

As conceções das crianças e educadores/educadoras acerca do responsável do dia

**Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do grau de Mestre
em Educação Pré-Escolar**

Diana Monteiro

Orientação:

Sónia Seixas

2019, dezembro

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha mãe Isabel (in memoriam), que continua a ser a minha força e inspiração na vida.

Agradecimentos

Ao meu pai e irmãos, obrigada por todo o apoio que me deram ao longo do meu percurso educativo e por acreditarem nos meus objetivos e ajudarem-me a alcançá-los.

Ao meu namorado, obrigada pelo amor e apoio incondicional, agradeço a compreensão e alegria com que me brindou constantemente, contribuindo para chegar ao fim deste percurso.

À minha melhor amiga Daniela, por todo o apoio ao longo do Mestrado, pela tua colaboração no estudo e partilha de experiências, na nossa considerada segunda casa e, também, pela motivação incondicional que ajudou a tornar este trabalho uma agradável experiência de aprendizagem. Estou muito grata pela nossa amizade.

Às minhas colegas e amigas de Licenciatura e Mestrado e aos/às professores/as que também me acompanharam neste percurso.

À professora e orientadora Sónia Seixas por me ajudar a crescer e a aprender cada vez mais. Por toda a sua disponibilidade, orientação, e apoio ao longo da minha formação.

Às educadoras cooperantes, professores/as orientadores/as, por me terem transmitido ensinamentos teóricos e práticos essenciais na vida de um/a educador/a de infância e pela vossa disponibilidade e apoio.

Às crianças, um especial agradecimento, por todos os desafios colocados e por toda a bondade e carinho que me transmitiram.

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, intitulado por: As Concepções das Crianças e Educadores/educadoras Acerca do Responsável do Dia. A presente investigação encontra-se organizada em duas partes: a primeira parte, é a reflexiva, onde se aborda uma reflexão geral de todas as minhas práticas supervisionadas, dando ênfase às experiências significativas, dificuldades existentes e alterações e desafios que surgiram ao longo deste percurso. A segunda parte, é a investigativa, esta aborda o exercício investigativo, sendo este uma investigação qualitativa de carácter descritivo. Nesta segunda parte, é possível verificar a existência de dois estudos: o primeiro que contempla a análise às entrevistas realizadas a cinco educadoras e, ainda, um segundo estudo que contempla a análise às entrevistas a vinte e duas crianças da sala de jardim de infância. Esta investigação procura entender quais as concepções que as crianças dos três aos seis anos e educadores/as têm acerca do responsável do dia, nomeadamente no que consiste e quais as suas responsabilidades. De uma forma geral, ao utilizar a prática do responsável do dia, a criança está a desenvolver a sua responsabilidade, autonomia e autoestima.

Palavras-chave: responsável do dia; educação pré-escolar; competências sociais; responsabilidade

Abstract

This report was prepared within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education, titled: The Knowledge of the World in Kindergarten through Cooperative Learning Methods, with objectives. The present research is organized in two parts. The first part is the reflexive one, which addresses a general reflection of all my supervised practices, emphasizing the significant experiences, the existing difficulties and the changes and challenges that have arisen throughout this route. The second part is the investigative one, addresses the investigative exercise, being a qualitative investigation of descriptive character. In this second part, it is possible to verify the availability of two studies: the first one that includes the analysis of interviews and interviews of five educators, and also a second study that examines the analysis of interviews of twenty-two children of the kindergarten room. This research seeks to understand what are the conceptions that children from three to six years old and the educators who have relationship with the day guard, especially those who are and what are their responsibilities. Generally speaking, to utilize a responsible practice a day, a child is developing their responsibility, autonomy and self-esteem.

Keywords: Responsible of the day; pre-school education; social skills; responsibility.

Índice

Introdução.....	1
Parte 1: Caracterização dos contextos de estágio.....	2
Introdução às Práticas de Ensino Supervisionada	2
1. Prática de Ensino Supervisionada – Creche	3
2. Prática de ensino supervisionada – jardim de infância.....	16
3. Prática de ensino supervisionada – jardim de infância.....	26
4. Reflexão intervenções no geral	32
5. Desenvolvimento profissional.....	33
Parte 2: Dimensão Investigativa.....	35
2. Sobre o exercício investigativo.....	36
3. Revisão da Literatura.....	36
3.1 O responsável do dia em creche e pré-escolar.....	36
3.2 Definição de conceito.....	37
3.3 Papel do educador face ao responsável do dia	38
4. Metodologia	39
5. Considerações finais	45
5.1. Conclusão	45
5.2. Limitações	46
5.3. Recomendações	46
III – Reflexão final.....	47
Referências Bibliográficas	49
Anexos.....	52

Anexo I – Registo da grelha de observação – 1ª prática	53
Anexo II – Planificação do projeto – 3ª prática	63
Anexo III – Preenchimento de ficha sobre experiência – 3ª prática	66
Anexo IV – Guião de Entrevista.....	67
Anexo V – Grelha de organização dos resultados das entrevistas às educadoras..	70
Anexo VI – Guião de Entrevista.....	75
Anexo VII – Grelha de organização dos resultados das entrevistas às crianças	77

Índice de figuras

Fig. 1 – Exploração com o esparguete	13
Fig. 2 - Criação de momentos calmos e serenos.....	14
Fig. 3 – A conquista das cinco etapas da germinação.....	23
Fig. 4 – A conquista das cinco etapas da germinação.....	23
Fig. 5 – Atividade das capacidades	24
Fig. 6 – Atividade das capacidades com o acréscimo do flutua, não flutua.....	24
Fig. 7 – Atividade de atitudes de poupança de água.....	30
Fig.8 - Verificação de vapor de água.....	31
Fig.9 - Vapor de água que se transformou em pequenas gotículas de água	31

Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar, lecionado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Com a elaboração deste relatório, pretendo dar a conhecer, as minhas práticas em contextos de creche e jardim de infância e a investigação executada ao longo deste percurso educativo.

O relatório encontra-se dividido em duas partes, sendo a primeira reflexiva e a segunda investigativa. Na primeira parte caracterizo os contextos de estágio, apresento os projetos desenvolvidos e reflito sobre as aprendizagens, dificuldades e experiências vivenciadas ao longo dos estágios, evidenciando também a descrição e reflexão dos projetos elaborados em cada um deles.

Relativamente à segunda parte, este aborda o estudo realizado em contexto de jardim de infância, que tem como tema principal “As conceções das crianças e educadores/educadoras acerca do responsável do dia”, com o intuito de descobrir a utilidade desta prática e quais as suas potencialidades. A segunda parte encontra-se estruturada por cinco capítulos. No primeiro capítulo apresento o meu exercício investigativo, a questão principal, os objetivos e a pertinência da questão da investigação. O segundo capítulo aborda a revisão da literatura, tendo como objetivo fundamentar o meu exercício investigativo. No terceiro capítulo apresento o exercício investigativo como uma investigação-ação, abordando assim, a sua metodologia aplicada, os participantes, os instrumentos e técnica de recolha de dados, os procedimentos e técnicas de análise e recolha de dados e o tratamento e análise dos dados recolhidos. No quarto capítulo abordo a apresentação e discussão dos resultados. Por fim, o último capítulo indica as conclusões do estudo, quais as limitações e recomendações do mesmo. Para finalizar, apresento uma conclusão final do relatório, na qual reflito sobre a pertinência de todo o percurso desenvolvido, salientando o seu contributo para a minha formação e crescimento pessoal e profissional.

Parte 1: Caracterização dos contextos de estágio

Introdução às Práticas de Ensino Supervisionada

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi proporcionada a experiência de realizar três estágios em contexto de Educação de Infância, sendo que o primeiro foi em contexto de creche e os dois seguintes foram em contexto de educação pré-escolar. As práticas foram realizadas com uma colega de turma formando, assim, um par pedagógico em que trabalhámos cooperativamente.

A primeira prática supervisionada, decorreu no primeiro semestre e foi realizada em contexto de Creche. Tivemos a oportunidade de realizar a prática supervisionada em duas salas: berçário e sala de um ano, durante cinco semanas.

No segundo e terceiro semestres decorreram, a segunda e terceira práticas supervisionadas e foram realizadas em contexto de jardim de infância, numa sala com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. O segundo estágio teve a duração de cinco semanas e o terceiro estágio durante nove semanas.

Inicialmente fizemos a observação, com o objetivo de recolher informações sobre o ambiente educativo, o grupo de crianças, as rotinas, a organização da sala de atividades, os recursos físicos e materiais existentes, a decoração da sala de atividades no que diz respeito a trabalhos expostos, condições da sala de atividades, a existência de Necessidades Educativas Especiais, os trabalhos desenvolvidos até à data e os interesses das crianças.

Na fase seguinte determinámos o projeto de intervenção de cada uma das práticas definindo, assim, o problema e os objetivos. Por fim, seguiu-se a fase de intervenção, da qual faziam parte a planificação das atividades e avaliação das mesmas. Na fase de intervenção, o papel de responsável pelas atividades era alternado semanalmente entre os elementos do par de estágio.

Considero, então, relevante apresentar os seguintes pontos acerca de cada uma das práticas de ensino supervisionada: o projeto educativo, o ambiente educativo, o grupo de crianças, o projeto de intervenção mencionando os objetivos, o enquadramento teórico, duas atividades, a análise e discussão dos dados, a conclusão e avaliação.

1. Prática de Ensino Supervisionada – Creche

1.1 Organização do ambiente educativo

A primeira prática de ensino supervisionada foi realizada em contexto de creche, no primeiro semestre do primeiro ano, do Mestrado de educação pré-escolar. Durante a primeira semana de estágio, foi efetuado o momento de observação, que consistia em conhecermos a instituição e o seu meio envolvente: o estabelecimento educativo, o grupo de crianças, a organização da sala de atividades, os recursos físicos e materiais, as aprendizagens relativamente ao currículo (incluindo o projeto educativo e o projeto de sala), as rotinas, as funções do pessoal docente e não docente, entre outros aspeto possíveis de observar.

Os dados observados foram registados em grelhas de preenchimento e registo de ocorrências significativas (Anexo I), e permitiram que ao longo da intervenção fosse possível ter um maior conhecimento do grupo de crianças, como este funcionava, as adaptações que teríamos de fazer tendo em conta as suas características individuais. Segundo Gabriela (2012), o ambiente educativo permite a aquisição de novas aprendizagens, caso o educador conheça, trabalhe e promova um ambiente familiar, este poderá potenciar, nas crianças, o desenvolvimento da autonomia, as interações entre as crianças, bem-estar social, físico e mental.

1.2 Organização do estabelecimento educativo

A Creche onde realizámos a nossa Prática de Ensino Supervisionada, está inserida numa instituição sem fins lucrativos e que visa o proporcionar um acolhimento adequado a cada criança e bem-estar das suas famílias. A instituição em causa é um edifício rés-de-chão e possui uma secretaria, uma sala de direção, uma sala de pessoal docente, berçário, sala de um ano, sala de dois anos com os respetivos fraldários, refeitório com cozinha e um espaço exterior.

A sala de berçário é composta por uma sala ampla (espaço de aquisição de aprendizagens), um fraldário, um dormitório e ainda um refeitório onde as crianças tomam as suas refeições.

Quanto à sala de um ano, esta é composta por uma sala ampla e um fraldário. Há, também, um refeitório comum com a sala de dois anos. Existe um espaço exterior

que é comum às salas de um e dois anos. Existe, ainda, uma sala ampla de acolhimento, que é comum às três salas da creche.

A sala de acolhimento é o resultado das entradas das três salas de atividades (berçário, sala de um ano e sala de dois anos). Esta é constituída por um tapete e almofadas que estão no chão, para as crianças se sentarem confortavelmente, uma televisão e DVDs de filmes infantis (desenhos animados e histórias infantis), uma mesa com cadeiras adequadas às faixas etárias das crianças e ainda alguns brinquedos (legos) para as crianças explorarem. A sala de acolhimento é um espaço utilizado pela manhã enquanto as crianças aguardam que todas cheguem à instituição e, também, nos dias de chuva para as crianças brincarem no interior da instituição antes de irem para as respectivas salas de atividades.

O espaço exterior é um espaço amplo com três pisos diferentes: relvado, areia e cimento. No piso de relvado as crianças podiam explorar livremente o espaço podendo, para os devidos efeitos, levar alguns brinquedos. Quanto ao piso de areia existe um escorrega e alguns brinquedos (baldes, pás) para as crianças brincarem livremente e, no piso de cimento existiam diversos materiais e brinquedos que as crianças podiam explorar livremente, tais como triciclos, bolas de diversos tamanhos e mesas. Este era um espaço em que as crianças das salas de um ano, dois anos e três anos podiam interagir entre si e, assim, criar ligações entre elas e brincar livremente.

O projeto educativo de uma instituição pretende identificar princípios e linhas orientadoras gerais com base nas características da comunidade educativa, estabelecendo objetivos e prevendo parcerias, tendo em conta os recursos (materiais e humanos) disponíveis. Segundo Macedo e Berta (1995) o Projeto Educativo define o sentido da sua ação educativa, afirma a sua autonomia, revela-se um elemento fundamental da dinâmica e do desenvolvimento da vida organizativa da escola. (Braz, 2012)

No que diz respeito ao Projeto Educativo da Instituição que nos foi facultado pela instituição, não constava muita informação. Contudo, o mesmo tinha como base de ação a promoção e desenvolvimento de valores e características das crianças. Este projeto tinha como objetivos gerais “promover a igualdade de oportunidades, fomentar o desenvolvimento físico, social e cognitivo, desenvolver sentimentos (atitude de autoconfiança), promover a autonomia, valorizar as diferentes culturas, valorizar a Educação e as aprendizagens contínuas”. (Projeto Educativo, 2015) Como referem Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998)

... o projeto educativo é um meio não só de orientar a escola, mas de divulgar junto de outros, nomeadamente os pais, a forma como a escola funciona, quais são as suas opções e a sua dinâmica na previsão de um futuro que pretende atingir, é desejável que o projeto seja divulgado e que tenha uma redação clara e sucinta (p. 119).

Relativamente aos Projetos Pedagógicos que nos foram facultados, a sala do berçário não continha um tema específico, mas tinha referidos como objetivos “assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança e proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afetiva”. (Projeto Pedagógico do Berçário, 2015)

Relativamente ao Projeto Pedagógico da sala de um ano, o projeto que nos foi facultado tinha como tema “Os Piratas” e tinha como principal objetivo o de promover as necessidades básicas às crianças, promover a aquisição de novas aprendizagens e a interação entre as crianças. (Projeto Pedagógico da sala de um ano, 2015)

Considero que os projetos pedagógicos das salas são fundamentais para que o trabalho do/a educador/a seja orientado e organizado dentro da sala e, desta forma, abordar as crianças tendo em conta as suas características individuais, os objetivos propostos, os recursos existentes e finalidades do projeto.

1.3 Organização do ambiente educativo da sala

A nossa Prática de Ensino Supervisionada foi, como já referi acima, realizada em duas salas da creche: berçário e sala de um ano. São duas salas com idades muito próximas, e os ambientes das duas salas são diferentes também para poder proporcionar às crianças aprendizagens diferentes. Vão ser apresentados a organização do grupo de crianças no que diz respeito às idades, género e características das crianças, bem como exemplos das capacidades que as crianças têm. Vão ainda ser abordados a organização do espaço relativamente aos materiais existentes nas salas de atividades e ainda as rotinas de ambos os grupos.

