

“Juntos decidimos o que queremos
fazer”: A Participação da criança em
Educação de Infância - Conceções e
práticas numa sala de Educação Pré-
Escolar

Sara Gonçalves Rolo

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

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

“Juntos decidimos o que queremos
fazer”: A Participação da criança em
Educação de Infância - Conceções e
práticas numa sala de Educação Pré-
Escolar

Sara Gonçalves Rolo

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

Orientadora: Rita Friães

2019-2020

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Começo por agradecer às crianças que me acompanharam neste percurso e que me permitiram fazer parte, também, das suas vidas. Obrigada por me terem acolhido tão bem e por todos os momentos divertidos que partilhámos, pelas gargalhadas, pelos mimos, pelas canções cantadas e pelas aprendizagens que me permitiram fazer. Obrigada, também, às famílias destas crianças, por me terem deixado fazer parte das vossas vidas.

Depois, agradecer às organizações socioeducativas que me receberam e, em especial, às equipas educativas cooperantes que permitiram a minha entrada nas salas, passando a fazer parte, também, das equipas. Obrigada por todo o apoio demonstrado, pelos sorrisos e pelas lágrimas trocadas, pelas partilhas, pelos inúmeros conselhos e pelas várias experiências e oportunidades que me permitiram viver.

Agradecer às duas professoras que me acompanharam neste percurso da prática profissional supervisionada, professora Mónica Pereira e professora Rita Friães, pelo apoio e o acompanhamento prestado ao longo desta caminhada. Obrigada por me terem ouvido e compreendido e terem-me feito crescer a nível profissional e pessoal. Obrigada por todos os comentários que me davam força, vontade e ânimo de fazer mais e melhor.

Um obrigada gigante à minha família, principalmente aos meus pais que permitem, todos os dias, que este meu sonho seja concretizado. Agradecer, também, à minha irmã que está sempre presente, apoiando as minhas decisões e dando-me coragem para seguir em frente. Obrigada à minha sobrinha que apareceu no final deste percurso, mas que acabou por dar muito mais sentido à minha vida e ao percurso e trabalho desenvolvidos.

Por fim, um muito obrigada a todas as colegas que fizeram parte deste percurso e que de uma maneira ou de outra me transmitiram confiança e força para continuar o caminho com determinação e felicidade. Obrigada por todas as leituras, trocas e partilhas de ideias. Espero que daqui para a frente possamos continuar este trabalho de partilha, cooperação e interajuda, passando de colegas de faculdade a amigas de profissão.

RESUMO

O presente relatório apresenta uma análise crítica e reflexiva do processo desenvolvido num contexto de Jardim de Infância, no âmbito da Prática Profissional Supervisionada, módulo II, com crianças de quatro anos, durante um período de observação e de intervenção de, aproximadamente, quatro meses. Nele apresenta-se também a investigação realizada durante o processo. No decorrer da observação tornou-se notório o facto de estar em presença de um contexto valorizador de uma cultura de participação ativa da criança, em que a mesma é chamada a participar em todas as decisões que lhe dizem respeito (planeamento, avaliação do plano do dia, decisão de projetos e de atividades que destes fazem parte ou não, decisão de tarefas semanais, escolha das áreas de brincadeira e alteração do espaço da sala). Deste modo, a investigação, de carácter qualitativo, mais concretamente um estudo de caso, foi desenvolvida tendo em conta os seguintes objetivos: (i) compreender a visão de participação da equipa educativa da sala e do grupo de crianças pertencentes ao contexto socioeducativo (sala de Educação Pré-Escolar) em análise, (ii) compreender as potencialidades de um contexto socioeducativo assente na participação da criança para o grupo e para cada criança, (iii) identificar formas de participação das crianças em contexto de sala de Educação Pré-Escolar e, ainda, (iv) identificar estratégias de promoção de participação da criança.

Neste estudo participaram a equipa educativa da sala e as crianças do grupo, tendo recorrido a diversas técnicas e instrumentos de investigação: observação direta participante, realizada através do registo de notas de campo, observação direta naturalista, realizada através do registo de momentos que aconteciam com a participação da criança, observação direta sistemática (estruturada), através do recurso a grelhas de observação previamente construídas para o efeito, observação indireta, através da realização de inquérito por entrevista à educadora de infância cooperante, de inquérito por questionário à ajudante de ação educativa cooperante e de um *focus group* com o grupo de crianças. Após os dados recolhidos, recorri à análise de conteúdo e à análise estatística descritiva através da distribuição de frequências, com o intuito de compreender a temática estudada e dar resposta às interrogações e aos objetivos iniciais.

Os dados reunidos revelaram que a participação das crianças é sobretudo percecionada, tanto pela equipa educativa da sala, como pelo grupo de crianças, como

uma tomada de decisão conjunta entre crianças e adultos, isto é, todos os intervenientes da sala de Educação Pré-Escolar são tidos em consideração nas decisões que dizem respeito ao grupo e à sala. Para mais, foi possível perceber que, em contexto de sala, as crianças participam em vários momentos da rotina, como por exemplo no planeamento semanal e diário, bem como na gestão dos vários desafios e projetos que desenvolvem, decidindo o que, como e quando fazer. Procurou-se identificar possíveis contributos de um contexto assente na participação da criança, tendo os dados revelado que, através desta prática, as crianças desenvolvem competências de comunicação e de como estar em grupo (respeito, colaboração e interação entre pares). As crianças, ao participarem, sentem-se valorizadas e desenvolvem o seu sentido crítico. Estas competências podem ser desenvolvidas através do diálogo, da observação, da metodologia de trabalho de projeto, dos instrumentos de pilotagem e do envolvimento das crianças nas rotinas da sala e do grupo.

Palavras-chave: Criança, Participação, Educação Pré-Escolar.

ABSTRACT

This report presents a critical and reflective analysis of the process developed in the context of a kindergarten, within the scope of Supervised Professional Practice, module II, with four-year-old children, during an observation and intervention period of approximately four months. It also presents the investigation carried out during the process. Throughout the observation, it became clear that the presence of a context that values a culture of active participation of the child, in which the child is called to participate in all decisions that concern him (planning, evaluation of the child's plan) day, decision of projects and activities that were part of it or not, decision of weekly tasks, choice of play areas and alteration of the space of the room). In this way, the qualitative investigation, more specifically a case study, was developed taking into account the following objectives: (i) understanding the vision of participation of the educational team of the room and the group of children belonging to the socio-educational context (room of Pre-School Education) under analysis, (ii) understand the potential of a socio-educational context based on the child's participation for the group and for each child, (iii) identify ways of children's participation in the context of Pre-School Education and, furthermore, (iv) to identify strategies to promote child participation.

The educational team of the classroom and the children of the group participated in this study, having resorted to various techniques and research instruments: direct participant observation, performed through the recording of field notes, direct naturalistic observation, performed through the recording of moments that happened with the child's participation, systematic (structured) direct observation, through the use of observation grids previously constructed for the purpose, indirect observation, by conducting a survey by interviewing the cooperating kindergarten teacher, by questionnaire survey by the educational action helper cooperative and a focus group with the group of children. After the data collected, I resorted to content analysis and descriptive statistical analysis through the distribution of frequencies, in order to understand the theme studied and answer questions and initial objectives.

The data gathered revealed that the participation of children is mainly perceived, both by the educational team of the classroom, and by the group of children, as a joint decision-making between children and adults, that is, all the actors in the Pre-School Education room. are taken into account in decisions concerning the group and the room. Furthermore, it was possible to see that, in the classroom, children participate in various

moments of the routine, such as weekly and daily planning, as well as managing the various challenges and projects they develop, deciding what, how and when do. We sought to identify possible contributions from a context based on the participation of the child, and the data revealed that, through this practice, children develop communication skills and how to be in a group (respect, collaboration and interaction between peers). Children, when participating, feel valued and develop their critical sense. These skills can be developed through dialogue, observation, project work methodology, piloting instruments and the involvement of children in the classroom and group routines.

Keywords: Child, Participation, Pre-school Education.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	5
2.1. Caracterização do meio	6
2.2. Caracterização da organização socioeducativa	6
2.2.1. Equipa educativa	10
2.2.2. Ambiente educativo	11
2.2.2.1. Organização do grupo	11
2.2.2.2. Organização do espaço	12
2.2.2.3. Organização do tempo	13
2.2.3. Crianças	14
2.2.4. Famílias	17
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI	19
3.1. Intenções para a ação	20
3.1.1. Com as crianças	20
3.1.2. Com as famílias	23
3.1.3. Com a equipa educativa da sala	24
3.2. Processo de intervenção em JI	25
3.3. Avaliação das intenções	27
4. INVESTIGAÇÃO EM JI	30
4.1. Identificação e fundamentação de uma problemática emergente	31
4.2. Revisão da literatura	32
4.2.1. Visão de criança e infância	32
4.2.2. Participação da criança: as concepções	33
4.2.3. As potencialidades de um contexto socioeducativo assente na participação da criança	35
4.3. Roteiro metodológico e ético	38
4.3.1. Participantes do estudo	43
4.4. Apresentação e discussão dos resultados	44
i. Que concepção/visão de participação têm os atores envolvidos neste contexto socioeducativo (equipa educativa da sala e grupo de crianças)?....	45
ii. De que forma participam as crianças nas rotinas da sala?	48

iii. Que contributos pode trazer um contexto socioeducativo assente na participação da criança para o grupo e para cada criança?	51
iv. Como promover a participação das crianças em contexto de EPE?	53
4.4.1. Principais conclusões	56
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA	58
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	67
ANEXOS.....	74
Anexo A. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada - Módulo II.....	75
Anexo B. Organograma da organização socioeducativa	76
Anexo C. Planta da sala de atividades	78
Anexo D. Rotina diária	83
Anexo E. Caracterização do grupo de crianças.....	86
Anexo F. Portefólio de desenvolvimento e aprendizagem de uma criança	90
Anexo G. Carta de apresentação	115
Anexo H. Consentimento informado para captura de imagens e participação das crianças na investigação	117
Anexo I. Observações naturalistas	119
Anexo J. Grelhas de observação sistemática	128
Anexo K. Guião da entrevista realizada à educadora de infância cooperante	159
Anexo L. Questionário aplicado à ajudante de ação educativa cooperante	165
Anexo M. Guião do <i>focus group</i> realizado com o grupo de crianças	169
Anexo N. Transcrição da entrevista realizada à educadora de infância cooperante.....	172
Anexo O. Transcrição do <i>focus group</i> realizado com o grupo de crianças	193
Anexo P. Análise de conteúdo das observações naturalistas.....	200
Anexo Q. Análise estatística descritiva através da distribuição de frequências das grelhas de observação sistemática	208
Anexo R. Análise de conteúdo das notas de campo.....	211
Anexo S. Análise de conteúdo da entrevista realizada à educadora de infância cooperante	223
Anexo T. Análise de conteúdo do questionário aplicado à ajudante de ação educativa cooperante	244

Anexo U. Análise de conteúdo do <i>focus group</i> realizado com o grupo de crianças..	249
Anexo V. Roteiro ético.....	255

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. <i>Fontes utilizadas nas respostas às interrogações da investigação</i>	44
Tabela 2. <i>Análise categorial das conceções de criança e de infância pela equipa educativa da sala</i>	45
Tabela 3. <i>Análise categorial da conceção de criança pelo grupo de crianças</i>	46
Tabela 4. <i>Análise categorial da conceção de adulto pelo grupo de crianças</i>	47
Tabela 5. <i>Análise categorial da conceção de participação das crianças pela equipa educativa da sala</i>	48
Tabela 6. <i>Análise categorial da conceção de participação das crianças pelo grupo de crianças</i>	48
Tabela 7. <i>Análise estatística descritiva através da distribuição de frequências das grelhas de observação sistemática</i>	50
Tabela 8. <i>Análise estatística descritiva através da distribuição de frequências das grelhas de observação sistemática</i>	50
Tabela 9. <i>Análise categorial dos momentos e formas de participação das crianças pelo grupo de crianças</i>	51
Tabela 10. <i>Análise categorial das condicionantes e potencialidades da participação das crianças pela equipa educativa da sala</i>	53
Tabela 11. <i>Análise categorial das estratégias para a promoção da participação das crianças pela equipa educativa da sala</i>	53
Tabela 12. <i>Análise categorial das estratégias para a promoção da participação das crianças pelo grupo de crianças</i>	56

LISTA DE ABREVIATURAS

AAEC – Ajudante de Ação Educativa Cooperante

EIC – Educadora de Infância Cooperante

EPE – Educação Pré-Escolar

ESELx – Escola Superior de Educação de Lisboa

JI – Jardim de Infância

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NC – Nota de Campo

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ON – Observação Naturalista

PCGS – Projeto Curricular de Grupo de Sala

PCJI – Projeto Curricular de Jardim de Infância

PE – Projeto Educativo

PPS – Prática Profissional Supervisionada

PPS II – Prática Profissional Supervisionada II

RI – Regulamento Interno

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório, elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), apresenta o processo de intervenção educativa desenvolvido em contexto de Jardim de Infância (JI), com um grupo de 25 crianças com 4 anos. O contexto socioeducativo é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), tendo como oferta educativa a valência de creche e de JI.

Durante a PPS II, tive a oportunidade de desenvolver uma investigação qualitativa sobre a temática da participação da criança em contexto de sala de Educação Pré-Escolar (EPE). Esta temática surgiu, primeiro, por ser uma prática com a qual me identifico, e, depois, por só agora ter tido a oportunidade de experienciar este tipo de contexto que se caracteriza pela participação e pelo envolvimento das crianças nas questões relacionadas com a organização socioeducativa e com a sala de atividades: as crianças participam no plano do dia, da semana, na avaliação do plano do dia, na decisão de projetos e das atividades que destes fazem parte ou não, na decisão de tarefas semanais, escolha das áreas de brincadeira, bem como na alteração do espaço da sala. Desta forma, considerei que seria um tema pertinente de investigação, uma vez que pretendia conhecer mais acerca do mesmo, tendo como intuito o enriquecimento e a qualidade da minha prática futura. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) evidenciam a pertinência deste tema ao orientarem a prática do Educador de Infância para a promoção da participação da criança. A criança ao ser considerada agente e sujeito do processo educativo é, inevitavelmente, considerada uma parte fundamental das decisões de grupo e de sala, sendo-lhe, deste modo, reconhecido “o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito”, conferindo-lhe “um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 16). As mesmas autoras defendem que esta participação “constitui um meio de formação pessoal e social, de desenvolvimento cognitivo e da linguagem e permite, ainda, que o grupo beneficie da diversidade de capacidades e saberes de cada criança” (Silva et al., 2016, p. 16). Para mais, a participação das crianças e a decisão conjunta de várias situações inerentes ao grupo “constituem experiências de vida democrática que permitem tomar consciência dos seus direitos e deveres” (Silva et al., 2016, p. 25).

Assim, os objetivos da investigação passavam por (i) compreender a visão de participação da equipa educativa da sala e do grupo de crianças pertencentes ao contexto socioeducativo (sala de EPE) em análise, (ii) compreender as potencialidades de um contexto socioeducativo assente na participação da criança para o grupo e para

cada criança, (iii) identificar formas de participação das crianças em contexto de sala de EPE e, ainda, (iv) identificar estratégias de promoção de participação da criança. De forma a corresponder aos objetivos, recorri a diversas técnicas e instrumentos de investigação: observação direta participante, realizada através do registo de notas de campo, observação direta naturalista, realizada através do registo de momentos que aconteciam com a participação da criança, observação direta sistemática (estruturada), através do recurso a grelhas de observação previamente construídas para o efeito, observação indireta, através da realização de inquérito por entrevista à educadora de infância cooperante (EIC), de inquérito por questionário à ajudante de ação educativa cooperante (AAEC) e de um *focus group* com o grupo de crianças. Após os dados recolhidos, recorri à análise de conteúdo e à análise estatística descritiva através da distribuição de frequências, com o intuito de compreender a temática estudada e dar resposta às interrogações e aos objetivos iniciais.

Outro aspeto que se revelou de grande importância foi o portefólio de estágio (cf. Anexo A) que fui construindo ao longo da minha intervenção. Este documento dá conta do dia a dia no contexto, através do registo de notas de campo diárias e, também, de reflexões diárias (pequenos tópicos e áreas de reflexão que me despertavam interesse e que semanalmente aprofundava e fundamentava) e semanais, que me ajudavam a refletir sobre tudo aquilo que fazia e acontecia no contexto, bem como me permitiam a exploração, aprofundada e fundamentada, de várias temáticas que iam surgindo. Neste portefólio é também possível consultar as várias planificações realizadas que se manifestaram de grande relevância, uma vez que orientavam a minha prática e permitiam que as ideias e as sugestões das crianças fossem integradas nas mesmas.

No que diz respeito à estrutura do relatório, este encontra-se dividido em seis capítulos. O presente capítulo corresponde à introdução, sendo, deste modo, o primeiro. O segundo capítulo apresenta a caracterização do contexto socioeducativo, caracterizando o meio no qual este se insere, a equipa educativa, o ambiente educativo, nas mais variadas vertentes (organização do grupo, do espaço e do tempo), as famílias e, por fim, as crianças. O terceiro capítulo consiste na análise reflexiva da intervenção, apresentando as intenções para a ação com as crianças, as famílias e a equipa educativa, explicitando, posteriormente, a minha intervenção e a avaliação das intenções. O quarto capítulo é referente à investigação realizada na PPS II, iniciando este tópico com a identificação, fundamentada, de uma problemática emergente e a revisão de literatura sobre o tema da investigação; posteriormente, é apresentado o

roteiro metodológico e ético tido em conta no decorrer da investigação e, por último, a apresentação e discussão dos resultados, bem como as principais conclusões da investigação. O capítulo cinco destina-se à construção da profissionalidade docente como educadora de infância, dando conta das aprendizagens realizadas nas práticas profissionais supervisionadas nas duas valências da Educação de Infância. O último capítulo, as considerações finais, apresenta as aprendizagens e os aspetos mais significativos relativamente ao processo de aprendizagem realizado.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

| ' ' | | ' ' |

Antes de delinear as intenções educativas, o Educador de Infância deve conhecer e caracterizar o contexto socioeducativo, bem como cada criança, o grupo de crianças e as suas famílias. Isto porque, “cada criança tem uma identidade única e singular, tendo necessidades, interesses e capacidades próprias”, vivendo “num meio cultural e familiar que deve ser reconhecido e valorizado” (Silva et al., 2016, p. 12). Deste modo, neste primeiro tópico encontra-se a caracterização do contexto socioeducativo, sendo que para a elaboração da mesma recorri à consulta do Projeto Educativo (PE), do Projeto Curricular de Jardim de Infância (PCJI), do Regulamento Interno (RI) e do Projeto Curricular de Grupo de Sala (PCGS).

2.1. Caracterização do meio

A organização socioeducativa onde desenvolvi a PPS II, em contexto de JI, situa-se na freguesia do Lumiar, em Lisboa. A presente organização encontra-se “na confluência das principais entradas da cidade”, ou seja, está situada numa zona de fácil acesso por transportes públicos ou pessoais (site institucional, 2013). A organização socioeducativa “está enquadrada numa realidade urbana onde a vida das pessoas é fortemente marcada pela agitação ... [e] as mudanças que se operam na sociedade são cada vez mais rápidas e complexas, lançando à educação um desafio cada vez maior” (PE, s.d., p. 9). As instalações da organização encontram-se junto a um lar e a um colégio, estando ambas as organizações relacionadas com o contexto socioeducativo onde desenvolvi a minha prática.

2.2. Caracterização da organização socioeducativa

A presente organização socioeducativa é uma IPSS, ou seja,

são instituições particulares de solidariedade social, as pessoas coletivas, sem finalidade lucrativa, constituídas exclusivamente por iniciativa de particulares, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de justiça e de solidariedade, contribuindo para a efetivação dos direitos sociais dos cidadãos, desde que não sejam administradas pelo Estado ou por outro organismo público. (Decreto-Lei n.º 172-A, 2014, p. 3)

A organização socioeducativa teve início, em 1976, com a extinção de uma escola de formação de Educadores de internato. Nesta altura, a organização

socioeducativa, que foi construída para dar resposta “às necessidades prioritárias da população da zona envolvente”, tinha como ofertas educativas as valências de creche e de JI, incluindo, ainda, o setor de atividades de tempos livres (site institucional, 2013). Atualmente, a valência de creche, que se destina a crianças de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 4 meses e os 3 anos, tem capacidade para 57 crianças e na valência de JI, para crianças de ambos os sexos com idades compreendidas entre os 3 anos e os 6 anos, existe a capacidade para receber 166 crianças (PE, s.d.). Assim sendo, a organização socioeducativa apresenta como ofertas educativas a valência de creche e de JI, sendo por isso considerada um sistema unitário, uma vez que oferece resposta para todas as crianças em idade de Educação de Infância (dos 0 aos 6 anos), apesar da responsabilidade pela governança, regulação e financiamento destas duas valências ser dividida entre dois ministérios (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social – valência de creche – e Ministério da Educação – valência da EPE). Neste tipo de sistema, “as crianças não conhecem interrupções ou transferências entre estabelecimentos até iniciarem a escola primária” (Comissão Europeia, 2014, p. 34).

A partir do ano de 1994, até à atualidade, a presente organização passou a funcionar em novas instalações que foram construídas de raiz. Este edifício apresenta algumas características particulares: “construção em quadrado, o que faz com que exista uma “*praça*” central, espaço convergente de todos os grandes momentos da vida da Instituição” (site institucional, 2013). A organização apresenta, no seu interior, espaços comuns, que podem ser utilizados por todas as crianças, sendo eles o laboratório de ciências, a sala de computadores, a sala das 100 linguagens, a ludoteca, a biblioteca ou a sala de interioridade (PCJI, 2019/2020).

