de qualquer indicação, disseram logo a data,</p>	
--	--	--	--	--

		<p>No momento de planejar as crianças escolhem a área para a qual querem ir brincar, ao que é que</p>	<p>incluindo a o dia, o mês e o ano, tendo uma das mesmas ido até ao calendário mudar a data. Assim que mudaram a data e já todas as crianças se encontravam se sentadas, foi-se mostrando as diversas mensagens do dia que iam sendo ditas pelas crianças e ao terminarem foi dito que poderiam ir continuar as brincadeiras que estavam a realizar anteriormente. (17 de janeiro)</p> <p>- Passado algum tempo foi pedido que as crianças se sentassem na roda para o preenchimento do quadro das mensagens. Neste momento as crianças identificam o dia, o mês, o ano e o dia da semana no qual se encontram, assim como preenchem o quadro com as mensagens desse mesmo dia, que são representadas por desenhos. (03 de fevereiro)</p> <p>- Posteriormente foi pedido para que as se sentassem na roda para preenchermos em conjunto o quadro das mensagens. Neste momento as crianças dizem que dia é hoje, percorrendo os dias de sexta, sábado, domingo e segunda, dizendo para em que dia da semana, mês e ano nos encontramos. Após este momento são colocadas no quadro as diversas mensagens referentes aos diversos momentos da rotina, sendo estas mostradas às crianças que identificam o que é que o desenho representa. (06 de janeiro)</p> <p>- Quando cheguei à sala de atividades as crianças encontravam-se sentadas em roda e, à vez, estas escolhiam a área para a qual queriam ir brincar explicando o que iriam fazer na mesma e de seguida deslocavam-se para esta. (18 de outubro)</p>	
--	--	---	--	--

		<p>querem brincar e com quem, sem qualquer restrição e é também dado espaço para que as crianças proponham as suas ideias para a realização do planeamento e desta forma as crianças percebem que as suas sugestões são tidas em consideração e vêm as mesmas serem colocadas em práticas tal como idealizaram e partilharam com o restante grupo.</p>	<p>- Terminado o momento anterior, as crianças foram divididas em dois grupos, grupos estes que já estão definidos, e foi pedido para que as mesmas se sentassem nas mesas para a o momento de rever. Neste momento as crianças, à vez, disseram com o quê e com quem brincaram, revendo assim o que fizeram anteriormente. (19 de outubro)</p> <p>- Passado algum tempo os grupos trocaram e o grupo que estava na sessão de mindfulness foi realizar o jornal de sala, no qual desenham o que aconteceu no seu fim de semana e posteriormente escrevem uma pequena descrição do mesmo, e o outro grupo foi para a sessão de mindfulness. (21 de novembro)</p> <p>- Posteriormente foi pedido para que as crianças arrumassem e à medida que fossem terminando se sentassem em roda para procederem ao preenchimento do quadro das mensagens e de seguida planearem o que pretendem realizar. No momento de planear a O propôs que se planeasse com o lápis que a mesma tinha trazido e a educadora sugeriu que não só se fizesse com o lápis, como o fizessem a cantar. (23 de novembro)</p> <p>- No momento de planear a B perguntou se se podia planear com o a sereia que a mesma tinha trazido de casa, rodando a mesma no chão. À medida que as crianças planeiam o que vão fazer vão-se dirigindo para a área escolhida. (25 de novembro)</p> <p>- Terminado o quadro das mensagens a T perguntou se podíamos planear com o skate que a mesma tinha trazido e assim sendo a mesma</p>	
--	--	--	---	--

			<p>propôs que se mantasse o skate para a criança que ia planear. Posto isto, as crianças foram dizendo para onde é que queriam ir brincar, com quem e o que iam fazer. (06 de dezembro)</p> <p>- Ainda sentadas, em roda, para o momento de planear, a T propõe que se use o boneco que a mesma trouxe para planearem sugerindo rodar a sua cauda, apontado esta para quem irá planear. (07 de novembro)</p> <p>- Posteriormente foi pedido para que as crianças arrumassem e à medida que fossem terminando se sentassem em roda para procederem ao preenchimento do quadro das mensagens e de seguida planeassem. No momento de planear a P perguntou se se podia planear com o balão que a mesma tinha trazido e ao obter uma resposta positiva a mesma disse para onde queria ir brincar e fazer o quê, passou o balão para outra criança e assim sucessivamente. (18 de novembro)</p> <p>- Seguidamente as crianças planearam para onde é que queriam ir brincar, tendo a Inês pedido para se planear com o seu telemóvel e a Pilar com o seu urso, tendo em conjunto chegado ao consenso de usar os dois objetos de forma intercalada. (13 de dezembro)</p> <p>- De seguida procedeu-se ao momento de planear, no qual a educadora pediu a uma das crianças que fosse procurar um objeto na sala que só tivesse três lados. Assim sendo, a criança foi à procura do mesmo, mas como não encontrou uma das outras crianças voluntariou-se para a ajudar tendo ido buscar um objeto com o qual em grupo se contou os lados do mesmo, chegando à conclusão que tinha mais de três lados. Posto isto, uma criança disse que sabia um objeto que só tinha três</p>	
--	--	--	---	--

			<p>lados, o que se verificou com a contagem dos mesmos. Seguidamente as crianças foram divididas em três grupos, um comigo, um com a educadora e outro com a auxiliar de ação educativa, no qual em cada grupo estava um bloco de madeira para que as crianças planeassem e depois passassem o bloco para a criança que queria que planeasse a seguir. (03 de janeiro)</p> <p>- Posteriormente, para o momento de planear, a educadora pediu para que a MR fosse buscar um objeto que rebolesse e que o F fosse buscar um objeto que rimasse com a palavra sapato. Após as crianças terem ido buscar esses objetos voltaram para a roda e verificou-se se cumpriam o que era pretendido, tendo o mesmo sido evidenciado. Posto isto as crianças foram divididas em três grupos, um comigo, um com a educadora e outro com a auxiliar de ação educativa, no qual cada criança planeou aquilo que pretendia fazer e em que área. (04 de janeiro)</p> <p>- De seguida as crianças propuseram que se planeassem com o auxílio da caneta, explicando que à vez cada criança planeava e posteriormente rodava a caneta e a quem calhasse a parte da tampa seria a próxima a planear. (13 de dezembro)</p> <p>- No momento de planear uma das crianças perguntou se podiam planear a rodar o lápis, referindo que a quem calhasse a parte de trás do lápis era quem ia planear. (20 de janeiro)</p> <p>Posteriormente as crianças propuseram que se planeasse a rodar a caneta e assim sendo foram divididas em dois grupos, um que ficou</p>	
--	--	--	--	--

			<p>comigo e outro com a auxiliar de ação educativa, procedendo-se, deste modo, ao momento de planejar. (26 de janeiro)</p> <p>- No momento de planejar a P propôs que o fizessem com um brinquedo que a mesma tinha trazido, tendo sido esta a organizar este momento. (01 de fevereiro)</p> <p>- Neste momento a maioria das crianças diz sozinha para onde é que quer ir brincar, contudo algumas sentem a necessidade de perguntar, por exemplo, à outra criança com quem pretendem brincar. (02 de fevereiro)</p> <p>- Terminado o quadro das mensagens a T propôs que se planeasse com o brinquedo que a mesma tinha trazido explicando como deveria ser utilizado (06 de janeiro)</p> <p>mesmos. Seguidamente as crianças foram divididas em três grupos, um comigo, um com a educadora e outro com a auxiliar de ação educativa, no qual em cada grupo estava um bloco de madeira para que as crianças planeassem e depois passassem o bloco para a criança que queria que planeasse a seguir. (03 de janeiro)</p> <p>- Posteriormente, para o momento de planejar, a educadora pediu para que a MR fosse buscar um objeto que rebolesse e que o F fosse buscar um objeto que rimasse com a palavra sapato. Após as crianças terem ido buscar esses objetos voltaram para a roda e verificou-se se cumpriam o que era pretendido, tendo o mesmo sido evidenciado. Posto isto as crianças foram divididas em três grupos, um comigo, um com a educadora e outro com a auxiliar de ação educativa, no qual</p>	
--	--	--	---	--