1.3.1 Organização do grupo

No que diz respeito à organização do grupo de crianças do berçário, este era um grupo de seis crianças de nacionalidade portuguesa, sendo que quatro são do sexo feminino e dois do sexo masculino. O grupo de crianças da sala do berçário tinha idades compreendidas entre cinco meses e um ano, nenhuma das crianças tinha Necessidades Educativas Especiais (NEE). As crianças desta sala eram muito ativas, uma vez que quase todas já tinham adquirido a marcha e, é de referir que as crianças mostravam um grande interesse por jogos, como empilhar objetos e lançar a bola. O grupo de crianças da sala de berçário conhecia e lidava bem com a rotina, apenas o bebé com cinco meses ainda estava em processo de adaptação. É de notar que as crianças revelaram ser individualistas, um exemplo dessa situação foram os conflitos criados pelas crianças quando tinham um brinquedo e não o queriam partilhar, mesmo que tivessem mais do que um brinquedo na sua posse.

O fator de transição para a sala de um ano era quando as crianças adquirissem a marcha e já o fizessem autonomamente. Assim, existiam duas crianças que já tinham adquirido o processo de marcha, mas ainda permaneciam no berçário pois não tinham consolidado esta fase. Existia, também, uma criança que já tinha capacidade para andar, mas que por ter apenas sete meses, ainda permanecia no berçário, por ser considerada muito nova relativamente às crianças da sala de um ano. O fator de transição das crianças da sala de um ano para a sala de dois anos, era o momento em que estas controlavam os seus esfíncteres e, assim, deixassem de utilizar a fralda.

A sala de um ano era frequentada por um grupo de oito crianças de nacionalidade portuguesa, sendo que três eram do sexo feminino e cinco do sexo masculino. O grupo de crianças era constituído por sete crianças com dois anos e uma criança com um ano, nenhuma das crianças tinha Necessidades Educativas Especiais (NEE) e apenas seis destas crianças frequentaram a instituição anteriormente.

O grupo de crianças mostrava respeito pelas tarefas rotineiras, como ir para a sala, descalçar e dormir a sesta. Neste grupo de crianças, a educadora tinha de intervir em algumas situações, pois as crianças não conseguiam resolver os problemas de grupo, como por exemplo quando as crianças não partilhavam os brinquedos.

De acordo com Brazelton (2010), as crianças com um ano de idade, começam a andar sozinhas, tendo a necessidade de alguma independência dos adultos, entende algumas coisas que ouvem e já dizem algumas palavras como (mamã, papá...), começam a acumular objetos e a pensar como podem agarrar três objetos aos mesmo

tempo. As crianças reconheciam os seus objetos pessoais, mas reconheciam pouco os objetos pessoais dos outros. Um exemplo desta situação foi quando, por exemplo, uma criança pegou na sua chupeta e disse “Meu” afirmando que era a sua chupeta, mas quando era mostrado àquela criança a chupeta de outra criança ela não sabia a quem pertencia.

1.3.2 Organização do espaço

No que diz respeito à organização do ambiente educativo da sala do berçário, a sala ampla dispunha de diversos materiais que favoreciam a exploração do meio por parte das crianças desde uma mesa à altura das crianças, um espelho na parede, almofadas em cima do tapete entre muitos brinquedos adequados à sua faixa etária, bem como despertava a curiosidade em descobrir os materiais que as rodeiam. O dormitório é constituído por oito berços, um para cada criança e que se destina ao repouso/sesta das crianças. O fraldário é constituído por um lavatório, uma banheira, um tapete de esponja para mudar as fraldas. A sala de fraldário é destinada a uma das necessidades básicas da criança: cumprimento da higiene e bem-estar de cada bebé. No espaço de aquisição de aprendizagens existe um tapete de esponja eva, um espelho ao longo de uma das paredes, uma mesa adequada à altura dos bebés, um banco, quatro almofadas, dois peluches grandes e dois baldes com diversos brinquedos adequados às crianças da sala. É neste último espaço que a educadora e as crianças desenvolvem as atividades de aquisição de aprendizagens ao longo do dia. É importante referir que a sala de berçário é uma sala com bastante luminosidade, devido não só à presença de luz artificial, bem como a existência de janelas grandes e que, deste modo, as crianças podem observar o espaço exterior. Relativamente à segurança, a sala de berçário encontra-se adequada à faixa etária, como é o caso da presença de grades nas portas.

Quanto à sala de um ano, esta é composta por quatro áreas com material específico em cada uma delas, de modo a poder realizar atividades relacionadas com as mesmas. As áreas da sala de um ano são: a área das mesas, constituída por duas mesas e dez cadeiras e destina-se a atividades como pintura, desenho, colagens; a área da casinha em que as crianças podem dramatizar situações do quotidiano e onde têm dois baldes com diversos brinquedos, bonecos, animais, entre outros; a área da garagem destinada ao desenvolvimento da criatividade e a qual é constituída por um tapete com estradas desenhadas e dois carrinhos; a área dos jogos contém jogos

didáticos, como os jogos de encaixe; a área de acolhimento em que as crianças podem socializar e ter conhecimento do seu corpo através do espelho, possui ainda um tapete e seis almofadas. A sala dispõe de material (canetas de feltro, lápis de cor, entre outros).

Na sala há também um fraldário que permite cuidar da higiene da criança. Este espaço conta com um lavatório, uma banheira, um tapete de esponja para mudar as fraldas e uma sanita, bem como de prateleiras com os produtos de higiene de cada criança (fraldas, cremes, toalhetas). A sala dispõe de vários murais na sala com as planificações semanais, dias dos aniversários das crianças, quadro do tempo e ainda alguma decoração da sala alusiva ao tema da mesma. É importante referir que, tal como a sala de berçário, a sala de um ano possui bastante luminosidade devido à existência de três janelas grandes e, relativamente à segurança, a sala possui uma grade na porta. Para que as crianças da sala de um ano possam descansar à hora da sesta, nesse momento são colocados *cattres* na sala para cada criança e, cada criança possui o seu conjunto de lençóis.

1.3.3 Organização do tempo

É fundamental que o adulto estabeleça rotinas consistentes e adequadas, que permitam ao bebé/criança promover um sentimento de confiança e segurança no mundo, e uma organização cognitiva das vivências do dia-a-dia e que melhore a sua aprendizagem. (Albino, 2013)

Através das rotinas, a criança antecipa o que vai fazer a seguir, e permite que a criança confie que os seus cuidadores vão conseguir satisfazer as suas necessidades, o que lhe transmite um sentimento de segurança (Albino, 2013). Tal como Ferreira (2013) refere, a rotina traz tranquilidade e confiança para os pequenos, fazendo com que eles não se sintam tão ansiosos.

Assim, as rotinas desempenham um papel fundamental na vida da criança, não só na creche como também na sua vida.

A rotina diária refere-se às diferentes etapas do dia, numa sala, ou seja, os momentos chave ao longo do dia, que se repetem todos os dias. Assim, existem os seguintes pontos-chave: acolhimento, propostas de situação (atividades), higiene, alimentação e repouso (Moufarda, 2014). Na sala de berçário e na sala de um ano estavam afixadas nos murais a planificação das atividades a desenvolver com as crianças, bem como a rotina diária desenvolvida.

Relativamente à rotina do berçário, verificámos que o grupo conhece e lida bem com a rotina, apenas o bebé de cinco meses que tinha entrado há pouco tempo ainda estava num processo de adaptação. Averiguámos que a educadora desempenha um papel essencial nesta fase, uma vez que as crianças nesta faixa etária necessitam de bastante atenção e, assim, a educadora presta o cuidado, carinho e segurança que as crianças procuram/exigem.

A rotina das crianças da sala de um ano encontrava-se de acordo com a faixa etária, e com as características individuais de cada criança. As rotinas são essenciais para que as crianças ganhem confiança, segurança nas suas competências em desenvolvimento, tendo sempre em conta o ritmo de cada criança permitindo (Post & Hohmann, 2007).

No início do dia havia a fase do acolhimento, a qual considerámos importante, uma vez que era o momento em que todas as crianças da instituição, educadoras e auxiliares se encontravam e interagem, promovendo assim a socialização de todos.

A fase das propostas de atividades foi fundamental para que as crianças adquirissem novas aprendizagens, contudo estas propostas tinham de ser de curta duração para as duas salas, visto que as crianças destas idades necessitam de tempo para explorarem livremente. Quando as propostas eram longas, verificava-se desinteresse por parte das crianças. Verificámos que nas horas de refeição era essencial respeitar o tempo da criança, de modo a saborear os alimentos mas, principalmente, a explorarem a maneira como se podem alimentar, como por exemplo, as crianças de um ano exploram a maneira de como agarrar os talheres para levar os alimentos até à boca.

A fase da higiene era uma altura bastante importante para que o bebé/criança se sentisse bem. Considerámos que a mudança da fralda deveria ser valorizada, visto que promove um momento privilegiado entre o/a educador/a e a criança, para a construção de sentimentos, segurança e reconhecimento.

O momento de repouso foi essencial nestas faixas etárias, pois permitiu à criança que descanse o tempo necessário para ficar calma e tranquila quando acorda, para a segunda parte do dia. Post e Hohmann (2007) referem que a hora da sesta permite à criança recuperar fisicamente e emocionalmente para a última parte do dia.

Apesar do tempo de sesta se encontrar definido, a instituição respeitava o ritmo de cada criança, ou seja, caso a criança não quisesse adormecer no momento da sesta ou quisesse acordar mais cedo, o/a educador/a respeitava a criança e esta não era obrigada a dormir ou a acordar, pois quando tivesse vontade de descansar seria permitido que esta descansasse no seu tempo.

1.4 Relação entre os intervenientes

Para que haja um bom funcionamento entre os intervenientes é essencial que as relações entre crianças, adultos, profissionais, famílias e comunidade exista para uma boa cooperação entre todos os intervenientes. Segundo Post e Hohmann (2007) as relações entre os intervenientes permitem que haja comunicação, tomada de decisões em conjunto e uma observação, planificação pormenorizada para cada criança.

A relação entre crianças era visível tanto no berçário como na sala de um ano, apesar de no início considerar que os bebés não criavam relações com os outros, através das observações verifiquei que estes relacionam-se não como os adultos, mas através de olhares, pequenos gestos como tirar o brinquedo a outro, através do palreio, do toque.

Tendo em conta a individualidade das crianças da sala de um ano, verificámos que as crianças da creche se relacionam entre si e que o educador tem um papel de mediador destas relações, permitindo momentos de socialização entre elas.

Quanto à relação entre crianças e adultos era bastante visível o afeto e carinho. Durante a nossa observação verificámos que tanto os bebés como as crianças eram tratadas com cuidado e respeito pelos adultos. Considero que a relação entre adulto e criança é de extrema importância para que se criem laços e um clima de confiança. Golse (1998) afirma que a aprendizagem começa com o carinho, onde a criança começa a confiar, a criar empatia e afeição pelos indivíduos que a rodeiam.

A relação entre os profissionais na instituição era de grande cooperação, onde os momentos de dúvidas eram partilhados e esclarecidos, promovendo para uma entreadjuada e cooperação. Freschi e Freschi (2013) afirmam que um bom relacionamento entre profissionais proporciona uma melhor comunicação, onde as normas são discutidas e as sugestões dadas são tidas em consideração, favorecendo a motivação, cooperação e colaboração entre o grupo, com o objetivo de melhorar a ambiente escolar.

Relativamente à relação com pais e famílias e comunidade esta era fortalecida em momentos de reunião na instituição, festas de natal, páscoa e fim de ano. Durante a nossa prática de ensino supervisionada pudemos participar na festa de natal e observámos que a relação entre famílias e profissionais era de grande empatia, onde foi possível verificar a partilha das crianças e as evoluções que os pais verificaram das crianças. Considero que a relação com pais famílias e comunidades é essencial para a promoção de um bom ambiente educativo com estabilidade e segurança, posto isto Diogo (1997, citado por Fonseca, 2012) refere que:

A família e a escola são os dois primeiros ambientes sociais que a criança conhece sendo, por esta razão, instituições fundamentais para o seu crescimento, na medida em que lhe fornece estímulos ambientais e modelos vitais que orientam a construção do seu processo formativo (p.26).

1.5 Projeto de estágio

A primeira fase da nossa intervenção foi o período de observação que na minha opinião, é uma fase bastante importante para que possamos intervir de acordo com as rotinas das crianças. Segundo Vaz Freixo (2010), a observação é a constatação de um facto, ou seja, a recolha de informação utilizando todos os sentidos. Assim, conseguimos conhecer o grupo de crianças, a sala de atividades, bem como todos os materiais que a instituição dispõe e o meio onde se insere para que, mais tarde, pudéssemos intervir da forma mais adequada.

Num primeiro instante, o grupo definiu o que queria observar e construiu instrumentos de registo dos dados (grelhas e notas de campo) para dar respostas a questões como “O que observar?”, “Como observar?”, “Quem observar?”, “Porque observar?” e poder caracterizar o grupo de crianças, a sala de atividades, a instituição e o meio envolvente.

De um modo geral, considerei que houve facilidade em obter as informações que desejávamos, o que se deve, em grande parte, à disponibilidade tanto da educadora como da diretora da instituição. Preocupámo-nos, também, em estar envolvidas nas atividades e rotinas que as crianças realizaram, de forma a contactar diretamente com as mesmas e, assim, obter algumas informações mais detalhadas.

Uma das coisas que me surpreendeu foi a importância que os profissionais dão à rotina das crianças e, se por algum motivo, acontece uma pequena alteração na rotina, esta provoca uma mudança de bem-estar na criança. Como dizia Corral (2012), as rotinas ajudam a adquirir hábitos e a auxiliar a realização das atividades na escola, como a comer e a dormir. O essencial é que as crianças vivam num ambiente onde possam prever o que vai acontecer, para que assim seja possível criar costumes que perdurem durante a sua vida.

As duas primeiras semanas de intervenção foram realizadas no berçário. Inicialmente senti-me receosa quanto à minha capacidade de integração e relacionamento com os bebés/crianças, ainda assim encarei a prática como um desafio de novas descobertas sobre este pequeno mundo infantil. Durante a intervenção nesta

sala, uma das minhas grandes prioridades foi estabelecer desde o início uma relação afetiva e de confiança, pois considero que o relacionamento que temos com a criança por vezes pode moldar o comportamento, facilitando as aprendizagens que realizam.

Na mesma linha de pensamento, a relação entre a criança e o educador, e vice-versa, possibilita a aprendizagem de descodificar os sinais e comportamentos do outro, permitindo melhores resultados como relações mais intensas e responsivas (Portugal, 2003).

Os bebés requerem um cuidado maior, na medida em que não são muito autónomos e precisam de bastante carinho e afeto, contudo, para que haja esta atenção aprendi ao longo desta intervenção que o bebé necessita de se sentir à vontade com a pessoa que cuida dele. Para que isto aconteça, existem os momentos de mudança de fralda, de dar a comida que são cruciais criar uma boa conexão entre o adulto e o bebé. Segundo Hohmann e Weikart (2003) a proximidade do educador com a criança permite conceber um contato individual um ambiente de apoio e de segurança, estimulando a criança e focando as suas potencialidades.

Os meus grandes receios do berçário era a interação com o grupo de bebés, pois não conhecia a maneira como estes lidavam com pessoas desconhecidas, ainda assim, apesar de uma estranheza inicial, os bebés com o decorrer dos dias iam mostrando confiança. O outro aspeto que me causou também algum receio foram as escolhas das atividades, inicialmente pensei que não teria atividades suficientes para realizar durante as duas semanas de estágio, mas após uma pesquisa realizada sobre atividades a realizar com bebés e de conversar com a educadora, senti-me mais à vontade, visto que nestas idades o essencial é criar uma rotina e promover o bem-estar, posto isto o tempo de atividades era muito curto.