Relativamente ao espaço exterior, existem dois jardins, com características e oportunidades de exploração diferentes. O jardim 1 é constituído por espaços verdes, muitas e grandes árvores (abacateiros, bananeiras, oliveira, entre outras) e materiais diversos (pneus, escorregas, estruturas de metal e materiais naturais) que estimulam o desenvolvimento motor das crianças (subir, descer e trepar) e a sua criatividade. No jardim 2 existem materiais naturais, equipamentos mais adaptados às crianças de creche e às crianças mais pequenas de JI e um circuito com triciclos. Os registos a seguir apresentados dão conta de algumas das explorações realizadas pelas crianças no contexto de espaço exterior: *O V. Pi. estava a tentar saltar de um banco, para uma mesa ... Ele salta do banco para o chão e empurra o banco para mais perto da mesa ... Ele coloca-se em cima do banco e salta para cima da mesa e exclama: “Consegui!”*

(Nota de campo (NC) n.º 42, 18 de outubro de 2019); *A M. Cl., a I., a T. e a Al. queriam andar de triciclo todas juntas, mas o triciclo dava apenas para três ... lembraram-se de irem duas sentadas à frente (M.Cl. e a I.), no banco de quem “conduz” ... Após várias negociações e sugestões, a M. Cl diz: “Eu fico aqui e conduzo e a I. empurra-nos!”.* *Todas concordaram e a I. saiu do banco e foi, toda feliz, empurrar o triciclo* (NC n.º 100, 5 de novembro de 2019).

Trata-se de uma organização socioeducativa de orientação cristã e, como tal, “propõe promover a educação integral da pessoa segundo a Pedagogia do Evangelho” (RI, s.d.). No que diz respeito aos objetivos, esta promove uma educação integral pautando-se por uma oferta pedagógica inovadora e de qualidade, centrada nos interesses das crianças, sendo que para isso são “oferecidas experiências chave para o seu desenvolvimento, valorizando o sentido estético e a criatividade, através de atividades lúdico-expressivas, nomeadamente música, dança, drama e artes plásticas. É igualmente promovido o contacto com a língua inglesa” (PCJI, 2019/2020, p. 5). Em parceria com as famílias, procura-se que as crianças desenvolvam “competências que conduzam à aquisição de valores cristãos, cultivando o acolhimento, a solidariedade, a verdade, a simplicidade, promovendo a educação para a interioridade e as relações interpessoais” (site institucional, 2013).

No que diz respeito à prática educativa, esta tem como base as OCEPE, mais concretamente os fundamentos e princípios defendidos pelas mesmas (PCJI, 2019/2020), seguindo, de acordo com o PE, três modelos/abordagens pedagógicas - Modelo HighScope, Movimento Pedagógico de Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna (MEM) – e ainda a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). As abordagens pedagógicas referidas sustentam uma visão de criança como “competente e como sujeito de direitos”, “como uma pessoa com agência ... que participa ... na vida da família, da escola, da comunidade” (Formosinho, 2013, p. 19-20). A criança é conceptualizada “como um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que a rodeia” (Lino, 2013, p. 114).

No que diz respeito ao Modelo HighScope, “promove-se uma aprendizagem através da ação sobre os objetos” e das interações entre pessoas. Esta abordagem, à semelhança das restantes, preconiza a participação ativa das crianças, no decorrer do dia a dia: “planeamento, nas escolhas, na concretização e avaliação” (PCGS, 2019/2020, p. 11). Esta participação pode ser verificada nos seguintes excertos de NC:

A EIC pegou na folha intitulada de plano do dia ... À medida que as crianças iam participando [dizendo o que tinha ficado decidido], a EIC registava no plano do dia (NC n.º 3, 7 de outubro de 2019); Durante a reunião da manhã, as crianças sugeriram escrever a receita das bolachas... Assim, decidiram desenhar os ingredientes utilizados e colar numa folha de papel (NC n.º 85, 30 e outubro de 2019); Durante a avaliação do plano do dia, em que é perguntado às crianças aquilo que planeámos fazer naquele dia e se cumprimos ou não, assinalando com uma bola verde – cumprimos –, amarela – não terminámos – ou vermelha – não cumprimos (NC n.º 50, 21 de outubro de 2019).

Relativamente ao Movimento Pedagógico de Reggio Emilia, este é visível na arquitetura e organização estética da organização socioeducativa (PCJI, 2019/2020). Como refere Lino (2013), esta abordagem defende que o espaço funciona com um terceiro educador, “que reflecte as ideias, os valores, as atitudes e o património cultural de todos os que nele trabalham” (p. 120). Assim, tal como mencionado anteriormente, ao entrar na organização é possível observar uma praça, área central típica deste modelo, e ao percorrer os corredores encontram-se materiais alusivos a este modelo, como são exemplo as mesas de luz, que permitem a exploração, de uma forma diferente dos materiais, e os materiais naturais e de desperdício, que promovem a criatividade das crianças. Foi possível observar esta exploração nos seguintes momentos: *O V. Pi. construiu um túnel com dois grandes rolos de cartão, encaixando-os. O túnel foi colocado em cima de um objeto de madeira e inclinado à sua altura; colocou uma peça de leggo num extremo do túnel e inclinou-o, esperando que a peça caísse no chão (NC n.º 4, 7 de outubro de 2019); A G. e o I. chamam-me ... e na mesa de luz encontra-se um círculo de um tecido com furos e eles exclamam: “Olha Sara, têm pontinhos que brilham!” (NC n.º 221, 16 de janeiro de 2020).*

No que concerne ao MEM, este modelo é visível nos instrumentos (mapa de presenças, mapa das áreas, mapa dos aniversários) utilizados na sala de atividade. Pois, tal como é referido por Folque (2014), este tipo de instrumentos “ajudam o educador e as crianças a orientar/regular o que acontece na sala” (p. 55). O mapa das presenças, por exemplo, é “um instrumento fundamental para promover o sentido de pertença ao grupo e para o desenvolvimento de atitudes de cuidado para com o outro e de indagação sobre as vidas de cada um” (Folque et al., 2015, p. 25).

Por fim, a organização socioeducativa utiliza a MTP. Esta abordagem é focada em questões ou problemas, que “pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e

intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Vasconcelos, 2011, citando Leite et al., 1989, p. 10). No contexto em questão, existe a realização de inúmeros projetos, em que as crianças se envolvem com muito interesse e vontade como se pode verificar nas notas de campo abaixo: *A M.C. disse que queria ir para o projeto dos planetas e eu disse-lhe que me parecia bem e que tínhamos de construir a teia com as ideias deles ... O Man. e o A.S. também se quiseram juntar* (NC n.º 74, 28 de outubro de 2019); *O Man. estava a ver nos livros do projeto, o Sol. De repente diz-me: “Sara, olha roda à volta do Sol!” Eu: “Quem é que gira? Que planeta é esse?” Man.: “É o planeta Terra!” Eu: “Ah boa, então a terra e os outros planetas giram à volta do Sol!”* (NC n.º 114, 11 de novembro de 2019).

2.2.1. Equipa educativa

Relativamente à dimensão organizacional, os profissionais estão organizados hierarquicamente, sendo que “cada elemento da equipa tem bem definido quais são as suas tarefas, responsabilidades e funções” (PCJI, 2019/2020, p. 19). No topo do organograma (cf. Anexo B) encontra-se a direção e a direção pedagógica e, logo de seguida, as educadoras e ajudantes de ação educativa, o pessoal da secretaria, da receção e dos serviços gerais e, por fim, o pessoal de higiene e limpeza, refeitório e cozinha. Assim sendo, a presente organização socioeducativa emprega 12 educadoras de infância, 18 ajudantes de ação educativa, 1 psicóloga, 17 funcionários em serviço de apoio, divididos pela receção, cozinha, refeitório, limpeza e secretaria (PE, s.d.). No que diz respeito às educadoras de infância, estas pertencem, na sua generalidade, “a um grupo etário bastante jovem, que se caracteriza pela abertura à inovação, pelo entusiasmo, espírito crítico, envolvimento em ações de formação contínua” (PE, s.d., p. 7).

A equipa educativa, ao longo do ano letivo, vai tendo reuniões para avaliar e orientar o trabalho desenvolvido:

a direção reúne mensalmente para decidir assuntos relacionados com a gestão interna e pedagógica da instituição. A diretora geral reúne-se semanalmente com a diretora pedagógica, fazendo ponte com o trabalho pedagógico desenvolvido nas salas e instituição. A diretora pedagógica (normalmente contanto com a presença da diretora geral e da psicóloga) reúne-se semanalmente com todas as educadoras do centro educativo com o objetivo de se discutirem aspetos pedagógicos e práticos

relacionados com cada uma das salas, atividades, práticas da instituição no seu todo e com a planificação das atividades que envolvem todos os grupos. Trimestralmente a direção reúne-se com o pessoal auxiliar; a diretora pedagógica com os professores de música, dança criativa e inglês. (PCJI, 2019/2020, p. 20)

No que diz respeito à equipa educativa da sala de atividades onde estive a realizar a PPS II, esta é constituída por uma educadora de infância e uma ajudante de ação educativa. A relação entre a educadora de infância e a ajudante de ação educativa cooperantes é harmoniosa, calma e de respeito, promotoras de um ambiente educativo tranquilo e rico para as crianças. Durante o tempo em que estive presente na sala, pude verificar a existência de cooperação e de entreaajuda entre os elementos da equipa educativa, bem como a partilha de tarefas nos diferentes momentos de rotina. Para além destes dois agentes educativos, que se encontram a tempo inteiro com o grupo de crianças, considero importante mencionar os outros docentes que realizam um trabalho semanal com as crianças: a professora de dança criativa, responsável por dinamizar sessões em que as crianças podem explorar o corpo e os seus movimentos; o professor de expressão musical, que desenvolve atividades de exploração musical e, ainda, o professor de inglês que, com a dinamização de atividades lúdicas, procura transmitir vocabulário da língua inglesa às crianças.

2.2.2. Ambiente educativo

Do ambiente educativo de uma sala fazem parte todos os seus intervenientes: crianças, adultos, espaço/materiais e tempo. Todas estas questões influenciam as interações, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, sendo crucial que a organização do ambiente educativo seja mutável no tempo, tendo sempre em consideração as necessidades, os interesses e o bem-estar das crianças. É no seguimento desta ideia que Pimenta (2012, citado por Folque et al., 2015) refere que “o espaço físico da sala não é fixo, é um espaço amplo e adaptável, mutável consoante as necessidades das crianças. Adapta-se, com facilidade às mudanças progressivas e às diferentes necessidades dos elementos do grupo” (p. 22).

2.2.2.1. Organização do grupo

Em relação à organização do grupo, na sala onde realizei a PPS II privilegiam-se os momentos em grande e pequeno grupo, bem como momentos individuais. Desta

forma, a organização do grupo não é estanque e varia consoante os diferentes desafios e momentos que são propostos. Os momentos em grande grupo estão integrados na rotina da sala, essencialmente nas reuniões da manhã e de final do dia, nas quais “ocorrem diálogos, escolha de atividades, partilhas de aprendizagens e projetos, horas do conto, canções, brincadeiras, entre outros” (PCGS, 2019/2020, p. 13). Nestes momentos, as crianças sentem-se ouvidas e valorizadas, gostando “de dar ideias e de partilhar acontecimentos e conhecimentos, tomar decisões e de combinar tudo o que vamos fazer na sala” (PCGS, 2019/2020, p. 7). Estes momentos possibilitam a exposição e o diálogo de diferentes pontos de vista, permitindo, igualmente, o enriquecimento do vocabulário das crianças. Assim sendo, permitem que as crianças trabalhem “em cooperação e parceria com o restante grupo, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagens umas das outras” (PCGS, 2019/2020, p. 13). Estas ideias são defendidas por Silva et al. (2016):

a participação das crianças na vida do grupo permite-lhes tomar iniciativas e assumir responsabilidades, exprimir as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros, numa primeira tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes, que facilitam a compreensão do ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença. (p. 39)

Desta forma e tal como referem Arezes e Colaço (2014), as interações entre pares, que ocorrem nos momentos de grande e pequeno grupo, permitem o desenvolvimento de diversas competências, tais como: competências de autorregulação, de comunicação, de aprendizagem de regras, “a capacidade de influenciar as atividades de outros e de comunicar as suas necessidades” (p. 114). O trabalho em pequeno grupo e individualizado ocorre com o intuito de “acompanhar a criança de uma forma mais individualizada, criando um laço afetivo cada vez mais forte e próximo, assim como facilitar as aprendizagens” (PCGS, 2019/2020, p. 13).

2.2.2.2. Organização do espaço

No que respeita ao ambiente físico da sala de atividades, este é arejado, com muita luz natural e está estruturado de modo a permitir a exploração, o bem-estar e a segurança das crianças, bem como “dar total autonomia e independência ao grupo de crianças ao longo do dia” (PCGS, 2019/2020, p. 11). A sala de atividades está dividida

por áreas de interesse, bem definidas e apelativas (mini faz-de-conta, grande faz-de-conta, jogos de chão, jogos de mesa e matemática, escrita, ciências e projeto, biblioteca, ateliê, caixa sensorial e mesa de luz), “conferindo um variado número de recursos que se encontra ao alcance do grupo para que possam ser utilizados de forma livre, promovendo na criança oportunidades de aprendizagem de forma lúdica”, que podem sofrer alterações relativamente à organização das áreas pelo espaço, bem como as áreas em si (PCGS, 2019/2020, p. 11). Estas alterações têm sempre em consideração a opinião e a participação do grupo de crianças – *A EIC ... pediu ajuda às crianças e estas prontificaram-se de imediato para ajudar: elas arrastaram os móveis e a restante mobília característica das áreas, mudaram os objetos e brinquedos de áreas. Fizeram esta mudança com grande vontade, agrado e disposição; as crianças sugeriram algumas alterações de áreas* (NC n.º 134, 18 de novembro de 2019). Segundo o PCGS (2019/2020), “as áreas da sala permitem que o grupo trabalhe em cooperação e equipa, mas, que ao mesmo tempo, a criança também tenha oportunidade de encontrar o seu espaço, quando assim o desejar” (p. 14). As áreas encontram-se devidamente identificadas com cartões, nos quais constam o nome das mesmas. No que diz respeito aos recursos/materiais e às ações que as crianças podem desenvolver nas diferentes áreas, pode verificar-se no anexo C.

A decoração da sala é realizada com produções das crianças, com o intuito de as incentivar a desenvolver a criatividade e de se sentirem num ambiente acolhedor e familiar, fazendo com que se sintam parte do meio (PCGS, 2019/2020). A decoração estende-se aos corredores, sendo que nestes se expõem trabalhos realizados pelas crianças (desenhos escolhidos por eles, registos de momentos/desafios e de projetos, entre outros), mas, também, alguma documentação pedagógica, dando conta daquilo que é realizado semanal e diariamente.

2.2.2.3. Organização do tempo

Relativamente à organização temporal importa que seja desenvolvido “um horário diário que seja previsível e, no entanto, flexível” (Post & Hohmann, 2011, p. 196). No presente contexto socioeducativo é isto mesmo que acontece: existe uma planificação semanal que vai sofrendo alterações e reajustes ao longo da semana. Diariamente, juntamente com as crianças, realiza-se o plano do dia, no qual é definido aquilo que irá acontecer ao longo do dia, bem como quem faz o quê; ao final do dia faz-se a avaliação. É de realçar que durante a rotina do dia a dia respeita-se o ritmo de cada

criança, de modo a que esta se sinta valorizada, única e reconhecida (PCGS, 2019/2020). Assim sendo, passarei a descrever a rotina de um dia tipo. O dia começa, das 8h às 9h, com o acolhimento das crianças por uma ajudante de ação educativa, numa outra sala. Às 9h, as crianças vão para a sala com a EIC, onde realizam a reunião da manhã, em grande grupo, onde é planeado o dia. Nesta reunião, após a definição do plano do dia, as crianças escolhem as áreas. Seguidamente, segue-se a brincadeira nas diferentes áreas, sendo que pode existir também o lançamento de algum desafio. Ou seja, este é um momento destinado ao trabalho autónomo nas diferentes áreas, ao desenvolvimento de projetos e às atividades/desafios livres ou orientadas. Às 11h15, as crianças arrumam a sala e reúnem-se para o registo das áreas e para comerem a fruta. Das 11h30 às 12h15, as crianças vão para o exterior ou para outro espaço interior, quando a meteorologia não permite a brincadeira no espaço exterior. É de realçar que por volta das 11h50, existem, semanalmente, três crianças do grupo, acompanhadas por um adulto, responsáveis por colocar a mesa. Posteriormente, existe um momento de higiene, seguido da hora de almoço. Das 13h às 14h existe o momento da sesta. Às 14h, quando as crianças se levantam vão até à casa de banho, escolhem as áreas e existe uma continuação do trabalho desenvolvido durante o período da manhã. Às 15h30, as crianças reúnem-se, em grande grupo, para a hora do conto e para a reunião de avaliação do dia. Às 16h20, as crianças lancham. Desta hora até às 18h30 existem atividades de Componente de Apoio à Família, que ocorrem no espaço exterior ou interior da organização.

Para além destas rotinas, que acontecem diariamente, juntam-se as rotinas das sessões de inglês, música, dança criativa e ginástica (cf. Anexo D). O Inglês, a música e a dança são dadas por professores destas áreas, enquanto que a ginástica é da responsabilidade da EIC.

2.2.3. Crianças

O grupo é composto por 25 crianças, 13 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, todas elas com 4 anos, completados até ao dia 31 de dezembro de 2019 (cf. Anexo E). No entanto, “apesar de todas as crianças pertencerem à mesma faixa etária, existem algumas diferenças no que respeita à maturidade das mesmas, sendo importante que os ritmos e formas de estar de cada criança sejam respeitadas” (PCGS, 2019/2020, p. 7).

Este é um grupo que se mantém junto desde o ano letivo anterior. No entanto, apesar de o grupo se manter unido, a educadora responsável pelo mesmo mudou, isto é, a EIC está com este grupo desde o início do presente ano letivo; por seu turno, a AAEC manteve-se com o grupo de crianças, acompanhando-o, assim, desde o ano letivo anterior (PCGS, 2019/2020). Todas as crianças são de nacionalidade portuguesa, sendo naturais da zona de Lisboa (PCGS, 2019/2020).

Este grupo é bem disposto e alegre, “acabando por contagiar quem está com eles. É predisposto a novas aprendizagens e gosta de se envolver no que é lançado na sala, demonstrando serem crianças criativas e muito curiosas, no que respeita ao mundo que as rodeia” (PCGS, 2019/2020, p. 7).

Segundo o PCGS (2019/2020), as crianças do grupo “passaram novamente por um período de adaptação. Adaptação referente a um novo espaço, uma nova equipa e rotina” (p. 4). No entanto, o grupo já se encontra adaptado ao ambiente educativo.

As crianças deste grupo “gostam bastante de participar nas atividades propostas” e é um grupo “que se encontra numa fase em que já conquistou grande parte da autonomia, no que respeita as suas tarefas pessoais, conseguindo fazer a maior parte delas sem ajuda do adulto (vestir/despir, ir à casa de banho, alimentar-se)” (PCGS, 2019/2020, p. 5). Contudo, a EIC considera ser importante “dar continuidade ao desenvolvimento da autonomia no contexto de sala, no que diz respeito à orientação do espaço de sala, à utilização dos materiais disponíveis e às suas potencialidades”, bem como o desenvolvimento da criatividade, no uso dos materiais e objetos que têm à disposição (PCGS, 2019/2020, p. 5).

Como dito anteriormente, este é um grupo que gosta de participar na rotina do dia a dia, “envolvendo-se de uma forma muito positiva na dinâmica da sala” (PCGS, 2019/2020, p. 6). Para além disto, estas crianças envolvem-se, de forma ativa, na partilha e discussão de ideias e opiniões, assim como na tomada de decisões relativas a diversos temas/tópicos: alteração do espaço físico da sala, ideias para diversas comemorações, entre outros exemplos. Esta participação pode ser verificada na seguinte NC: *A EIC explicou ... que vai existir uma nova assembleia de escola, na qual se vai decidir e debater aquilo que se vai fazer para o Natal. As crianças ... partilharam as suas ideias: “Decorar a escola com luzes de natal.”; ...; “Fazer um teatro de sombras.”* (NC n.º 124, 15 de novembro de 2019).

Relativamente aos interesses do grupo, este é “muito curioso pelo mundo que o rodeia, surgindo com frequência questões pertinentes e relativas ao mesmo, que

merecem ser respondidas” (PCGS, 2019/2020, p. 6). As crianças deste grupo têm participado e envolvido, cada vez mais e com maior gosto, na realização de projetos (PCGS, 2019/2020). As atividades relacionadas com a expressão plástica são cada vez mais escolhidas pelas crianças, evidenciando o prazer e o gosto crescente pelas mesmas. Nestas atividades, é possível observar que as crianças estão cada vez mais criativas, utilizando os diferentes recursos disponíveis. No entanto, deve continuar a ser incentivado o uso dos materiais de desperdício, para que o grupo possa recorrer à sua exploração, de forma mais autónoma e espontânea (PCGS, 2019/2020).

As áreas do faz de conta (grande e mini faz de conta) são igualmente escolhidas com bastante frequência, revelando assim o grande interesse das crianças pelo jogo simbólico; “as brincadeiras não se restringem a este espaço, mas estendem-se a toda a sala, acabando por interagir com as restantes crianças” (PCGS, 2019/2020, p. 7). Na NC n.º 63 (23 de outubro de 2019) pode observar-se isso mesmo: *O L., o Man., o F., o A.S. e o A. estavam na área do faz-de-conta grande ... tinham elementos alusivos aos piratas: monóculo, pala, chapéu de pirata, casaco de pirata e a fazer de espadas e ganchos usavam a colher de pau, a vassoura e a pá. Depois andavam pela sala a brincar aos piratas.*

A área dos jogos de chão é também um dos grandes interesses das crianças, no entanto, quando brincam nesta área brincam com carros, animais e *lego*, “estando ainda numa fase de exploração dos materiais de fim aberto, precisando que a sua exploração seja incentivada” (PCGS, 2019/2020, p. 7).

A hora do conto, que acontece diariamente, ao final do dia, é um momento esperado com grande agrado pelas crianças, pois este “é um grupo que revela um enorme interesse em ouvir histórias contadas pelos adultos” (PCGS, 2019/2020, p. 7). Estes momentos decorrerem com tranquilidade, estando o grupo bastante envolvido, participativo e interessado no que está a ouvir e a ver: *Levei o livro da Mosca Fosca e assim que o mostrei, as crianças disseram que o conheciam ... Durante a leitura da história, as crianças conseguiram dizer alguns nomes das personagens do livro e até mesmo algumas frases. As crianças estiveram envolvidas e bastante participativas, mostrando-se interessadas* (NC n.º 64, 23 de outubro de 2019). Na área da biblioteca também é possível observar momentos em que as crianças, nas suas brincadeiras, recriam o momento da hora do conto, como se verifica na seguinte NC: *A M. Cl. e a I. estavam na área da biblioteca, cada uma com um livro na mão. Começam a cantar a canção que costumamos cantar antes de uma história. Quando terminaram fizeram*

“shiuu”, levando a mão à boca, representando o gesto de silêncio. Abrem o livro e começam a contar a história e viram o livro para mostrarem as imagens (NC n.º 67, 25 de outubro de 2019).