			<p>cada criança planeou aquilo que pretendia fazer e em que área. (04 de janeiro)</p> <p>- De seguida as crianças propuseram que se planeassem com o auxílio da caneta, explicando que à vez cada criança planeava e posteriormente rodava a caneta e a quem calhasse a parte da tampa seria a próxima a planear. (13 de dezembro)</p> <p>- No momento de planear uma das crianças perguntou se podiam planear a rodar o lápis, referindo que a quem calhasse a parte de trás do lápis era quem ia planear. (20 de janeiro)</p> <p>Posteriormente as crianças propuseram que se planeasse a rodar a caneta e assim sendo foram divididas em dois grupos, um que ficou comigo e outro com a auxiliar de ação educativa, procedendo-se, deste modo, ao momento de planear. (26 de janeiro)</p> <p>- No momento de planear a P propôs que o fizessem com um brinquedo que a mesma tinha trazido, tendo sido esta a organizar este momento. (01 de fevereiro)</p> <p>- Neste momento a maioria das crianças diz sozinha para onde é que quer ir brincar, contudo algumas sentem a necessidade de perguntar, por exemplo, à outra criança com quem pretendem brincar. (02 de fevereiro)</p> <p>- Terminado o quadro das mensagens a T propôs que se planeasse com o brinquedo que a mesma tinha trazido explicando como deveria ser utilizado (06 de janeiro)</p>	
--	--	--	--	--

		<p>No momento de arrumar como as crianças nem sempre mostravam interesse existiu uma alteração em que os adultos saiam da sala e as crianças arrumavam a mesma ao som de uma música, que também significava o tempo que tinham, o que foi visto como promotor da autonomia das crianças, uma vez que tanto teriam de arrumar a sala de atividades sozinhas, como teriam de trabalhar em equipa e coordenar este momento.</p> <p>No momento da revisão é dado espaço para que as crianças partilhem aquilo que realizaram ao longo</p>	<p>- Após este momento foi pedido para que as crianças arrumassem a sala de atividades, sendo proposto que eu, a educadora e a auxiliar saíssemos da sala de atividades e fosse reproduzida uma música e assim que esta acabasse entrássemos na sala e iríamos ter uma surpresa pois a sala estaria toda arrumada, o que foi aceite pelas crianças. Terminada a música as crianças pediram mais um tempo e assim sendo foi dado o tempo de reproduzir novamente a música e posteriormente entrámos na sala e a mesma estava arrumada. (17 de janeiro)</p> <p>- Posteriormente foi pedido para que as crianças arrumassem, tendo sido proposto pelas crianças que eu, a educadora e a auxiliar saíssemos da sala para que arrumassem a sala à semelhança do que tinha acontecido no dia anterior. (18 de janeiro)</p> <p>- No momento de arrumarem as crianças pediram para que eu, a educadora e a auxiliar saíssemos da sala para arrumarem a sala e fazerem-nos uma surpresa. (20 de janeiro)</p> <p>- No momento de arrumar eu e a educadora saímos da sala de atividades e foi colocada uma música sendo dada a indicação que quando a mesma terminasse nós íamos entrar e a sala deveria estar arrumada. (01 de fevereiro)</p> <p>- Posteriormente as crianças foram divididas em dois grupos, grupos estes que já estão definidos, e foi pedido para que as mesmas se sentassem nas mesas para a o momento de rever. Neste momento as</p>	
--	--	---	---	--

		<p>da sua manhã, podendo dizer, por exemplo, o que gostaram mais e menos, sendo na maioria das vezes as crianças a coordenar este momento, uma vez que são as mesmas que escolhem e passam a palavra à criança seguinte, através de jogos ou estratégias realizadas, na sua maioria, por estas.</p>	<p>crianças, à vez, disseram com o quê e com quem brincaram, revendo assim o que fizeram anteriormente. (18 de outubro)</p> <p>- De volta à sala de atividades as crianças foram divididas em dois grupos, o grupo do Unicórnio e o do Leão, e foi pedido para que as mesmas se sentassem nas mesas para o momento de rever. Neste momento a educadora ficou com um dos grupos e eu fiquei com o outro grupo de crianças, tendo estas, à vez, contado como foi a sua manhã e o que gostaram mais e menos de fazer. No grupo com o qual eu estava as crianças para falarem à vez retiravam uma peça da caixa dos legos e em conjunto montaram uma torre de legos. (04 de novembro)</p> <p>- De seguida foi pedido para que arrumassem a sala de atividades e à medida que terminassem fossem sentar-se na roda para comerem a fruta. Depois foi pedido para que cada pequeno grupo se sentasse nas mesas para o momento da revisão, no qual estavam espalhadas na mesa várias letras e para começar a educadora disse uma palavra e a crianças que ia rever tinha de encontrar a primeira letra dessa palavra, de seguida escolhia outra criança, dizia-lhe uma palavra e assim sucessivamente. (11 de janeiro)</p> <p>- De seguida foi pedido que as crianças se sentassem, pelos respetivos grupos, nas mesas para o momento da revisão, na qual existiam três copos, estando um berlinde por baixo de um deles, posto isto os copos iam trocando de lugar e quem fosse fazer a revisão teria de adivinhar em que copo estava o berlinde, fazer a revisão, escolher outra criança</p>	
--	--	---	--	--

		<p>No momento do lanche da manhã as crianças estão responsáveis pela recolha da taça na qual se encontra a sua fruta, sendo as mesmas a colocar a sua própria taça em cima das restantes, arrumando assim as mesmas.</p> <p>No momento dos pequenos grupos são privilegiadas atividades que as crianças tenham opção de escolha e desempenhem sozinhas ou com o mínimo de ajuda possível.</p> <p>No momento do jornal de sala as crianças desenham o que fizeram no fim de semana e de seguida</p>	<p>que agora iria adivinhar, repetir o jogo para a mesma, e assim sucessivamente. (30 de janeiro)</p> <p>- Terminado este momento foi pedido para que as crianças arrumassem e se sentassem em roda, a educadora retirou os caroços das maçãs e colocou cada uma dentro de uma taça que posteriormente foram recolhidas pelas crianças.(17 de outubro)</p> <p>- De seguida foi pedido para que as crianças arrumassem e se sentassem em roda, a educadora retirou os caroços das maçãs e colocou cada uma dentro de uma taça que posteriormente foram recolhidas pelas crianças. (18 de outubro)</p> <p>- À medida que as mesmas vão terminando colocam as taças nas quais se encontravam a fruta umas em cima das outras. (04 de janeiro)</p> <p>- Após algum tempo foi pedido para que as crianças do grupo do Leão fossem para outra sala de atividades para a sessão de mindfulness e o grupo do Unicórnio se dirigisse para a sala de atividades para fazerem as bolachas do Halloween. No momento de fazerem as bolachas e as crianças é que escolheram o formato que queriam que as mesmas ficassem. (31 de outubro)</p> <p>-Após algum tempo foi pedido para que as crianças do grupo do Leão fossem para a sala de atividades para a sessão de mindfulness e o grupo do Unicórnio se dirigisse a outra sala de atividades para fazerem o jornal de sala. No jornal de sala as crianças desenharam o que fizeram</p>	
--	--	--	--	--