Nesse sentido, considero que o educador tem de ser sensível às necessidades e particularidades do desenvolvimento dos bebés, agindo a esta forma de aprender e adaptando o seu trabalho a esta realidade.

Das atividades executadas, gostaria de destacar a experiência do esparguete, que tinha como intencionalidade educativa promover a motricidade segmentada e promover a estimulação visual e tátil. A atividade consistia na exploração do esparguete da maneira que os bebés entendessem, sempre com a vigia de um adulto.

Para tal, executei diversas atividades que promovessem interesse e curiosidade, como por exemplo a exploração do esparguete (Figura 1).



Fig. 1 – Exploração com o esparquete

Através das suas explorações sensoriomotoras escolhidas individualmente, bebés e crianças pequenas envolvem-se em experiências-chave de aprendizagem: encher e esvaziar, pôr e tirar, descobrir que os objetos existem mesmo que não os consigam ver, repetir uma ação para fazer com que algo volte a acontecer (...) interagindo com pessoas e materiais, as crianças constroem conhecimento sobre representação, movimento, comunicação, objetos, primeiras noções de quantidade e de número, espaço e tempo (Post & Hohmann, 2003, p. 249).

A meu ver, a atividade foi bastante enriquecedora, devido à reação dos bebés que inicialmente estranharam e algumas até tinham medo de tocar no esparquete, mas depois com um pequeno avanço das estagiárias a tocarem na massa foi possível ver uma reação de curiosidade e de mexer, comer, cheirar.

O que poderia ter alterado nesta atividade seria mesmo a exposição das crianças, colocando apenas dois bebés de cada vez a realizar a atividade e também que estas fossem descalças por motivos de higiene e segurança.

Relativamente à avaliação, registámos as ocorrências significativas sobre o interesse e reações face à exploração do esparquete. Posto isto verificámos que a grande parte dos bebés estranhou o esparquete, revelando algum receio, no entanto começámos a tocar no esparquete e aí os bebés tiveram a vontade de imitar e de explorar de várias formas, comendo, lançando para o chão, esmagando. Com esta forma de exploração foi possível atingir os objetivos e verificar que foi promovida a motricidade segmentada e a estimulação.

Refletindo sobre as intervenções que propus no berçário, considero que não é uma tarefa fácil, mas com esforço e acima de tudo segurança é possível. Senti que fui evoluindo ao longo das intervenções, sempre querendo fazer melhores atividades e que esta revelassem ser significativas e estimulantes para os bebés. O papel do educador

é fundamental para permitir ao bebé que contacte e manipule objetos de modo a que estes ajudem a construir aprendizagens contextualizadas.

As últimas duas semanas de intervenção realizadas na sala de um ano, foram mais serenas, visto que já conhecia o funcionamento da instituição, contudo as minhas expectativas mantiveram-se elevadas, sabia que era um grupo muito diversificado, visto que o comportamento e a aprendizagem são diferentes para cada criança, algo que me deixou, por vezes, receosa nas minhas intervenções, pois aquilo que estaria a ensinar teria de chegar a todas as crianças, mas de uma forma específica.

Um dos aspetos que considerei essenciais foram a utilização de várias estratégias para cativar e motivar as crianças, como, comunicar de forma expressiva ou explicar às crianças o que iriam fazer nas atividades através de uma história inventada no momento, criação de gestos como colocar a mão na barriga, e a seguir na cabeça, para imitarem, ou cantando músicas, de modo a envolver as crianças nas experiências.

Para tal, executei diversas atividades que despertassem interesse e curiosidade das crianças, através de atividades que estas desconheciam, como por exemplo, promover a estimulação visual e tátil, a criação de momentos calmos e serenos (Figura 2).

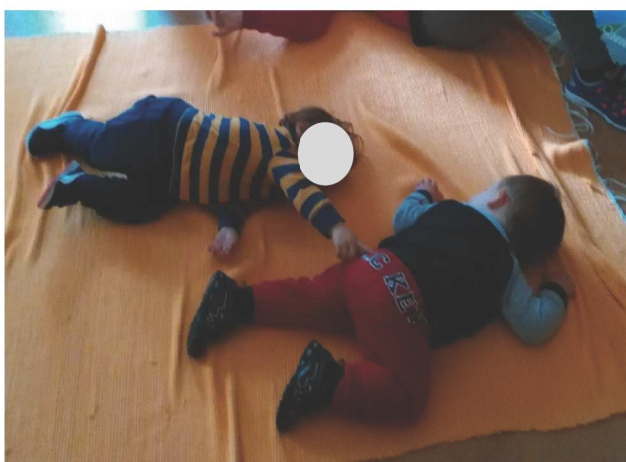


Fig. 2 - Criação de momentos calmos e serenos

Na intervenção da sala de um ano, destaquei a atividade de expressão motora, esta era baseada no domínio da dança, tinha como intencionalidade educativa, promover a atividade física e a imitação de movimentos, a atividade consistia na imitação dos movimentos que a estagiária executava ao som da música, seguindo o ritmo da mesma.

Após esta atividade com grande energia, as crianças encontravam-se bastante agitadas, por isso senti a necessidade de criar um momento mais calmo e de

relaxamento, não estando este planejado, para que as crianças pudessem usufruir de um momento mais tranquilo, para isso coloquei músicas com menor intensidade e com um volume mais baixo e pedi às crianças que se deitassem como quisessem (de lado, de barriga para baixo ou para cima), e escutassem a música em silêncio, enquanto este momento decorria as estagiárias passavam com bolas de borracha pequenas pelo corpo de cada criança.

Este momento, que não foi planejado, foi um momento em que tinha como objetivo acalmar as crianças e nesta circunstância tive de optar por uma estratégia que decorreu da melhor forma.

Desta forma, considero que como educadora devemos ter em conta sempre o estado de cada criança para cada momento, se no momento a seguir era o almoço deveria ter planejado algo para que as crianças na hora de almoço se encontrassem mais tranquilas e serenas.

Relativamente à avaliação esta foi formativa, ao qual as estagiárias registaram no quadro se as crianças executavam os exercícios e se estas participavam. Concluímos que estas participaram na totalidade, quanto ao nível da execução dos exercícios, nem todas executaram na totalidade, pois verificámos que as crianças quando têm música gostam de dançar livremente.

Visto que intervimos em duas salas de diferentes faixas etárias, a nossa grande dificuldade foi elaborar um projeto que fosse possível de executar nas duas salas, posto isto refletimos sobre o assunto e verificámos que era necessário existir algo em comum entre as salas, sendo assim o projeto ficou definido com a questão “Qual a importância das rotinas?”, com os objetivos de verificar qual a necessidade da presença de rotinas, averiguar as vantagens e desvantagens das rotinas e de registar a existência de participação e autonomia, nas rotinas.

O estudo realizado foi, portanto, de carácter descritivo e qualitativo, pelo que foi realizado de forma rigorosa, resultando na obtenção de dados recolhidos de uma forma direta. Segundo Bogdan e Biklen (1994, citados por Freixo, 2010), o estudo qualitativo tem como principal preocupação a descrição de dados em detrimento da sua análise e o processo em detrimento do produto, sendo a análise de dados efetuada indutivamente pertencendo a um todo. Para tal, foi aplicado a investigação ação, pois “é um procedimento metodológico que tem por finalidade descrever de modo preciso os comportamentos de um indivíduo ou grupo de indivíduos, sendo este o centro da atenção do investigador” (Freixo, 2010, citado por Pedro, 2011, p. 42).

De modo a realizar adequadamente o estudo, foi efetuado o registo das ocorrências significativas e o preenchimento de grelhas de observação dos

comportamentos das crianças nas rotinas. As rotinas foram realizadas, segundo as normas da instituição, ou seja, sem qualquer alteração às mesmas.

Ao longo das intervenções, foi aplicada a técnica de observação participante dos comportamentos das crianças nas rotinas, no qual as observadoras se inseriram no grupo estudado como se fossem um dos elementos do mesmo, pois só assim foram criadas condições de compreensão dos hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais e características do seu funcionamento (Bardin, 1997 citado por Souza, Kantorski & Luis, 2011).

No decorrer da investigação, assumimos o papel de investigadoras, mas também de educadoras estagiárias no grupo em estudo, tendo desta forma acompanhado de perto a evolução das crianças, o que permitiu compreender melhor o processo que estas vivenciaram ao longo do período de intervenção.

Tendo em conta a problemática “Qual a importância das rotinas?” que conduziu o projeto, podemos concluir que a rotina é essencial para que a criança se sinta segura e consiga prever o que irá acontecer e para que estas sejam um auxílio do seu crescimento de um modo mais tranquilo. Corroborando com os dados, Judith Evans e Ellen Ilfield (1982, citado por Post & Hohmann, 2011, p.193) defende que a “rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e vai-se deitar. É também saber como as coisas são feitas... as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas para o seu crescimento”

Apesar das limitações apresentadas, conseguimos alcançar todos os objetivos traçados inicialmente, averiguando que através da aplicação de rotinas, é possível verificar diversas vantagens no desenvolvimento das crianças, como a estabilidade física e emocional. Durante as intervenções não foram verificadas quaisquer desvantagens com a utilização de rotinas.

2. Prática de ensino supervisionada – jardim de infância

2.1 Organização do ambiente educativo

A segunda prática de ensino supervisionada foi realizada em contexto de jardim de infância, durante o segundo semestre do primeiro ano. Assim como na primeira prática de ensino supervisionada, primeiramente foram necessários a recolha de informações e o conhecimento do ambiente educativo, para que pudéssemos promover às crianças momentos de desenvolvimento e de aprendizagens, de uma forma segura e tranquila, tendo em conta as adaptações necessárias a cada criança. Este período

revelou-se um período muito importante da prática pedagógica, uma vez que é através deste período que é possível a nossa integração no contexto onde fôssemos trabalhar.

O objetivo da observação foi conhecer melhor o grupo, de modo a efetuarmos um trabalho de investigação acerca de aspetos relacionados com o grupo e, também, de realizarmos uma prática pedagógica enriquecedora, quer para nós quer para as crianças. Assim, foi necessário ter um conhecimento profundo do interior e exterior da sala de atividades, bem como o modo como o grupo, e cada criança, se relaciona conosco e com os outros. Os dados foram observados e registados a partir de grelhas de preenchimento e registo de ocorrências significativas

2.2 Organização do estabelecimento educativo

O estabelecimento educativo tinha a vertente de pré-escolar e de primeiro ciclo, foi uma escola acolhedora e disposta a novos desafios que promovam para a aprendizagem da criança.

Relativamente ao estabelecimento educativo este era composto por dois pisos, o primeiro piso, era constituído por duas salas de aula (2º e 4º ano de escolaridade) e o rés do chão era composto por duas salas de aula (1º e 3º ano de escolaridade) e uma sala de atividades (jardim de infância). O estabelecimento educativo possuía ainda um salão polivalente, sendo este um espaço comum ao jardim de infância e ao 1º ciclo, utilizado para as crianças lancharem, almoçarem, para recreio em tempo de chuva e ainda para atividades de expressão motora ou outras atividades curriculares.

Quanto ao Projeto Educativo do Agrupamento, verificámos que este estava construído para toda a comunidade escolar, não especificando o jardim de infância. Contudo, era possível relacionar alguns objetivos com o jardim de infância tais como: mobilizar os pais e encarregados de educação, melhorar as competências pessoais e sociais das crianças, educar para a saúde e para o ambiente. O Projeto Educativo do Agrupamento não indicava o tema. Katz et al (1998) referem que o projeto educativo permite a auto-organização da escola com a finalidade de responder às necessidades de desenvolvimento interno do estabelecimento e da comunidade em que está inserido.

O projeto de sala de atividades fazia referência às necessidades do grupo, de cada criança, do pessoal docente e não docente e também dos objetivos para com a família e comunidade que pretendiam envolver os pais na vida quotidiana no contexto no jardim de infância e desenvolver um trabalho cooperativo.

Tendo em conta as observações, relativamente à sala de atividades, em termos de trabalhos expostos, estes estão dispostos por toda a sala. Considerámos que a

exposição dos trabalhos da sala permite que as crianças observem muitas vezes aquilo foi exposto e que comentem entre elas os trabalhos por elas desenvolvidos.

2.3 Organização do ambiente educativo da sala

Nesta prática de ensino supervisionada, intervimos numa sala de jardim de infância, ao longo da nossa prática observámos todo o ambiente educativo da sala. Assim, vão ser apresentados a organização do grupo de crianças no que diz respeito às idades, género e características das crianças, bem como exemplos das capacidades que as crianças têm. Vão ainda ser abordados a organização do espaço relativamente aos materiais existentes nas salas de atividades e ainda a rotina do grupo.

2.3.1 Organização do grupo

O jardim de infância era frequentado por um grupo de vinte e cinco crianças. Sendo que doze eram meninas e treze meninos. O grupo era multietário sendo composto por sete crianças com três anos, quatro crianças com quatro anos, nove crianças com cinco anos e cinco crianças com seis anos.

Através do período de observação foi possível perceber a dinâmica do grupo, e quais eram as adaptações necessárias a fazer às atividades para que estas fossem realizadas por todas as crianças, tivessem três ou seis anos de idade, como por exemplo: as crianças de cinco e seis anos cortavam sozinhas com a tesoura e as crianças de três e quatro anos necessitavam de auxílio a cortar.

Considero ser de extrema importância o/a educador/a conhecer os gostos, hábitos, interesses e necessidades das crianças, bem como a caracterização do meio, da instituição e do grupo de crianças, de modo a que possam intervir da melhor forma e que seja de acordo com os interesses das criança, tal como afirmou Baden Powell (1977, p.138) “É indispensável que veja as coisas mais insignificantes e as interprete ... adquira o hábito de fixar tudo e não deixar que nada lhe escape à vista”.

Em suma, considero que existem vários fatores, para que haja, um bom funcionamento e organização do grupo, tais como, o funcionamento da instituição, o espaço, o tempo, o meio social, entre outros. Segundo Lopes e Silva (2008), existem características inibidoras que não facilitam o bom funcionamento em grupo, como: o egocentrismo, competências sociais pouco desenvolvidas, impulsividade.

2.3.2 Organização do espaço

A sala do jardim de infância encontrava-se distribuída por sete áreas distintas: garagem, casinha, biblioteca, expressão plástica, jogos, tapete e construções, sendo estas justificadas através do projeto de sala de atividades, que referia ter áreas na sala, para que esta fosse o mais funcional possível, encontrando-se os materiais expostos de forma atrativa e com fácil acesso para as crianças” (Carreira, 2016).

A meu ver, as áreas são importantes para que as crianças escolham a área que mais agrada consoante as suas características, contudo através das observações foi possível verificar que existiam crianças que pretendiam mais que uma área ao mesmo tempo, como por exemplo: brincar com carrinho da área da garagem, junto à área da casinha, ou até levar um caracol da rua para a área da biblioteca; tendo em conta estes dois pontos de vista considero que devemos permitir à criança que esta explore as áreas, respeitando os outros, mas que também tenha a possibilidade de entrada de novas ideias para a sala.

Classroom Design and Routines, (n.d.), remete à importância de um equilíbrio entre as várias áreas de aprendizagem para que as crianças possam aprender a moverem-se independentemente em toda a sala. É referido também, que a escola deve permitir que as áreas de aprendizagem sejam conectadas com o mundo exterior, possibilitando melhores experiências de aprendizagem e de vivência.

O exterior era uma área que a educadora gostava bastante de utilizar, tanto em momentos não intencionais, como em momentos intencionais, o espaço era grande para as crianças poderem brincar e aprender no recreio.