Relativamente aos aspetos a melhorar, este é “um grupo agitado, sendo que nem sempre é fácil controlar a constante agitação e entusiasmo do mesmo” (PCGS, 2019/2020, p. 7). Deste modo, existe a necessidade de “promover momentos de silêncio e de escuta ao longo do dia”, com o intuito de os acalmar e retomar a sua concentração; outra das estratégias utilizada pela equipa educativa, nestes momentos, é cantar canções (PCGS, 2019/2020, p. 7). Os momentos de grande grupo são marcados pela agitação, pois todos querem participar, “havendo uma notória dificuldade em partilhar a vez e o escutar os colegas e a equipa educativa da sala” (PCGS, 2019/2020, p. 7).

No que diz respeito à avaliação, esta é feita através “da observação direta das manifestações e atitudes das crianças, nos vários momentos da rotina e nas várias situações/atividades que podem ocorrer”, “das conversas diárias com as crianças nas reuniões de grande grupo ou de forma individual”, “da planificação e avaliação das atividades que se pretendem desenvolver”, “da utilização e avaliação dos vários instrumentos de trabalho preenchido em conjunto com as crianças”, “no decorrer dos projetos” e “com os portfólios de avaliação, através dos quais se procura em conjunto com a criança, fazer uma avaliação contínua do seu percurso” (PCGS, 2019/2020, p. 25).

2.2.4. Famílias

Ao consultar o PCGS (2019/220), verifiquei que todas as famílias, à exceção de uma, são biparentais. A maioria das crianças tem um ou mais irmãos.

A EIC acredita que “a relação e envolvimento das famílias do grupo é fundamental para o desenvolvimento harmonioso das crianças”, considerando “importante motivar a participação das mesmas no processo educativo, estabelecendo uma relação de cooperação entre a escola e as mesmas” (PCGS, 2019/2020, p. 10). Segundo Hohman e Weikart (2007), “aproveitar o tempo em que os pais vão largar ou buscar as crianças à escola para conversar um pouco com eles é uma excelente forma de ajudar a construir relações positivas e confiantes entre todos” (p. 119).

Deste modo,

a equipa educativa procura estabelecer fortes relações com as famílias das crianças, através de diálogos informais acerca das mesmas e da . . .

partilha de acontecimentos mais relevantes sobre o desenvolvimento da criança e o envolvimento nas atividades diárias do grupo. (PCGS, 2019/2020, p. 39)

Outra forma de comunicação com as famílias, adotada pela organização socioeducativa e pela EIC, é a exposição “de produções e documentação pedagógica, . . ., de modo a permitir que as famílias possam acompanhar o desenrolar do trabalho que é feito no espaço de sala com o grupo de crianças” (PCGS, 2019/2020, p. 39). As famílias das crianças são envolvidas e convidadas para a celebração de datas festivas, como o Natal, a Páscoa, entre outras. Para além disto, procura-se que as famílias participem e se envolvam nos projetos desenvolvidos na sala, através de comunicações, convites, propostas de atividades, entre outras (PCGS, 2019/2020). O projeto de leitura a par é uma dinâmica utilizada pela EIC e consiste “na partilha de livros entre as crianças da sala, ao longo do ano, sendo proposto que realizem esta dinâmica em família, onde os pais leem a história aos filhos, partilhando momentos em família” (PCGS, 2019/2020, p. 39).

No que diz respeito à avaliação das crianças, a EIC considera fundamental que esta seja realizada com as famílias, pois “esta troca de informação não só permite um melhor conhecimento da criança e dos contextos que influenciam a sua educação, mas também, promove uma atuação concertada entre a escola e a família” (PCGS, 2019/2020, p. 38). Desta forma, a avaliação ocorre em diversos momentos: “diálogos informais diários com os pais/família”; “comentários e observações sobre as exposições feitas dos trabalhos e produções das crianças”; “diálogos formais em reuniões individuais que podem ser marcadas quer pelas famílias, quer pela educadora, quando houver algum assunto/questão que se justifique”; “reuniões com o grupo de pais preparados pela educadora onde é solicitada a participação dos pais no levantamento de expectativas para a sala e/ou o seu filho em específico e na avaliação das propostas e dinâmicas desenvolvidas”; “entrega de informações escritas em diferentes momentos do ano letivo, documentadas e suportadas com o apoio dos portfólios individuais das crianças (Ficha diagnóstica – novembro; Informações escritas sobre o desenvolvimento das crianças – Fevereiro e Julho)” (PCGS, 2019/2020, p. 38).

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| ' ' | | ' ' |

Este capítulo dá a conhecer as intenções para a ação, que pautaram a minha prática, relativamente aos diferentes agentes educativos (crianças, famílias e equipa educativa), o processo de intervenção em JI e, por fim, a avaliação das intenções delineadas inicialmente.

3.1. Intenções para a ação

3.1.1. Com as crianças

Antes de qualquer intenção relacionada com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, considero importante, enquanto estagiária e futura educadora de infância, estabelecer uma relação de afetividade com o grupo de crianças. A criação de vínculos seguros entre as crianças e os adultos que delas cuidam gera crianças “mais curiosas, competentes, empáticas, resilientes e auto-confiantes, dão-se melhor com outras crianças e têm tendência para formar relações de amizade próximas” (Papalia et al., 2007, p. 251). Segundo Valsiner (1987, citado por Almeida & Rossetti-Ferreira, 2014), “a relação afetiva é construída através de interações sociais desenvolvidas em ambientes variados e, culturalmente organizados e socialmente regulados” (p. 174). Almeida e Rossetti-Ferreira (2014), recorrendo a diversos autores, afirmam que a criança “é capaz de estabelecer uma relação dialógica anterior a qualquer linguagem”, implicando, assim, um papel ativo, por parte das crianças, na construção das relações de afetividade entre a criança e o adulto (p. 174). De acordo com Araújo (2013), a criação de uma relação próxima e afetiva entre o Educador de Infância e a criança, consiste um “elemento definidor da profissionalidade específica das educadoras de infância” (p. 45).

Desta forma, a primeira intenção que defini foi a de **desenvolver relações afetivas positivas e fortes com o grupo e com cada uma das crianças, individualmente**. Para concretizar esta intenção, procurei estar disponível para as crianças, de forma a desenvolver uma relação de confiança, de proximidade, de afeto e de respeito.

Aliada a esta intencionalidade, defini outra: **adoção de uma atitude responsiva para com as crianças**. De modo a alcançar esta intenção, mostrei-me disponível para as escutar, criando momentos em que pudessem partilhar, e garanti a satisfação das necessidades básicas das mesmas – necessidades físicas, de afeto, de segurança, de

reconhecimento e satisfação, de se sentir competente e de significadores e valores (Portugal, 2012).

Sendo a presente organização socioeducativa, um contexto que valoriza muito a participação, a voz e os interesses das crianças, como outra intenção para a minha prática, procurei **planear momentos ricos que correspondessem aos interesses das crianças**. Tal como afirmam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), “o processo de aprendizagem é pensado como um espaço partilhado entre a criança e o adulto”, de forma a que as aprendizagens que as crianças fazem tenham significado para as mesmas (p. 28). Os mesmos autores mencionam a escuta, a observação e a comunicação como aspetos essenciais para compreender e responder às necessidades das crianças. Para isso, procurei escutar as crianças nos momentos destinados ao que queremos fazer (momentos diários) e às planificações semanais, de modo a poder planear a minha prática consoante os seus interesses. Para além de escutar as crianças, recorri a uma observação atenta e ativa, com o intuito de identificar interesses e/ou necessidades do grupo de crianças.

Procurei ainda, **promover interações entre pares**, nos mais variados momentos do dia (ajudar a abotoar os botões, ajudar a realizar algum desafio, entre outros). O grande objetivo, com esta intenção, é que as crianças construam, a partir destas interações, aprendizagens; entendendo-se interação como “o comportamento dos indivíduos que participam numa atividade conjunta, podendo esta ser uma conversa, um jogo, um conflito, ou qualquer atividade que implique o comportamento de ambos os participantes” (Schaffer, 1996, citado por Arezes & Colaço, 2014, p. 113). De acordo com Almeida e Rossetti-Ferreira (2014), é “através da interação social, [que se] constrói a noção de si mesmo e participa-se da construção da individualidade do outro” (p. 174). As interações entre as crianças são importantes, pois permitem o desenvolvimento de diversas competências, tais como: competências de autorregulação, de comunicação, de aprendizagem de regras, “a capacidade de influenciar as atividades de outros e de comunicar as suas necessidades” (Arezes & Colaço, 2014, p. 114).

Por fim, de modo a dar continuidade à prática que era desenvolvida na sala de atividades e na organização socioeducativa, procurei **fomentar a participação das crianças** nos vários momentos de rotina, bem como nas suas aprendizagens. Silva et al. (2016) defendem que as crianças ao serem consideradas no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, aprendem “a defender as suas ideias, a respeitar as

dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (crianças e educador/a)” (p. 9). Para isso, foram criadas oportunidades para que as crianças pudessem partilhar as suas opiniões relativamente àquilo que queriam fazer e descobrir. Para além disto, de forma a alcançar esta intencionalidade e para que a criança fosse também envolvida na sua avaliação, realizei, com a participação da criança, um portefólio de desenvolvimento e aprendizagem, prática já tida pelo contexto. O portefólio pode ser visto como “um arquivo de registos que evidencia as experiências, realizações únicas e progressos de uma criança ao longo do tempo” (Silva & Craveiro, 2014, citando Shores & Grace, 2001 e Parente, 2004, p. 37). Esta é uma estratégia que fomenta a participação da criança, uma vez que este tipo de documento permite “captar os progressos das crianças em diferentes domínios de desenvolvimento”, tendo como especificidade “conceder voz às crianças sobre as suas aprendizagens, permitindo-as participar na avaliação do seu próprio desempenho” (Silva & Craveiro, 2014, p. 36-37).

Desta forma, durante a minha intervenção, tive, ainda, a oportunidade de realizar diversos tipos de registos para os portefólios individuais das crianças (prática da organização socioeducativa). Assim sendo, no anexo F, é possível consultar o portefólio de aprendizagem e desenvolvimento de uma criança do grupo, no qual compilei todos os registos realizados relativamente à criança escolhida. A realização de registos para o portefólio individual da criança foi igualmente importante e crucial neste meu percurso, uma vez que me permitiu aprofundar o conhecimento sobre este documento de avaliação, bem como das diferentes formas de registo das evidências que deste fazem parte: registos individuais (momentos que o adulto observa e depois documenta, colocando uma foto representativa do momento, descrevendo a situação, as áreas de conteúdo evidenciadas e os indicadores de desenvolvimento; posteriormente, a criança comenta a situação); registos de grupo (atividades que são realizadas por todo o grupo e que posteriormente é feito um registo que explica o momento, sendo evidenciado a sua importância através de fotos representativas e de uma pequena citação de autores referentes ao assunto documentado; neste registo podem estar comentários ditos pelas crianças durante a realização da atividade, demonstrando assim a participação e o envolvimento das mesmas); registos dos projetos (quando é terminado um projeto, faz-se o registo de todo o projeto desenvolvido, dando a conhecer o momento desencadeador, a teia inicial, as atividades desenvolvidas, a avaliação e divulgação do mesmo; as crianças, neste tipo de registo, participam nos comentários ditos ao longo do projeto e na avaliação final do mesmo); registos orais (conversas ou comentários que

as crianças fazem e que revelam algum tipo de aprendizagem e desenvolvimento – por exemplo, frases com noções temporais) e, por fim, as produções artísticas das crianças (as crianças escolhem os trabalhos que querem colocar nos portefólios, justificando a sua escolha e/ou comentando o próprio desenho). É de realçar que todos estes registos exigem a participação da criança.

3.1.2. Com as famílias

As crianças estabelecem e desenvolvem, em contexto familiar, as suas primeiras relações afetivas e as suas primeiras competências. Tendo isto em conta e considerando a participação e o envolvimento das famílias no contexto socioeducativo como algo importante e crucial, torna-se decisivo a existência de um trabalho educativo articulado e partilhado entre a família e a organização socioeducativa/o Educador de Infância, uma vez que “ambos são coeducadores da mesma criança” (Silva et al., 2016, p. 28). É nesta linha de pensamento, que Matos (2012) afirma que “a relação e o trabalho com famílias é uma dimensão fundamental da construção do currículo em Educação de Infância” e, como tal, é necessário que se crie uma relação positiva e de comunicação com as famílias das crianças do grupo (p. 47).

Deste modo, considere importante e primordial **estabelecer uma relação de comunicação, de confiança e de respeito** pois, tal como referem Post e Hohmann (2011), a relação entre os Educadores de Infância e as famílias caracteriza-se pela “confiança e respeito mútuos e incluem um constante dar-e-receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças em que todos os envolvidos têm um interesse comum e promissor” (p. 327). Para além disto, o Educador de Infância deve praticar uma comunicação aberta com a família, de modo a estabelecer uma relação de sucesso. Assim sendo, no início da PPS II, afixei, à porta da sala de atividades, uma carta de apresentação, na qual se encontravam dados relativos a mim e à prática a ser desenvolvida (cf. Anexo G) e entreguei às famílias das crianças um consentimento informado para a captura de imagens e para a participação das crianças na investigação a ser desenvolvida, dando conhecimento dos principais objetivos (cf. Anexo H). Ao longo da prática, foram sendo realizados registos dos momentos que ocorriam na sala, sendo estes, posteriormente afixados à entrada da sala de atividades, de modo a comunicar às famílias o trabalho que ia sendo realizado com e pelas crianças. Para além disto, as conversas informais foram também acontecendo e, de acordo com Matos (2012), devem

ser utilizadas “para trocas de opiniões, pequenas partilhas, estabelecimento de laços e comunicação significativa” (p. 50).

As famílias foram também convidadas a participar no projeto desenvolvido sobre o Espaço, através de partilhas de conhecimentos sobre a temática; três famílias aceitaram o desafio e foram até à sala de atividades partilhar com as crianças os seus conhecimentos. Estes momentos são positivos tanto para as crianças, porque “com a participação da família no processo de ensino aprendizagem, a criança ganha confiança vendo que todos se interessam por ela”, como para nós, Educadores de Infância, uma vez que permite a criação de uma relação de proximidade (Macedo, 1994, p. 199). Marcondes e Sigolo (2012), citando Silva (2001), suportam esta participação das famílias como um estreitar das relações, afirmando que “famílias e docentes podem cooperar, firmar parcerias, de forma a aprender uns com os outros na medida em que lhes são reconhecidas competências educacionais específicas que podem (e devem) ser partilhadas para o benefício do educando” (p. 93).

3.1.3. Com a equipa educativa da sala

Segundo Hohmann e Weikart (2007), os adultos responsáveis pela sala devem trabalhar em equipa e em cooperação, de modo a “estabelecer e manter contextos de aprendizagem activa para as crianças” (p. 131). O trabalho colaborativo é “um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interacção dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (Roldão, 2007, p. 27). No entanto, trabalhar colaborativamente exige que cada individuo envolvido tenha um contributo a dar, exigindo, assim, “momentos de trabalho individual para preparar ou aprofundar o trabalho no colectivo no momento seguinte” (Roldão, 2007, p. 28). A mesma autora defende que o trabalho colaborativo permite que exista interacção e partilha de saberes, de pontos de vista e de ideias, chegando assim a um “produto final” mais coeso, pensado e de maior qualidade educativa. Neste sentido, é necessário que a equipa mantenha uma comunicação fluida e uma relação de apoio, de colaboração e de interajuda.

Assim sendo e tendo em consideração a literatura apresentada anteriormente, a minha principal intencionalidade com a equipa educativa prendeu-se com a necessidade de **estabelecer uma relação positiva, de diálogo, de cooperação e de colaboração**. De modo a alcançar estas intenções, procurei criar uma relação com a equipa da sala,

mostrando-me disponível para ouvir as indicações, orientações e sugestões dadas pela mesma, bem como para cooperar em todos os momentos da rotina, ajudando tanto a educadora de infância como a ajudante de ação educativa cooperantes.

Considero que a relação e o trabalho desenvolvido com a equipa educativa permitirá um crescimento pessoal e profissional. Ao desenvolver um trabalho colaborativo com estes profissionais, ganho ferramentas e competências que me permitirão tornar numa boa profissional de educação com práticas e intenções pedagógicas adequadas e pertinentes junto das crianças, das famílias, da equipa educativa e da comunidade.

3.2. Processo de intervenção em JI

O processo de intervenção da Prática Profissional Supervisionada (PPS) em JI teve em conta as intenções que delinee para as crianças, as famílias das mesmas e a equipa educativa.

De modo a concretizar as minhas intenções para a ação com as crianças foi importante planificar momentos desafiantes, estimulantes e divertidos para as mesmas, tendo sempre em conta a sua participação e envolvimento. Zabalza (2000, citando Escuredo, 1982) afirma que planificar “trata-se de prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projecto ... um plano para as concretizar” (p. 47).

Assim, para corresponder a uma das intencionalidades previstas, optei por apresentar propostas educativas em grande e pequeno grupo, de forma a potenciar aprendizagens a nível da socialização e da cooperação e interação entre pares, como o saber ouvir e respeitar o outro e partilhar com o outro os conhecimentos, numa perspectiva de cooperação e construção de aprendizagens conjuntas. É de realçar que os desafios planificados tiveram em consideração a voz e a participação da criança, através da partilha de sugestões que estas faziam relativamente ao que queriam fazer e como queriam fazer. Assim, procurei que os interesses das crianças fossem correspondidos, contando sempre com a participação das mesmas. Considero que a realização de um projeto e o acompanhamento de desafios relacionados com outros, tendo como base a MTP, foi algo evidente ao longo da intervenção, tendo como objetivo corresponder às curiosidades das crianças e integrar as suas ideias e sugestões no planeamento.

Em relação à organização do tempo, este já estava estabelecido antes da minha chegada e, por isso, quando cheguei adaptei-me às rotinas, tendo participado nas mesmas, com o intuito de ser mais uma ajuda, mais um elemento da equipa educativa da sala. Deste modo, procurei integrar-me nas rotinas da sala de atividades e da organização socioeducativa, tendo-as em conta nas minhas planificações diárias. Procurei ainda estar disponível para as crianças, ouvindo-as e observando-as, de modo a que pudesse desenvolver uma prática com maior significado para estas. Esta minha atitude, bem como o facto de estar disponível para brincar, levou a que estabelecesse uma relação afetiva, mais próxima e responsiva, com o intuito destas me verem como um adulto de referência/de confiança, capaz de responder às suas necessidades.

Na dinamização dos vários desafios planeados, procurei dar continuidade ao tipo de trabalho realizado pela EIC.

As planificações (cf. Anexo A) dão conta do trabalho desenvolvido e nelas estão presentes as intencionalidades educativas, os objetivos de aprendizagem, a descrição da atividade, os recursos necessários, bem como a gestão de grupo e dos espaços. Para além disto, é ainda possível consultar os indicadores de avaliação e os instrumentos e técnicas de avaliação, que procurei serem diversificados (registo fotográfico, notas de campo, grelhas de observação, registos de parede e de portefólio).

Neste processo de intervenção, à medida que ia dinamizando os vários momentos, ia também refletindo sobre os mesmos, pensando naquilo que propunha e na forma como o fazia. Assim sendo, as reflexões semanais (cf. Anexo A) foram também uma ferramenta muito útil neste processo de aprendizagem, uma vez que me deram a oportunidade de refletir sobre a minha prática, levando a alterações de estratégias.

Relativamente às intenções com as famílias e com equipa educativa, de modo a alcançá-las, procurei estar disponível para o diálogo e para a criação de uma relação de respeito e de confiança.

Relativamente ao trabalho organizativo, no qual são incluídas as notas de campo diárias, as reflexões e os planeamentos semanais, que fui realizando ao longo da PPS II (cf. Anexo A), considero, como já referi, que foram instrumentos essenciais, por me permitirem a consciencialização e a reflexão de tudo aquilo que fazia e acontecia no contexto. As reflexões semanais, em particular, foram interessantes por permitirem a exploração, mais aprofundada e fundamentada, de vários temas que me foram suscitando interesse, aprofundando, deste modo, o meu conhecimento sobre os mesmos.

3.3. Avaliação das intenções

Neste subtópico farei a apreciação das intenções definidas para com os agentes educativos do contexto.

Relativamente às crianças, considero que a primeira intenção – **desenvolver relações afetivas positivas e fortes com o grupo e com cada uma das crianças, individualmente** – foi alcançada logo no primeiro momento da minha chegada, tendo-se fortalecido ao longo de todo o tempo de intervenção: *As crianças olharam-me com curiosidade, sorrindo e fixando o olhar em mim. Perguntaram-me, de imediato, o nome e se era a professora nova* (NC n.º 1, 7 de outubro de 2019); *Chego à sala e digo bom dia, perguntando como estão e se o Natal foi bom; o Man. olha para mim, diz-me “Já não te via há muito tempo” e levanta os braços em direção a mim para me dar um abraço ...* (NC n.º 196, 6 de janeiro de 2020); *A EIC lembrou que seria o meu último dia ... a Cat. que estava ao meu lado deu-me festinhas e sorriu para mim* (NC n.º 234, 23 de janeiro de 2020).

A segunda intenção – **adoção de uma atitude responsiva para com as crianças** – foi sendo alcançada durante a PPS II, através da minha postura e do meu comportamento para com as crianças, tentando estar disponível para dar resposta às suas necessidades, observar, escutar e brincar com elas: *Cheguei à sala, a M.Cl. estava acordada. Sentei-me na cama, ao pé dela; tapei-a e ... fiz-lhe festinhas e ela foi-se acalmando, acabando por adormecer* (NC n.º 172, 4 de dezembro de 2019); *sugeri que fôssemos até ao refeitório como astronautas: as crianças aderiram ao desafio* (NC n.º 228, 20 de janeiro de 2020).