		<p>escrevem o que representaram no seu desenho e assim sendo, necessitam da ajuda do adulto, contudo na maioria das vezes o adulto não escreve pelas crianças, ajuda-as sim a escreverem sozinhas, dizendo com as mesmas as palavras devagar ou pede à criança para que a diga para que seja a mesma a dizer por quais letras são constituídas essas mesmas palavras e posteriormente escrevê-las.</p> <p>Na apresentação dos tesouros de família é pretendido proporcionar um momento em que as</p>	<p>no fim de semana, separando o sábado do domingo e de seguida com a ajuda dos adultos escreveram o que tinham feito. (24 de outubro)</p> <p>- Terminado o momento do lanche da manhã as crianças voltaram a dividir-se nos pequenos grupos para a realização do jornal de sala. Neste momento cada criança identifica a sua folha com o seu nome e a data e de seguida desenha algo que tenha feito no fim de semana. Após ter realizado o desenho escrevem aquilo que desenharam, maioritariamente com a ajuda do adulto que vai dizendo a palavra devagar ou pede à criança para que a diga para que seja a mesma a dizer por quais letras são constituídas essas mesmas palavras e posteriormente as escrever. (05 de dezembro)</p> <p>- No momento dos pequenos grupos eu acompanhei o grupo que estava a realizar o jornal de sala, no qual as crianças representam através do desenho e da escrita aquilo que fizeram no fim de semana. Quando as crianças vão escrever algumas tentam escrever sozinhas e na maioria das vezes representam os sons das palavras, contudo faltam algumas letras. A maioria das crianças pedem ajuda para escrever e assim sendo os adultos vão dizendo as palavras devagar fazendo com que percebam por que letras são constituídas as palavras. (23 de janeiro)</p> <p>- Passado algum tempo foi pedido que as crianças arrumassem a sala de atividades, para poderem apresentar o projeto dos países às crianças da outra sala e após a apresentação do mesmo a NB apresentou o seu tesouro de família. O tesouro de família é projeto no qual as crianças,</p>	
--	--	--	---	--

		<p>crianças organizam o mesmo como pretendem e coordenam esse mesmo momento, realizando a apresentação do que trouxeram, assim como a gestão do grupo, tanto ao longo da apresentação como no momento em que as outras crianças fazem as perguntas que surgiram ao longo deste momento.</p>	<p>levam, por exemplo, fotografias da sua família e mostram-nas e falam sobre a mesmas às restantes crianças. (10 de janeiro)</p> <p>- Após este momento as crianças sentaram-se na roda para comerem a fruta e de seguida a MR apresentasse o seu tesouro de família. O tesouro de família é projeto no qual as crianças, levam, por exemplo, fotografias da sua família e mostram-nas e falam sobre a mesmas às restantes crianças. (18 de janeiro)</p> <p>- De seguida foi pedido às crianças para arrumarem a sala de atividades e de seguida se sentassem na roda para o V poder apresentar o seu tesouro de família e depois pudessem comer o lanche da manhã. O tesouro de família é projeto no qual as crianças, levam, por exemplo, fotografias, vídeos da sua família e/ou roupas de quando eram bebés e mostram-nas e falam sobre a mesmas às restantes crianças. (19 de janeiro)</p> <p>- Posteriormente com as crianças ainda sentadas a P apresentou o seu tesouro de família. O tesouro de família é projeto no qual as crianças, levam, por exemplo, fotografias, vídeos da sua família e/ou roupas de quando eram bebés e mostram-nas e falam sobre a mesmas às restantes crianças. (20 de janeiro)</p> <p>- Passado algum tempo foi pedido que as crianças fossem para a sala de atividades, para a T apresentar o seu tesouro de família. O tesouro de família é projeto no qual as crianças, levam, por exemplo, fotografias da sua família e mostram-nas e falam sobre a mesmas às restantes crianças. (24 de janeiro)</p>	
--	--	---	---	--

		<p>Nas cozinhas de lama as crianças descalçam-se e calçam-se sozinhas e é dado o espaço para que as mesmas possam utilizar tudo o que se encontra disponível, utilizando a sua imaginação e criatividade para as suas brincadeiras individuais ou em grupo.</p> <p>No momento do almoço algumas crianças pedem ajuda para comer, não por não conseguirem sozinhas, mas porque referem que se sentem cansadas e preferem facilitar esta ação, contudo são sempre incentivadas a comerem</p>	<p>- Nas cozinhas de lama as crianças calçaram galochas e tanto brincaram com animais que foram encontrando, como “fizeram” bolos. Quando saíam calçavam de novo os sapatos e iam lavar as mãos. (17 de outubro)</p> <p>- Em seguida as crianças foram brincar para o recreio e passado algum tempo um dos grupos foi para a sala de atividades para a sessão de inglês e o outro grupo dirigiu-se até às cozinhas de lama. Ao chegaram às mesmas as crianças vão buscar as suas galochas para trocarem pelos seus sapatos e depois vão buscar os materiais que necessitam para a brincadeira que pretendem fazer. Quando terminou o tempo de estarem nas cozinhas de lama as crianças trocam as galochas pelos sapatos e colocam as galochas arrumadas no saco destinado às mesmas, para depois irem lavar as mãos e trocarem com o outro grupo que estava na sessão de inglês. (04 de janeiro)</p> <p>- Ao regressarem à sala de atividades as crianças sentaram-se no seu lugar para almoçarem. Neste momento, todas as crianças comeram sozinhas apenas foi necessário algum incentivo para algumas. (17 de outubro)</p> <p>- Posto isto as crianças foram lavar as mãos para de seguida se dirigirem para o refeitório para o momento do almoço. Neste momento a maioria das crianças comem completamente sozinhas, contudo algumas crianças precisam de algum incentivo. (19 de outubro)</p>	
--	--	--	--	--

		<p>sozinhas, tendo, por vezes, ajuda.</p> <p>No momento do recreio as crianças criam brincadeiras, incluindo não só outras crianças, como também adultos e</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De seguida as crianças sentaram-se no seu lugar para almoçarem. Neste momento, todas as crianças comeram sozinhas apenas foi necessário algum incentivo para algumas. (24 de outubro) - No momento do almoço não existem lugares fixos nas mesas, sendo estas colocadas na rua. (25 de outubro) - Posto isto as crianças foram lavar as mãos para de seguida se dirigirem para o seu lugar para o momento do almoço. As crianças não têm um lugar definido, podem sentar-se em qualquer um dos lugares das mesas. (26 de outubro) - De seguida as crianças sentaram-se no seu lugar para almoçarem. Neste momento, todas as crianças comeram sozinhas apenas foi necessário algum incentivo para algumas. (31 de outubro) - As crianças não têm um lugar definido, podem sentar-se em qualquer um dos lugares das mesas. Ao longo da refeição algumas crianças pedem ajuda para comer dizendo que estão cansadas ou que não conseguem. (04 de novembro) - No momento do almoço a maioria das crianças come sem necessitar de ajuda e algumas pedem ajuda apenas quando já e sentem mais cansadas e preferem facilitar esta ação. (30 de janeiro) - No recreio algumas crianças dirigem-se também aos adultos para que os mesmos brinquem com eles e na maioria das vezes as crianças já têm ideia do que é que querem brincar dando então essa informação ao adulto. (16 de dezembro) 	
--	--	--	---	--

		na maioria das vezes transitam já a ideia do que pretendem brincar e de que modo.	- Hoje as crianças criaram um género de comboio de triciclos. (03 de janeiro)	
--	--	---	---	--

ANEXO N
Árvore Categorial da
Entrevista à Educadora
Cooperante

| | " | | "

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo	Frequência
Autonomia	Conceções de autonomia	- A criança é capaz de fazer sozinha, sem depender de outra pessoa	“Ser capaz de fazer sozinho aquilo que é preciso fazer sozinho, que as necessidades não dependam de outra pessoa a não ser de nós próprios.”	1
	Estratégias promotoras do desenvolvimento da autonomia	- Promover a participação das crianças nos diversos momentos da rotina, já conhecidos pelas mesmas	<p>“(…) eles associam os dias da semana às atividades que vão acontecer, sabem que à segunda feira é dia de música, logo se é dia de música é segunda feira.”</p> <p>“(…) as mensagens são colocadas no quadro das mensagens, são desenhadas por eles, recorrendo a símbolos e também à parte escrita e eles conseguem logo perceber o que é que vai acontecer no dia deles, nos diferentes momentos da rotina.”</p> <p>“(…) o momento de planear em que, através de estratégias que permitam e promovam a vontade de partilhar aquilo que vai acontecer (…)”</p> <p>“(…) no momento da revisão, (….) Tentamos sempre encontrar, novamente, estratégias, jogos ou objetos materiais, desafios que lhes deem vontade de esperar pela sua vez para participar.”</p>	8