Como foi referido anteriormente, para além do ensino pré-escolar, também existia o ensino primário e isso permitia que nos momentos de recreio, as crianças mais novas e mais velhas contactassem umas com as outras, permitindo assim novas experiências e o conhecimento de ideias diferentes por parte de cada criança.

2.3.3 Organização do tempo

A organização do tempo é um parâmetro bastante importante para o crescimento da criança. O tempo era planeado e estruturado mas, consoante o interesse da criança, este poderia ser alterado, ou seja, é crucial que o tempo se encontre organizado e bem estruturado através das rotinas, mas também é essencial que a criança decida o que quer explorar e o que acha importante para o seu desenvolvimento, naquele momento.

Como por exemplo, durante o nosso estágio, tínhamos planeado que à tarde abordaríamos o processo de germinação, pois então que depois de almoço, surge uma

criança com a notícia de que a professora de expressão dramática tinha falecido e que nunca mais iria dar aulas às crianças. Perante esta notícia, as questões começaram a surgir tais como: “Como é que morreu? Então e agora? Mas ela volta? Para onde vai o corpo? Ela está a olhar por nós?”.

Estas questões foram respondidas com muita calma e serenidade, numa conversa que a educadora proporcionou às crianças ao final da tarde, mas deixando sempre que fossem as crianças a dar as suas respostas primeiro para que refletissem sobre o que estavam a falar. Este é um dos exemplos em que o tempo estaria definido de uma forma e de um momento para o outro com o aparecimento de uma notícia e várias questões, foi alterado, mas num sentido de esclarecimento e acima de tudo aprendizagem. Segundo Hohmann e Weykart (2003) devemos permitir que criança aceda a tempo suficiente para seguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas à “dimensão da criança” no contexto dos acontecimentos que vão surgindo.

Sobre o meu papel, na organização do tempo pensei que sentisse uma maior dificuldade, mas ainda assim tive a plena noção de que se não tivesse o auxílio da minha colega de estágio, da educadora e das auxiliares nunca conseguiria fazer aquilo que tinha planificado, pois sem ajuda é muito complicado trabalhar com vinte e cinco crianças e sei que enquanto futura educadora terei de investigar e aplicar diferentes estratégias, de modo a que chegue às necessidades e interesses de todas as crianças.

Em suma, considero que o meu papel nos diferentes momentos e na promoção de aprendizagem que proporcionava era essencialmente de moderadora do grupo de crianças, estimuladora e acima de tudo participativa.

2.4 Relação entre os intervenientes

A relação entre crianças era de partilha, cooperação e entre ajuda, por vezes, algumas crianças mais novas tinham momentos em que se chateavam com o/a amigo/a mais velho/a, porque este/a não queria brincar ao mesmo jogo que a criança mais nova queria. Nestes momentos tinha de intervir e propunha às crianças que pensassem em algo que quisessem fazer as duas, para que agradasse a todos e todas.

Na relação crianças e adultos procurei sempre relacionar-me com todas as crianças ao máximo, dialogando, numa postura menos formal, adaptando-me aos diferentes contextos. Procurei também participar nas atividades livres das crianças, como, por exemplo, os jogos de mesa existentes na sala, plasticina de modo a estreitar a relação existente e a conhecer melhor as crianças, bem como nas brincadeiras de exterior. A meu ver, as relações socio afetivas, são importantes para criar laços com as crianças, de modo a que estas se sentiam seguras e confiantes, o que lhes facilita a

construção de conhecimento. Segundo as OCEPE (2016), a relação que o educador estabelece com as crianças, facilita as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas.

Relativamente à integração na comunidade escolar, considerei que foi fácil visto que o contacto que tive com a educadora bem como com os outros profissionais da escola, permitiram-me conhecer melhor a escola e o seu funcionamento. Relativamente aos/às encarregados/as de educação, considerei que o contato, infelizmente, foi pouco ou nenhum, visto que a grande parte dos encarregados, deixava as crianças à entrada do edifício da escola. A meu ver, esta falta de contacto criou uma quebra no conhecimento das novas estagiárias e na conversa com a educadora, que considero ser essencial para que seja possível saber mais sobre a crianças, nomeadamente se a criança passou bem a noite, se acordou bem-disposta, se tomou o pequeno almoço, como estão a correr as coisas em casa, se existe algo que ela não gosta na escola e diga apenas aos pais. Posto isto, e para colmatar esta falha, no estágio seguinte pedi que os encarregados de educação participassem nas atividades.

2.5 Projeto de estágio

A primeira fase da nossa intervenção foi o período de observação, em que o processo foi efetuado da mesma forma que no estágio anterior, para que no momento das intervenções e da definição do projeto tivéssemos conhecimento das características do grupo de crianças, da sala de atividades, bem como de todos os materiais que a instituição dispõe e o meio onde se insere para que, futuramente, pudéssemos intervir da forma mais adequada.

Os instrumentos que utilizámos inicialmente foram o registo de notas de campo, no decorrer das atividades, em momentos posteriores ou na finalização das atividades, em conversa e registando aquilo que as crianças iam dizendo sobre aquilo que aprenderam e realizaram. O instrumento que se utilizou, na segunda semana de intervenção, foram as grelhas de avaliação, preenchidas no final das atividades pelo par de estágio partindo da observação das atividades e das produções das crianças. Ainda relativamente aos registos, foram também utilizadas como elemento de avaliação as reflexões das crianças, no final de cada manhã e de cada tarde.

Através das nossas observações pudemos concluir que a área do conhecimento do mundo despertava bastante interesse e entusiasmo nas crianças, assim sendo, decidimos utilizar, em grande parte do tempo de prática do projeto, esta área como elo de ligação com todas as áreas de conteúdo. Surgindo assim o nosso projeto de estágio, através de um momento de conversa no tapete, como problemática: Será que as

sementes germinam de igual forma? E o crescimento das plântulas, poderá variar em função das sementes ou será o mesmo?

“Neste projeto definimos como objetivos, compreender que a germinação de uma semente dá origem a uma nova planta; constatar a diversidade de sementes quanto a algumas características como o tamanho, forma, cor; reconhecer a variação do tempo de germinação de sementes de espécies distintas (quando sujeitas a condições ambientais semelhantes); conhecer a existência de alguns fatores que influenciam a germinação das sementes e o crescimento das plantas (conhecer alguns cuidados); averiguar que as sementes germinam de maneiras diferentes; compreender que sementes diferentes originam plântulas cujo crescimento ocorre de forma diferente; averiguar a existência de participação e autonomia, das crianças, na criação e manutenção da horta; incentivar a relação com o meio ambiente, sensibilizando para práticas ambientais equilibradas e de sustentabilidade; conhecer as várias partes constituintes de uma planta, as diferenças entre as folhas de várias plantas e seus nomes.” (Santos & Monteiro, 2016, p.15).

Na segunda fase referenciada como a intervenção, senti-me um pouco receosa relativamente à minha capacidade de gestão não só do grupo de crianças, mas também do ambiente em que estas se encontravam inseridas. Visto que era um grupo bastante ativo em que surgiram desafios a todos os momentos, decidi investigar como deve ser o papel do educador na sua primeira intervenção.

Na fase da intervenção, procurei, como em todas as outras, adaptar as atividades, à faixa etária e às necessidades de cada criança. Nos momentos de grande grupo proporcionei às crianças momentos em que partilhassem conhecimentos e se entreajudassem, ainda assim as crianças mais velhas destacavam-se sempre.

Consoante a problemática definida, fomos promovendo atividades às crianças para que dessem resposta aos nossos objetivos.

Para tal, executei diversas atividades que promovessem o ensino-aprendizagem e principalmente o interesse, como por exemplo: (Figura 3 e 4)



Fig. 3 – A conquista das cinco etapas da germinação.



Fig. 4 – A conquista das cinco etapas da germinação.

Das atividades executadas, gostaria de destacar duas delas, “A conquista das cinco etapas da germinação”, que tinha como intencionalidade educativa partilhar o poder, assumindo responsabilidades; desenvolver a expressão global, explorar jogos de movimento e identificar e ordenar as diferentes partes que constituem a planta (semente, raiz, caule, flor e fruto). A atividade consistia num trabalho cooperativo e com exercício físico, ou seja, o jogo era constituído por 3 postos onde estava apenas um elemento do grupo em cada posto. Nos postos encontravam-se imagens, correspondentes às fases da germinação.

O primeiro elemento, que se encontrava no primeiro posto, tirava uma imagem e saltava até ao segundo elemento (segundo posto), permanecendo nesse local. O segundo elemento, após agarrar as duas imagens ia até ao terceiro elemento, assim sucessivamente, como se fosse um jogo de estafetas, sendo que a transição era realizada de várias formas. Quando todas as imagens estivessem recolhidas, cada grupo reunia e ordenava pela sequência correta das fases da germinação.

A meu ver, esta atividade foi apelativa e interessante para as crianças, pois estas encontravam-se fora de sala, num ambiente diferente, uma atividade rica e com vários exercícios na transição dos postos. O que poderia ter alterado nesta atividade seria mesmo a adequação às crianças mais novas, visto que eram grupos multietários, foi algo que eu não pensei antes de realizar a atividade, pois existiam crianças que sentiam dificuldades na execução de alguns exercícios.

Relativamente à avaliação, preenchemos uma grelha de registo individual em que avaliava a execução dos exercícios e registo de ocorrência do trabalho cooperativo, no momento em que organizavam as imagens com as fases da germinação. Considerei que a avaliação individual foi injusta para as crianças mais novas visto que não adaptei

os exercícios a todas as faixas etárias, algo que numa próxima terei de ter maior atenção. No fim do exercício, todos os grupos revelaram conhecimento no tema e facilidade em ordenar as imagens.

A outra atividade que destaco foi uma atividade que surgiu através de outra atividade que se tratava de cuidar da semente e de regá-la, para regar era necessário que a criança enche-se um copo, foi aí que surgiram algumas perguntas, tais como: “Porque tem que levar pouca água? Não pode ser muita água, porque o copo do feijão é mais pequeno, não é? E depois salta fora”. Após estas questões todas refletimos que não poderíamos deixar em vão este assunto, até que surgiu no dia seguinte a atividade das capacidades, que tinha como intencionalidade educativa: observar vários tipos de medida; identificar uma medida padrão; ordenar objetos segundo a sua capacidade; prever, experimentar e observar o que acontece ao volume de água contida em vários recipientes diferentes. Na atividade foram utilizados como materiais copos de diferentes tamanhos e comparar a água que “cabe” em cada um deles; colocar os copos por ordem (o que tem mais capacidade até ao que tem menos, e vice-versa): (Figura 5 e 6)



Fig. 5 – Atividade das capacidades



Fig. 6 – Atividade das capacidades com o acréscimo do flutua não flutua.

No fim da atividade, as crianças que não estavam habituadas a atividades em grande grupo, revelaram um grande interesse e participação e sensibilidade com o próximo, ou seja, as crianças mais novas que necessitavam de ajuda foram apoiadas pelas crianças mais velhas. Com o decorrer da atividade uma criança decidiu colocar uma colher de plástico no recipiente da água, com esse ato muitas crianças revelaram-se “espantadas” com a colher de plástico a flutuar, a partir daí sentimos que teríamos de abordar também o flutua e não flutua:

Criança B – Olha ali a colher! Está em cima da água.

Criança C – Sim, está a flutuar.

Eu – É verdade, que engraçado...

Criança D – Então e se eu colocar uma bola de plasticina?

Eu – O que é que acontece?

Criança B – (A criança pegou na bola de plasticina e colocou no recipiente). Fica por baixo da água

Eu - Por baixo? Ou será no fundo da taça?

Criança C - A bola de plasticina não flutua.

Refletindo sobre senti que fui evoluindo ao longo das intervenções, sempre querendo fazer melhores atividades e que revelassem ser significativas e estimulantes para os bebés.

Refletindo sobre a planificação, a meu ver esta é imprescindível para a intervenção, uma vez que é onde preparamos e organizamos a informação necessária, definimos objetivos, estratégias e avaliações, para que a intervenção possa ser efetuada da melhor forma e bem organizada.

Tendo em conta a avaliação, considereei que este é um dos pontos mais importantes no processo de ensino aprendizagem. No meu ponto de vista, é importante avaliar de modo a verificar a evolução das crianças e de refletir sobre estratégias e atividades e retificá-las, ou mudá-las por completo, partindo assim da avaliação para a construção de novas experiências para mim e para as crianças. Considero este processo um pouco complexo e difícil de trabalhar, ainda assim consigo refletir que estou a evoluir, praticando algumas pesquisas e leituras sobre o assunto. Utilizar diferentes instrumentos de avaliação foi uma das estratégias que utilizei para melhorar.

Relativamente ao projeto, considerámos que todo o grupo de crianças entendeu que as sementes não germinam da mesma forma e as crianças adquiriram novos conhecimentos através da área do conhecimento, mas também na área de formação pessoal e social, pois neste projeto foi aplicada a metodologia de aprendizagem cooperativa, algo que o grupo já está habituado, e que proporciona momentos de socialização, respeito e interesse em participar e ajudar o outro.

3. Prática de ensino supervisionada – jardim de infância

3.1 Organização do ambiente educativo

A terceira prática de ensino supervisionada foi realizada em contexto de jardim de infância, durante o terceiro semestre do segundo ano. Tal como no primeiro e segundo estágio, iniciámos com a observação, com o mesmo processo de recolha de informação, para que tivéssemos conhecimento do ambiente educativo. O estabelecimento educativo foi o mesmo da segunda prática pedagógica, o facto de ser realizada no mesmo local permitiu o fortalecimento das relações já estabelecidas com a comunidade educativa e com o novo grupo de crianças, uma vez que me encontrava adaptada ao contexto, às particularidades da instituição e ao seu modo de funcionamento.

3.2 Organização do estabelecimento educativo

Relativamente à organização do estabelecimento educativo este não sofreu alterações desde a segunda prática supervisionada, referida acima. O estabelecimento educativo tinha a vertente de pré-escolar e de primeiro ciclo, foi um contexto acolhedor e disposta a novos desafios que promovam para a aprendizagem da criança.

O Projeto Educativo do Agrupamento, por ter a durabilidade de três anos, ainda continuava em vigor.

O projeto de sala de atividades sofreu alterações apenas nas características do grupo e das crianças, o restante permaneceu de igual forma, sem nenhum tema para o ano letivo.

3.3 Organização do ambiente educativo da sala

A presente prática educativa supervisionada, realizou-se o mesmo local da prática anterior, para tal, a organização do ambiente educativo da sala e a observação da mesma, serviram para colmatar observações que falharam anteriormente e conhecer melhor o grupo.

3.3.1 Organização do grupo

O jardim de infância era frequentado por um grupo de vinte e três crianças. Sendo que catorze eram do meninas e nove meninos. O grupo era multietário sendo composto por nove crianças com três anos, seis crianças com quatro anos, seis crianças com cinco anos e duas crianças com seis anos.

Segundo Pádua (2009) e caracterizando o grupo, as crianças nesta fase iniciam o pensamento utilizando a linguagem, o jogo simbólico, a imitação, a imagem mental e as sete outras formas de função simbólica, os sentidos.

Tendo em conta a nossa observação, o grupo tinha crianças muito novas e que frequentavam pela primeira vez a escola, mostrando características tais como: pouca capacidade de resolução de problemas do grupo, apenas com a intervenção da educadora, pouca vontade de partilha, no entanto gostavam de ser elogiadas e reconheciam quando os seus comportamentos não eram os mais adequados.