Relativamente à terceira intenção – **planejar momentos ricos que correspondessem aos interesses das crianças** – considero que também tenha sido alcançada, pois o facto de ter sido desenvolvida a MTP, metodologia incluída nas práticas educativas do contexto, ajudou a que esta intenção fosse conseguida. Para mais, todos os restantes desafios/momentos propostos, para além daqueles que faziam parte do projeto, foram planeados tendo em conta o interesse e a curiosidade das crianças, mas também resultantes da observação que o adulto fazia das ações e das brincadeiras das crianças. No seguinte excerto pode constatar-se o que foi mencionado anteriormente: *Este desafio [exploração de técnicas de pintura de Pollock] surge através de uma conversa informal entre mim e a EIC que me sugere que seria interessante lançar desafios relacionados com pintores/artistas, uma vez que as crianças gostam de*

fazer várias pinturas e, na área do ateliê, na sala de atividades, existem algumas imagens de obras de arte de vários artistas, de modo a estimular e criar interesse nas crianças (Excerto da reflexão semanal, 2.^a semana).

Associada a esta intenção, surgiu a quarta para com as crianças do grupo – **promover interações entre pares**. Todos os desafios lançados foram realizados em pequeno e grande grupo, promovendo, assim, a interação entre pares; as partilhas que as crianças iam fazendo e as ajudas que iam prestando umas às outras, por iniciativa própria, permitiam também alcançar esta intenção. O exemplo que se segue ilustra isso mesmo: *O L.F. quis terminar o seu foguetão ... A M.Cl. e a Da., que também estavam a colar as fitas nos seus foguetões, ajudaram o L.F. a colar as fitas no seu foguetão* (NC n.º 148, 22 de novembro de 2019).

O facto de o projeto desenvolvido ter sido realizado em parceria com outra sala, permitiu que as crianças que não têm por hábito estarem juntas, interagissem umas com as outras, partilhando e construindo conhecimentos de forma conjunta: *Fomos até à sala de música ter com 4 crianças da sala 8 ... partilhámos as informações que tínhamos encontrado e, juntos, decidimos o que queríamos fazer em conjunto* (NC n.º 152, 25 de novembro de 2019).

A última intenção – **fomentar a participação das crianças** – decorreu da prática desenvolvida pela EIC, tendo tido como intuito dar seguimento ao trabalho realizado. Considero que esta intenção foi alcançada pelas rotinas que existiam em sala e que davam espaço, tempo e voz às crianças: *Durante a atribuição das tarefas desta semana, as crianças manifestaram interesse nestas, voluntariando-se para as mesmas e tecendo alguns comentários: “Eu já não tenho tarefa há muito tempo!” ... “Posso ser eu, por favor?”* (NC n.º 162, 2 de dezembro de 2019); *As crianças diziam o que queriam partilhar, novidades que tinham. Eu escrevia o que elas me diziam ... Depois de terem dito o que queriam, as crianças desenhavam* (NC n.º 200, 6 de janeiro de 2020). A MTP aplicada permitiu, também, que esta intenção fosse cumprida com sucesso, uma vez que todas as fases, que desta metodologia fazem parte, têm em conta a participação da criança. O projeto desenvolvido foi tendo em consideração as ideias e sugestões que as crianças deram no início e lançamento do projeto, bem como no decorrer do mesmo: *Ainda esta semana foi lançado o projeto “O que gira é o Sol ou a Terra?”. Nesta conversa inicial, as crianças partilharam os seus conhecimentos, as suas questões e aquilo que querem fazer* (Excerto da reflexão semanal, 3.^a semana).

Para mais, como supracitado, a realização de registos para o portefólio das crianças, permitiu também efetivar a participação das mesmas, no que à sua avaliação diz respeito.

A intenção delineada para a família – **estabelecer uma relação de comunicação, de confiança e de respeito** – foi a mais desafiante e difícil de alcançar, uma vez que não tive muito contacto com as mesmas. No entanto, tentei estar presente em parte do acolhimento, chegando, assim, antes das 9 horas e, em alguns momentos, sai um pouco mais tarde, aproveitando para presenciar a saída das crianças; estes momentos serviram para conhecer as famílias e comunicar com as mesmas. Considero que o facto de algumas famílias terem ido até à sala de atividades, no âmbito do projeto desenvolvido, foi também uma forma de estabelecer relação com este agente educativo. Outra estratégia de comunicação, passou pela exposição de documentação (registos de parede) que dava a conhecer o trabalho realizado com e pelas crianças.

Para com a equipa educativa foi também criada uma intenção – **estabelecer uma relação positiva, de diálogo, de cooperação e de colaboração** – que considero ter sido alcançada com sucesso. Tanto a educadora de infância, como a ajudante de ação educativa cooperantes se mostraram, desde início, disponíveis para me receber e dar resposta a todas as minhas dúvidas. As conversas informais que fui tendo, principalmente com a EIC, foram-me ajudando neste percurso, uma vez que serviam para comunicar aspetos positivos e negativos da prática, bem como planear, em conjunto, os diversos momentos e desafios propostos ao grupo de crianças. Considero que, ao longo da minha intervenção, também me mostrei disponível para colaborar e cooperar naquilo que fosse necessário, assim como a equipa educativa da sala se mostrou disponível para me ajudar.

4. INVESTIGAÇÃO EM JI

| | " | | " | |

O presente capítulo é reservado à investigação realizada, iniciando com a identificação, fundamentada, de uma problemática emergente e a revisão de literatura sobre o tema da investigação. Posteriormente, é apresentado o roteiro metodológico e ético tido em conta no decorrer da investigação e, por último, a apresentação e discussão dos resultados, bem como as principais conclusões da investigação.

4.1. Identificação e fundamentação de uma problemática emergente

A problemática, participação das crianças em JI, surgiu a partir do contexto e das práticas educativas que tive oportunidade de observar e colocar em prática na PPS II. O contexto socioeducativo, como tenho vindo a referir ao longo do presente relatório, primava pela participação e envolvimento das crianças nas questões relacionadas com a organização socioeducativa e com a sala de atividades, isto é, as crianças tinham um papel ativo e participativo nas questões que lhes diziam respeito. As crianças e as suas opiniões e sugestões eram ouvidas e consideradas: as crianças participavam no plano do dia, da semana, na avaliação do plano do dia, na decisão de projetos e das atividades que destes faziam parte ou não, na decisão de tarefas semanais, escolha das áreas de brincadeira, bem como na alteração do espaço da sala. Com efeito, a observação que fui realizando do contexto foi-me suscitando algumas interrogações:

- i. Que conceção/visão de participação têm os atores envolvidos neste contexto socioeducativo (equipa educativa da sala e grupo de crianças)?
- ii. De que forma participam as crianças nas rotinas da sala?
- iii. Que contributos pode trazer um contexto socioeducativo assente na participação da criança para o grupo e para cada criança?
- iv. Como promover a participação das crianças em contexto de EPE?

Por esta ser uma prática com a qual me identifico, mas que só agora tive oportunidade de experienciar, considereei que seria um tema pertinente de investigação, uma vez que pretendia conhecer mais acerca do mesmo, tendo como intuito o enriquecimento e a qualidade da minha prática futura. As OCEPE evidenciam a pertinência deste tema ao orientarem a prática do Educador de Infância para a promoção da participação da criança. A criança ao ser considerada agente e sujeito do processo educativo é, inevitavelmente, considerada uma parte fundamental das decisões de grupo e de sala, sendo-lhe, deste modo reconhecido “o direito de ser ouvida

nas decisões que lhe dizem respeito”, conferindo-lhe “um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 16). As mesmas autoras defendem que esta participação “constitui um meio de formação pessoal e social, de desenvolvimento cognitivo e da linguagem e permite, ainda, que o grupo beneficie da diversidade de capacidades e saberes de cada criança” (Silva et al., 2016, p. 16). Para mais, a participação das crianças e a decisão conjunta de várias situações inerentes ao grupo “constituem experiências de vida democrática que permitem tomar consciência dos seus direitos e deveres” (Silva et al., 2016, p. 25).

Foi nesta linha de pensamento, à procura de práticas de qualidade e com significado para as crianças, que formulei os seguintes objetivos:

- i. Compreender a visão de participação da equipa educativa da sala e do grupo de crianças pertencentes ao contexto socioeducativo (sala de EPE) em análise;
- ii. Compreender as potencialidades de um contexto socioeducativo assente na participação da criança para o grupo e para cada criança;
- iii. Identificar formas de participação das crianças em contexto de sala de EPE;
- iv. Identificar estratégias de promoção de participação da criança.

4.2. Revisão da literatura

4.2.1. Visão de criança e infância

A Convenção dos Direitos das Crianças, documento publicado no final da década de 80, é um “documento que reconhece a individualidade e a personalidade de cada criança” (Fernandes, 2009, p. 34), incluindo uma diversidade de direitos que podem ser agrupados em três categorias: direitos de provisão, direitos de proteção e direitos de participação (Hammarberg, 1990, citado por Fernandes, 2009, p. 41). A primeira categoria, **direitos de provisão**, diz respeito aos direitos sociais das crianças, isto é, acesso à saúde, à educação, à vida familiar, entre outros. Os **direitos de proteção**, referem-se, tal como o nome indica, ao direito que a criança tem de ser protegida de diversas situações, como a discriminação, a violência e o abuso. E, por fim, a última categoria, **direitos de participação**, implica a conceção de criança e de infância ativas, em que a criança tem o direito de ser ouvida e consultada relativamente à sua opinião

(Fernandes, 2009). Tal como Ribeiro e Cabral (2015) mencionam, os direitos de participação “são a base de todos os outros, porque só quando a sua voz é reconhecida é que conseguimos perceber quem são, o que precisam, o que gostam, qual o lugar das crianças no mundo e na infância” (p. 244).

Esta Convenção teve um papel fundamental na conceção de criança que tem vindo a ser desenvolvida ao longo da história. A criança nem sempre foi vista como um ser capaz, com opinião e com direitos. Etimologicamente, a palavra criança, com origem do latim, “significa aquele que se comporta com pouco juízo, de um modo ingénuo, infantil, ou que é pouco responsável” (Vasconcelos, 2014, p. 22). As crianças eram vistas como “adultos em miniatura”, mão-de-obra e forma de lucro na família, transitando de um momento de dependência para a vivência da idade adulta, sem qualquer noção do que é ser criança. Hoje, esta conceção não tem qualquer fundamento. Atualmente, as crianças são vistas “como actores sociais com direitos” (Tomás & Gama, 2011, p. 2); “a criança considerada como ator social competente, ... pertence a uma categoria social de tipo geracional independente da dos adultos” (Ribeiro & Cabral, 2015, p. 242). As OCEPE corroboram esta ideia, num dos princípios e fundamentos da Educação de Infância, afirmando que as crianças são sujeitos e agentes do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, tendo o direito de serem escutadas e as suas opiniões consideradas (Silva et al., 2016). Quando se fala de criança, inevitavelmente, surge o conceito de infância, que pode ser entendido, segundo Ferreira (2010, citada por Ribeiro & Cabral, 2015), “como uma categoria socio-histórica geracional, como uma estrutura geracional e como um espaço social dentro do qual as crianças, enquanto actores individuais e colectivos empenhados em agir nos seus mundos de vida se constituem activamente como crianças”, isto é, a infância caracteriza-se por um período de tempo no qual as crianças, tendo em conta as suas características individuais, participam e são ativas (p. 241).

4.2.2. Participação da criança: as conceções

Associado às conceções de criança e de infância surge o conceito de participação. Para Soares (2005, citado por Tomás, 2011), “a participação é sem dúvida um factor decisivo e poderoso para compreender a exclusão ou inclusão dos cidadãos nos processos de negociação e tomada de decisão acerca dos seus quotidianos” (p. 105). Ou seja, “participar significa influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa

integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido” (Tomás, 2011, p. 105). Para Tomás (2007), a participação das crianças envolve “a partilha de poderes entre adultos e criança”, “a introdução de métodos e técnicas que permitam às crianças participar”, “a consideração de que a formulação de regras, direitos e deveres é feita por todos os participantes no processo” e “o condicionamento efectivo dos meios, métodos e resultados do processo de participação” (p. 48). Desta forma, a participação é entendida como uma tomada de decisão entre todos os intervenientes, sendo fundamental o processo de negociação. Em contexto de sala de atividades, todos têm uma palavra a dizer.

Inerente à tomada de decisão existe a escolha, sendo esta

uma atividade individual que ajuda a criança a considerar muitas possibilidades relacionadas com uma situação e permite à criança e ao adulto fundamentar as suas decisões no que consideram ser válido e justo, e não estar dependentes do outro para fazer juízos e tomar decisões. (Lino, 2014, p. 140)

A participação implica três processos importantes e imprescindíveis: a observação, a escuta e a negociação (Oliveira-Formosinho, 2007). A observação, num contexto em que a participação da criança é efetiva, toma um papel fundamental, uma vez que “a observação é contextual, pois não se observa a criança, e sim as suas aprendizagens no contexto educacional que se criou” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 28), revelando-se crucial para a modificação do ambiente educativo e/ou das práticas educativas. A escuta é fundamental, pois caracteriza-se por ouvir a criança relativamente aos vários assuntos de sala e de grupo, incluindo “a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento”, isto é, a criança participa na sua própria aprendizagem e no seu próprio desenvolvimento, mas também na aprendizagem e desenvolvimento dos outros intervenientes, uma vez que lhe é dado tempo e espaço para partilhar e sugerir momentos relativos ao currículo (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 28). A observação e a escuta são duas ações que são contínuas e persistentes no tempo e que evidenciam aos Educadores de Infância conhecimentos relativos à criança e ao grupo de crianças, aos seus interesses e curiosidades, às suas motivações e aos seus conhecimentos, revelando-se essenciais e determinantes para a ação do Educador de Infância, isto é, servindo de mote para o trabalho a ser desenvolvido com o grupo

(Oliveira-Formosinho, 2007). A negociação “é um processo de debater e consensualizar” os vários assuntos que surgem em contexto de sala de atividades (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 28).

Segundo Landsdown (2005, citado por Tomás, 2011), a participação “trata-se de um direito substantivo que permite às crianças desempenhar na sua própria vida um papel protagónico”, isto é, a criança deve ser vista como protagonista da sua vida, participando nos seus mais variados aspetos (p. 105). Este mesmo autor identifica três níveis/graus de participação das crianças, fazendo notar que todos eles podem acontecer, ou seja, não se anulam, nem se excluem: **processo consultivos** – caracterizam-se por serem iniciados e dirigidos pelo adulto, sendo que este reconhece e escuta a opinião, experiências e sugestões da criança; **processos participativos** – iniciados pelo adulto, mas a criança colabora com opiniões e sugestões; **processos autónomos** – as crianças “comandam” todo o processo, sendo que o adulto está lá apenas para orientar. Por outro lado, Soares (citada por Tomás, 2007), define três patamares de participação: **patamar da mobilização** – “processo iniciado pelo adulto, em que a criança é convidada a participar, considerada como parceira”; **patamar da parceria** – “processo desenvolvido entre crianças e adultos”; e **patamar do protagonismo** – “processo dependente em exclusivo da acção da criança” (p. 60).

4.2.3. As potencialidades de um contexto socioeducativo assente na participação da criança

Entende-se, então, por participação, o não deixar a criança fazer e decidir tudo sobre a sua vida, mas sim como um processo de negociação entre adultos e crianças, considerando as opiniões e sugestões das mesmas. As relações que se estabelecem são o mais horizontais possíveis. A criança, ao participar, considera a opinião dos outros, escutando-os, e compreende que as suas ideias e sugestões podem ser executadas, provocando alterações no meio à sua volta. Deste modo, “a participação das crianças é um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental da infância que reforça os valores democráticos” (Tomás, 2007, p. 56).

Estas concepções levam às diferentes abordagens pedagógicas que têm como premissa a criança agente e protagonista do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. Tal como afirma Oliveira-Formosinho (2016), “o modelo pedagógico constituiu um modo de pensar, fazer, avaliar o ensino e a aprendizagem da criança que exige uma aprendizagem profissional sistemática e uma experimentação experiencial

monitorizada” (p. 139). Isto é, a pedagogia tomada pelo Educador de Infância está em constante alteração e reflexão, pois este deve pensar naquilo que faz, adequando, sempre, a sua prática aos contextos, às crianças e às famílias, de modo a oferecer um ambiente de qualidade.

Oliveira-Formosinho (2016) apresenta cinco dimensões comuns aos modelos pedagógicos de qualidade: (i) “a definição clara da intencionalidade educativa respeitadora das crianças, das educadoras, das famílias”; (ii) “a definição clara e flexível das áreas de aprendizagem”; (iii) “os critérios para a criação de um ambiente educativo provocador de aprendizagens”; (iv) “os sistemas de monitorização da qualidade do quotidiano praxiológico”; (v) “a perspectiva teoricamente congruente para fazer a avaliação das aprendizagens” (p. 140). A mesma autora mostra, também, como estas dimensões se encontram na Pedagogia-em-Participação. A primeira dimensão – **a definição clara da intencionalidade educativa respeitadora das crianças, das educadoras, das famílias** – define claramente os eixos de intencionalidade educativa, sendo eles os eixos do ser e estar, do pertencer e participar, do explorar e comunicar, do significar e narrar, tendo sempre em conta as diferenças e as semelhanças de todos os agentes. Nesta pedagogia “procura-se uma integração vivida e monitorizada no quotidiano de todas as diferenças – psicológicas, sociais, culturais” (Oliveira-Formosinho, 2016, p. 142). A segunda dimensão – **a definição clara e flexível das áreas de aprendizagem** – diz respeito à interatividade que existe entre as intencionalidades educativas, oferecendo às crianças oportunidades de aprendizagem holística. A terceira dimensão – **os critérios para a criação de um ambiente educativo provocador de aprendizagens** – foca a importância do ambiente educativo como meio de aprendizagem e de desenvolvimento. O ambiente educativo deve funcionar como um Educador, transparecendo as intencionalidades do Educador de Infância, bem como apoiando a ação educativa do mesmo (Oliveira-Formosinho, 2016). A quarta dimensão – **os sistemas de monitorização da qualidade do quotidiano praxiológico** – “visa a monitorização da qualidade do ensinoaprendizagem desenvolvida pelos próprios profissionais” (Oliveira-Formosinho, 2016, p. 147). Como esta pedagogia vive da escuta e da observação ativas e da construção participada do conhecimento e da aprendizagem, torna-se importante a documentação pedagógica que pretende “olhar e ver a aprendizagem em ação, escutar de formas múltiplas as vozes múltiplas, registar e refletir para compreender o aprender em relação com as oportunidades que o ambiente educativo cria” (Oliveira-Formosinho, 2016, p. 148). Na última dimensão – **a perspectiva**

teoricamente congruente para fazer a avaliação das aprendizagens – pretende-se que haja uma compreensão das aprendizagens e do desenvolvimento do grupo de crianças e de cada criança, individualmente; nestes processos de compreensão, existe uma análise de todas as áreas de aprendizagem, tendo em conta a documentação pedagógica recolhida (Oliveira-Formosinho, 2016).

No contexto educativo, a Escola –

agente de mudança e factor de desenvolvimento (...) tem que se assumir basicamente não só como um potenciador de recursos, mas também como um lugar de abertura e de solidariedade, de justiça e de responsabilização mútua, de tolerância e respeito, de sabedoria e de conhecimento (Oliveira Martins, 1992, citado por Vasconcelos, 2007, p. 111)

–, os direitos das crianças como base da prática educativa devem apoiar-se em dois eixos (Sarmiento et al., 2007). O primeiro eixo caracteriza-se pela intervenção guiada e tendo em consideração a criança e tudo o que diz respeito à sua individualidade, isto é, valorizam a “promoção de dinâmicas educativas assumidamente pró-criança” (Sarmiento et al., 2007, p. 201). O segundo eixo “radica na aposta de mudanças paradigmáticas relativamente aos papéis e competências da criança enquanto aluno”, ou seja, a criança deixa de ser vista como “tábua rasa” ou “um papel em branco”, sem vivências, nem conhecimentos, para passar a ser percecionada como um sujeito de direitos e deveres, competente e como agente do seu próprio processo de desenvolvimento e de aprendizagem, tendo assim um papel participativo (Sarmiento et al., 2007, p. 201). Assim sendo, Vasconcelos (2007), recorrendo a vários autores, sublinha a relevância da Escola na importância da cidadania e da vida em comunidade. A Escola é “um sentido de lugar”,

um lugar onde as crianças e os jovens sintam que são importantes, não instrumentalmente, porque estão presentes e fazem parte de um número determinado, mas existencialmente, porque se trata de uma paisagem em que elas têm significado e um sentido de pertença.” (Polakow, 1993, citado por Vasconcelos, 2007, p. 112)

Passando da Escola, como sendo algo genérico e amplo, para a EPE, como um nível educativo mais específico, este “pode e deve proporcionar às crianças, de modo

sistemático, uma das suas primeiras experiências de vida democrática” (Vasconcelos, 2007, p. 112). No JI, a criança passa a conviver com outros, tomando consciência de que faz parte de um grupo, sendo que é com este que deve tomar decisões e gerir situações problemáticas. É neste contexto, que respeita e tem em conta os valores e princípios de cada criança e da respetiva família, que a criança se vai formando e desenvolvendo a nível pessoal e social, estando, assim, inserida na sociedade:

aprendem a importância do respeito, como é difícil negociar diferentes pontos de vista mantendo a amizade, aprendem acerca da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre os sexos, da diversidade de culturas, da importância de cuidar do ambiente e da saúde, interiorizando um sentido de responsabilidade social. (Vasconcelos, 2007, p. 113)

Esta perspetiva exige um Educador de Infância com capacidade de escutar e de observar a criança, identificando “os seus interesses, as suas competências e potencialidades” e incluindo-os “nas propostas educacionais do currículo que desenvolve” (Lino, 2014, p. 145). Desta forma, o currículo que vai sendo desenvolvido com o grupo de crianças “é um currículo emergente que reflete as escolhas das crianças e do professor, que colaborativamente tomam decisões sobre os conteúdos, os objetivos, as metas, as atividades e estratégias do processo de ensino e aprendizagem” (Lino, 2014, p. 145).