		<p>- Estabelecer um trabalho colaborativo e contínuo entre a escola e as famílias</p> <p>- Acreditar na capacidade das crianças, incentivando-as</p>	<p>“(…) as estratégias que os utilizamos, nós tentamos que não haja muita diferença entre a forma como nós estamos na sala e depois os pais estão em casa, tentamos que haja uma uniformização maior, para eles sentirem as crianças mais seguras e, portanto, eu acho que quando conseguimos fazer isso, isso promove a autonomia.”</p> <p>“(…) nós acreditarmos que eles são capazes de fazer as coisas, de os incentivarmos e de eles sentirem-se seguros por fazer e por arriscar.”</p>	
	<p>Papel do adulto no desenvolvimento da autonomia</p>	<p>- O adulto deve ter uma postura mediadora e não dizer exatamente o quê e como as crianças devem fazer</p> <p>- A autonomia também acontece quando os adultos não estão por perto, e assim sendo deve ser dado esse espaço às crianças</p>	<p>“Eles não vão pedir ajuda e o adulto diz “Faz assim, assim e assim”, o que o adulto vai fazer é “Então o que é que tu achas que podes fazer?”, “De que forma é que tu precisas de ajuda”, “O que é que achas que fizeste agora que podes fazer agora de forma diferente?”, eu pergunto-lhes muitas vezes isto, “Porque é que tu achas que eu vou ser capaz de fazer uma coisa e tu não?”, porque é que é nesse termo de equidade que eu acredito que a autonomia acontece, é essa capacitação de que eles são capazes”</p> <p>“(…) eu acho que a maior autonomia acontece quando os adultos não estão por perto, porque apesar de eles saberem e sentirem que têm os adultos por perto, eles sentem muito mais que são capazes de fazer, ou seja, eles precisam, eles executam.”</p>	

	Benefícios da autonomia para a criança	- Fomenta a autoconfiança	“(…) tem muito a ver com o autoconceito que eles já têm, a confiança que eles têm neles próprios, nos adultos, eles sentem que são capazes de fazer, porque efetivamente fazem e conseguem, portanto, se têm uma boa recordação de terem conseguido fazer bem vão querer repetir.”	1
	Papel do modelo <i>High Scope</i> na promoção da autonomia	- A forma como é organizada a rotina - A postura tida pelos adultos - A forma como o ambiente está organizado	“A questão da rotina que promove logo isso (…)” “(…) a postura dos adultos (…)” “(…) A forma como o ambiente está organizado também tem uma grande importância (…)”	3
Organização dos espaços e recursos	Forma de organização do espaço	- Organização por áreas	“Portanto, nós temos as áreas, os símbolos de cada área, que eles já reconhecem desde há muito tempo, que são os mesmos em todas as salas e são organizadas de acordo com as suas funcionalidades e com aquilo que acontece em cada área, por exemplo a área das artes fica sempre perto de um sitio com água, a área dos livros fica afastada da área da casa e da área dos blocos, sempre que possível, obvio que nem sempre é possível, mas nós também não procuramos o ideal, nós procuramos viver idealmente com aquilo que temos.”	1
	Critérios para a escolha dos recursos	- Materiais naturais - Materiais reais - Materiais diversificados	“Tentamos que os materiais sejam naturais (…)” “(…) sejam reais (…)” “(…) sejam diversificados (…)”	7

		<ul style="list-style-type: none"> - Materiais suficientes para a exploração de várias crianças - Construídos pelas crianças - Tenham diversas utilidades 	<p>“(…) hajam materiais em número suficiente para mais do que uma criança possa brincar (…)”</p> <p>“(…) são construídos também por eles (…)”</p> <p>“(…) que permitam várias coisas, não sejam apenas uma coisa, mas que possam ser muitas coisas, desde que eles queiram.”</p> <p>“Está tudo ao nível deles, os materiais são todos para eles”</p>	
	Papel/Participação das crianças	- As crianças têm um papel ativo da organização do espaço o que lhes transmite o sentimento de serem capazes	<p>“(…) nós no início do ano organizamos a sala, mas depois elas fazem, por exemplo, a etiquetagem dos materiais fazem connosco, tiram as fotografias aos materiais, fazem os contornos dos blocos, podem obviamente sugerir mudanças na sala, portanto sim, claro.”</p> <p>“(…) A forma como o ambiente está organizado também tem uma grande importância, porque eles sabem exatamente onde é que estão as coisas, onde é que vão arrumar, o que é que precisam, de que forma é que podem usar os materiais, portanto, eles conhecem todas as coisas e tanto eles como os adultos são capazes de fazer, portanto eles fazem.”</p>	2
Rotina	Organização da rotina	- Quadro das mensagens	“(…) começamos por fazer o quadro das mensagens onde eles conseguem logo identificar qual é que é o dia em que estamos, qual é o dia da semana, qual é o mês, o ano e conseguem perceber o que é que vai acontecer (…)	8

		<p>- Momento de planejar</p> <p>- Tempo de fazer</p> <p>- Momento da revisão</p> <p>- Momentos em grande grupo</p> <p>- Momentos em pequeno grupo</p>	<p>Depois as mensagens são colocadas no quadro das mensagens (...)"</p> <p>"(...) Depois temos o momento de planejar em que, (...) dizem aquilo que vão fazer na sala, quais é que são os seus planos, de que forma é que vão executá-los, com quem, que materiais é que vão utilizar. (...)"</p> <p>"(...) Depois temos o tempo de fazer, que é o tempo em que eles põem em prática aquilo que planeiam (...)"</p> <p>"(...) depois temos a revisão, no momento da revisão, em pequenos grupos, falam sobre aquilo que aconteceu durante o tempo de fazer, durante a manhã. (...)"</p> <p>"(...) Depois temos os momentos de grande grupo em que, ou uma música, ou um jogo cooperativo, ou um desafio com números e letras, em que cada um possa liderar. (...)"</p> <p>"(...) Depois temos os momentos de pequeno grupo, eles estão divididos em dois pequenos grupos que decidiram no início do ano quais os nomes de cada grupo e nesses momentos há então um desafio proposto pelo adulto, mas depois há um desafio que eles são convidados a resolver sozinhos, como já tinha dito anteriormente, com apoio, mas com a certeza de que conseguem fazer sozinhos. (...)"</p>	
--	--	---	---	--

		<p>- Momentos do parque</p> <p>- Momentos semanais</p>	<p>“(…) Depois temos os momentos do parque, que eles brincam na rua com os materiais que lá estão disponibilizados e com outros também e depois o almoço e à tarde repete-se a rotina da manhã. (…)”</p> <p>“(…) Depois há momentos semanais, ou seja, momentos que acontecem todas as semanas, como a música, a ginástica, o mindfulness e também momentos de pequenos grupos como o jornal de sala ou a mensagem ao amigo.”</p>	
	<p>A rotina como promotora da autonomia</p>	<p>- A rotina tem de ser flexível e os adultos não devem querer controlar tudo</p> <p>- A autonomia acontece quando as crianças estão livremente a brincar</p> <p>- A previsibilidade da rotina promove a autonomia</p>	<p>“Tem de ser flexível, às vezes, as crianças e os adultos e acho que essencialmente os adultos é que precisam muito de controlar, controlar o que é que vai acontecer agora, o que é que vai acontecer depois, o que é que eu posso fazer para que aquilo aconteça de forma mais ou menos controlada, para não descambar (…)”</p> <p>“(…) os momentos em que eles têm mais possibilidade é nesses em que eles se confrontam com o problema, e normalmente os problemas acontecem mais quando eles estão livremente a brincar, a explorar, quando ficam espantados com aquilo que lhes aparece, com aquilo que lhes surge.”</p> <p>“(…) a própria rotina já faz com que haja essa autonomia, porque se eles conseguem saber o que é que vai acontecer,</p>	<p>3</p>