3.3.2 Organização do espaço

A sala do jardim de infância encontrava-se distribuída da mesma forma que no estágio anterior, no entanto reflito um pouco sobre o espaço.

Considero que a organização do espaço deve ter em conta as características da comunidade escolar, da criança e do grupo de crianças, para que estas se sintam num local de conforto e segurança promovendo assim para o bem-estar e a vontade de adquirir novas aprendizagens. Segundo Zabalza, (1996, p.20) "O ambiente ou contexto em que o comportamento ocorre tem as suas próprias estruturas (limites físicos, atributos funcionais, recursos, etc.) que facilitam o limite e condenam o comportamento dos indivíduos".

3.3.3 Organização do tempo

A organização do tempo não sofreu grandes alterações sendo caracterizada da mesma forma como a segunda prática supervisionada. A única alteração surgiu devido à existência de crianças muito pequenas.

Considero que a organização do tempo deve ser planeada e de forma rotineira, mas acima de tudo flexível. A meu ver o tempo é que se deve adaptar às crianças e não as crianças adaptarem-se ao tempo.

“O tempo - uma das variáveis mais importantes da organização escolar – acaba por interferir e condicionar definitivamente o modelo de intervenção didática que se pretende implementar no seu dia-a-dia” (Pinto, 2001, p.60)

3.4 Relação entre os intervenientes

A relação entre crianças revelava algumas particularidades, tais como, serem individualistas, criação de alguns conflitos, necessitando sempre da intervenção da educadora ou estagiárias. Ainda assim quando uma criança se mostrava triste, havia a preocupação de saber o que se passava, a partilha de mimos também era visível. Contudo, considero que a relação entre crianças deve ser uma relação bem estruturada para facilitar o processo de ensino aprendizagem, como por exemplo participar e envolvermo-nos nas brincadeiras das crianças. Como afirma Vygotsky "o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento" (2001, p.63).

3.5 Projeto de estágio

Como todos os projetos que foram efetuados durante os estágios, iniciámos este com o período de observação que tinha como objetivo conhecer e participar na dinâmica do grupo, ter em conta as adaptações para que as atividades se adequassem a todas as crianças. Os instrumentos utilizados nesta fase foram os mesmos dos projetos anteriores, para pormenorizar as nossas observações.

Visto que nos encontrávamos no mesmo local de estágio anterior, alguns conhecimentos que tínhamos não sofreram qualquer tipo de alterações, como por exemplo o grande interesse do grupo pelo conhecimento do mundo e vontade de explorar. Posto isto,

“...a problemática surgiu através de algumas atitudes de desperdício de água, por parte das crianças, tais como: puxarem o autoclismo mais que uma vez, lavarem as mãos e a água estar sempre a escorrer, não beberem a água toda que está no copo, e num destes momentos uma das crianças questionou, porque temos de ter tanto cuidado com a água? E foi neste momento que surgiu a questão partida, “O que vamos descobrir sobre a água?”. (Santos & Monteiro. 2017, p.14).

Após a definição dos objetivos: descobrir as características da água; conhecer os cuidados a ter com a água; compreender e verificar que a água pode ter vários estados; conhecer o ciclo da água; verificar a diversidade de locais onde podemos encontrar água, incentivar e sensibilizar a relação com o meio ambiente (Santos & Monteiro, 2017, p.14). Decidimos construir um esquema e uma planificação para o projeto (Anexo II), para que fosse possível abordar e definir o que fazer em todas as áreas curriculares através dos objetivos referidos, proporcionando uma organização e um projeto estruturado, antes de colocar em ação.

Relativamente à intervenção, considero que não tive quaisquer dificuldades, pois como já tinha conhecimento da dinâmica do grupo isso facilitou, para que pudesse agir de uma forma diferenciada tendo em conta as características do grupo.

Reflico ainda que, durante as minhas intervenções, procurei que as crianças construíssem os seus próprios conhecimentos através das suas vivências e experiências. Procurei que todas as minhas intervenções tivessem um fio condutor, de modo a articular diferentes atividades.

Segundo Aver (2012) o/a educador/a deve planificar tendo sempre em conta para o bem-estar da criança, melhorando sempre a sua prática, facilitando as interações, promovendo e construindo espaços adequados para as crianças, de modo a que estas ampliem a sua perceção, imaginação, intuição, criação e emoção.

Tendo em conta a problemática definida propusemos atividades que atingissem os objetivos definidos e para tal irei destacar duas atividades concretizadas no contexto do pré-escolar:

A primeira proposta de atividade tinha como principal objetivo sensibilizar as crianças para a atos de poupança de água, no início do dia abordamos um livro intitulado “Eu fecho a torneira” que indicava dois lados bastante opostos, o primeiro lado indicava atitudes de desperdício de água e o outro lado indicava atitudes de poupança de água. Após a análise do livro, propusemos às crianças que formassem grupos, já definidos, para criar um cartaz.

Para a construção do cartaz, existiam várias imagens em cima da mesa, o objetivo seria o grupo escolher quatro imagens duas de desperdício e duas de poupança da água, os elementos do grupo escolhiam, cortavam as imagens e colavam as imagens e descreviam o que se encontrava na mesma, por exemplo: uma imagem de um senhor a colocar um saco de plástico no rio, nesta situação os elementos do grupo teriam de definir que o senhor estava a poluir o rio e que fazia mal à água do rio. (Figura 7)



Fig. 7 – Atividade de atitudes de poupança de água.

Considerarei que a atividade teria um grande potencial, mas se pudesse alteraria, isto porque as imagens não eram muito claras e foi uma atividade bastante longa, mais do que aquilo que estava planeado, pois os elementos do grupo demoravam algum tempo a escolher as imagens e identificar as mesmas. Se pudesse ao invés de construir um cartaz, partiria mesmo para a ação, ou seja, pediria às crianças que ficassem atentas aos momentos dos dias em que utilizavam água e verificassem a existência de desperdício, e a partir daí realizar um debate sobre o mesmo. Relativamente à avaliação, preenchemos uma grelha de registo em que avaliava a execução dos exercícios e registo de ocorrência do trabalho cooperativo de todos os grupos.

A outra atividade que destaco foi a experiência dos estados da água que tinha como objetivo conhecer os estados físicos da água; identificar e descrever fenómenos e transformações que observa; observar, recolher e analisar informação para chegar a conclusões e comunicá-las. Iniciámos um pequeno diálogo, questionando as crianças, onde podemos encontrar a água, ao qual surgiram respostas como: nas garrafas, na torneira, na sanita, água das chuvas. No término da conversa, avançámos para a experiência, a cada criança foi fornecida uma ficha que teria de preencher no espaço em branco o resultado de cada experiência (Anexo III) numa primeira fase mostrámos metade de um garrafão com água e questionámos as crianças sobre o que aconteceria se a água aquecesse, ao qual responderam que ficaria quente. Posto isto aquecemos a água e quando esta começou a ferver colocámos um espelho para que as crianças verificassem o vapor de água que se transformou posteriormente em gotículas de água no espelho (fig.8 e 9).



Fig.8 - Verificação de vapor de água



Fig.9 - Vapor de água que se transformou em pequenas gotículas de água

Numa segunda fase as crianças foram até ao congelador buscar a água que tinham colocado no dia anterior e verificaram que eram cubos de gelo. Estas exploraram o gelo, tocando e cheirando. Na terceira e última fase da experiência as crianças um pouco de bicarbonato de sódio e que observassem o gelo a derreter, voltando ao seu estado líquido.

A avaliação concretizou-se sob forma de grelhas de avaliação, a aquisição de conhecimentos das crianças e fichas preenchidas pelas mesmas, cada ficha pedia que desenhassem o que verificavam consoante cada experiência, por exemplo: a água no congelador, desenhavam o resultado que seria o gelo, a avaliação teve um feedback bastante positivo, revelando que as crianças conseguiram em grande atingir os objetivos definidos. Desta forma considere que esta foi uma das atividades em que conseguimos torná-la prazerosa e desafiante para as crianças e que estas pudessem consolidar os conteúdos abordados, de uma forma bastante prática e interativa.

Relativamente à avaliação e divulgação do nosso projeto, esta foi contínua, ao longo das intervenções, aplicámos a técnica de observação participante dos comportamentos das crianças na realização de tarefas. Definimos também como instrumentos de avaliação, o registo das ocorrências significativas através da observação direta e individualizada das crianças, registos fotográficos dos trabalhos realizados pelas crianças e preenchimento de grelhas. Para colmatar estas avaliações, foi solicitada uma opinião externa (aos encarregados de educação das crianças, em anexo) em que estes preencheram um documento relativo à questão de partida que foi trabalhada ao longo do projeto.

Concluimos que as crianças atingiram todos os objetivos definidos, consoante a fase em que se encontrava cada criança, por exemplo, uma criança de cinco anos tinha a capacidade de abordar o que tinha aprendido, já a criança de três anos, durante as atividades realizadas, revelava que tinha capacidade na prática, mas não tinha a capacidade de se exprimir da mesma forma que uma criança mais velha.

4. Reflexão intervenções no geral

Ao longo das intervenções e refletindo sobre as mesmas, destaco alguns aspetos que considere fundamentais para a realização das práticas, nomeadamente, a planificação, a intervenção e a avaliação.

O momento da planificação foi, na minha opinião, importante para que conseguisse orientar na vertente prática, visto que a mesma contém toda a informação necessária, tal como as estratégias, as competências, o tempo e também os recursos necessários à realização das propostas de situação, sendo um guia de orientação para o educador.

Durante as intervenções uma das minhas grandes preocupações, prendia-se com a ligação das diferentes atividades, para que estas não fossem descontextualizadas para as crianças e, fossem atrativas. Para tal, procurei algumas estratégias de enquadramento baseadas no quotidiano da criança, para que fosse possível a interligação das atividades.

Gostaria ainda de realçar que foi fundamental intervir nos momentos de brincadeira, para que pudesse verificar que são momentos favoráveis para estimular a aprendizagem, interagir com as crianças e fortalecer as relações, permitindo que as conheça melhor e proporcione o seu desenvolvimento a todos os níveis. Hohmann e Weikart (2007) suportam esta ideia, afirmando que brincar requer o apoio do adulto durante a brincadeira, desde a preparação de um contexto em que seja possível brincar, até à participação na brincadeira.

Considero de grande importância que as crianças tenham momentos de brincadeira e que, é nesses momentos que o educador pode descobrir uma infinidade de particularidades, quer em termos do seu desenvolvimento nos diferentes domínios, quer na sua capacidade de se relacionar com os pares, de lidar com as suas frustrações e também de resolver conflitos.

O outro aspeto que considere importante foi a avaliação, uma vez que considero fundamental para que o educador compreenda as dificuldades e facilidades que a

criança apresenta, permitindo assim atingir os objetivos e as competências que são pretendidos nas suas faixas etárias e nas diversas atividades propostas.

Durante a elaboração dos instrumentos de avaliação surgiram diversas dúvidas: como e que tipo de avaliação aplicar, que momentos de a atividade avaliar, quais os parâmetros mais adequados ao tipo de instrumento. Contudo, ao refletir sobre o assunto e investigar sobre o mesmo, verifiquei uma melhoria nos instrumentos de avaliação ao longo das intervenções e da forma como as crianças eram avaliadas.

No decorrer das minhas intervenções considerei que estou em constante desenvolvimento profissional e que estou em constante aprendizagem e que para isso é necessário refletir, investigar, encontrar soluções e estratégias, para que possa ultrapassar as dificuldades e problemas que vão surgindo ao longo das intervenções.

Refletindo sobre o meu percurso, considero que tive uma progressão significativa, pois através das críticas construtivas que fui recebendo ao longo das práticas pedagógicas, fui tentando trabalhar mais e melhor ao longo das mesmas de modo a poder melhorar.

Para finalizar, posso afirmar que estas intervenções foram bastante enriquecedoras, no qual senti mudanças quer na minha prática, quer na minha forma de pensar, definindo melhor o que quero ser enquanto educadora de infância e evoluindo na capacidade de refletir e de encontrar estratégias de modo a melhorar o meu desenvolvimento profissional.

5. Desenvolvimento profissional

No decorrer das práticas supervisionadas, senti que estas seriam fundamentais para o meu desenvolvimento profissional, uma vez que ao longo deste percurso, as reflexões, as novas aprendizagens, as experiências vivenciadas, bem como as estratégias aplicadas contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal.

Enquanto futura educadora, considero que as reflexões se tornaram fundamentais para a minha formação profissional, uma vez que com elas pude desenvolver o meu sentido crítico e reflexivo.

Tal como defende Hargreaves (1998), os profissionais que apresentam atitudes colaborativas vão para além da reflexão pessoal e da dependência de peritos externos, levando-os a partilharem e a desenvolverem em conjunto as suas competências, aprendendo uns com os outros. Assim, os momentos de partilha de experiências com o par de estágio, permitiram o enriquecimento da minha prática, permitindo a minha evolução e, conseqüentemente, a evolução do trabalho realizado com as crianças.

Considero que enquanto futura educadora, serei capaz de alterar as minhas práticas consoante as necessidades e a realidade observada, mas para que isso aconteça é fundamental observar e refletir sobre as minhas ações e as das crianças, superando os desafios que vão surgindo.

De forma a concluir, considero que as práticas são essenciais para o desenvolvimento profissional e pessoal, uma vez que estes momentos de práticas nos permitem enfrentar a realidade e compreender como realmente ela é. Enquanto futura profissional, concluo que devo procurar sempre questionar a minha prática para que consiga colmatar possíveis falhas que decorram das atividades e, assim que consiga possa melhorar a minha prática.

Parte 2: Dimensão Investigativa

Introdução

No decorrer do Mestrado de Educação Pré-escolar, existiram aspetos fundamentais que me fizeram refletir, repensar e reconsiderar ao longo de todo este percurso e de todos os desafios que me eram colocados. Para que fosse possível superar esses desafios foi fundamental efetuar investigações para que, como futura educadora pudesse melhorar profissionalmente.

Assim, o presente exercício investigativo, surgiu com o intuito de melhorar a minha prática e conhecer as conceções que as educadoras e crianças têm acerca do responsável do dia, de modo a poder entender melhor como funciona e de que modo pode ser importante para o desenvolvimento das crianças.

A presente dimensão investigativa encontra-se estruturada em cinco capítulos. No primeiro capítulo apresento o meu exercício investigativo, a questão principal, os objetivos e a pertinência da questão da investigação. O segundo capítulo inclui a revisão da literatura, tendo como objetivo fundamentar o exercício investigativo. No terceiro capítulo apresento a metodologia aplicada, os participantes, os instrumentos e técnica de recolha de dados, os procedimentos e técnicas de recolha e análise dos dados e o tratamento e análise destes. No quarto capítulo procedo à apresentação e discussão dos resultados. Por fim, o último capítulo indica as minhas conclusões do estudo, quais as limitações e recomendações do mesmo.

2. Sobre o exercício investigativo...

O presente exercício investigativo surgiu a partir de algumas preocupações e observações que decorreram ao longo do todo o meu percurso educativo. Neste sentido, surgiram várias temáticas que achei pertinentes de serem estudadas, como por exemplo o responsável do dia, a divisão de tarefas, a responsabilidade e a autonomia. No decorrer das práticas pedagógicas pude verificar que é uma prática constante existir o responsável do dia que desempenhava diversas tarefas, contudo com papéis mais ou menos ativos. Assim, questionei-me acerca da sua existência, a sua finalidade bem como as concepções que as próprias educadoras têm sobre esta prática.

De modo a selecionar uma das temáticas, comecei por observar os grupos com que trabalhei e apercebi-me que, de certo modo, as várias temáticas estariam interligadas e assim, acabei por me debruçar acerca do responsável do dia.