Em suma, a criança deve ser percecionada como um ser competente com direitos e agente do seu próprio processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Apesar do direito à participação estar proclamado em documentos oficiais, ainda existe um longo trabalho a ser desenvolvido para que seja efetivamente posto em prática. Na EPE, os Educadores de Infância têm um papel fundamental na promoção deste direito, sendo-lhes permitido criar momentos de partilha de opiniões e sugestões em que as crianças possam participar, bem como escutar aquilo que elas têm a dizer e envolvê-las, de forma ativa e participativa, em todo o processo educativo, incluindo o planeamento e a avaliação.

4.3. Roteiro metodológico e ético

Considerando os propósitos definidos, optou-se por levar a cabo um estudo de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994) ou interpretativa (Erickson, 1998) através

da metodologia de estudo de caso, tendo em conta o interesse por estudar “em detalhe, em profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo-se a sua complexidade e recorrendo-se para isso a todos os métodos que se revelem apropriados” (Coutinho & Chaves, 2002, p. 223). A investigação qualitativa está enraizada “nas percepções dos sujeitos”, tendo como principal objetivo “compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações em vez de através de números” (Bento, 2012, p. 40). Tal como é característico do estudo de caso, a investigação qualitativa “ocorre em situações naturais em contraste com a investigação quantitativa que exige controlo e manipulação de comportamentos e lugares” (Bento, 2012, p. 40).

Conforme referem Bogdan e Biklen (1994), os dados que são recolhidos neste tipo de investigação são

qualitativos, o que significa que são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (p. 16).

Para Yin (2001), o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32). Coutinho e Chaves (2002), recorrendo a vários autores, afirmam que a finalidade da investigação de um estudo de caso “é sempre holística (sistémica, ampla, integrada) ou seja, visa preservar e compreender o “caso” no seu todo e na sua unicidade” (p. 223).

Tendo em conta as características e os diversos objetivos delineados neste tipo de investigação, justificou-se a necessidade de criação de tipologias de estudos de caso. Para classificar o estudo de caso que pretendo investigar tive em consideração as propostas de Stake (1995) e de Yin (2001). Segundo Stake (1995, citado por Coutinho & Chaves, 2002), o estudo de caso aqui descrito é de natureza intrínseca, uma vez que pretendo “uma melhor compreensão de um caso particular que contém em si mesmo o interesse da investigação” (p. 226) e descritiva (Yin, 2001). Ou seja, ao desenvolver este estudo de caso, tenho como objetivo aprofundar o meu conhecimento relativamente à participação das crianças no contexto de EPE, sendo que para isso irei descrever e apresentar de forma detalhada e aprofundada os dados que recolher.

Para conseguir chegar a conclusões fidedignas e desenvolver uma investigação com um carácter mais rigoroso e objetivo, recorri a diversas técnicas e instrumentos de investigação: observação direta participante, realizada através do registo de notas de campo; observação direta naturalista (cf. Anexo I), realizada através do registo de momentos específicos do dia a dia que viviam da participação da criança, como a reunião da manhã, em que se delineava o plano do dia, a realização de vários desafios/propostas educativas que se caracterizavam pela constante participação da criança quer na decisão do que fazer, quer no como fazer e, ainda, na reunião de final do dia, em que a criança é incentivada a partilhar, com o grande grupo, o dia, perspetivando o dia seguinte ou a próxima semana; observação direta sistemática (estruturada), através do recurso a grelhas de observação previamente construídas para o efeito (cf. Anexo J); observação indireta, através da realização de inquérito por entrevista à EIC, de inquérito por questionário à AAEC e de um *focus group* com o grupo de crianças.

A observação direta foi uma das técnicas que mais esteve presente na PPS II. Segundo Estrela (2015), a observação direta tem

um papel fulcral em toda a metodologia experimental, a iniciação à observação constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana. (p. 29)

Com efeito, a observação direta revelou-se fundamental ao longo de toda a PPS, já que da mesma resultou um conjunto de notas de campo diárias, essenciais para a reflexão sistemática que fui realizando ao longo dos quatro meses em que estive inserida no contexto, mas também essenciais para a realização do estudo, constituindo-se como dados essenciais para a compreensão do objeto de análise. De acordo com Tuckman (2000, citado por Martins, 2006), “a observação visa examinar o ambiente através de um esquema geral para nos orientar e que o produto dessa observação é registado em notas de campo” (p. 523).

No que diz respeito à observação indireta, isto é, “o investigador dirige-se ao sujeito para obter a informação procurada”, recorri ao inquérito por entrevista e por questionário e, ainda, ao *focus group* (Quivy & Champenhoudt, 2013, p. 164).

No que concerne à entrevista realizada à EIC (cf. Anexo K), esta teve como objetivos caracterizar a concepção da EIC sobre criança, infância e participação e identificar estratégias de promoção de participação das crianças em contexto de EPE. A entrevista é entendida como uma “conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, ... dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Deste modo, segundo os mesmos autores, “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre da maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134). A entrevista aplicada era do tipo semiestruturada, semidirigida ou semidiretiva (Quivy & Champenhoudt, 2013). Neste sentido, “as questões derivam de um plano prévio [e de] um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado & Ferreira, 2013, p. 208). Nesta entrevista procurei colocar questões abertas, de modo a que a EIC pudesse manifestar e revelar as suas opiniões sem qualquer tipo de restrição, e diversificadas (perguntas de experiência profissional e pessoal; perguntas de opinião; perguntas sobre a prática pedagógica) que permitissem conhecer e deixar à vontade a entrevistada.

À AAEC foi realizado um inquérito por questionário (cf. Anexo L), devido a constrangimentos de tempo. O inquérito por questionário consiste numa “série de perguntas relativas à situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, ... ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores” (Quivy & Champenhoudt, 2013, p. 148). Desta forma, o questionário foi elaborado tendo em conta o guião utilizado na entrevista à EIC, dividindo-se em duas partes: questões relativas à caracterização da AAEC e à participação das crianças.

O *focus group*, também designado como grupo de discussão, é “uma técnica de investigação de recolha de dados através da interacção do grupo sobre um tópico apresentado pelo investigador” (Morgan, 1996, citado por Silva et al., 2014, p. 177). Segundo o mesmo autor, este método de investigação caracteriza-se por três componentes: “um método de investigação dirigido à recolha de dados; localiza a interacção na discussão do grupo como a fonte dos dados; e, reconhece o papel activo do investigador na dinamização da discussão do grupo para efeitos de recolha dos dados” (Silva et al., 2014, p. 177). Para além destas componentes apresentadas,

Krueger e Casey (2009, citados por Silva et al., 2014) salientam ainda “a focalização da discussão num dado assunto, o seu contributo para a compreensão do tópico de interesse e o facto dos participantes que os compõem terem alguma característica em comum e relevante face ao tema em discussão” (p. 177). Ou seja, este método de investigação visa recolher informações junto de um grupo de indivíduos com características comuns e sobre um tema que lhes diz algo. Foi nesta linha de pensamento que selecionei este método de investigação para a recolha das concepções de criança e participação tidas pelo grupo de crianças com quem realizei a PPS II (cf. Anexo M). O *focus group* foi escolhido porque pretendia ter uma discussão mais rica, sendo o meu objetivo ouvir a voz do grupo e conhecer/compreender a concepção do grupo de crianças, como um todo. É de realçar que foram realizados dois *focus group* com pequenos grupos de crianças (metade do grupo num primeiro momento e a outra metade num momento seguinte); esta decisão foi tomada para que fosse mais fácil gerir o grupo e para que, mesmo sendo um pequeno grupo, continuasse a existir partilha e troca de ideias sobre os temas lançados.

Após a entrevista realizada à EIC e a realização do *focus group* com o grupo de crianças, procedi à transcrição dos mesmos, como se pode consultar nos anexos N e O, respetivamente.

De modo a analisar os dados que recolhi, recorri à técnica de análise de conteúdo (cf. Anexos P, R, S, T e U) e à análise estatística descritiva através da distribuição de frequências (cf. Anexo Q). Berelson (1952, citado por Vala, 1986, p. 103) definiu análise de conteúdo como uma técnica que permite “a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. Mais tarde, Krippendorff (1980, citado por Vala, 1986, p. 103) afirmou que esta técnica “permite fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto”. Ou seja, “permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas” (Vala, 1986, citando Bardin, 1979, p. 104). Quanto à análise estatística descritiva através da distribuição de frequências (Marôco, 2018), recorri à construção de uma grelha com indicadores (indicadores existentes nas grelhas de observação sistemática) e com a frequência dos mesmos, isto é, a cada indicador corresponde uma frequência total, resultante dos vários registos observados (cf. Anexo Q).

No decorrer da investigação e da PPS II, tive em conta os princípios éticos para a ética profissional. Neste sentido, e baseando-me na Carta de Princípios para uma

Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educadores de Infância (2011) e nos pressupostos éticos mencionados por Tomás (2011), apresento, no anexo V, o roteiro ético que pautou a minha investigação.

4.3.1. Participantes do estudo

Neste estudo de caso participaram 21 crianças com 4 anos de idade; apesar de o grupo com o qual desenvolvi a PPS II ser constituído por 25 crianças, no dia em que foi possível realizar o *focus group*, apenas estavam presentes estas crianças. É de realçar que a caracterização do grupo de crianças pode ser consultada no tópico 2.2.3. do presente relatório.

Para além das crianças, foi incluída, neste estudo, a equipa educativa da sala. A EIC tem como grau académico uma Licenciatura em Educação de Infância (cf. Anexo S) e, ao longo do tempo, foi frequentando várias ações de formação e workshops, como se pode constatar no seguinte excerto: *... desde que estou aqui vou frequentando... pequenas formações específicas sobre algum tema que eu acho que tenho mais fragilidade... ... e alguns workshops* (cf. Anexo S). Relativamente à experiência profissional, a EIC tem experiência nas duas valências educativas, tendo estado *5 anos em Jardim de Infância, mais 5 anos em creche e agora novamente em Jardim de Infância* (cf. Anexo S), sempre neste contexto socioeducativo. Durante a entrevista à EIC, foi perguntado o que era ser educadora de infância e esta, na sua resposta, salientou alguns aspetos: crescer com a criança, a criança desempenhar um papel importante, ser paciente e carinhosa, promover aprendizagens e, sobretudo, brincar – *é perceberes que tudo acontece a brincar e brincaremos com eles* (cf. Anexo S).

A AAEC exerce funções na presente organização socioeducativa *há 43 anos*, tendo já passado pelas duas valências que esta oferece: *Já estive também em creche, embora goste mais de jardim de infância* (cf. Anexo T). Acompanha o grupo de crianças, com o qual desenvolvi a PPS II, *há 2 anos* (cf. Anexo T). A AAEC refere que frequenta *ações de formação relacionadas com a área da educação* e que vê a sua profissão como um suporte a apoio ao trabalho desenvolvido pelos Educadores de Infância com quem trabalha em cooperação: *Ser ajudante de ação educativa significa apoiar o trabalho da educadora de infância, trabalhando sempre seguindo os seus princípios* (cf. Anexo T).

4.4. Apresentação e discussão dos resultados

A investigação foi orientada por quatro questões de partida e, desta forma, a análise e discussão dos resultados que se segue está dividida por essas mesmas questões, com o intuito de dar resposta a cada uma delas, individualmente. Na tabela 1 estão ilustradas as fontes a que recorri para responder às interrogações delineadas.

Tabela 1

Fontes utilizadas nas respostas às interrogações da investigação

Questões	Fontes
i. Que conceção/visão de participação têm os atores envolvidos neste contexto socioeducativo (equipa educativa e crianças)?	<ul style="list-style-type: none">• Entrevista à EIC;• Questionário à AAEC;• <i>Focus group</i> realizado com o grupo de crianças;
ii. De que forma participam as crianças nas rotinas da sala?	<ul style="list-style-type: none">• Entrevista à EIC;• <i>Focus group</i> realizado com o grupo de crianças;• Notas de campo;• Observações naturalistas;• Observações sistemáticas;
iii. Que contributos pode trazer um contexto socioeducativo assente na participação da criança para o grupo e para cada criança?	<ul style="list-style-type: none">• Entrevista à EIC;• Questionário à AAEC;
iv. Como promover a participação das crianças em contexto de pré-escolar?	<ul style="list-style-type: none">• Entrevista à EIC;• Questionário à AAEC;• <i>Focus group</i> realizado com o grupo de crianças;• Notas de campo;• Observações naturalistas.

Assim, ao recorrer a diferentes fontes para obter as várias respostas tive de proceder à triangulação dos dados recolhidos. Segundo Caillaud e Flick (2017), triangulação refere-se à “combination of different methods”, sendo que é “perceived less as a strategy of validation than as an alternative to validation, allowing systematically for a broad and deep understanding of the phenomenon” (p. 1-2). Desta forma, o processo

de triangulação é pertinente uma vez que ajuda a cruzar as diversas e múltiplas informações recolhidas através dos diferentes instrumentos e técnicas, permitindo um estudo aprofundado, concreto e correto.

i. Que conceção/visão de participação têm os atores envolvidos neste contexto socioeducativo (equipa educativa da sala e grupo de crianças)?

Antes de questionar a equipa educativa e as crianças sobre a perceção que têm de participação, considerei interessante perguntar-lhes, primeiro, sobre as conceções que têm de criança e de infância (sendo que a questão referente à infância foi apenas feita à equipa educativa da sala), de modo a compreender se estas têm influência nas suas perceções de participação e nas práticas, enquanto profissionais, tendo também sido uma estratégia de contextualização.

Tabela 2

Análise categorial das conceções de criança e de infância pela equipa educativa da sala

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência
Conceção de criança e de infância	Traços/Características	Ser capaz	1 (EIC)
		Com conhecimentos/curiosa	1 (EIC)
		Estabelecer relações	2 (EIC e AAEC)
		Que se vai construindo	1 (EIC)
		Papel central	2 (EIC e AAEC)
	Papéis/Atividades	Alegria	1 (AAEC)
		Brincar	2 (EIC e AAEC)
		Escola	1 (AAEC)
		Exploração sensorial	1 (EIC)
		Etapa fundamental	1 (EIC)

Desta forma, como se pode constatar na tabela 2, segundo a EIC, criança é um ser capaz, curioso, que busca conhecimentos, *pessoa que sabe tanto quanto eu* [EIC], que necessita de *criar laços de amizade, que quer se sentir segura, que quer sentir alguém em quem pode confiar*, que se vai construindo e *ocupa o lugar central*, ou seja, *é o motor de toda a aprendizagem e o currículo que nós* [Educadores de Infância], *depois podemos construir com o grupo* (cf. Anexo S). A AAEC partilha a mesma ideia de criança como o centro do trabalho desenvolvido em sala de JI, afirmando que *tudo no jardim de infância se faz em função da criança, [pois] ela é o centro* (cf. Anexo T). As

concepções da equipa educativa vão ao encontro daquela que é defendida pelas OCEPE (2016):

o reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades. (Silva et al., 2016, p. 9)

Associada à criança está a infância, pois, este é um período específico das mesmas, sendo que ambos os conceitos, segundo a equipa educativa da sala, apresentam um aspeto comum: o brincar. Infância é *brincadeira, em que tudo acontece a brincar*, e na qual as crianças devem *usufruir de um leque de experiências enorme*, uma vez que esta é uma etapa fundamental para a construção da pessoa: *é importante que [as experiências] aconteçam na infância, porque depois torna-os adultos mais seguros, capazes e conscientes* (cf. Anexo S). A AAEC refere (cf. Tabela 2), ainda, que a infância é marcada pela *escola e amigos* (cf. Anexo T).

Através do *focus group*, percecionei a visão que as crianças têm de si próprias (cf. Tabela 3). Nas suas definições de criança, mencionaram algumas das suas características como o seu tamanho – *É ser pequenino* (cf. Anexo U) – e as atividades que gostam de realizar, tendo sido o brincar referido mais vezes, tal como se pode verificar no anexo U. No *focus group* foi ainda referido que *as crianças têm mais tempo para brincar e para fazerem coisas que querem do que os adultos* (cf. Anexo U). Assim sendo, em oposição a estas ideias, surge a visão de adulto (cf. Tabela 4): *o adulto é grande e trabalha* (cf. Anexo U); sendo curioso que as crianças também referiram o brincar como uma das característica que define adulto, mas tendo consciência de que o brincar ocupa um lugar e um papel diferente na vida dos mesmos, relativamente à importância e ao tempo que o brincar ocupa nas suas vidas – *os adultos brincam lá em casa. Não podem é brincar no trabalho; os adultos brincam pouco* (cf. Anexo U).

Tabela 3

Análise categorial da concepção de criança pelo grupo de crianças

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Concepção	Traços/Características	Ser pequeno
		É ser filho
		Ter tempo

Tabela 3*Análise categorial da conceção de criança pelo grupo de crianças*

	Papéis/Atividades	Obedecer
		Brincar
		Ver televisão
		Ler
		Passear
		Desenhar/Pintar

Tabela 4*Análise categorial da conceção de adulto pelo grupo de crianças*

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Conceção	Traços/Características	Ser grande
	Papéis/Atividades	Trabalhar
		Brincar

Relativamente à conceção de participação (cf. Tabelas 5 e 6), tanto a equipa educativa como as crianças mencionaram o facto de tomar decisões como o aspeto principal deste conceito: *as crianças decidem; é fazer o que queremos* (cf. Anexo U); *a criança pode decidir o que acontece dentro da sala, como acontece, quem é que vai fazer, como é que vamos fazer; elas [as crianças] têm uma palavra a dizer naquilo que querem saber, aprender e fazer* (cf. Anexo S); *[as crianças] fazem parte na tomada de decisões* (cf. Anexo T).

As crianças afirmaram que a tomada de decisão significa decidir o que fazer, sendo tomada com os diferentes atores educativos (as crianças, a equipa educativa e as famílias): *As crianças e os pais decidem; Porque nós e vocês, as crianças e as professoras, decidimos; Juntos [as crianças e os adultos da sala de atividades] decidimos o que queremos fazer* (cf. Anexo U). Esta ideia vai, assim, ao encontro da que é defendida por Tomás (2007), que afirma que a participação das crianças envolve “a partilha de poderes entre adultos e criança”, isto é, a participação das crianças exige que, em contexto de sala de atividades, tanto a criança como os adultos desempenhem um papel de igual importância e que ambos sejam consultados e considerados nas tomadas de decisão (p. 48).

A equipa educativa refere ainda a escuta como aspeto chave do conceito: *É dar oportunidade a todas as crianças de se fazerem ouvir* (cf. Anexo T); *[as crianças] vão entendendo a voz que têm dentro da sala e quando essa voz é correspondida, dá-lhes mais*

vontade de participar e envolver-se, mostrando-se mais capazes de continuar (cf. Anexo S). Para além disto, a equipa educativa percebe a participação das crianças como negociação/consentimento e resposta às sugestões e ideias das crianças, na inclusão das mesmas no planeamento que é feito semanal e diariamente – *ideias* [das crianças] *são postas em prática* (cf. Anexo T).

Para as crianças, este conceito exige, ainda, cooperação e partilha – *Participar é uma coisa que conseguimos fazer juntos; É partilhar coisas* (cf. Anexo U).

Tabela 5

Análise categorial da conceção de participação das crianças pela equipa educativa da sala

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência
Conceção	Dar voz à criança	Participação da criança na tomada de decisões	2 (EIC e AAEC)
		Escutar	2 (EIC e AAEC)
		Sugerir	1 (EIC)
	Negociar/ Consentir	Consentimento	1 (EIC)
	Envolvimento das crianças no planeamento	Colocar em prática as ideias das crianças	1 (AAEC)

Tabela 6

Análise categorial da conceção de participação das crianças pelo grupo de crianças

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Conceção	Cooperação	Fazer em conjunto
	Partilha	Partilhar coisas
	Tomada de decisões	Decidir o que fazer
		Decidir com os diferentes atores educativos

ii. De que forma participam as crianças nas rotinas da sala?

Através dos registos diários, pude observar e constatar a forma como as crianças participam nas rotinas da sala. Como se pode verificar nos anexos P e R, os momentos de participação da criança passam por ter uma rotina estruturada com momentos que exigem e que só acontecem com a sua participação, como é o caso do plano do dia/planeamento, da escolha das tarefas e das áreas: *“Então vou escrever aqui no plano do dia... A EIC: “Ontem ficou por terminar os planetas. Quem quer ir com a Sara terminar os planetas?”* (ON n.º 2); ... *a Cam. colocava o cartão na cartolina corresponde à área; À medida que as áreas iam fiando cheias, a Cam. ia dizendo* (NC n.º 76, 29 de outubro

de 2019); *Durante a atribuição das tarefas desta semana, as crianças manifestaram interesse nestas, voluntariando-se para as mesmas* (NC n.º 162, 2 de dezembro de 2019) (cf. Anexos P e R).

Para mais, a participação também acontece por serem criados momentos em que as crianças têm a oportunidade de serem escutadas, partilhando, assim, sugestões e comunicações que desejarem: *O G. disse que tinha o dedo no ar e que gostava de partilhar com os amigos uma coisa* (ON n.º 3); *E o que gostavam de fazer com os avós?*”. *As crianças sugeriram algumas ideias* (NC n.º 23, 14 de outubro de 2019); *[Gostei de] partilharmos umas com as outras aquilo que tínhamos descoberto sobre os foguetões* (NC n.º 152, 25 de novembro de 2019); *Na reunião da manhã, as crianças partilharam umas com as outras novidades que tinham. Contaram acontecimentos do fim de semana e de outros momentos* (NC n.º 192, 13 de dezembro de 2019) (cf. Anexos P e R).

Tal como mencionado acima, a negociação faz parte deste processo e é uma forma de participação (Oliveira-Formosinho, 2007), tendo sido, também evidente nas várias observações realizadas: *No final, a EIC pergunta ao Ar. (criança que não concordava) que sugestão tinha. O Ar. sugere canela e a EIC diz que pode ser* (ON n.º 6); *Perguntei ao restante grupo se achava uma boa ideia/sugestão; as crianças responderam que sim; eu disse que a mim também me parecia uma excelente ideia* (NC n.º 163, 2 de dezembro de 2019) (cf. Anexos P e R).

A participação num desafio e/ou num projeto, foi também evidente nas várias observações. As crianças, no decorrer dos diversos desafios diários e dos momentos relacionados com os projetos desenvolvidos, em sala de atividades, são muito participativas, tendo sempre uma palavra a dizer e uma decisão a tomar: *Quatro crianças quiseram realizar este desenho e desenharam planetas, astronautas, meteoritos, estrelas e o sol* (NC n.º 60, 23 de outubro de 2019); *As crianças foram participando consoante a sua vontade* (NC n.º 105, 6 de novembro de 2019); *existiam muitas personagens e as crianças poderiam escolher qual queriam ser* (ON n.º 5) (cf. Anexos P e R).