			eles também conseguem, obviamente, executar e apropriarem-se daquilo que acontece no dia a dia (...)"	
	Benefícios	- A rotina é essencial, porque transmite segurança, mas também deve ser tido em conta aquilo que acontece sem estarmos à espera	“(...) a rotina é importante e dá-lhes muita segurança, mas acima de tudo, eu acho, que o desconhecido e aquilo que acontece de improviso também nos dá ferramentas que os vão ajudar a lidar com a vida, porque a vida é exatamente isso. Eu acho que a vida não é uma rotina, claro que há coisas que são fundamentais e que nos ajudam a prever aquilo que vai acontecer e isso torna-nos mais seguros e a rotina é fundamental, mas acho acima de tudo que aquilo que nos acontece é muito mais importante sabermos como lidar com isso, do que sabermos lidar com a rotina. Ainda assim, acho que a rotina é essencial para a autonomia das crianças.”	1

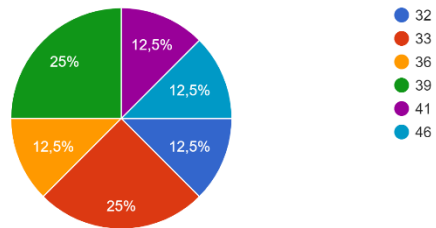
ANEXO 0
Análise do inquérito por
questionário às famílias

|' '' | | ''

Caracterização do/a Entrevistado/a

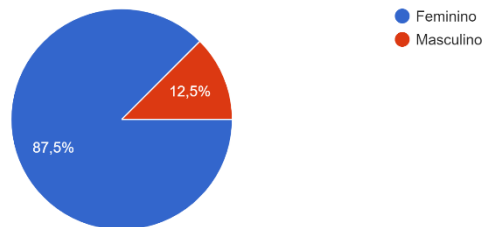
Idade

Idade
8 respostas



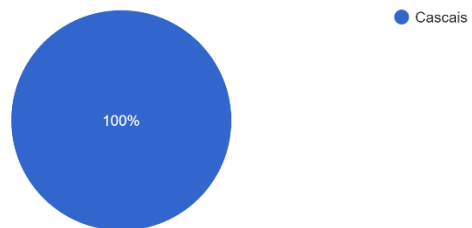
Género

Género
8 respostas



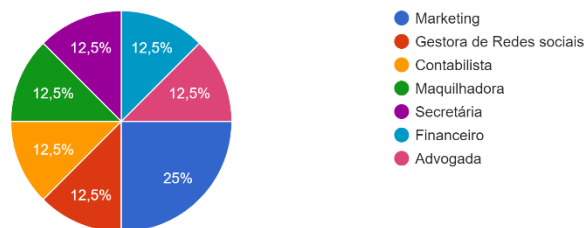
Área de Residência

Área de residência
8 respostas



Profissão

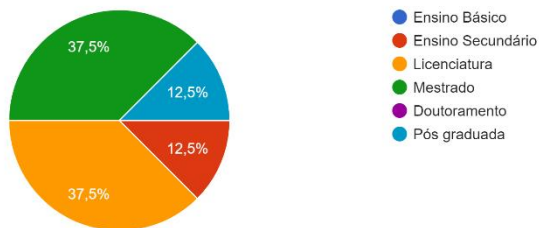
Profissão
8 respostas



Habilitações Literárias

Habilitações Literárias

8 respostas



Promoção da Autonomia

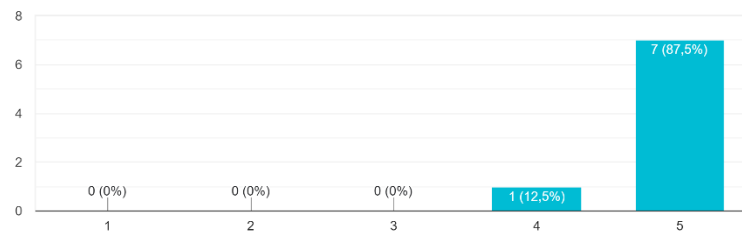
O que significa para si autonomia?					
Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo	Frequência	Unidades de Enumeração
Autonomia	Conceções das famílias	- Permitir que as crianças façam tarefas e escolhas, sozinha	“Fazer sozinha, resolver “problemas”” “Agir/fazer/criar de forma independente” “Que sea capaz de realizar las tareas acordes a su edad sin necesidad de ayuda” “Liberdade e independência”	8	8

			<p>“Significa adquirir competências para atuar de forma independente”</p> <p>“Tomar decisões por vontade própria”</p> <p>“É conseguir fazer, tomar decisões sem precisar da ajuda do outro”</p> <p>“Ser capaz de realizar tarefas sozinho, ter iniciativa (ser proativo) nas suas ações”</p>		
--	--	--	--	--	--

Avalie as seguintes frases de 1 a 5, sendo 1 não concordo nada e 5 concordo totalmente.

A autonomia é benéfica para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

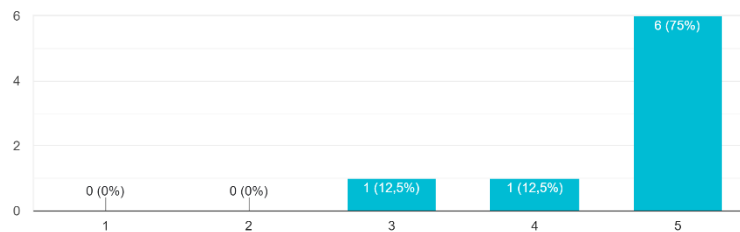
A autonomia é benéfica para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.
8 respostas



A rotina promove a autonomia.

A rotina promove a autonomia.

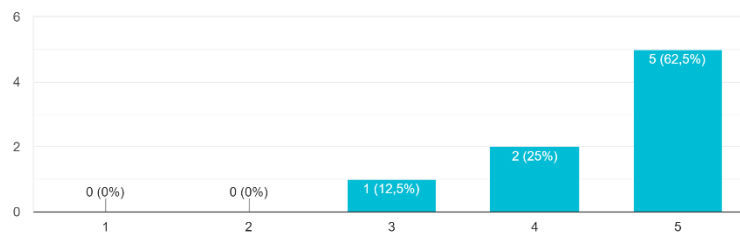
8 respostas



Manter uma rotina é fundamental para a promoção da autonomia.

Manter uma rotina é fundamental para a promoção da autonomia.

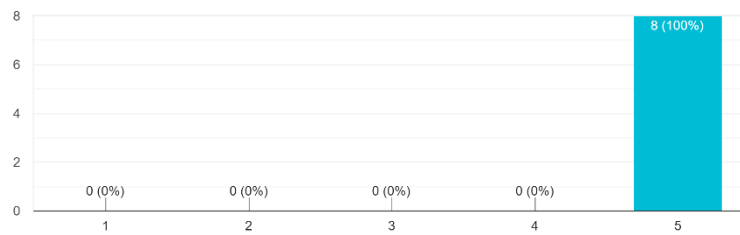
8 respostas



Um trabalho colaborativo entre as famílias e a creche promove a autonomia.

Um trabalho colaborativo entre as famílias e a escola promove a autonomia.

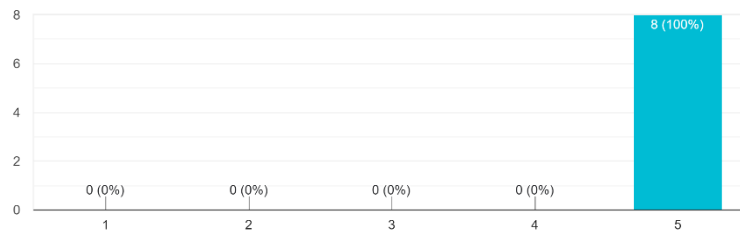
8 respostas



O modelo *High Scope* é um promotor da autonomia.