De forma a poder entender o que é ao certo e como funciona o “responsável do dia”, surgiu a seguinte questão de investigação: “Quais as concepções que educadoras e crianças têm acerca do “responsável do dia”?”

Nesse sentido, foram delineados como objetivos para o presente estudo:

- i) Conhecer as perspetivas dos educadores/educadoras sobre as concepções acerca do responsável do dia;
- ii) Compreender a utilidade da prática do responsável do dia;
- iii) Conhecer as concepções dos educadores/educadoras acerca das potencialidades do responsável do dia;
- iv) Conhecer as concepções das crianças acerca do responsável do dia.

3. Revisão da Literatura

3.1 O responsável do dia em creche e pré-escolar

Atualmente defende-se que a escola deve preparar as crianças cientificamente e torná-las aptos para se posicionarem criticamente e tomarem decisões fundamentadas. Defende-se assim um ensino que proporcione, para além da aprendizagem de conteúdos científicos, a formação integral das crianças e o desenvolvimento de competências e atitudes que permitam a sua intervenção e transformação na sociedade.

Indo ao encontro das ideias defendidas por Estanqueiro (2010, p. 20), que argumenta que a “escola deve preocupar-se não só com as aprendizagens, mas também com a formação pessoal e social da criança.” são várias as práticas que surgem

de forma a poder desenvolver esse domínio na criança. É importante que os/as educadores/educadoras se mostrem disponíveis e interessados/interessadas em desenvolver práticas de modo a conseguir despertar o interesse nas crianças e, assim, conseguirem desenvolver as competências pretendidas a esse nível.

No decorrer da prática de ensino supervisionada em cada um dos contextos, foi possível verificar que as crianças tinham por hábito desenvolver algumas tarefas, sendo ou não responsáveis pelas mesmas. Este é um hábito transversal ao contexto de creche e de pré-escolar, se bem que por motivos diferentes: no contexto de creche as crianças têm noções básicas de terem a responsabilidade de arrumar os seus brinquedos, no contexto de jardim de infância as crianças desempenham tarefas específicas e é nomeado um responsável por cada tarefa ou por um conjunto de tarefas diárias. Tal como afirmam Silva et al (2016, pp.25-26) “Estas normas e outras regras adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração, bem como na distribuição de tarefas necessárias à vida coletiva (por exemplo, regar as plantas, tratar de animais, encarregar-se de pôr a mesa, distribuir refeições, etc.)”. Assim, as normas adquirem maior sentido para as crianças se estas forem desenvolvidas em grupo pelas crianças.

De acordo com as OCEPE (2016, p.36) A “participação das crianças no processo educativo através de oportunidades de decisão em comum de regras coletivas indispensáveis à vida social do grupo e à distribuição de tarefas necessárias à vida coletiva constituem experiências de vida democrática, que permitem tomar consciência dos seus direitos e deveres.”

3.2 Definição de conceito

O responsável do dia consiste numa criança do grupo que é responsável para desempenhar as funções que lhe dizem respeito naquele dia e, assim, fica responsável por as realizar de forma correta. Por norma, as tarefas a desempenhar pela responsável do dia estão organizadas num quadro de tarefas. Essas tarefas podem, ou não, ser as mesmas ao longo do ano, pois consoante a necessidade, a educadora, em conjunto com as crianças, pode acrescentar mais tarefas.

As tarefas, geralmente, utilizadas no quadro de tarefas, são verificar se a sala está arrumada, confirmar se os brinquedos e materiais estão corretamente arrumados, marcar as presenças no quadro de presenças, contar quantas crianças estão presentes na sala e quantas estão a faltar nesse dia, bem como marcar o tempo no quadro do tempo.

A prática do responsável do dia é uma prática que ao ser utilizada está intimamente ligada com outros aspetos, nomeadamente a responsabilidade e a autonomia. Segundo Silva et al (2016, p.36) “A construção dessa autonomia passa por uma organização social participada do grupo em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelas crianças, e em que cada uma se compromete a aceitá-las, conduzindo a uma autorregulação do comportamento. Esta autonomia passa igualmente pela decisão coletiva sobre as tarefas necessárias ao bom funcionamento do grupo e a sua distribuição equitativa. Esta participação da vida no grupo permite às crianças tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades”. Deste modo, é importante que as crianças estejam envolvidas não só nas diversas tarefas, mas também na sua deliberação e na construção do quadro de tarefas para uma melhor organização e compreensão. Como referido anteriormente, a autonomia e a responsabilidade são aspetos inerentes a esta prática e, portanto, devem ser trabalhadas com intencionalidade.

A utilização desta prática pode apresentar vantagens e algumas desvantagens. Assim, as crianças podem desenvolver o seu sentido de responsabilidade e autonomia, é importante que o/a educadora/educador esteja consciente de que podem haver crianças que não estejam preparadas para ser responsáveis do dia ou, até mesmo, por não se sentirem confortáveis ao desempenhar as funções uma vez que podem não ser tão autónomas/responsáveis e, assim, pode apresentar desvantagens no desenvolvimento da autoestima da criança.

3.3 Papel do educador face ao responsável do dia

Tendo por base a teoria de Vygotsky e, partindo do pressuposto que o conhecimento é construído socialmente, o papel da escola, do/a educador/a e das crianças é bastante valorizado na aprendizagem. Desta forma, a figura do/a educador/a como modelo e como elemento chave nas interações sociais das crianças torna-se fulcral.

Segundo Pickard (1975, citado por Simões, 2015) o que o educador pode fazer é organizar para elas a realização da sua aprendizagem. Isto é, em vez de serem impostos conhecimentos, o/a educador/educadora deve criar situações de modo a promover a aprendizagem. Deste modo, o/a educador/educadora colabora com as crianças na sua construção.

Aquando da elaboração e distribuição das tarefas a desempenhar pelo responsável do dia, é fundamental e importante que as crianças discutam e decidam

em grande grupo, de modo a poderem participar ativamente na atividade e, poderem dar a sua opinião. É fundamental que a criança perceba quais as tarefas a realizar para que, quando for o dia de desempenhar a função de responsável do dia, se sinta preparada e capaz de o fazer, fomentando deste modo a autonomia da criança. É necessário que o/a educador/educadora, tal como é referido nas OCEPE (2016, p.36) a construção dessa autonomia (...) passa igualmente pela decisão coletiva sobre as tarefas necessárias ao bom funcionamento do grupo e a sua distribuição equitativa. Esta participação da vida no grupo permite as crianças tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades, de modo a promover valores democráticos, tais como a participação, a justiça e a cooperação.

É importante realçar que, segundo as OCEPE (2016, p.34) a construção do eu nas crianças em idade pré-escolar é influenciada pelo modo positivo ou negativo como os adultos significativos e as outras crianças a reconhecem. Posto isto, há que ter em atenção a forma como se valorizam, respeitam e estimulam as crianças, bem como se devem encorajar os seus progressos. Cada criança é uma criança e, portanto, tem as suas características individuais que a diferenciam de todas as outras, tornando-a única e, deste modo, há que fomentar as crianças a sentirem-se aceites e que as suas diferenças não sejam motivo de discriminação.

Desta forma, considero que o/a educador/a deve promover a discussão e ajuda na tomada de decisão no que diz respeito à elaboração e distribuição de tarefas, promovendo assim a comunicação, discussão e reflexão em grande grupo, bem como a resolução de problemas. O/a educador/a tem ainda a função de ajudar a resolver os conflitos que possam surgir, quer seja no momento de elaboração e distribuição de tarefas, bem como no momento em que o responsável do dia está a desempenhar as suas funções.

4. Metodologia

No presente capítulo apresento a metodologia levada a cabo que contemplou a recolha de dados com duas amostras distintas: educadoras e crianças, acerca do responsável do dia. Inicialmente indicar-se-ão as opções metodológicas; em segundo remeterá para a caracterização dos participantes no estudo; posteriormente, serão apresentadas as técnicas e instrumentos de recolha de dados; a quarta fase dirá respeito aos procedimentos de análise dos dados; e, por último, apresentar-se-ão a análise dos resultados.

Opções metodológicas

O presente estudo tratou-se de um estudo descritivo de natureza qualitativa. A investigação qualitativa tem como principal objetivo compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências. Segundo Bogdan e Biklen (1994) é um método em que o investigador privilegia acima de tudo a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos investigados. Acrescentando Coutinho (2011), este afirma que o método qualitativo pretende conhecer como é que os sujeitos interpretam as diversas situações e o significado que lhes atribuem. Deste modo, pode-se entender o presente estudo como qualitativo, uma vez que pretende conhecer as concepções que educadores/educadoras e crianças têm acerca do responsável do dia.

Participantes

Para a execução do presente estudo, foram selecionadas cinco educadoras por conveniência, possibilitando um estudo “cujos resultados obviamente não podem ser generalizados à população à qual pertence o grupo de conveniência, mas do qual se poderão obter informações preciosas, embora não as utilizando sem as devidas cautelas e reserva” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 197).

Posto isto, foram selecionadas quatro educadoras da minha área de residência, para que fosse possível realizar o estudo, e uma educadora do jardim de infância onde realizei a minha prática pedagógica.

Quanto à amostra do estudo das crianças, foram selecionadas todas as crianças da sala de jardim de infância: vinte e duas crianças. Isto para que fosse possível ter um estudo mais concreto acerca do tema e, também, para que todas as crianças possam expressar a sua opinião acerca do tema.

Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Neste estudo, a recolha de dados utilizada foi a entrevista, de modo a conhecer as perspetivas das educadoras sobre o conceito e sobre as suas práticas. A entrevista foi o método utilizado, uma vez que é o método que melhor responde aos objetivos de estudo e, também, por ser um instrumento fulcral em estudos qualitativos.

A entrevista é uma técnica que permite o relacionamento entre o entrevistador e o entrevistado (Freixo, 2010). Haguette (1997) citado por Miranda (2009), a entrevista consiste num processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o

entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado. De forma a poder fazer uma entrevista de qualidade, é necessário ter em conta alguns aspetos. Como Lakatos e Marconi (1996) citado por Miranda (2009) referem, a preparação da entrevista é uma das etapas mais importantes e que requer tempo e cuidados, nomeadamente: o planeamento da entrevista, tendo em conta o objetivo, a escolha dos entrevistados, que deve ser alguém que já esteja familiarizado com o tema e ainda a preparação específica que consiste em criar as questões a realizar.

Neste estudo, o guião de entrevista às educadoras (Anexo IV) é composto por cinco blocos temáticos: legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados, definição de conceitos, implementação do responsável do dia, potencialidades e considerações finais. Cada bloco temático tem o seu objetivo específico e, assim, foram formuladas as questões respetivas.

Quanto ao guião de entrevista às crianças (Anexo VI), este é composto por quatro blocos temáticos: legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados, definição de conceitos, opinião pessoal e considerações finais. À semelhança do que se verifica no guião de entrevista às educadoras, o guião de entrevista às crianças contém os objetivos específicos em cada bloco temático e, por fim, as respetivas questões.

Procedimentos de Análise dos Dados

Após a criação dos guiões das entrevistas, as mesmas foram realizadas num ambiente fechado: na sala de jardim de infância, uma educadora individualmente e, no caso das entrevistas às crianças, estas entrevistas foram realizadas também individualmente e em ambiente calmo e tranquilo. É importante referir ainda que, as entrevistas foram gravadas sob a forma de áudio, algumas em forma de vídeo e, posteriormente foram transcritas. De forma a poder analisar as entrevistas, estas foram analisadas através de grelhas de organização dos resultados, que tem como objetivo selecionar as respostas dos entrevistados que se encontram mais focadas nas categorias definidas de acordo com Bardin (1977). Ao proceder à transcrição das entrevistas foi possível preencher a grelha de organização dos resultados das várias entrevistas, como será explicado de seguida.

Para a análise de dados foi criada uma grelha de organização dos resultados das entrevistas às educadoras (Anexo V) que está organizada por quatro blocos temáticos e, respetivamente por categorias: a definição de conceitos corresponde à categoria de conceção acerca do responsável do dia, a implementação do responsável do dia corresponde a categoria de surgimento, implementação e estratégias a aplicar para o

responsável do dia, as potencialidades corresponde a categoria de potencialidades e competências e aspetos menos positivos e, ainda, as considerações finais que correspondem à categoria de indicação de aspetos importantes. É importante referir que as categorias se dividem em subcategorias, assim sendo: na primeira categoria existem a subcategoria do responsável do dia, na segunda categoria surgem as subcategorias surgimento e implementação e estratégias, na terceira categoria surgem as subcategorias de potencialidades/competências e aspetos menos positivos e, na última categoria surgem as subcategorias dos domínios e outros.

Quanto à grelha de organização dos resultados das entrevistas às crianças (Anexo VII), esta é organizada por dois blocos temáticos: definição de conceitos e opinião pessoal. O bloco temático da definição de conceitos diz respeito à categoria da conceção acerca do responsável do dia. Este divide-se em duas subcategorias: conceção e tarefas. Quanto ao bloco da opinião pessoal, diz respeito à categoria da opinião da criança e este é dividido em duas subcategorias, respetivamente: para as crianças que já foram responsáveis do dia: aspetos positivos e negativos e, para as crianças que não foram responsáveis do dia: interesses.

Apresentação e análise dos resultados

Como referido anteriormente, o guião da entrevista encontrava-se distribuído por blocos temáticos e a grelha de organização dos resultados foi executada com base nos blocos temáticos do guião.

No bloco temático definição de conceitos, categoria: conceção acerca do responsável do dia, todas as educadoras entrevistadas referem que “a prática do responsável do dia é uma estratégia que tem uma finalidade”.

O bloco temático sobre a implementação do responsável do dia com a categoria: surgimento, implementações e estratégias a aplicar aborda duas categorias. A primeira categoria referenciada por surgimento, as educadoras referem formas diferentes de surgimento: “Normalmente sou eu que introduzo esta prática. Já utilizo há tantos anos que nem me recordo como comecei.”; “aproveitar o que as crianças iam fazendo e chegou-se à conclusão de que era melhor ter um quadro organizado para se ajudarem uns aos outros, porque todos queriam, por exemplo, ajudar a dar água, ajudar a arrumar os materiais e, para não haver confusão começámos por organizar um quadro e surgiu o quadro das tarefas”; “A ideia é de uma forma indireta proposta ao grupo (...) de uma forma muito subtil de forma a que o grupo perceba que é giro, é bonito, é interessante, que é bom para eles porque se sentem diferentes naquele dia, que são os responsáveis e que ajudam a educadora na organização da sala (...)”.

Quanto à segunda categoria referenciada por estratégias, as educadoras fazem referências a diversas estratégias: “(...) um dos meninos mais velhos pode ajudar os meninos mais novos. Por exemplo ajudar a beber água: abrir a torneira, encher o copo, arrumar o copo (...); “(...) cantam a canção do bom dia que é logo uma forma de trabalhar os dias da semana. A seguir preencher o quadro dos quantos somos para saber quantas crianças estão e quantos faltam (...); “confirmar se a sala está toda arrumada, distribuir os lanches (...) são tarefas que eles querem sempre fazer e para não haver confusão há necessidade de dividir tarefas (...).”