A tabela 7 ilustra, também, através das grelhas de observação sistemática que fui realizando, vários momentos em que as crianças participam, manifestando a sua opinião na tomada de decisão de acontecimentos do grupo, da sala e individuais.

Tabela 7

Análise estatística descritiva através da distribuição de frequências das grelhas de observação sistemática

Indicadores	Frequência
Participa na decisão do plano do dia/planeamento	3
Participa na escolha das áreas	1
Participa nos momentos de reunião, expressando a sua opinião	1
Participa na tomada de decisões sobre assuntos da sala	3
Participa na tomada de decisão sobre a escolha das tarefas da sala	4
Participa na tomada de decisão sobre a escolha das tarefas do desafio	3

Relativamente ao nível de participação (Landsdown, 2005, citado por Tomás, 2011), tal como se pode constatar na tabela abaixo (cf. Tabela 8), os processos com maior expressão foram os processos participativos e, logo de seguida, os processos autónomos (cf. Anexo Q), refletindo, deste modo, o papel fundamental e relevante das crianças em tudo o que acontece em contexto de sala.

Tabela 8

Análise estatística descritiva através da distribuição de frequências das grelhas de observação sistemática

Indicadores	Frequência
Processos Participativos	
Momento iniciado pelo adulto	6
A criança sugere e partilha opiniões	6
A criança e o adulto decidem o que fazer (decisão mútua)	6
Processos Autónomos	
Momento iniciado pela criança	5
A criança sugere e partilha opiniões	5
A criança decide e o adulto orienta	5

Desta forma, os momentos são iniciados pelo adulto, a criança sugere e partilha as suas ideias e opiniões e, em conjunto, os adultos e as crianças, decidem o que fazer (cf. Anexo Q). No entanto, por esta ser uma prática com a qual as crianças já estão ambientadas, existem muitos momentos que são da sua inteira responsabilidade (processos autónomos), traduzindo-se em momentos iniciados, geridos e decididos pela

criança, desempenhando, o adulto, o papel de orientador, de mediador e de suporte. Esta ideia de que o papel do adulto é de mediador e de suporte, em sala de atividades em que a participação da criança é um dos princípios tidos em conta na prática, foi mencionada pela EIC que afirmou que o adulto deve

andaimar, suportar e encontrar estratégias para que as coisas que são mais difíceis de se concretizarem, acabem por se concretizar na mesma; mas sempre com a participação da criança, passando a bola para o outro lado “Como achas que podemos fazer? Assim não dá para fazer... que estratégias podemos usar?”. (cf. Anexo S)

Tabela 9

Análise categorial dos momentos e formas de participação das crianças pelo grupo de crianças

Categoria	Subcategorias	Indicadores
Momentos e formas de participação	Metodologia de trabalho de projeto	Realizar projetos
	Desafios	Espectáculos
	Planeamento	Realização do plano do dia

Como se pode observar na tabela acima apresentada (cf. Tabela 9), na perspetiva do grupo de crianças, estas participam no plano do dia/planeamento, decidindo o que fazer semanal e diariamente, e nos vários desafios que vão realizando relativos ou não aos projetos desenvolvidos em sala de atividades: *É participar no projeto; Porque nós e vocês (as crianças e as professoras) dizem o que vamos fazer hoje* (cf. Anexo U).

Assim, a perceção que o grupo de crianças tem relativamente aos momentos e formas de participação, em contexto de sala de atividades, corresponde aos dados que fui recolhendo através das várias observações realizadas. Desta forma, aquilo que é oferecido e pensado pela equipa educativa acaba por ser percecionado da mesma forma pelas crianças.

iii. Que contributos pode trazer um contexto socioeducativo assente na participação da criança para o grupo e para cada criança?

Segundo a equipa educativa da sala, a prática assente na participação da criança permite que as competências inerentes à área de formação pessoal e social sejam desenvolvidas, tais como o sentido crítico e o saber estar em grande e pequeno grupo:

Começando pela formação pessoal e social, sentem-se pessoas cada vez mais capazes, ... sentem-se mais à vontade no grupo, no grande e pequeno grupo, para mostrar o que sabem, de dizerem aquilo que querem fazer...; crianças com sentido crítico, ou seja, não são crianças em que tu dás e elas aceitam, elas têm sempre uma palavra a dizer e acho que isso é muito importante (cf. Anexo S);

Aprendem a tomar decisões, a aceitar e respeitar a decisão do outro (cf. Anexo T).

Com este tipo de prática, segundo a equipa educativa, *as crianças sentem-se valorizadas (cf. Anexo T) e escutadas e quando as crianças se sentem escutadas e valorizadas, sentem mais necessidade e têm mais interesse em participar nas reuniões, fazendo sugestões e quando as veem concretizadas ainda mais (cf. Anexo S).* A AAEC mencionou ainda que este tipo de prática permite *pensar em estratégias para avançar com projetos (cf. Anexo T).*

Para além das potencialidades, existem algumas condicionantes da participação da criança como o ambiente educativo, nas vertentes do espaço e do tempo, incluindo as respostas não imediatas, e as conceções do adulto (cf. Anexo S). Tal como afirma a EIC, *muitas vezes o que acontece é que quando elas [as crianças] chegam têm o ambiente preparado e, às vezes, isso pode condicionar a participação delas e o tempo é sempre limitador destas pedagogias, porque quando a criança pede ou solicita e não é imediato pode ser um constrangimento (cf. Anexo S).* Ou seja, a rotina/o tempo leva a que muitas vezes não se consiga fazer aquilo que se quer e a que não seja possível dar resposta no imediato a tudo aquilo que é solicitado e observado das crianças. As conceções dos adultos são apontadas como condicionantes, porque muitas das vezes aquilo que os adultos têm adquirido e perspetivam, não corresponde àquilo que as crianças pensam e querem, limitando muitas das vezes a sua participação: *As nossas conceções também ... pensamos que vai acontecer e ficar de uma forma e depois no final não fica bem igual ao que idealizámos; acho que às vezes a nossa cabeça também é condicionante ... (cf. Anexo S).* A AAEC refere que a condicionante desta prática pode ser a própria organização socioeducativa, no sentido de *nem sempre a escola ter condições para avançar com aquilo que as crianças desejam (cf. Anexo T).*

As informações apresentadas acima podem ser consultadas na tabela abaixo (cf. Tabela 10), que dão conta dos aspetos referidos pela equipa educativa da sala, no

que diz respeito aos contributos e condicionantes de um contexto assente na participação da criança.

Tabela 10

Análise categorial das condicionantes e potencialidades da participação das crianças pela equipa educativa da sala

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência
Condicionantes	Ambiente educativo	Organização do espaço educativo	1 (EIC)
		Tempo	1 (EIC)
	Conceções	Conceções do adulto	1 (EIC)
	Escola	Condicionantes da Escola	1 (AAEC)
Potencialidades	Valorização	Valorização da criança	2 (EIC e AAEC)
	Trabalhar as diferentes áreas de conteúdo	Desenvolvimento da Formação Pessoal e Social	2 (EIC e AAEC)
		Várias áreas de conteúdo	1 (EIC)
	Pensar em estratégias	Pensar em estratégias para avançar com projetos	1 (AAEC)

iv. Como promover a participação das crianças em contexto de EPE?

Tal como se pode verificar na tabela 11, a equipa educativa aponta como estratégias para a promoção da participação das crianças, em contexto de sala de EPE, o diálogo, a MTP (cf. Anexos S e T), a observação, os instrumentos de pilotagem e o envolvimento das crianças nas rotinas da sala e do grupo, no que diz respeito à gestão do tempo e ao envolvimento no planeamento (cf. Anexo S).

Tabela 11

Análise categorial das estratégias para a promoção da participação das crianças pela equipa educativa da sala

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência
Estratégias	Observação	Observar	1 (EIC)
	Discussão	Diálogo	2 (EIC e AAEC)
	Envolver as crianças nas rotinas da sala e do grupo	Gestão do tempo	1 (EIC)
		Envolvimento no planeamento	1 (EIC)

Tabela 11

Análise categorial das estratégias para a promoção da participação das crianças pela equipa educativa da sala

	Instrumentos de trabalho	Instrumentos de pilotagem	1 (EIC)
	Metodologia de trabalho de projeto	Realização de projetos	2 (EIC e AAEC)

O diálogo passa por *em grande grupo partilhamos e discutimos* (cf. Anexo S), sendo que *através de conversas em sala e nas assembleias* (cf. Anexo T) as crianças vão expondo as suas ideias, opiniões e sugestões, participando, assim, em várias questões que são lançadas ao grande grupo. Tal como pude observar, este diálogo consiste, muitas das vezes, no questionamento e na promoção de discussão, em grande e pequeno grupo, em vários momentos do dia, como por exemplo, na execução de um desafio: *[As crianças] foram dando algumas justificações para aquilo que observaram. Eu ia fazendo algumas perguntas e gerindo o diálogo entre as crianças* (NC n.º 53, 22 de outubro de 2019); *Como e com que materiais podemos construir o nosso ninho?* (NC n.º 163, 2 de dezembro de 2019); *Os outros meninos vão trazer os ingredientes para fazermos as bolachas... Vamos lá decidir que bolachas querem fazer para procurarmos uma receita!* (ON n.º 6) (cf. Anexos P e R).

A MTP foi também uma das estratégias mencionadas e observadas; este tipo de metodologia “pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Vasconcelos et al., 2011, citando Leite, Malpique & Santos, 1989, p. 10). As crianças são envolvidas nas quatro fases que desta metodologia fazem parte (definição do problema, planificação do trabalho, execução e divulgação e avaliação), existindo assim uma grande participação da criança (Vasconcelos et al., 2011). No exemplo seguinte, pode verificar-se o início de um projeto, em que se começou a decidir o que se queria fazer na realização do mesmo: *“Podemos começar o projeto do Egípto! Que acham?” V.Pe.: “Sim, podemos desenhar com coisas douradas.”* (ON n.º 7) (cf. Anexos P).

A observação é fundamental *principalmente quando é um grupo que ainda não está habituado a fazer este tipo de trabalho*, pois, assim, o Educador de Infância consegue que a criança participe, mesmo que não dialogue sobre o que quer fazer (cf. Anexo S). A observação é também importante nas planificações emergentes, pois às vezes *acontecem coisas que não estão no plano do dia, porque são emergentes das*

brincadeiras que as crianças têm e que nós a partir daí arrancamos... isto também é participação (cf. Anexo S).

Os instrumentos de pilotagem são utilizados, na perspectiva da EIC, como *instrumentos de trabalho ... que nos ajudem e que façam com que a criança sinta efetivamente esta participação* (cf. Anexo S). Estes instrumentos também ajudam o adulto, conforme se verifica nos exemplos seguintes, a tomar perceção da participação de cada criança, ajustando, se necessário, a ação e prática pedagógicas: *Eu confirmei na tabela do registo das tarefas e o Man. estava certo, já tinha tido aquela tarefa duas vezes* (NC n.º 162, 2 de dezembro de 2019); *teríamos [as crianças e as adultas da sala] de arranjar uma forma de registar essas ideias, porque as cooperantes não se lembrariam de tudo* (NC n.º 233, 23 de janeiro de 2020) (cf. Anexos R). Segundo a EIC, esta forma de registo pode ajudar a colmatar uma das condicionantes da participação das crianças, mencionada acima: a não resposta imediata dos pedidos e solicitações das crianças. Com estes instrumentos, que podem ser criados a partir das necessidades do grupo de crianças e do Educador de Infância, *elas [as crianças] têm de perceber que aquela ideia está lá e que vai ser feita; é importante que elas visualizem aquilo que querem fazer, sendo importante que tudo fique escrito e registado* (cf. Anexo S).

Através das observações e dos registos realizados, constatei que as partilhas são também estratégias que promovem a participação das crianças, bem como a votação, pois esta é uma forma de as crianças manifestarem as suas sugestões e opiniões: *As crianças colocaram o dedo no ar e partilharam as suas ideias* (NC n.º 124, 15 de novembro de 2019); *Deste modo, [para votarem] cada criança disse um nome de um par...* (NC n.º 129, 15 de novembro de 2019); *As restantes crianças foram também participando, partilhando aquilo que tinham descoberto através da pesquisa nos computadores e nos livros* (ON n.º 1) (cf. Anexos P e R).

A participação das crianças consiste, também, no envolvimento das mesmas nas rotinas da sala e do grupo, querendo isto dizer que a gestão do tempo vai sendo feita com as crianças (manifestações que o grupo vai dando e que levam ao reajustamento da rotina) e pelas crianças (duração do envolvimento e participação num determinado desafio) e o planeamento semanal e diário tem em conta a participação e envolvimento destes atores, através de sugestões dadas: *o tempo dentro do espaço de sala é gerido através dos sinais que as crianças nos vão dando* (cf. Anexo S); *é a criança que vai gerindo o seu tempo: está na atividade ou não está, integra-se nos projetos que quer* (cf. Anexo S); *os desafios, que têm que ver com os projetos, ou não, são trazidos pelo*

grupo de crianças e as crianças propõe-se a fazer; as crianças vêm ter connosco e dizem que querem fazer (cf. Anexo S).

As crianças quando questionadas sobre como podiam participar mais, responderam *fazer mais projetos, fazer mais coisas* [mais desafios/momentos/atividades] *para participar*, que podiam ser feitas mais perguntas e que a escolha dos livros lidos na hora do conto podia ser da sua autoria – *Gostava de ouvir mais livros ... Nós* [as crianças escolhíamos os livros] (cf. Anexo U). Sendo curioso e de realçar que as crianças mencionaram a MTP como estratégias de promoção, indo, assim, ao encontro do que é praticado e foi mencionado pela equipa educativa da sala e nos registos de observação realizados. A presente informação pode ser constatada na tabela abaixo (cf. Tabela 12).

Tabela 12

Análise categorial das estratégias para a promoção da participação das crianças pelo grupo de crianças

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Estratégias para promover a participação	Realização de momentos educativos	Projetos
		Desafios
	Discussão	Questionamento
	Escolha	Escolha de livros

4.4.1. Principais conclusões

Para concluir, destaco que a visão que a equipa educativa da sala tem de criança influencia as práticas desenvolvidas em contexto de sala de EPE. A criança é vista como um ser competente, com conhecimentos e capaz de ser agente e protagonista da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento, revelando-se, posteriormente, o centro da ação educativa dos adultos da sala, sendo que tudo o que é desenvolvido neste contexto tem por base os interesses, as curiosidades, as motivações, as questões e as solicitações das crianças. O estudo de Lopes et al. (2016) conclui que as crianças têm expressão e responsabilidade no contexto de sala de atividades, revelando-se, tal como pude também constatar com a minha investigação, na definição de regras e das tarefas diárias, na partilha de decisões, opiniões e sugestões.

A participação das crianças é vista, tanto pela equipa educativa da sala, como pelo grupo de crianças, como uma tomada de decisão conjunta entre crianças e adultos, isto é, todos os intervenientes da sala de EPE são tidos em consideração nas decisões

que dizem respeito ao grupo e à sala. A equipa educativa referiu ainda que a escuta e a negociação/consentimento são aspetos essenciais no conceito de participação das crianças. O estudo de Agostinho (2010) corrobora a ideia da negociação ser algo necessário e evidente no conceito de participação da criança: “a negociação está sempre presente como elemento importante para se pensar e construir a ordem instituinte dos cotidianos educativos onde cada integrante se sinta sujeito nele e tenha voz e vez, implicado, envolvido, com espírito crítico” (Agostinho, 2010, p. 307).

As crianças participam em contexto de sala, nos momentos que são pensados para que aconteçam com a sua voz, ou seja, é dado tempo e espaço para a criança partilhar, sugerir e ser escutada. A negociação e a votação são também formas e momentos de participação das crianças. As crianças fazem parte do planeamento semanal e diário, bem como da gestão dos vários desafios e projetos que desenvolvem, decidindo o que, como e quando fazer. Os resultados apresentados vão ao encontro do estudo desenvolvido, em contexto de sala de EPE, por Agostinho (2010), que conclui que as crianças participam e são atores importantes no contexto educativo. Nos contextos em que a participação da criança é desenvolvida e tida em conta no dia a dia, a negociação, a discussão, o diálogo, o planeamento de tarefas e de atividades, bem como a resolução de problemas são partilhados com todos os intervenientes da sala. O estudo revela, também, que é necessário criar espaços e tempos em que as crianças possam participar, partilhando, sugerindo e debatendo.

A participação da criança pode trazer contributos para estas, no que diz respeito ao desenvolvimento das competências de comunicação, de colaboração, de interação e de respeito pelos pares, como também do sentido crítico e da valorização da mesma. Ao participarem, as crianças sugerem, escutam, ponderam e decidem. No entanto, a participação das crianças pode ser, segundo a equipa educativa da sala, condicionada pelo ambiente educativo e pelas conceções dos adultos.

O diálogo, a MTP, a observação, os instrumentos de pilotagem e o envolvimento das crianças nas rotinas da sala e do grupo podem ser estratégias de promoção da participação da criança em contexto de sala de EPE. Agostinho (2010) reforça e comprova os dados mencionados, ao referir que a participação das crianças exige dos adultos a “efetiva audição de todas as formas próprias que as crianças têm de comunicar as suas apreciações”, isto é, os Educadores de Infância têm uma prática de escuta e de observação constantes das crianças, de forma a construírem as suas práticas (p. 303).

5. CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE DOCENTE
COMO EDUCADORA DE
INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

A identidade profissional, segundo Sarmiento (2009), vai-se construindo ao longo da prática através das interações que vamos estabelecendo com os diferentes agentes educativos, nos diferentes contextos pelos quais vamos passando e através de uma relação e equilíbrio entre o eu pessoal e o eu profissional.

Repensando no processo pelo qual passei na PPS, nos módulos I e II, este foi, sem dúvida, um desafio enorme, no qual me coloquei à prova e me superei, permitindo-me crescer tanto a nível pessoal, como a nível profissional.

Em contexto de creche, tive o meu primeiro contacto com crianças tão pequenas, experienciando, assim, um novo ambiente e todas as dimensões que lhe dizem respeito. Com esta experiência, tive a percepção de que o cuidar e o educar são indissociáveis na Educação de Infância, essencialmente em contexto de creche (Dias, 2012). A PPS I possibilitou-me, ainda, o acompanhamento do grupo de criança a espaços exteriores à organização socioeducativa, tomando, assim, consciência de que é possível realizar saídas com crianças tão pequenas; as saídas a espaços exteriores não precisam de ser longe da organização, mas sim, se possível, nas imediações da mesma.

Relativamente à PPS II, penso que as aprendizagens maiores se prenderam com o facto do contexto possuir características únicas com as quais ainda não tinha tido oportunidade de contactar e experienciar; as pedagogias adotadas dão primazia à criança agente e protagonista do seu próprio desenvolvimento e das suas próprias aprendizagens. As OCEPE corroboram esta ideia, num dos princípios e fundamentos da Educação de Infância, afirmando que as crianças são sujeitos e agentes do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, tendo o direito de serem escutadas e as suas opiniões consideradas (Silva et al., 2016). O Educador de Infância percebe que as crianças estão a fazer aprendizagens e estão envolvidas no ambiente educativo através da observação, como através das partilhas e das comunicações que as crianças vão fazendo em grande e pequeno grupo e/ou individualmente. Assim sendo, neste tipo de práticas, em que a criança é o centro de toda a ação, os adultos, o Educador de Infância e todos os agentes educativos que com ela contactam, têm o papel de andaime, de suporte e de mediador.

Com estas duas experiências, tive a percepção de que um ponto fundamental e inicial da nossa prática de Educadores de Infância é a relação que se estabelece com as crianças do grupo (Almeida & Rossetti-Ferreira, 2014; Araújo, 2013). No que a isto diz respeito, considero que tenha conseguido criar e fomentar uma relação de confiança, de segurança, de cumplicidade e de afetos. Considero que demora mais tempo

estabelecer uma relação com as crianças mais pequenas, sendo necessário um maior investimento, por parte dos Educadores de Infância, na relação que se cria com as crianças, de modo a que estas confiem em nós e nos vejam como adultos responsáveis, que lhes proporcionam segurança. Enquanto que as crianças em idade de EPE são mais ousadas, no sentido de apresentar uma maior curiosidade por pessoas novas que chegam à sala, questionando-as sobre o seu papel, estabelecendo, assim, de imediato, uma relação¹. No entanto, após as crianças, em idade de Educação de Infância, confiarem no adulto, a relação vai-se construindo e fortificando.

Para além da relação com o grupo de crianças, a relação estabelecida com a equipa educativa e com as famílias, nos dois contextos, foram igualmente importantes e são essenciais na prática do Educador de Infância. Para Souza (2009, citado por Silva & Kaulfuss, 2015), uma boa relação entre as famílias e os Educadores de Infância/organização socioeducativa “precisa de estar presente em qualquer trabalho educativo, pois é a ação conjunta, orientando e discutindo sobre variados assuntos para a definição dos meios de ação, que pode proporcionar o bom desenvolvimento e desempenho social e escolar da criança” (p. 3). Post & Hohman (2011), afirmam que “as crianças podem sentir-se tranquilizadas por verem os pais tão envolvidos quer em casa quer no centro infantil” (p. 352). Com a participação das famílias no contexto educativo, “os pais que estabeleceram verdadeiros elos de ligação com o centro estão muitas vezes dispostos a oferecer o seu tempo, energia e recursos para darem assistência ao centro” (Post & Hohman, 2011, p. 353). Esta participação é favorável para todos, traduzindo-se em momentos de aprendizagem e de convívio². Outra componente importante na prática do Educador de Infância é a relação com a equipa educativa, pois esta é algo essencial para uma oferta educativa coesa e de qualidade, de forma a que haja comunicação e trabalho colaborativo entre todos os elementos da equipa educativa. Segundo Hohmann e Weikart (2007), deve existir uma equipa que trabalhe em cooperação, de modo a “estabelecer e manter contextos de aprendizagem activa para as crianças” (p. 131).