O modelo High Scope é um promotor da autonomia.

8 respostas



De que modo promove a autonomia do/a seu/sua filho/a? Que estratégias utiliza?					
Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registro	Frequência	Unidades de Enumeração
Autonomia	Estratégias promotoras do desenvolvimento da autonomia	<ul style="list-style-type: none"> - Ser a criança a encontrar respostas por si - Dar a oportunidade de serem as crianças a escolher 	<p>“Tento que seja a criança a resolver os problemas, a encontrar as respostas por si, que faça, que experimente fazer sozinha”</p> <p>“Dou-lhe as ferramentas necessárias e só ajudo se ele quiser, encorajo-o e exemplifico para depois ser ele a fazer.”</p> <p>“Prepararmos as roupas para o dia seguinte, bem como prepararmos o nosso banho diário pedindo a opiniao por exemplo: de qual pijama gostaria, e o que falta para completar o pijama)”</p> <p>“Decidir porque tarefas poderemos começar (fazer a cama, meter a mesa, meter a roupa na máquina etc)”</p> <p>“pensar e dizer que actividade gostaria de fazer com os pais (nos fins de semana).”</p> <p>“Explicando e dando oportunidade para este experimentar fazer”</p>	12	8

		<p>-Adaptar o ambiente à criança</p> <p>-Existência de uma rotina</p> <p>-Incutir responsabilidades</p>	<p>“Dando liberdade de escolha dentro de opções condizentes com o que deve fazer”</p> <p>“Pergunto muitas vezes a sua opinião e quando é possível deixo a escolha ao seu critério.”</p> <p>“Tenemos las cosas adaptadas a su altura.”</p> <p>“(…) incentivamos en el día a día a que vayas adquiriendo una rutina en distintas tareas.”</p> <p>“Hábitos e rotinas diarias”</p> <p>“Incutindo responsabilidade através de algumas tarefas que tem a seu “cargo””</p>		
--	--	---	---	--	--

Quais considera serem fatores condicionantes e potenciadores da autonomia a autonomia do/a seu/sua filho/a?					
Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo	Frequência	Unidades de Enumeração
Autonomia	Fatores condicionantes da autonomia	<p>- Não dar oportunidade para que as crianças experienciem sozinhas</p> <p>- Não existirem rotinas</p>	<p>“não deixar a criança pensar por si”</p> <p>“não dar espaço à experimentação”</p> <p>“Corrigir em vez de ensinar de forma a evitar a correção”</p> <p>“Falta de rotinas”</p>	4	4

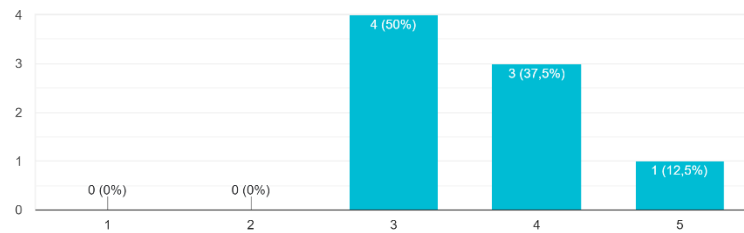
	Fatores potenciadores da autonomia	<p>- Demonstrar confiança, segurança, paciência e empatia</p> <p>- Possibilitar que as crianças arrisquem, decidam e tenham o seu tempo</p>	<p>“Fomentar a confiança e auto estima da criança”</p> <p>“Paciencia y empatía”</p> <p>“autoconfiança (...)”</p> <p>“Confiança (...)”</p> <p>“(...) segurança (...)”</p> <p>“reforçar a capacidade de decisão”</p> <p>“explicar e mostrar como funcionam as coisas”</p> <p>“(...) liberdade de escolha”</p> <p>“(...) não ter medo de errar (...)”</p> <p>“(...) curiosidade”</p> <p>“incutir responsabilidade (...)”</p> <p>“(...) deixar fazer sozinho mesmo que erre”</p>	12	7
--	------------------------------------	---	--	----	---

Segue-se um conjunto de afirmações e para cada uma das mesmas, com base naquilo que acontece durante a rotina do/a seu/sua filho/a, indique de 1 a 5 a frequência destes acontecimentos, sendo 1 “Nunca”, 2 “Com pouca frequência”, 3 “Às vezes”, 4 “Com muita frequência” e 5 “Sempre”

Veste-se sozinho/a, sem pedir ajuda.

Veste-se sozinho/a, sem pedir ajuda.

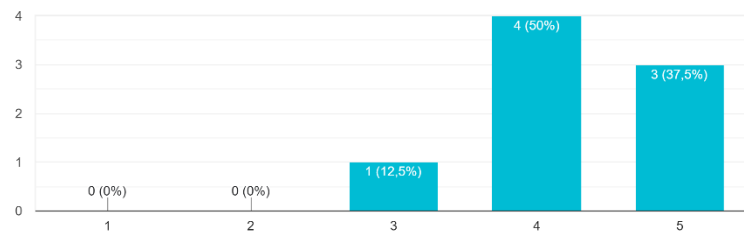
8 respostas



Calça-se sozinho/a, sem ajuda.

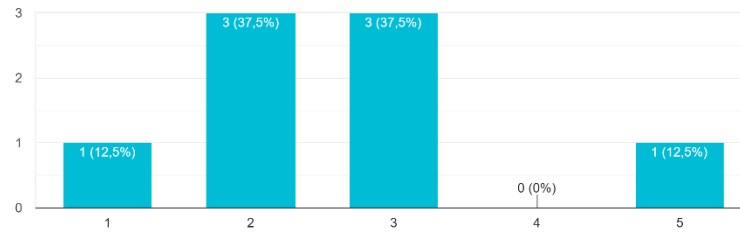
Calça-se sozinho/a, sem ajuda.

8 respostas



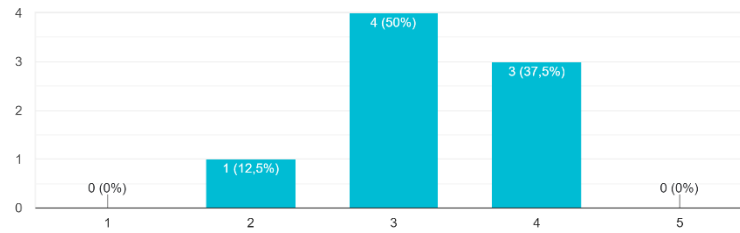
Quando acaba de brincar arruma espontaneamente os brinquedos.

Quando acaba de brincar arruma espontaneamente os brinquedos.
8 respostas



Na casa de banho limpa-se sozinho.

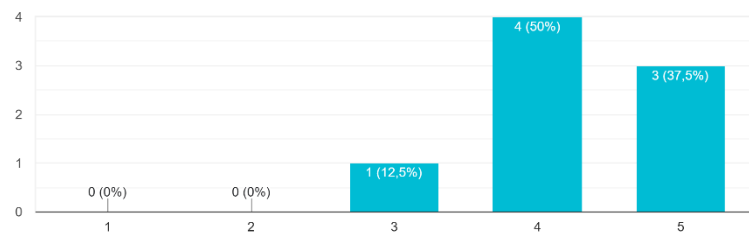
Na casa de banho limpa-se sozinho.
8 respostas



Come sozinho/a.

Come sozinho/a.

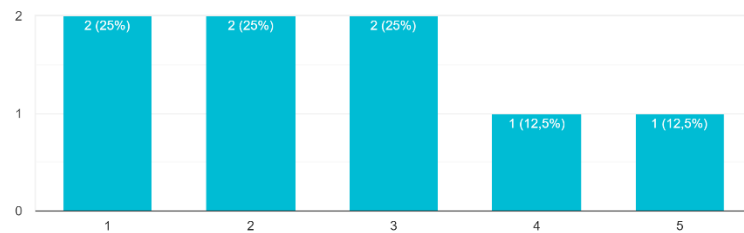
8 respostas



Adormece sozinho/a.