Relativamente ao bloco temático das potencialidades com a categoria de potencialidades/competências e aspetos menos positivos, as educadoras referem, na subcategoria das potencialidades/competências que a prática desta estratégia “Evita que haja confusão, a partilha entre eles, a autonomia, a responsabilidade, a sua autoimagem perante o grupo que fica valorizada e o facto de se sentirem capazes de fazer as tarefas.”, bem como é feita referência “(...) permite que eles encarem alguma responsabilidade, tornam-se mais autónomos e também mais cuidadosos no comportamento e com o cumprimento das regras (...) como vão fazendo cumprir as regras, também vão cumprindo”. Quanto à subcategoria dos aspetos menos positivos as educadoras afirmam que é necessário ter algum cuidado com o modo como as tarefas são abordadas: “se não houver um quadro bem estruturado e se escolhermos uma criança para desempenhar todas as tarefas, aquela criança acha que vai mandar em todos. Não é isso que se pretende. E temos de ter noção das capacidades das crianças, se vamos dar uma tarefa a uma criança que não tem competências para a desempenhar, em vez da sua autoestima ficar valorizada, vai acontecer o contrário.” E até mesmo “(...) às vezes, em certas crianças, aquela autoestima eleva-se um bocadinho.”

Para finalizar, surge o bloco temático das considerações finais, que tem com categoria, a indicação de aspetos importantes, neste âmbito as educadoras referem os domínios abordados aquando da prática do responsável do dia: “autonomia, responsabilidade, autoestima, cooperar com os mais velhos (...) estar em grupo, a interação com os colegas”. Ainda nesta categoria, mas com a subcategoria de outros aspetos importantes, as educadoras afirmaram aspetos que achei importantes, tais como: “É importante saber que há determinadas tarefas que eles próprios não conseguem fazer. Não conseguem, mas há outras tarefas que podem e conseguem fazer. Em todas as idades se pode usar um quadro de tarefas.” e também “É importante saber que há determinadas tarefas que eles próprios não conseguem fazer. Não conseguem, mas há outras tarefas que podem e conseguem fazer. Em todas as idades se pode usar um quadro de tarefas.”

No que diz respeito à apresentação e análise dos resultados das entrevistas às crianças, o processo de apresentação é semelhante ao apresentado no caso das educadoras.

No bloco temático definição de conceitos, categoria: concepção acerca do responsável do dia, as crianças entrevistadas referiam sobre o conceito do responsável do dia: “fazemos isso aqui na sala”, “é ajudar os meninos e nós fazemos muitas coisas” mas houve também crianças que referiam que não conheciam a prática, duas crianças mais novas: “Hmm...não (...) ah sim, isso fazemos aqui na sala”. Na subcategoria das tarefas, as crianças enumeraram as tarefas que realizam como responsáveis do dia: “Marcar as presenças, dar os lanches, arrumar as cadeiras, arrumar os brinquedos e os livros, arrumar os materiais e dar água aos meninos” nesta subcategoria todas as crianças responderam de forma unânime, quando não se lembravam de alguma tarefa, ficavam pensativas e diziam de seguida.

Relativamente ao bloco temático sobre a opinião pessoal em que a categoria é a opinião da criança, na subcategoria criada para as crianças que já desempenharam a função de responsável do dia, as opiniões das crianças dividem-se: “o que eu gostei mais foi nas águas, porque nas águas eu nunca me esquecia (...) mas a que eu não gostei nada foi a das presenças (...) demorava muito tempo (...) eu não sabia ler e perguntava sempre à educadora”; “Arrumar as cadeiras, porque eu gosto muito (...) não gostei mesmo nada foi arrumar os brinquedos”; “Arrumar as cadeiras porque gosto muito (...) arrumar os materiais porque às vezes os meninos demoram muito (...)”; “Arrumar as cadeiras, eu gosto muito (...) não gosto de...eu gosto de todas”; “ajudar a preparar os lanches, é muito divertido (...) gostei de todas”.

Quanto à subcategoria criada para as crianças que não foram responsáveis do dia: interesses, as crianças revelaram nas suas respostas o interesse em quererem desempenhar as funções de responsável do dia e, houve até mesmo quem revelasse que já tinha sido responsável do dia mas que, realmente, não tem capacidade para tal naquele momento, tal como uma criança disse: “eu queria ser mas sou pequenino e não chego à torneira para dar água aos meninos” e outra criança referiu que “gostava muito de ser, já fui uma vez mas não consegui marcar as presenças no quadro e agora não faço isso, mas vou fazer outro dia”.

Analisando os resultados e visto que o estudo 2, tratava-se de um estudo natureza qualitativa, com o objetivo de conhecer as concepções que as crianças têm em relação ao responsável do dia. Após os resultados deste estudo, posso afirmar que as crianças mostram bastante interesse em ser responsável do dia, até mesmo as que não foram mostram interesse em o ser e, até mesmo quando os mais novos que já foram

responsáveis do dia e não foram capazes de desempenhar as funções de forma correta, foram capazes de assumir.

5. Considerações finais

Neste capítulo, concluir-se-á a investigação, dando resposta à questão investigativa e aos objetivos definidos anteriormente. Apresentar-se-ão, também, limitações existentes na investigação, recomendações para futuras investigações e a conclusão, onde se fará uma breve reflexão das dimensões mencionadas ao longo do exercício investigativo.

5.1. Conclusão

O presente estudo, pretendia investigar “Quais as concepções que educadoras e crianças têm acerca do “responsável do dia”?”.

Nesse sentido, foram delineados como objetivos: i) conhecer as perspetivas dos educadores/educadoras sobre as concepções do responsável do dia; ii) perceber a utilidade da prática do responsável do dia; iii) conhecer de que modo os/as educadores/educadoras concebem as potencialidades do responsável do dia; iv) conhecer as perspetivas das crianças sobre as concepções do responsável do dia; v) conhecer as perspetivas das crianças perante o responsável do dia relativamente às tarefas que desempenham.

Os dados recolhidos ao longo da investigação permitiram-me concluir que os/as educadores/educadoras costumam utilizar esta prática e que a consideram uma estratégia de modo a alcançar uma finalidade, no caso do responsável do dia consiste em tornar as crianças mais responsáveis, mais autónomas e ainda promover a sua autoestima e a cooperação entre o grupo. Ao aplicar esta estratégia os/as educadores/educadoras afirmam que há menos confusão na sala, promove o ensino da matemática e ainda a partilha entre eles.

Concluo ainda que é fundamental, aquando da implementação desta prática, ter em atenção os meios utilizados com as crianças. Isto é, utilizar um quadro de tarefas bem estruturado, tarefas bem organizadas e de acordo com as competências das crianças. Segundo OCEPE (2018) refere que “e outras regras adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração, bem como na distribuição de tarefas necessárias à vida coletiva (por exemplo: regar as plantas, tratar de animais, (...) distribuir refeições...)”. Assim, concluo que é de extrema importância que as crianças

participem no processo de delinear as tarefas a desempenhar, mesmo que seja um processo feito ao longo do ano, ou seja, acrescentar tarefas consoante a necessidade ao longo do ano. As crianças mostram muito mais compreensão, interesse e motivação quando são incluídas no processo de elaboração.

Através dos resultados obtidos das entrevistas às crianças, considero que todas as crianças percebem o que é o responsável do dia e quais as tarefas que este desempenha, qual o seu papel. Considerei bastante interessante as crianças reconhecerem as suas dificuldades perante algumas tarefas desempenhadas pelo responsável do dia, aquando confrontadas com essa realidade. Isto é, até ao momento acharem que conseguiam desempenhar a tarefa, mas quando foram confrontadas com a mesma, concluírem que afinal não têm competências ainda para as fazer. Como foi o caso de, por exemplo, não chegarem à torneira para dar água aos meninos mais novos, não saber ler o nome das crianças para marcar as presenças no quadro de presenças. Considero bastante importante as crianças perceberem as suas limitações e aceitarem que naquele momento não conseguem desempenhar, mas que mais tarde hão de conseguir.

5.2. Limitações

Relativamente às limitações, durante a execução do estudo existiram algumas.

O período da realização do estudo ser ao mesmo tempo das práticas supervisionadas, dificultava um pouco para realizar as entrevistas e para recolher os dados, e organizar de uma forma estruturada, tal como uma investigação necessita que seja.

A falta de informação relativamente ao tema estudado é bastante reduzida, o que dificultou muito a organização da revisão da literatura.

A falta de experiência enquanto investigadora, principalmente na fase de análise e discussão dos dados recolhidos, sendo que com algumas pesquisas, foram efetuadas algumas alterações.

Aproveito, ainda, para salientar que o facto de no meu estudo ter uma amostra não aleatória e muito reduzida pode, de alguma forma, tornar o estudo menos viável.

5.3. Recomendações

Após o término do exercício investigativo e dos resultados obtidos, considero que efetuar novas investigações na área seria interessante, uma vez que tive algumas dificuldades em encontrar informação sobre o tema “responsável do dia” em específico.

Considero que seria interessante investigar, antes demais, um maior número de educadores/educadoras e crianças. Como referi nas limitações, o facto de ter tido uma amostra reduzida, pode ter prejudicado o meu estudo e, portanto, acho interessante alargar a amostra. Considero também interessante investigar noutros grupos de crianças e educadores/educadoras quais as tarefas que as crianças realizam como responsáveis do dia, bem como quais os benefícios e desvantagens que daí advêm. Seria, também, interessante investigar de que modo a prática do responsável do dia influencia o comportamento das crianças em casa e se, até mesmo, os pais incutem este tipo de práticas em casa.

III – Reflexão final

Ao longo deste estudo considerei que as partes que o constituem foram essenciais e cruciais para a elaboração deste. A primeira parte, permitiu-me refletir e repensar a forma como abordei tudo o que tinha planeado, o que correu bem, o que poderia ou posso melhorar no meu futuro enquanto profissional.

Em relação ao período de intervenção, houve três componentes essenciais: a planificação, a avaliação e a reflexão. A meu ver a planificação é imprescindível para a intervenção, uma vez que é onde preparamos e organizamos a informação necessária, definimos objetivos, estratégias e avaliações, para que a intervenção possa ser efetuada da melhor forma e organizada.

Quanto à avaliação, considero ser um dos pontos mais importantes no processo de ensino aprendizagem. No meu ponto de vista, é importante avaliar de modo a verificar a evolução das crianças e de refletir sobre estratégias e atividades e retificá-las, ou mudá-las por completo, partindo assim da avaliação para a construção de novas experiências para mim e para as crianças.

Para mim a reflexão permite-me, enquanto profissional, desenvolver e crescer, questionando-me de uma forma construtiva sobre as minhas práticas de ensino, no sentido de poder modificar e melhorar.

A dimensão investigativa, foi um desafio que me permitiu, consolidar conhecimentos, analisar os estudos realizados, conhecer e aplicar as metodologias de investigação educacional e acima de tudo analisar e tirar conclusões.

Na minha opinião, foi muito enriquecedor aprofundar os meus conhecimentos sobre o responsável do dia, uma vez que é uma estratégia que promove a responsabilidade, a autonomia, bem como a organização na distribuição de tarefas, que

deve ser organizada e, fomentando assim, o desenvolvimento de competências e atitudes em conjunto com o outro.

A meu ver, a nível cognitivo, a prática do responsável do dia pode estimular o desenvolvimento de uma linguagem mais elaborada, através da discussão para a elaboração e distribuição de tarefas, bem como para que estas se façam cumprir na sala. Ao nível das atitudes, ajuda no aumento da autoestima e autonomia das crianças, aumento das expectativas futuras resultantes da valorização das capacidades e dos esforços apresentados e ainda o desenvolvimento da capacidade de comunicação.

Em modo de conclusão, considero que as crianças ao cooperar na elaboração e distribuição de tarefas, aprendem e criam relações de respeito, tolerância, apoio e confiança, sendo criado um fator de motivação para o processo de aprendizagem e promotor de ferramentas de trabalho, fomentando o posicionamento crítico e a resolução de problemas.

Referências Bibliográficas

- Bardin, L. (1977) *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. (2010). *O grande livro da criança*. 12ª edição, Editorial Presente. Lisboa.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologias da Investigação*. (2.ª edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carreira, A. (2016). *Projeto de Sala de Atividades*. Jardim de Infância Portela das Padeiras.
- Classroom Design and Routines (n.d.) *Completely Kindergarten - Kindergarten Curriculum Guide - Interim Edition*. Retirado de: http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/guides/completely_kinder/6.%20Section%20%20Classroom%20Design%20and%20Routines%20FINAL.pdf
- Corral, E. (2012). *La Importancia De La Transmisión De Hábitos Y Rutinas En Educación Infantil*. (Dissertação de doutoramento, Escola Universitária de Educação De Palencia) Retirado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1735/1/TFG-L7.pdf>
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Fonseca, A. (2012). *Relação Educador/Família e Sucesso Educativo No Pré-Escolar*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa).
- Frecshi, E., & Frechi, Márcio. (2013). *Relações interpessoais: a construção do espaço artesanal no ambiente escolar*. *Revista de Educação do Ideau*, 8 (18), Retirado de: http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/20_1.pdf
- Freixo, M, J. (2010). *Metodologia científica. Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Instituto Piaget.
- Golse, B. (1998). *O desenvolvimento afetivo e intelectual da criança*. (3.ª edição). Porto Alegre: Artmed.

- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança*. (2.^a Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, A., Ruivo, J., Silva, M. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância – um guia prático com actividades para os Educadores de Infância e para os Pais*. Maia: Areal Editores.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Miranda, R. (2009). Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental?
(Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa)
- Pádua, G. L. D. (2009). *A epistemologia genética de Jean Piaget*. *Revista FACEVV*, (2) 22-35.
- Pinto, A. C. (2001). *Psicologia Geral*. Lisboa: Universidade Aberta. Nº 227.
- Portugal, G. (2003). *Crianças, família e creches - Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Casa de Trabalho.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários* (4^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Powell, L. (1997). *Escutismo para rapazes*. (5^a edição) Lisboa. Corpo Nacional de Escutas.
- Santos & Monteiro (2016). “Será que as sementes germinam de igual forma? E o crescimento das plântulas, poderá variar em função das sementes ou será o mesmo?”. Projeto de estágio. Escola Superior de Educação de Santarém.

Santos & Monteiro (2017). “*O que vamos descobrir sobre a água?*”. Projeto de estágio. Escola Superior de Educação de Santarém.

Simões. (2015). *O papel do educador de infância no brincar da criança*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa).

Souza, J., Kantorski, L., & Luis, M. (2011). *Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental*. *Revista Baiana de Enfermagem, Salvador*. Retirado de:

<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/enfermagem/article/download/5252/4469>

Vygotsky, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

Anexos

Anexo I – Registo da grelha de observação – 1ª prática

Itens a observar	Dados observados
Sala de atividades e grupo de crianças	Berçário Sala de 1 ano (Sala dos Piratas)
Organização da sala de atividades (espaços, etc.)	Berçário: - Sala ampla - Fraldário - Dormitório - Refeitório Sala 1 ano: - Sala Ampla (também serve de dormitório) - Fraldário - Refeitório comum com a sala de 2 anos
Organização do grupo de crianças	Berçário: 6 Elementos: 4 do sexo feminino e 2 do sexo masculino Sala 1 ano: 8 Elementos: 3 do sexo feminino e 5 do sexo masculino
Recursos físicos e materiais existentes	Berçário: A sala ampla dispõe de um tapete de esponja, um espelho, peluches e almofadas grandes, dois baldes com brinquedos, uma mesa pequena, uma casinha pequena, uma aparelhagem, duas janelas, duas cancelas, dois armários interiores, duas portas. O dormitório dispõe de oito berços, duas janelas, um aquecedor. O fraldário dispõe de uma banheira, lavatório, troca de fraldas e roupas, cacifo de cada criança (com fraldas, cremes, toalhitas). Sala 1 ano: A sala ampla dispõe de um espelho, um tapete de esponja, duas mesas com bancos, uma casinha, duas janelas, duas portas, dois armários com diversos brinquedos e outro com jogos de mesa, livros, uma caixa de legos, dois baldes de brinquedos, dois carrinhos de rodinhas. O fraldário dispõe de uma banheira, lavatório, troca de fraldas e roupas, cacifo de cada criança (com fraldas, cremes, toalhitas) e bacio. A parte exterior dispõe de um espaço grande subdividido por zonas, uma zona de areia, relvada, cimentada, não coberta e tijoleira coberta por uma rede que possibilita manter sombra nessa área.