¹ *Sentei-me na roda, junto das crianças. As crianças olharam-me com curiosidade, sorrindo e fixando o olhar em mim. Perguntaram-me, de imediato, o nome e se era a professora nova ...* (NC n.º 1, 7 de outubro de 2019).

² *A mãe da Mar. foi até à sala apresentar-nos o planeta Júpiter. Trazia com ela uma maquete do Sistema Solar que tinha construído em casa com a Mar. Durante a apresentação, a mãe da Mar. foi contando-nos curiosidades do Espaço e de Júpiter. As crianças estiveram atentas, participativas e envolvidas no momento* (NC n.º 157, 27 de novembro de 2019).

Outro aspeto que se revelou de grande importância nas duas experiências vividas foi a técnica de observação, pois esta assume, no processo educativo e na prática do Educador de Infância, um papel de grande importância, relevo e significado. Tal como Estrela (2015) afirma, a observação “deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (p. 29). Com esta técnica, num momento inicial, consegui compreender e caracterizar os contextos, as equipas educativas, os grupos de crianças e as famílias das mesmas. Numa fase seguinte, permitiu-me recolher informações sobre os interesses/potencialidades e necessidades/fragilidades do grupo, no sentido de, posteriormente, realizar as minhas planificações. Esta técnica revelou-se importante, também, na avaliação dos desafios dinamizados, pois durante o decorrer destes ia recolhendo informações que me permitiam avaliar as crianças, o desafio e a minha prática.

Um dos aspetos que foi novidade e que se revelou desafiante durante a prática foi a investigação desenvolvida nos dois contextos, tendo percecionado a importância desta na Educação de Infância e tudo o que envolve uma investigação qualitativa e, mais especificamente, um estudo de caso. Uma vez mais, a observação revelou-se crucial na recolha de dados para a investigação, confirmando, assim, a importância da mesma na profissão. Com as duas investigações, tive a oportunidade de aprofundar o meu conhecimento sobre as temáticas estudadas: o brincar assume um papel essencial na Educação de Infância, promovendo o desenvolvimentos de diversas aprendizagens e competências nos mais diversos domínios (motor, cognitivo e afetivo social); o brincar no espaço exterior deve ser privilegiado nas rotinas diárias dos contextos; o contacto com recursos naturais e materiais soltos estimulam as crianças, despertando-lhes o interesse, a criatividade e a imaginação; a criança como agente e sujeito participativo; a importância da criança participativa; estratégias que permitem a participação da criança; os contributos da participação da criança. Os conhecimentos que aprofundei relativamente a estes tópicos de investigação caracterizam-me enquanto profissional de Educação de Infância, fazendo-me sentido colocá-los em prática no futuro.

Outro ponto que esteve presente na minha prática foi a gestão de grupo. Considero que foi algo que melhorei ao longo de todo o processo de estágio, mas que ainda assim é algo que exige trabalho e varia consoantes alguns fatores, como por exemplo as características específicas de cada grupo de crianças. No entanto, ao longo da PPS, módulos I e II, pude colocar em prática estratégias que ajudavam na gestão do

grande grupo: as canções/o cantar canções, lengalengas e/ou jogos de imitação/jogos corporais³. A música é importante em contexto de Educação de Infância, uma vez que, como é referido por Rodrigues (2011), a música/ a canção, é um “veículo de comunicação” e “cantar é uma das atividades musicais que mais fascina as crianças Ao cantar interagem em grande grupo, descobrem, o ritmo, a melodia e a expressividade a voz, associando esses, a momentos de festa e alegria”, ou seja, é através da canção que as crianças conseguem interagir com o Educador de Infância, com os seus pares e fazer descobertas musicais (Rodrigues, 2011, p. 45).

Outro aspeto que se revelou de grande importância, nesta experiência, nos dois contextos da Educação de Infância, foi a construção de um portefólio de desenvolvimento e aprendizagem de uma criança. Considero que o contacto com esta forma de avaliar as crianças me permitiu uma outra visão de avaliação: se apelamos à participação da criança no planeamento e na organização do ambiente educativo, “é também fundamental envolver a criança na avaliação, descrevendo o que fez, como e com quem, como poderia continuar, melhorar ou fazer de outro modo, tomando, assim, consciência dos seus progressos e de como vai ultrapassando as suas dificuldades” (Silva et al., 2016, p. 16). Assim, esta é uma forma de avaliar a criança, numa perspetiva de continuidade e de progressos nos vários domínios, dando sempre a oportunidade de se expressar e participar na mesma.

Importa ainda realçar que este processo de estágio, me permitiu construir enquanto educadora de infância, recorrendo a uma autoavaliação constante⁴. A autoavaliação é um processo fundamental para um Educador de Infância pois, “a avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa . . . e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2011, p. 1). A avaliação em educação tem como finalidade “contribuir para a adequação das práticas, tendo por base uma recolha sistemática de informação que permita ao Educador de Infância regular a

³ *Sentámo-nos em roda, comecei por cantar uma canção, de modo a acalmar o grupo que se encontrava bastante agitado e barulhento, acabando por se acalmar* (NC n.º 50, 21 de outubro de 2019).

⁴ *Ao longo da PPS II, fui fazendo, também, um trabalho reflexivo em que tentei conciliar e justificar a prática com a fundamentação. Assim, a construção do portefólio pessoal (planificações, notas de campo e reflexões) foi algo que considerei bastante importante e que me ajudou na prática, uma vez que me permitiu justificar todas as minhas ações, arranjar soluções para as minhas dúvidas e/ou dificuldades, aprofundar alguns temas/assuntos e orientar a minha prática. O trabalho reflexivo, que exige uma certa autoavaliação, é algo importante na profissão de Educador de Infância* (Excerto da reflexão semanal n.º 14).

actividade educativa, tomar decisões, planear a acção”, tornar a criança protagonista do processo de aprendizagem e desenvolvimento e “conhecer a criança e o seu contexto, numa perspectiva holística, o que implica desenvolver processos de reflexão, partilha de informação e aferição entre os vários intervenientes – pais, equipa e outros profissionais – tendo em vista a adequação do processo educativo” (Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2011, p. 3). Foi neste sentido que, ao longo das experiências nos dois contextos, procurei realizar uma avaliação continua do processo educativo e do meu desempenho profissional, sendo que para isso revelou-se importante a construção do portefólio de estágio, onde constam as notas de campo, as planificações e as reflexões que me foram ajudando a construir o eu profissional. As notas de campo diárias, resultantes da minha observação participante, permitiram-me recolher informações relativas aos comportamentos das crianças, ao contexto socioeducativo e à prática pedagógica que fui desenvolvendo. No que diz respeito às reflexões semanais, considero que estas me permitiram aprofundar, de forma fundamentada, alguns temas que foram surgindo ao longo da prática desenvolvida em creche e JI; temas esses que emergiram da minha observação ou de alguma dificuldade sentida por mim e que, ao refletir, pretendia aprofundar o meu conhecimento e ultrapassar eventuais dificuldades. Estas reflexões também ajudaram a orientar a minha prática na tomada de algumas decisões, uma vez que era nestas que expunha aquilo que tinha corrido bem e o que não tinha resultado tão bem, tomando consciência das alterações que teria de fazer nas próximas vezes.

Assim, antes de terminar, importa referir que enquanto futura educadora de infância regerei a minha prática tendo em conta os princípios éticos para a ética profissional presentes na Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educadores de Infância (2011) e nos pressupostos éticos mencionados por Tomás (2011). Relativamente aos modelos pedagógico, identifico-me com aqueles que se pautam por uma pedagogia participativa e que se caracterizam por apresentar uma visão de criança agente e protagonista do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. Considero que a MTP (Vasconcelos et al., 2011), que foi algo que me surpreendeu e com o qual me identifiquei, permite que a criança seja envolvida em todo o processo educativo, desde a planificação até à divulgação e avaliação, passando pela execução do mesmo, e que seja ela o centro de todo este trabalho. Esta metodologia também permite aprofundar, de forma divertida e explorando as várias áreas de conteúdo, interesses, curiosidades e dúvidas das crianças: aspeto que valorizo e dá

significado à minha prática de educadora de infância. Outro aspeto que considero fundamental e que caracteriza a minha prática é a relação que se estabelece com os vários agentes educativos (famílias, equipa educativa e comunidade), uma vez que só assim se consegue proporcionar às crianças um contexto e um ambiente rico e de qualidade.

Em suma, esta foi uma experiência enriquecedora na qual pude observar e colocar em prática todos os conhecimentos teóricos que me foram sendo transmitidos durante a formação na ESELx. As experiências presenciadas em creche e JI foram muito ricas porque me pude deparar com diferentes tipos de contexto, no que diz respeito aos modelos pedagógicos e à organização do ambiente educativo. Ressalvo que a PPS II me permitiu vivenciar práticas e estratégias em que a criança é o centro de toda a ação educativa, revelando-se uma abordagem pedagógica com a qual me identifico e com a qual tomei consciência de que só assim faz sentido, também, para as crianças. Desta forma, o balanço feito da formação inicial é bastante positivo, uma vez que me permitiu adquirir competências e saberes inerentes à profissão de Educador de Infância, construindo, deste modo, a minha identidade profissional, que não está terminada, mas sim em construção, continuando, assim, ao longo de todo o meu percurso profissional.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

As experiências vividas durante o processo da PPS II foram essenciais e fundamentais para a construção da minha identidade profissional e para o meu eu profissional, mas também pessoal.

Todo o processo de caracterização do contexto socioeducativo revelou-se crucial, pois, como defendem Silva et al. (2016), “cada criança tem uma identidade única e singular, tendo necessidades, interesses e capacidades próprias”, vivendo “num meio cultural e familiar que deve ser reconhecido e valorizado”, sendo por isso decisivo conhecer as crianças, os meios e os agentes educativos que com estas privam (Silva et al., 2016, p. 12). Assim, após uma caracterização aprofundada, foram delineadas intenções para com as crianças, as famílias e a equipa educativa da sala, que pautaram e guiaram a minha intervenção.

A construção do portefólio ao longo dos meses de intervenção foi determinante na prática desenvolvida uma vez que se revelou um documento reflexivo (refleti sobre a prática desenvolvida, tomando consciência dos aspetos positivos e dos a melhorar, e sobre as temáticas que foram emergindo do contexto e da minha prática, fazendo com que aprofundasse os meus conhecimentos através de reflexões fundamentadas) e avaliativo (avalei a minha prática e as crianças, no que diz respeito ao seu envolvimento, desenvolvimento e aprendizagem nos vários desafios propostos ao grupo).

A PPS II também possibilitou o contacto com a investigação em educação, desenvolvendo, assim, o questionamento inerente à prática e a procura, através de vários métodos e instrumentos, de respostas e de aprofundamento de conhecimentos. Com a investigação reuni algumas pistas sobre a participação das crianças em contexto de sala de EPE, tendo-se revelado o ponto de partida para a continuação da procura de saberes e conhecimentos relativos a esta temática e para a descoberta, futura, da promoção da participação da criança em creche, pois, tal como acredito, esta deve ser uma prática transversal à Educação de Infância.: Como organizar a rotina, em creche, de modo a que a participação da criança seja efetiva?; Como é que as crianças dos 0 aos 3 participam em contexto de sala de atividades?; Como envolver as crianças da creche na organização do espaço educativo?.

Em suma, considero que a PPS II demonstrou ser uma oportunidade em que pude relacionar a prática com a teoria, contactar com o contexto no qual a participação da criança é tida em conta na ação do Educador de Infância e repensar a Educação de Infância, no que diz respeito ao papel do Educador de Infância e da criança.

REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

| ' ' | | ' ' |

- Agostinho, K. A. (2010). *Formas de participação das crianças na Educação Infantil* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/11195>
- Almeida, L. S., & Rossetti-Ferreira M. C. (2014). Transformações da relação afetiva entre o bebê e a educadora na creche. *Análise Psicológica*, 2 (32), 173-186.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Educação em creche: Participação e Diversidade* (pp. 29 – 74). Porto Editora.
- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). A Interação E Cooperação Entre Pares: Uma Prática Em Contexto De Creche. *Interações*, 10(30), 110-137.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Bento, A. (2012, abril). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?. *Revista JÁ*, 64, 40-43.
- Bogdan, R., & Biklen (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Caillaud, S., & Flick, U. (2017). Focus groups in triangulation contexts. In R. Barbour & D. Morgan (Eds.), *Advances in Focus Groups Research* (pp. 155 – 177). Palgrave Macmillan.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurostat (2014). *Números-Chave sobre a Educação Pré-Escolar e Cuidados para a Infância na Europa*. Serviço de Publicações da União Europeia.

- Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221–243.
- Decreto-Lei n.º 172-A/2014 de 14 de novembro. *Diário da República n.º 221/14 - I Série*.
- Dias, D. (2012). *O educuidar na Creche e Jardim-de-Infância* [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto Politécnico de Setúbal.
- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2011). *Circular nº 4 / DGIDC / DSDC / 2011, Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación en la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación* (pp. 195-301). Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Estrela, A. (2015). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (4.ª ed.). Porto Editora.
- Fernandes, N. (2009). *Infância, direitos e participação representações, práticas e poderes*. Edições Afrontamento.
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, (3), 13-34.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.). Porto Editora.

- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2007). *Educar a Criança*. (4.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.^a ed.). Porto Editora.
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspetivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 25(3), 137-154.
- Lopes, L., Correia, N., & Aguiar, C (2016). Implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância: As perceções dos educadores. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 81- 108.
- Macedo, R. (1994). *A família diante das dificuldades escolares dos filhos*. Vozes.
- Marcondes, K. H. B., & Sigolo, S. R. R. L. (2012). Comunicação e Envolvimento: Possibilidades de Interconexões entre Família-Escola?. *Paidéia*, 22(51), 91-99.
- Marôco, J. (2018). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (7.^a ed.). ReportNumber.
- Martins, V., N., P. (2006). *Avaliação do valor educativo de um software de elaboração de partituras: um estudo de caso com o programa Finale no 1.º ciclo*. [Tese de Mestrado em Educação, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Minho]. <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/3480/16/16-Capitulo%20III%20%20Metodologia.pdf>
- Matos, M. (2012). Reunião de pais e trabalho com as famílias. *Cadernos de Educação de Infância*, (97), 47-50.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M.A. Pinazza (Orgs.),

- Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). Artmed Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). As gramáticas pedagógicas participativas e a construção da identidade da criança. *Textura*, 18(36), 133-152.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: A pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Coord). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.) (pp. 25-60). Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2007). *O Mundo da Criança* (8.ª ed.). McGraw-Hill.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e Primeiras aprendizagens* (4.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R., & Champenhoudt, L. V. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (6.ª ed.). Gradiva – Publicações, Lda.
- Ribeiro, A., & Cabral, S. (2015). “Aqui nós participamos!” a participação das crianças na educação de infância. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás, & C. Pereira (Orgs.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 240-250). CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Rodrigues, P. F. (2011). Cantar no jardim de infância em projetos interdisciplinares: Para uma maior intencionalidade nas abordagens à música. *Cadernos de Educação de Infância*, (92), 45-51.

- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29.
- Sarmiento, M., Fernandes, N., & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Cultura*, (25), 183-206.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.
- Silva, B. & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero – a – seis*, 16(9), 33-53.
- Silva, C., & Kaulfuss, M. (2015). A importância da família na educação infantil. *Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT* (6.^a ed.). http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/NWgq2JCop9F9YwD_2017-1-21-11-14-37.pdf
- Silva, I. S., Veloso, A. L., & Keating, J. B. (2014). *Focus group*: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26(26), 175-190.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Tomás, C. (2007). "Participação não tem idade". Participação das crianças e cidadania da infância. *Revista Contexto & Educação*, 22(78), 45-68.
- Tomás, C. (2011). *"Há muitos mundos no mundo"*. *Cosmopolitismo, Participação e Direitos das Crianças*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C., & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar, In *Atas do II Encontro Educação, Territórios e Des(igualdades)* (pp. 1-22). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. *Metodologia das Ciências Sociais*, 4, 101-128.
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber(e) Educar*, 12, 109-117.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo Tempos e Andamentos na Educação de Infância (Última Lição)*. Média XXI.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S, R., & Alves, S. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planeamento e métodos* (2.^a ed.). Bookman.
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. (5.^a ed.). Edições ASA.

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A
Portefólio da Prática
Profissional
Supervisionada -
Módulo II

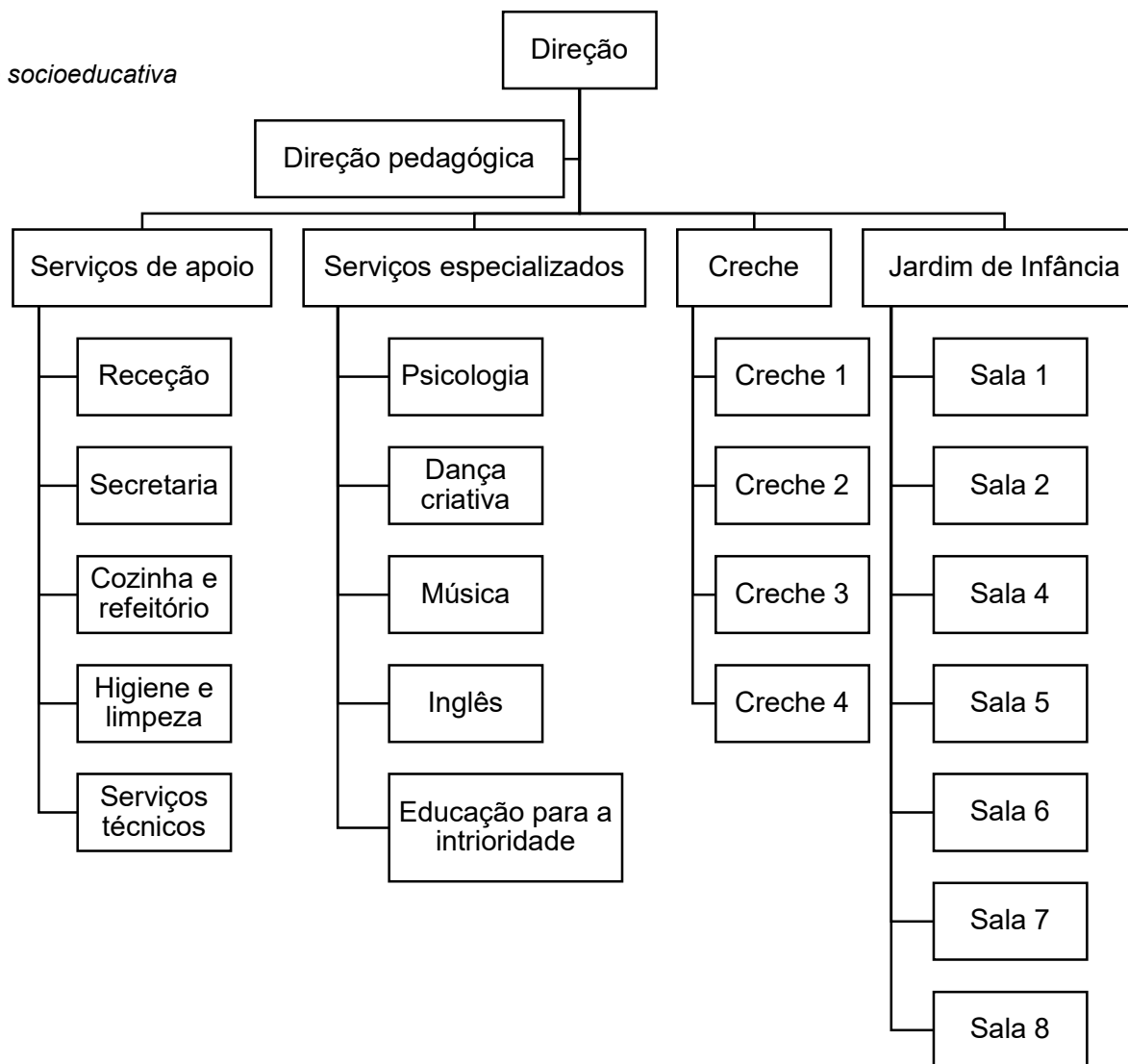
| | ' ' | | | .

ANEXO B
Organograma da
organização
socioeducativa

| | ' ' | | ' ' |

Figura B1.

Organograma da organização socioeducativa



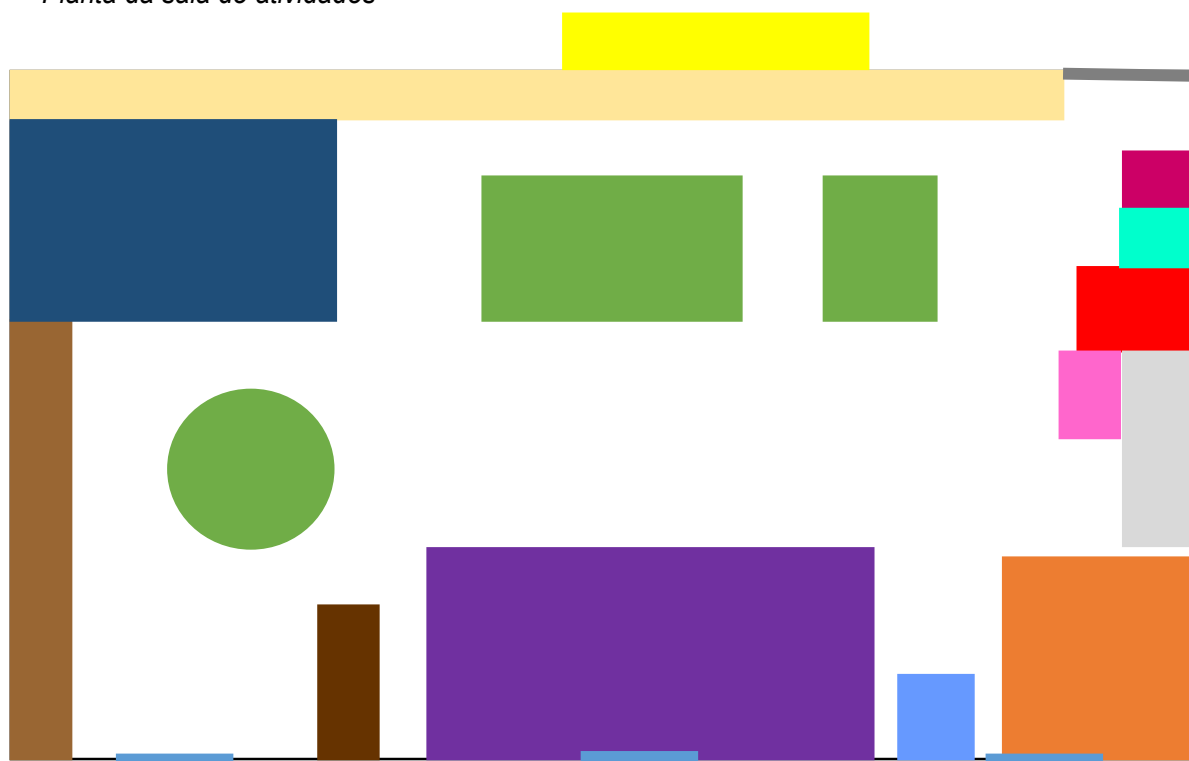
Nota. Fonte própria, 2019.