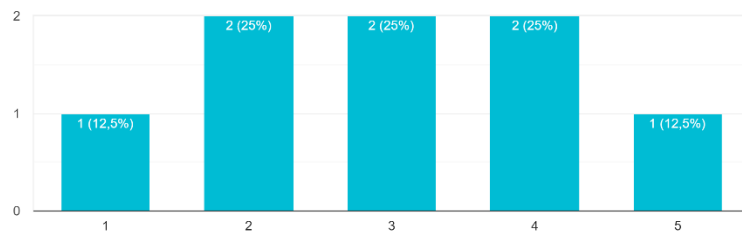
Adormece sozinho/a.

8 respostas



Colabora nas tarefas domésticas.

Colabora nas tarefas domésticas.
8 respostas

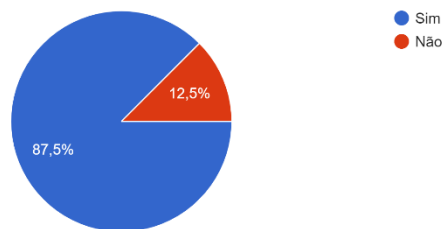


Qual considera ser o papel do modelo <i>High Scope</i> na promoção da autonomia?					
Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo	Frequência	Unidades de Enumeração
Modelo <i>High Scope</i>	Papel do modelo <i>High Scope</i>	- Possibilita que as crianças tenham liberdade para se expressem e experienciem sem comparações, sendo incentivados a tal	“Liberdade para expressarem a sua criatividade e fazerem o que mais gostam” “(...) dar possibilidade à experiência sem comparações ou críticas” “liberdade de escolha” “Aprender a "brincar”” “Valores” “Papel de incentivo”	10	7

		- O modo com é realizada a organização do espaço e tempo	<p>“(…) contribui para o desenvolvimento adquirido, através da observação, rotina, planeamento, revisão.”</p> <p>“Crear una rutina (…)”</p> <p>“(…) anticipar lo que va a ocurrir (…)”</p> <p>“(…) material adaptado para ellos”</p>		
--	--	--	--	--	--

Considera o/a seu/sua filho/a autónomo?

Considera o/a seu/sua filho/a autónomo/a?
8 respostas



Em que momentos o/a seu/sua filho/a é mais autónomo/a e menos autónomo/a?

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo	Frequência	Unidades de Enumeração
Autonomia	Maior autonomia	<ul style="list-style-type: none"> - Planear - Maior disponibilidade - Na escola - Tarefas do dia a dia 	<p>“(…) planear fins de semana (…)”</p> <p>“Mas autónomo cuando tenemos más tiempo (…)”</p> <p>“(…) Na escola mais independente”</p> <p>“(…) na hora de se vestir”</p> <p>“(…) às refeições (…)”</p> <p>“(…) na arrumação dos brinquedos, banho, a brincar sozinho e a vestir-se (…)”</p> <p>“(…) preparar- se para a piscina. (…)”</p>	7	7
	Menor autonomia	<ul style="list-style-type: none"> - Momento de brincar sem companhia - Momento de arrumar 	<p>“(…) nas tarefas da casa e no brincar sozinho e em procurar ativamente uma atividade/brincadeira, visto que pede na maior parte das vezes para brincar com ela ou precisa de orientação.”</p> <p>“(…) arrumar o quarto dos brinquedos (fica automaticamente em exaustão antes de começar a arrumar)”</p>	7	7

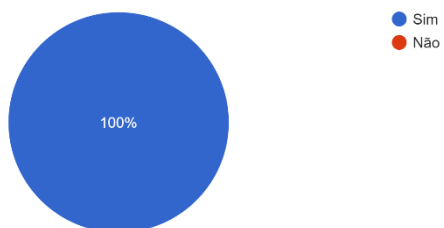
		<ul style="list-style-type: none"> - Falta de tempo - Presença da família - Momento da refeição e de dormir 	<p>“(…) las prisas lógicamente hacen que haya menos paciencia y por lo tanto menos autonomia”</p> <p>“Quando está perto dos pais fica mais dependente. (...)”</p> <p>“(…) na hora de comer (...)”</p> <p>“(…) a adormecer, ou se despertar durante a noite”</p> <p>“(…) a adormecer e a dormir”</p>		
--	--	--	---	--	--

Existe algum aspeto que pudesse mudar na rotina de casa para contribuir para a promoção da autonomia do/a seu/sua filho/a?					
Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo	Frequência	Unidades de Enumeração
Autonomia	Mudanças na rotina de casa de modo a promover maior autonomia	<ul style="list-style-type: none"> - Participar nas tarefas domésticas - Responsabilizar pelo momento de arrumar 	<p>“Participar mais nas tarefas da casa”</p> <p>“Deixar de arrumar para sempre o quarto dos brinquedos, até deixar de conseguir brincar com o que mais gosta.”</p>	6	6

		<ul style="list-style-type: none"> - Antecipar as atividades que irão ser realizadas ao longo do dia - Dar mais tempo - Habituat as crianças a dormirem sozinhas 	<p>“Quizás anticipar o crear un listado de actividades que se va a hacer durante el día, como en la escola”</p> <p>“(…) Dar mais tempo para ele efetuar as tarefas”</p> <p>“Algo que o ajudasse a adormecer sozinho (…)”</p> <p>“(…) habituá-lo a dormir já no seu quarto (…)”</p>		
--	--	---	--	--	--

Considera que a escola promove a autonomia do/a seu/sua filho/a?

Considera que a escola promove a autonomia do/a seu/sua filho/a?
8 respostas



Justifique a resposta anterior					
Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo	Frequência	Unidades de Enumeração
Autonomia	Papel da escola na promoção da autonomia	<p>- Papel da equipa educativa de sala</p> <p>- Respeito pela criança e pelo seu tempo, dando ferramentas para o crescimento da sua autonomia</p>	<p>“As educadoras fomentam a auto confiança das crianças, deixam-lhe espaço para poderem tomar as suas decisões e se expressarem”</p> <p>“O método de aprendizagem, mas fundamentalmente as profissionais através do seu gosto pelo trabalho que fazem são essenciais para que a criança cresça feliz e com autonomia.”</p> <p>“Respeita o timig da criança, bem como o seu desenvolvimento natural (...)”</p> <p>“Permite ser ele mesmo, no seu ritmo (...)”</p> <p>“Respeitam a individualidade de cada criança (...)”</p> <p>“(...) respeita-o como pessoa e criança”</p> <p>“(...) dá o reforço positivo dando a motivação necessária (...)”</p> <p>“(...) dá espaço (...)”</p>	13	7

			“(...) deixa a criança pensar por si (...)” “(...) dá atenção e muito carinho.” “(...) les da herramientas para ser autónomos” “Liberdade para tomar decisões” “(...) promovem a confiança (...)”		
--	--	--	---	--	--

Tem alguma sugestão de modo a melhorar a promoção da autonomia do/a seu/sua filho/a?					
Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo	Frequência	Unidades de Enumeração
Autonomia	Estratégias para promover a autonomia	- Dar espaço e respeitar o tempo de cada criança	“Deixar-lhe espaço e tempo para que possa ser autónoma ao seu ritmo” “(...) continuem para sempre neste registo, com um trabalho e zelo irrepreensíveis.”	2	2

ANEXO P
Roteiro Ético

|' '' | | ''