NOTAS:

Educadoras: responsáveis pedagógicas que decidem, planificam, organizam o trabalho e que respondem perante o mesmo

Berçário: Mónica Castelo

Sala de 1 ano: Ana Isabel Lima

Coordenadora: Ana Teresa Silva – responsável pela instituição, pela conservação e manutenção da creche/equipamentos, sendo o elo de ligação com a direção

Organização: tempo de trabalho em grande grupo, em pequeno grupo, de recreio no exterior e tempos de transição

Projeto de sala de 1 ano: Os piratas

Anexo II – Planificação do projeto – 3ª prática

O que os alunos podem aprender	Estratégias a serem desenvolvidas	Como iniciar: os conhecimentos e as experiências de que se parte	Recursos:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ As características da água. ▪ A importância da água ▪ Locais onde existe a água ▪ Sensibilizar para a importância da natureza e da sua preservação. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Usar o diálogo como mediador da aprendizagem; ▪ Aprendizagem cooperativo de modo a aprenderem que existe o outro ▪ Elaborar quadro de registos. ▪ Elaborar experiências com a água. 	<p>Através de conversas informais com as crianças, elaborar questões sobre se acham que gastam muita água quando lavam as mãos? Se carregam muitas vezes no autoclismo?</p>	<p>Livros/histórias; Espaço interior e exterior da escola; Quadro de registo; Água;</p>
<p>Conexão com outras matérias e saberes</p> <p>Tema Ideias-chave ou fio condutor</p>			<p>Apresentação final</p>

<p><u>Domínio da matemática:</u> medida; comparação de dois objetos</p> <p><u>Domínio do português:</u> situação comunicativa (o que fala, o que diz, a quem, onde); a identificação do "eu" como locutor e o "outro" como um ouvinte; Capacidade de se expressar no momento certo</p> <p><u>Domínio das expressões:</u> exploração dos sons da água, reprodução dos movimentos da água; Coordenação dos movimentos: o próprio corpo, outros corpos ou objetos.</p> <p><u>Conhecimento do mundo:</u> ciências naturais: água; estados da água: fusão, solidificação, evaporação, condensação.</p>	<p>Tema: O que vamos descobrir sobre a água</p> <p>Ideias-chave: Descobrir as características da água; a importância da água; a inexistência de vida no planeta sem água; promover o mundo das ciências da natureza. (Água; Natureza)</p>	<p>- Criar um papel de cenário com citações de cada criança, sobre o que descobriram sobre a água e no final uma citação do grupo todo, fazendo assim a conclusão.</p>
--	---	--

<p><u>Formação Pessoal e Social:</u> Prevenção ambiental (água)</p>				
<p>Atividades para todo o grupo</p>	<p>Atividades em grupo</p>	<p>Atividades individuais</p>	<p>Avaliação: o que aprenderam/compreenderam</p>	
<p>Leitura de histórias; conversas em grande e pequeno grupo sobre a questão do projeto e sobre o o que vão descobrindo sobre a água.</p>	<p>Experiências com a água, como: Características da água; Flutua não flutua, os estados da água; verificar o que acontece à água quando cai sobre uma folha, quando cai na terra... Quais as substâncias que se dissolvem na água.</p>	<p>Desenhos sobre onde podem encontrar a água Registos sobre as experiências que realizaram.</p>	<p>Através de reflexões; Trabalhos desenvolvidos; Conversas informais com a educadora e com as crianças. Registo dos resultados obtidos</p>	

Anexo III – Preenchimento de ficha sobre experiência – 3ª prática

OS ESTADOS DA ÁGUA

NOME: _____

ÁGUA + PLACA DE AQUECIMENTO	
	
ÁGUA + CONGELADOR	
	
GELO + BICARBONATO DE SÓDIO	
	

Anexo IV – Guião de Entrevista

Tema: Responsável do dia

População-alvo: Educadoras de infância que exercem o cargo na atualidade

Objetivos gerais da entrevista: Conhecer as perspetivas da educadora de infância perante o responsável do dia no jardim-de-infância

	Blocos temáticos	Objetivos específicos	Formulário de questões	Observações
A	Legitimação da entrevista e Motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none">- Legitimar a entrevista;- Motivar o entrevistado.	“Estou a realizar uma investigação acerca do “responsável do dia”. Está disposta a colaborar nesta entrevista?”; “Dá-me autorização para gravar a entrevista? Os seus dados não serão revelados e as informações recolhidas serão utilizadas na dissertação de mestrado.”.	<ul style="list-style-type: none">- Criar uma relação de confiança com o entrevistado;- Informar o entrevistado acerca do tema, objetivos e intuito da entrevista.

B	Definição de conceitos	- Perceber qual a concepção que a educadora tem sobre a prática do “responsável do dia”	“Conhece a prática do “responsável do dia”?” “Considera esta prática como uma estratégia ou uma finalidade?”.	
C	Implementação do “responsável do dia”	- Conhecer o surgimento, as implementações e estratégias que a educadora tem acerca da prática do “responsável do dia”	“Como surgiu a sua implementação na sua sala? Quem teve esta ideia?”; “Como é que conheceu esta prática?”; “A partir de que idade considera esta prática adequada? Porquê?”; “Que funções desempenha o “responsável do dia” na sala?”; “Atualmente utiliza esta prática na sua sala?”; “No quadro de tarefas que consta na sala de atividades, qual a razão de ter implementado esta prática com esta variação? Que benefícios trouxe?”.	
D	Potencialidades	- Evidenciar as potencialidades/competências e os	“Quais as vantagens que esta prática promove?”	

		<p>aspectos menos positivos da educadora perante esta prática</p>	<p>“Quais as competências que esta prática promove?” “Acha que existem aspectos menos positivos?”; “Teve algum caso em que alguma criança lhe tenha pedido para não ser “responsável do dia”? Porque acha que isso aconteceu? Considera que isso pode ser uma desvantagem?”.</p>	
<p>E</p>	<p>Considerações finais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Permitir ao entrevistado dizer algo que considere importante - Apresentar uma atitude de agradecimento para com a disponibilidade do entrevistado. 	<p>“Tem conhecimento de livros/autores sobre este tema?”; “Acha pertinente estudar/investigar o tema? Porquê?”; “Em termos de sustentação teórica, considera que esta prática se relaciona com que domínios? Autonomia? Responsabilidade? Rotinas? Liderança?”; “Obrigada pela sua disponibilidade”;</p>	

			“Obrigada pelo seu contributo para a minha investigação”.
--	--	--	---

Anexo V – Grelha de organização dos resultados das entrevistas às educadoras

Análise de conteúdo da entrevista			
Bloco temático	Categoria	Subcategoria	Indicadores
Definição de conceitos	Conceção acerca do responsável do dia	Responsável do dia	“a prática do responsável do dia é uma estratégia que tem uma finalidade”
			“É uma estratégia com uma finalidade”
			“(…) é uma prática que utilizo como estratégia para alcançar a determinada finalidade.”

<p>Implementação do responsável do dia</p>	<p>Surgimento, implementação e estratégias</p>	<p>Surgimento e implementação</p>	<p>“Aproveitar o que as crianças iam fazendo e chegou-se à conclusão de que era melhor ter um quadro organizado para se ajudarem uns aos outros, porque todos queriam, por exemplo, ajudar a dar água, ajudar a arrumar os materiais e, para não haver confusão começamos por organizar um quadro e surgiu o quadro das tarefas”</p> <p>“Normalmente sou eu que introduzo esta prática. Já utilizo há tantos anos que nem me recordo como comecei.”</p> <p>“A ideia é de uma forma indireta proposta ao grupo (...) de uma forma muito subtil de forma a que o grupo perceba que é giro, é bonito, é interessante, que é bom para eles porque se sentem diferentes naquele dia, que são os responsáveis e que ajudam a educadora na organização da sala (...)”</p> <p>“(...) as tarefas vão surgindo ao longo do ano, devem ser tarefas que as crianças consigam desempenhar (...)”</p> <p>“(...) um dos meninos mais velhos pode ajudar os meninos mais novos. Por exemplo ajudar a beber água: abrir a torneira, encher o copo, arrumar o copo (...)”</p>
		<p>Estratégias</p>	

			<p>“(…) ajudar a educadora a ver se a sala está arrumada, mas também têm direitos: ser o primeiro da fila, chama os meninos para ir embora quando os pais chegam (…)”</p> <p>“(…) cantam a canção do bom dia que é logo uma forma de trabalhar os dias da semana. A seguir preencher o quadro dos quantos somos para saber quantas crianças estão e quantos faltam (…)”</p> <p>“o responsável do dia ajuda a educadora a arrumar a sala, os brinquedos (….) são tarefas previamente faladas com as crianças no início do ano”</p> <p>“confirmar se a sala está toda arrumada, distribuir os lanches (….) são tarefas que eles querem sempre fazer e para não haver confusão há necessidade de dividir tarefas (….)”</p>
<p>Potencialidades</p>	<p>Potencialidades/ Competências e aspectos menos positivos</p>	<p>Potencialidades/ Competências</p>	<p>“Evita que haja confusão, a partilha entre eles, a autonomia, a responsabilidade, a sua autoimagem perante o grupo que fica valorizada e o facto de se sentirem capazes de fazer as tarefas.”</p>

			<p>“O ensino da matemática, aquando da contagem dos meninos, e que está presente todos os dias (...) facilita muito”</p> <p>“(...) responsabiliza e também a nível da autonomia.”</p> <p>“(...) permite que eles encarem alguma responsabilidade, tornam-se mais autónomos e também mais cuidadosos no comportamento e com o cumprimento das regras (...) como vão fazendo cumprir as regras, também vão cumprindo”</p> <p>“se não houver um quadro bem estruturado e se escolhermos uma criança para desempenhar todas as tarefas, aquela criança acha que vai mandar em todos. Não é isso que se pretende. E temos de ter noção das capacidades das crianças, se vamos dar uma tarefa a uma criança que não tem competências para a desempenhar, em vez da sua autoestima ficar valorizada, vai acontecer o contrário.”</p> <p>“(...) às vezes, em certas crianças, aquela autoestima eleva-se um bocadinho.”</p>
		<p>Aspetos menos positivos</p>	

		<p>“Se a criança já percebeu que não consegue fazer determinada tarefa, o facto de estar exposto inibe um bocado (...)”</p> <p>“Autonomia, responsabilidade, autoestima e cooperar com os mais velhos”</p> <p>“(...) muito a autonomia, responsabilidade, muito a formação pessoal.”</p> <p>“Autonomia, responsabilidade, estar em grupo, a interação com os colegas”</p> <p>“Capacidade de espírito crítico, o saber resolver situações e a fluência da linguagem.”</p>
		<p>“Os mais pequenos precisaram de ser confrontados com a realidade para se aperceberem que não conseguem fazer determinada tarefa. Por exemplo, eles acham imensa piada em dar água, mas quando os meninos de 3 anos se aperceberam que não chegam à torneira, concluíram que aquela tarefa não pode ser desempenhada por eles.”</p> <p>“É importante saber que há determinadas tarefas que eles próprios não conseguem fazer. Hão de conseguir, mas há</p>
		<p>Domínios</p>
		<p>Outros</p>
	<p>Indicação de aspetos importantes</p>	
	<p>Considerações finais</p>	

			outras tarefas que podem e conseguem fazer. Em todas as idades se pode usar um quadro de tarefas.”
			“Acho importante iniciar esta estratégia logo aos 3 anos, começar a responsabilizá-los e a torna-los mais autónomos.”

Anexo VI – Guião de Entrevista

Tema: Responsável do dia

População-alvo: Crianças da sala do jardim de infância

Objetivos gerais da entrevista: Conhecer as perspetivas das crianças sobre o responsável do dia

	Blocos temáticos	Objetivos específicos	Formulário de questões	Observações
A	Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista; - Motivar o entrevistado. 	“Olá [nome da criança]. Vou fazer-te algumas perguntas sobre os responsáveis	<ul style="list-style-type: none"> - Criar uma relação de confiança com o entrevistado;

	Motivação do entrevistado		da nossa sala, e vamos gravar esta conversa, pode ser?";	- Informar o entrevistado acerca do tema.
B	Definição de conceitos	- Perceber qual a concepção que as crianças têm sobre a prática do "responsável do dia"	"Conheces a prática dos "responsáveis do dia"?"; "Sabes o que os responsáveis do dia têm de fazer? Quais as tarefas que fazem?"	
C	Opinião pessoal	- Conhecer a opinião da criança acerca da prática do "responsável do dia"	"Já alguma vez foste "responsável do dia"?"; [Para as crianças que já foram "responsáveis do dia" "Gostaste? O que mais gostaste? Porquê?"; "E houve alguma coisa que não gostaste? Porquê?"; [Para as crianças que não foram "responsável do dia": "Gostavas de ser "responsável do dia"? Porquê?".	
D	Considerações finais	- Permitir ao entrevistado dizer algo que considere importante	"Há ainda alguma coisa que queiras dizer sobre o "responsável do dia"?";	

	- Apresentar uma atitude de agradecimento para com a disponibilidade do entrevistado.	“Obrigada por teres respondido a estas questões”.
--	---	---

Anexo VII – Grelha de organização dos resultados das entrevistas às crianças

Blocos temáticos	Categoria	Subcategoria	Indicadores
Definição de conceitos	Conceção acerca do responsável do dia	Conceção	“Nós fazemos isso aqui na sala”
			“é ajudar os meninos e nós fazemos muitas coisas”
			“Sim, conheço e fazemos isso aqui na sala”
		“Hmm...não (...) ah sim, isso fazemos aqui na sala”	
		Tarefas	“Marcar as presenças, dar os lanches, arrumar as cadeiras, arrumar os

			brinquedos e os livros, arrumar os materiais e dar água aos meninos.”
			“ajudar a dar os lanches, marcar as presenças, arrumar os brinquedos e os livros, arrumar as cadeiras, dar água aos meninos e arrumar os materiais”
Opinião pessoal	Opinião da criança	(Para as crianças que já foram responsáveis do dia): Aspectos positivos e negativos	“o que eu gostei mais foi nas águas, porque nas águas eu nunca me esquecia (...) mas a que eu não gostei nada foi a das presenças (...) demorava muito tempo (...) eu não sabia ler e perguntava sempre à educadora”; “Arrumar as cadeiras, porque eu gosto muito (...) não gostei mesmo nada foi arrumar os brinquedos”; “Arrumar as cadeiras porque gosto muito (...) arrumar os materiais porque às vezes os meninos demoram muito (...)”;

		<p>(Para as crianças que não foram responsáveis do dia): interesses</p>	<p>“Arrumar as cadeiras, eu gosto muito (...) não gosto de...eu gosto de todas”; “ajudar a preparar os lanches, é muito divertido (...) gostei de todas” “eu queria ser mas sou pequenino e não chego à torneira para dar água aos meninos”; “gostava muito de ser, já fui uma vez mas não consegui marcar as presenças no quadro e agora não faço isso, mas vou fazer outro dia”; “eu quero ser e faço algumas coisas: arrumar as cadeiras e arrumar os livros e os materiais, mas as outras eu não sei fazer”</p>
--	--	---	---