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) e legislação em vigor	Prática Profissional Supervisionada II (PPS II)	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
1. Objetivos do trabalho	<p>De acordo com Tomás (2011), para a construção de uma ética democrática, é essencial que os objetivos do trabalho sejam explicados a todos os envolvidos.</p> <p>Assim sendo, no primeiro dia, apresentei-me a todos os elementos do contexto educativo no qual estou inserida, incluindo à equipa educativa, assim como as crianças.</p> <p>No que diz respeito à equipa educativa privilegiei conversas informais para esclarecer dúvidas, planificar atividades e definir objetivos.</p> <p>Relativamente às famílias coloquei à porta da sala de atividades uma folha com a minha apresentação, referindo o meu nome, a escola superior que frequento, a sala de atividades e o período de tempo no qual me encontrarei na mesma (cf. Anexo H).</p>	<p>Compromisso com as famílias: - “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras”</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho: - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade”</p>
2. Custos e benefícios	<p>A investigação, para Tomás (2011) deve ser benéfica para as crianças, assim sendo os custos ou danos que daí sucedem devem ser alvo de reflexão. Posto isto, quanto aos custos considero que os mesmo não se evidenciam, tendo em conta que adequeei o que é pretendido realizar ao tempo, espaço e intervenientes que posso</p>	<p>Compromisso com as crianças: - “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto”</p> <p>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das</p>

	<p>incluir ao longo da investigação. Destaco assim como benefício o facto de poder continuar a potenciar nas crianças algo que é tão crucial como a autonomia e perceber de que modo os espaços, tempos e estratégias de uma sala pré-escolar orientada pelo modelo <i>High Scope</i> influenciam a promoção da autonomia.</p>	<p>crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance”</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>No que concerne ao respeito pela privacidade e confidencialidade, considerei alguns fatores que se tornaram imprescindíveis para poder assegurar as mesmas. Em nenhum momento será referenciada a identificação da organização socioeducativa na qual fui inserida, mantereí a confidencialidade de qualquer informação fornecida pelas famílias, assim como pela equipa educativa. Relativamente às crianças, os nomes das mesmas não serão revelados, sendo assim utilizado um código de nomes, representado por siglas. Será também dada especial atenção às fotografias, sendo que serão privilegiadas as que as caras das crianças não aparecem, contudo se estas aparecerem serão apresentadas desfocadas.</p>	<p>Compromisso com as crianças: - Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.</p> <p>Compromisso com as famílias: - Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho: - Colaborar com a entidade empregadora, fazendo apelo ao diálogo franco e à razoabilidade, não pactuando com situações ilegais ou que não se coadunem com a garantia dos interesses das crianças ou com as exigências éticas.</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Segundo Tomás (2011), é fundamental que as crianças tenham possibilidade de dizer se pretendem ou não participar, sendo dado espaço para que as mesmas tenham opção de escolha. Deste modo e tendo em conta a problemática elegida para a investigação, considerei que seria importante incluir todas as crianças, uma vez que todas poderão beneficiar da mesma e que é fulcral compreender os fatores que podem ou não ser potenciadores ou</p>	<p>Compromisso com as crianças: - Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.</p>

	<p>inibidores da autonomia na rotina, como por exemplo a idade das diversas crianças do grupo. Contudo dei-lhes espaço para que as mesmas expressassem a sua vontade ou não de participarem em qualquer dos momentos proporcionados com as mesmas.</p>	
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>Em concordância com Tomás (2011), é necessário comunicar a todos os integrantes da investigação os objetivos e a natureza desta, assim como os métodos, os resultados e as etapas da mesma. Posto isto, discuti tanto com a Supervisora Institucional, como com a Educadora Cooperante para em conjuntos definirmos as técnicas e instrumentos a utilizar, chegando à conclusão que seria um estudo de caso, sendo a investigação de natureza qualitativa.</p>	<p>Compromisso com as crianças: - “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance”</p>
<p>6. Assentimento / Consentimento informado</p>	<p>De modo a receber o consentimento das famílias, foi pedido pela Coordenadora pedagógica que fosse realizado um documento (cf. Anexo Q) em conjunto com as restantes alunas que se encontram no mesmo local de estágio, para que este fosse o mesmo a enviar a todas as famílias via correio eletrónico. No mesmo foi explicitado a intenção na nossa presença no contexto, pedindo autorização para tirarmos e utilizarmos fotografias, assim como para a participação das crianças na investigação.</p> <p>Em relação às crianças de forma a receber o seu assentimento, foi respeitado a vontade das mesmas ao longo da realização da minha prática, quer nas fotografias, quer em qualquer atividade realizada.</p>	<p>Compromisso com as crianças: - Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.</p> <p>Compromisso com as famílias: - Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).</p>

	<p>Nesta etapa estive sempre preparada para que pudessem existir recusas, tanto por parte das famílias como das crianças e tal como é referido por Tomás (2011), é de realçar que devemos estar conscientes quanto à recusa ou à desistência da investigação, devendo respeitar esta decisão, não podendo existir alterações que possam prejudicar as mesmas. Tal não se evidenciou, sendo que todas as famílias e crianças se mostraram disponíveis, porém se em qualquer momento fosse demonstrado algum tipo de desconforto perante o realizado a decisão seria respeitada.</p>	
<p>7. Uso e relato das conclusões</p>	<p>A fim de partilhar as conclusões com os agentes envolvidos na investigação e de assegurar a ética pela qual me comprometi, estas foram sendo partilhadas com a equipa educativa e discutidas com a mesma, assim como com a Supervisora Institucional e com as famílias, de modo a privilegiar a devolução da informação do que fui desenvolvendo com as crianças ao longo da minha intervenção. De modo a que as famílias fossem tendo conhecimento do que foi sendo realizando com as crianças, foram também partilhados registos fotográficos, na aplicação da organização socioeducativa.</p>	<p>Compromisso com as crianças: - Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade.</p> <p>Compromisso com as famílias: - Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projecto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho: - Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.</p>
<p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p>Tomás (2011) realça a importância de se considerar o impacto que a investigação pode desempenhar tanto nas crianças com nos restantes agentes envolvidos, como é o exemplo da equipa educativa e das famílias. Posto isto, considero que esta</p>	<p>Compromisso com as crianças: - Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.</p>

	<p>investigação teve um impacto positivo, uma vez que é uma forma de se refletir acerca da temática da autonomia nos diferentes momentos da rotina, podendo esta ser potenciadora ou inibidora da mesma. Deste modo, a autonomia pode ser otimizada, até com as sugestões que deixar e com momentos de conversa, quer com a equipa educativa, quer com as crianças que demonstram o seu desenvolvimento e as suas necessidades, o que será benéfico para todos os intervenientes. Também com as famílias o impacto foi positivo, sendo que houve sempre disponibilidade para que estas partilhassem momentos nos quais a autonomia se evidência mais ou menos, sendo que o que for potenciado em contexto de Creche será também levado para as suas casas.</p>	<p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colaborar com a entidade empregadora, fazendo apelo ao diálogo franco e à razoabilidade, não pactuando com situações ilegais ou que não se coadunem com a garantia dos interesses das crianças ou com as exigências éticas.
<p>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</p>	<p>Tendo por base O’Kane (2005) citado por Tomás (2011), “o processo de investigação deve ser transparente” (p.167) e para tal sempre privilegiei a partilha com a Educadora Cooperante e com a Supervisora Institucional da documentação escrita que fui realizando ao longo do processo da investigação. No final da mesma disponibilizarei o relatório final à equipa educativa e mostrar-me-ei disponível a enviá-lo às famílias se estas assim o pretenderem.</p>	<p>Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras. <p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colaborar com a entidade empregadora, fazendo apelo ao diálogo franco e à razoabilidade, não pactuando com situações ilegais ou que não se coadunem com a garantia dos interesses das crianças ou com as exigências éticas.
<p>10. Tratamento dos</p>	<p>É, ainda, importante realçar que os dados que recolhi ao longo deste período serão apenas partilhados, com a equipa educativa, com as crianças e com as suas famílias, garantindo a confidencialidade e anonimato.</p>	<p>Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projecto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre

dados¹		eventuais situações excepcionais. Compromisso com a equipa de trabalho: - Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.
--------------------------	--	--

ANEXO Q
Consentimento informado às
famílias

| | " | | " |