ANEXO C
Planta da sala de
atividades

| | " | | " | | "

Figura C1.

Planta da sala de atividades



Legenda

	Mesa de luz		Biblioteca		Jogos de mesa e matemática		Estante
	Jogos de chão		Grande faz-de-conta		Ciências e projeto		Armários
	Mini faz-de-conta		Caixa sensorial		Balcão com lavatório		Porta
	Ateliê		Mesa de escrita		Mesas com cadeiras		Janelas

Nota. Fonte própria, 2019

Na presente sala de atividades existem dez áreas⁵:

- Mesa de luz – esta área encontra-se no corredor, junto à porta da sala de atividades. Nesta área existem disponíveis diversos objetos de diferentes cores e transparências. As crianças podem explorar os diversos materiais (palhinhas,

⁵Informação recolhida através da observação e da consultada do Projeto Curricular de Grupo de Sala (2019/2020)

rolos, pedras coloridas, objetos transparentes, entre outros) e realizar composições diversas e criativas.

- Jogos de chão – nesta área as crianças têm à sua disposição diversos materiais, tais como, blocos de encaixe, tecidos, molas de madeira, fios de trapilho, animais de plástico, carros e camiões de brincar, rodela de madeira, conchas, rolos de papel grandes, rolos de plástico, entre outros. Este espaço permite que as crianças façam construções e brinquem no chão.
- Grande faz-de-conta – esta área permite o desenvolvimento do jogo simbólico, com recriação de diversas situações familiares e do dia-a-dia, o desempenho e troca de papéis, a socialização e interação entre pares e a cooperação entre crianças. Nesta área existe uma cozinha em madeira, utensílios de cozinha de plástico e madeira, frutas e legumes em plástico, uma vassoura e uma pá, uma mesa e bancos de madeira, uma cama de madeira de bebé, um armário com diversas roupas que as crianças podem utilizar nas suas brincadeiras e bonecos.
- Mini faz-de-conta – esta área permite, à semelhança da área do grande faz-de-conta, o desenvolvimento do jogo simbólico, com recriação de diversas situações familiares e do dia-a-dia, o desempenho e troca de papéis, a socialização e interação entre pares e a cooperação entre crianças. Nesta área existe uma pequena casinha de bonecas, estando, ainda, disponíveis pequenos brinquedos alusivos a produtos alimentares e a bonecos e animais.
- Ciências e projeto – nesta área estão disponíveis diversos livros relacionados com os projetos desenvolvidos ou a serem desenvolvidos. É uma área que permite a pesquisa, autónoma, de diversos temas. Para além disto, esta área permite o contacto com elementos da natureza (folhas, conchas, bolotas, etc.) e materiais de experimentação (lipas, livros temáticos, etc.).
- Escrita – nesta área as crianças têm disponíveis diversos materiais de escrita (lápiz de carvão, letras em carimbos, pequenas letras impressas, para que possam ser coladas em folhas de papel, letras magnéticas), ficheiros de palavras e jogos de rimas. Esta área permite que a criança tenha um contacto mais próximo com o código escrito.
- Jogos de mesa e matemática – nesta área estão disponíveis diversos jogos com objetivos matemáticos (puzzles, enfiamentos, geoplano, tangram, formas geométricas, entre outros) com diversos níveis de dificuldades, que permitem às

crianças a realização de atividades mais calmas e de maior concentração, quer seja em pares, em pequenos grupos ou individualmente.

- Biblioteca – esta área está equipada com um tapete, diversas almofadas, caixas com vários livros disponíveis, caixas com fantoches e bonecos e um espelho. É nesta área que ocorrem os momentos de grande grupo, como a reunião da manhã e da tarde. As crianças ao brincarem nesta área conseguem desenvolver diversas capacidades, como por exemplo, a linguagem, a concentração, a criatividade (ao contarem histórias a partir daquilo que veem nas ilustrações dos livros), a memória/reconto (ao reproduzirem a história ouvida e o próprio momento da hora do conto). Ao contactarem com os livros, têm a oportunidade de os manusear e folhear as suas páginas e ter contacto com a escrita, ganhado gosto e curiosidade pela mesma, tal como pela leitura.
- Caixa sensorial – nesta área está presente uma caixa com areia e diversos materiais de plástico, para que as crianças possam explorar livremente a areia. As crianças podem fazer construções ou simplesmente mexer e explorar livremente a areia. O conteúdo desta caixa pode ser alterado ao longo do tempo, disponibilizando água, areia ou outros materiais que permitem atividades de manipulação sensorial.
- Ateliê – nesta área estão disponíveis diversos materiais de desenho e de artes (lápis de cor, lápis de cera, canetas de filtro, marcadores pretos, folhas de diferentes tamanhos, tesouras, colas, fita cola de papel, materiais de desperdício – pedaços de papel, tecidos, cartão, entre outros – tintas dispostas num carrinho, carimbos de esponja, pipetas, pinceis, aguarelas, entre outros). Nesta áreas, as crianças podem realizar as suas composições artísticas num plano horizontal (mesa com cadeiras) ou num plano vertical (existe uma parede revestida a cortiça e coberta com plástico, para que as crianças possam pintar livremente); se for necessário colocar as suas pinturas a secar, existe um estendal em que as crianças “penduram” as pinturas com molas de madeira que têm à disposição.
- Para além destas áreas ainda existe a área do desafio, que não tem nenhum espaço físico destinado, querendo isto dizer que pode ocorrer em diversas áreas da sala e da organização socioeducativa (sala dos computadores, sala de ciências, ateliê, entre outras).

Em todas as áreas está definido o número máximo de crianças, estando afixado uma cartolina com o nome da área e a fotografia correspondente e pedacinhos de velcro, em que as crianças podem colocar o seu cartão. As áreas para onde as crianças vão brincar são registadas numa tabela de registo, com o intuito de ilustrar as áreas mais escolhidas e menos escolhidas, bem como para as crianças puderem perceber as áreas que mais foram e menos foram durante a semana, fazendo assim uma escolha mais consciente.

ANEXO D

Rotina diária

| | ' ' | | ' ' |

Tabela D1.

Rotina de um dia tipo

Rotina de um dia tipo	
Atividades	Horário
Acolhimento	8h – 9h
Reunião da manhã Planeamento do dia Escolha das áreas	9h – 9h30h
Trabalho autónomo nas áreas; desenvolvimento de projetos; atividades livres ou orientadas	9h30 – 11h15
Reunião de avaliação da manhã Hora da fruta	11h15 – 11h30
Brincadeira no espaço exterior ou no espaço interior	11h30 – 12h15
Almoço	12h15 – 13h00
Repouso	13h - 14h
Escolha das áreas Continuação do trabalho iniciado de manhã	14h – 15h30
Reunião de avaliação do dia Hora do conto	15h30 – 16h
Lanche	16h – 16h20
Atividades de Componente de Apoio à Família no jardim ou na sala	16h20 – 18h30

Nota. As rotinas de higiene estão incluídas nestes horários, acontecendo várias vezes ao dia e consoante as necessidades das crianças. Fonte própria, 2019.

Tabela D2.

Sessões de inglês, de música, de dança criativa e de ginástica

Dia da semana	Horário
segunda-feira	11h15 – 12h
terça-feira	11h – 11h45
quarta-feira	11h15 – 12h
sexta-feira	10h30 – 11h30

Nota. Fonte própria, 2019.

ANEXO E
Caracterização do grupo
de crianças

| | ' ' | | ' ' |

Tabela E1.*Caracterização do grupo de crianças*

Crianças	Sexo	Data de nascimento	Idade no início da PPS II (outubro)	Idade no fim da PPS II (janeiro)	Frequência no Jardim de Infância
Al.	Feminino	27 de setembro de 2015	4	4	Acompanha o grupo desde o ano letivo anterior, ano de entrada no Jardim de Infância.
A.S.	Masculino	31 de março de 2015	4	4	
A.	Masculino	28 de agosto de 2015	4	4	
Ar.	Masculino	3 de fevereiro de 2015	4	4	
Cam.	Feminino	25 de agosto de 2015	4	4	
Cat.	Feminino	6 de setembro de 2015	4	4	
Da.	Feminino	18 de maio de 2015	4	4	
Di.	Masculino	28 de abril de 2015	4	4	

F.R.	Masculino	13 de agosto de 2015	4	4
F.Q.	Masculino	15 de fevereiro de 2015	4	4
F.	Masculino	25 de janeiro de 2015	4	4
G.	Masculino	29 de janeiro de 2015	4	4
I.	Feminino	25 de novembro de 2015	3	4
L.	Masculino	19 de junho de 2015	4	4
L.F.	Masculino	10 de janeiro de 2015	4	5
Mad.	Feminino	9 de julho de 2015	4	4
Man.	Masculino	28 de julho de 2015	4	4
M.Cl.	Feminino	24 de maio de 2015	4	4
M.C.	Feminino	14 de maio de 2015	4	4
Mar.	Feminino	10 de julho de 2015	4	4

Mat.	Feminino	17 de fevereiro de 2015	4	4	
P.	Feminino	7 de agosto de 2015	4	4	
T.	Feminino	12 de novembro de 2015	3	4	
V.Pe.	Masculino	12 de março de 2015	4	4	
V.Pi.	Masculino	26 de novembro de 2015	3	4	

Nota. Fonte própria, 2019.

ANEXO F

Portefólio de
desenvolvimento e
aprendizagem de uma
criança

| | " | | " | | "

Registros de grupo



JACKSON POLLOCK

EXPERIMENTAÇÃO DE TÉCNICAS DE PINTURA

Como gostamos muito de fazer pinturas no nosso ateliê. Escolhemos um artista e surgiu a ideia de conhecermos mais sobre o mesmo.

Começámos por fazer pesquisa no computador e descobrimos que este artista é estrangeiro. Pollock nasceu há muitos anos nos Estados Unidos da América.

Ao sabermos o país em que nasceu, também tivemos curiosidade em descobrir a bandeira deste país. Para descobrirmos a técnica que o pintor utilizava para pintar, vimos alguns vídeos. Descobrimos, então, que o pintor pintava com a folha no chão e os pinceis tinham muita tinta, “dançavam” e nunca, por nunca, o pincel tocava no papel; o pintor também salpicava a sua tela com tinta.

Explorámos as diferentes técnicas utilizadas por Pollock e adorámos!

Logotipo da organização
socioeducativa



“A Arte desperta-nos para os sentimentos e sentidos, estes fazem-nos estar mais atentos ao meio circundante. As artes foram criadas para que possamos interagir com o mundo, para que possamos analisá-lo, interpretá-lo, é o meio em que podemos partilhar as nossas interpretações do mesmo.”

(Fowler, 1996)



Sala 2
2019/2020

Fotografia representativa do momento



“Cozinhar é muito mais do que seguir uma receita à risca”
(Barbosa & Silva, 2012, p. 12).



BOLACHAS DE AVEIA

A sala do lado fez um bolo e o cheirinho espalhou-se pela escola toda! Então, nós também quisemos fazer culinária. Decidimos fazer bolachas!

O Man. disse que a mãe fazia umas muito boas e, por isso, partilhou a receita com a nossa sala.

Colocámos as mãos na massa! Na Bimby colocámos manteiga, açúcar, ovo, flocos de aveia, farinha, coco ralado, fermento e bicarbonato de sódio. Misturámos estes ingredientes todos e, no fim, cortámos o chocolate preto aos pedaços e adicionámos à massa.

Colocámos a massa no tabuleiro, fazendo uma bolacha gigante!

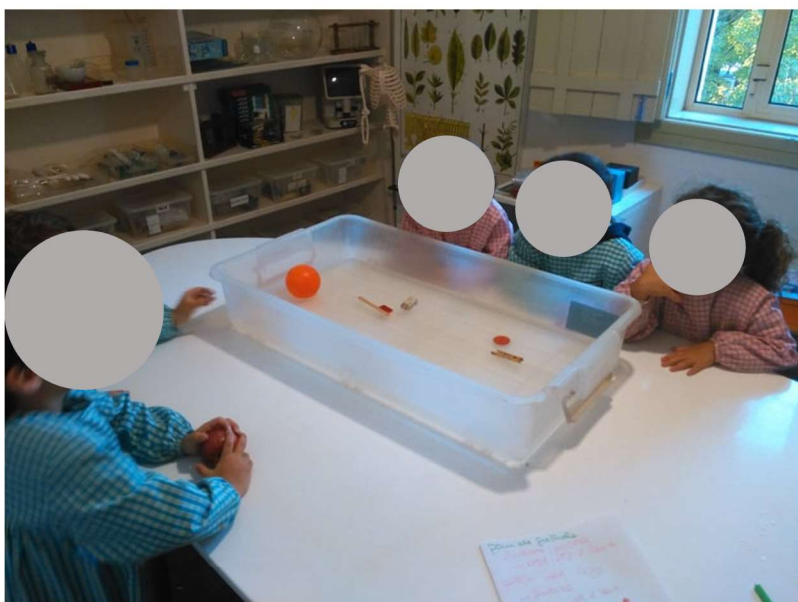
Enquanto fazíamos as bolachas, provámos e cheirámos os ingredientes!

E, quando provámos as bolachas, achámo-las deliciosas!



Logotipo da organização
socioeducativa

SALA 2
2019/2020



FLUTUA OU NÃO FLUTUA: ATIVIDADE EXPERIMENTAL

Esta atividade experimental surgiu do desconhecimento do conceito de boiar/flutuar. Assim, fomos descobrir o que significava este conceito. Após a descoberta, seleccionámos alguns objetos para realizar a experiência.

Numa caixa transparente colocámos água e os objetos escolhidos. Observámos o que aconteceu e registámos numa tabela.

Descobrimos que existiam objetos que flutuavam (rolha de cortiça, pau de gelado, maçã, bolas de plástico, peça de lego) e objetos que afundavam (pregos, botões de plástico, carica).

Foi divertido fazer estas descobertas!

Logotipo da organização
socioeducativa

“Os objetos que flutuam brincam na água, andam de um lado para o outro! Os objetos que afundam ficam sossegados!”



“As crianças são ‘cientistas activos’ que procuram constantemente, satisfazer a sua insaciável curiosidade sobre o mundo que as rodeia”

(Reis, 2008)

SALA 2
2019/2020



JOGO COM NÚMEROS

Os números estão por toda a parte e são algo com que contactamos todos os dias! Até mesmo nos jogos da sala...

Um jogo tinha espátulas de madeira com diferente número de riscas; tivemos de as contar e atribuir o número escrito, fazendo assim a correspondência entre o número dito e o número escrito.

O outro jogo era uma caixa de ovos com os números escritos, de 1 a 10; tivemos de colocar a quantidade certa de grãos em cada número escrito.

Divertimo-nos a realizar estes jogos, que ficaram na área dos jogos de mesa e matemática, para podermos jogar sempre que desejarmos!

Logotipo da organização
sociopedagógica

"É através de experiências diversificadas que as crianças vão desenvolvendo o sentido de número. Este processo de desenvolvimento do sentido de número é progressivo, sendo que contar implica saber a sequência numérica, mas também fazer correspondência termo a termo."

(OCEPE, 2016, p. 76)

SALA 2
2019/2020



PINTURA COM ESPONJAS

No ateliê, temos à nossa disposição algumas esponjas que podemos utilizar para pintar. Foi mesmo isso que decidimos fazer!
Explorámos diferentes tipos de esponjas e realizámos diversas pinturas muito criativas!

Foi muito divertido pintar com esponjas!

"As crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar."

(OCEPE, 2016, p. 49)

Logotipo de organização
socioeducativa

"Ao longo da história, as pessoas usaram as artes para transmitir sua cultura, identidade, valores, sentimentos e ideias, e para definir o belo. A arte é um mecanismo que as pessoas usam para marcar o tempo, para se entenderem melhor, para se expressarem e aprender sobre as vidas interiores de indivíduos."

(Gandini et al., 2012, p.72)

SALA 2
2019/2020



Ao desenhar, pintar, saltar ou cantar a criança está a satisfazer uma necessidade tão fundamental como a de comer, respirar e dormir. Através da expressão, a criança descobre e explora as suas possibilidades, progride, encontra outras virtualidades, afirma-se e assim constrói a sua personalidade

(Silva, 2010, p. 27)

MIRÓ

Depois de Pollock, chegou o momento de conhecermos Miró. Fomos descobrir mais sobre a sua vida e obra. Na pesquisa no computador, descobrimos que Miró nasceu em Barcelona, Espanha – país que fica mesmo ao lado de Portugal! Para além da nacionalidade do artista, descobrimos que este, além de ser pintor, foi também escultor, ou seja, fez esculturas e estátuas. Nas suas obras, o artista utilizava apenas algumas cores (azul, vermelha, amarelo, verde, branco e preto) e formas (corações, triângulos, quadrados, círculos, estrelas e linhas).

Gostámos de ser Miró por um dia!

Logotipo de organização
socioeducativa

SALA 2
2019/2020

Fotografia representativa do momento

VISITA DO CORO DO COLÉGIO DE SANTA DOROTEIA

No dia 4 de dezembro, tivemos uma visita muito especial na nossa escola.. o coro do colégio de SD.

Este coro era constituído por alunas e alunos do colégio e alguns deles também tinham frequentado este contexto!

O coro foi cantar canções, em português e em línguas estrangeiras, alusivas a uma época mágica e muito importante: o Natal.

Foi um momento muito divertido e muito tranquilo!

"Adorei ouvir estas músicas de Natal!"

Logotipo de organização
socioeducativa

"O meio é, por si mesmo, um factor de motivação "natural" para a criança e o conhecimento da realidade próxima é o mais imediato e atractivo dos conhecimentos."

(Roldão, 2004, p. 23)

Fotografia
representativa do
momento

SALA 2
2019/2020

Registos do projeto desenvolvido



PROJETO "O QUE GIRA É O SOL OU A TERRA?"

PESQUISA

Fomos até à sala dos computadores pesquisar as primeiras informações. Decidimos iniciar a pesquisa com a descoberta do número de planetas e algumas características e nomes destes descobrimos que são 8 e que existe um muito grande, Júpiter, e um mais pequenino, Mercúrio. Na internet também confirmámos que Saturno tinha anéis e que esses anéis são compostos por gelo, poeira e pedras.

Descobrimos que os planetas giram à volta do Sol e que a Terra também tem a girar à sua volta a Lua!

Nos livros observámos as cores dos planetas e descobrimos que as estrelas cadentes são feitas de pedra.

Decidimos fazer a nossa tela, desenhando os planetas e o Sol.

Logotipo da organização
sociopedagógica

"O Sol é uma enorme bola
e é muito, muito quente!"



"O nosso planeta também
é chamado de planeta Azul,
porque tem mais água que
terra!"



SALA 2
2019/2020



Partilha da mãe da Mar.

Projeto "o que gira é o sol ou a terra?"

A mãe da Mar. veio até à nossa sala falar-nos sobre Júpiter!

Com esta partilha ficámos a saber mais sobre Júpiter e o Sistema Solar!

A mãe A. contou-nos que existem **planetas rochosos**, os quatro primeiros, e **planetas gasosos**, os quatro últimos. Os primeiros quatro são mais pequenos e mais quentes e os últimos quatro são maiores, mais leves e frios.

Em relação a Júpiter descobrimos que é o planeta n.º 5, é o **maior planeta** do Sistema Solar; **tem muitas, muitas Luas** e **gira muito rápido** à volta do Sol.

Descobrimos ainda algumas curiosidades sobre o Espaço: as estrelas estão sempre no céu! Nós não as conseguimos ver de dia, porque o céu está muito claro, não nos deixando ver o seu brilho.

Logotipo da organização
socioeducativa

"Os pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, . . . tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam a planeamento e a avaliação da prática educativa."

(OCEPE, 2016, p. 16)

SALA 2
2019/2020

Fotografia representativa do momento



“Com a participação da família no processo de ensino aprendizagem, a criança ganha confiança vendo que todos se interessam por ela.”

(Macedo, 1994, p. 199)

Partilha dos pais do G.

Projeto “o que gira é o sol ou a terra?”

Os pais do G. vieram até à nossa sala apresentar-nos o planeta Saturno! Partilhámos aquilo que já tínhamos descoberto sobre os planetas e ficámos muito curiosos por ouvir aquilo que tinham para partilhar connosco.

Com esta partilha ficámos a saber mais sobre Saturno: é o **2.º maior planeta**, tem **muitas Luas** (82!), é ligeiramente achatado, pertence aos **planetas gasosos** e é **muito brilhante** – tão brilhante que se consegue ver a partir do nosso planeta!

Depois de feitas todas as descobertas, os pais do G. mostraram-nos uma fotografia de Saturno que tinha muitos astronautas à sua volta! Cada um de nós colocou o nome num astronauta à sua escolha!



Logotipo da organização
socioeducativa

SALA 2
2019/2020



PROJETO SOBRE OS PLANETAS E OS FOGUETÕES

Projeto realizado em parceria com a sala 8

Durante a realização deste projeto, fizemos muita pesquisa nos livros e na internet. Foi por aí que iniciamos o projeto e construímos o nosso painel para a teia do projeto.

Depois disso, iniciamos a construção do Sol e dos 8 planetas do Sistema Solar:

- enchamos balões e forramos com tiras de jornal e cola branca;
- fizemos bolas de jornal e envolvemo-las com fita cola de papel;
- pintamos com tintas e colamos pedaços de papel, sempre tendo em conta a cor do Sol e dos planetas (característica que observamos nas imagens que encontramos nos livros e na pesquisa no computador).

Logotipo da organização
socioeducativa

"O Sol é uma enorme bola e é
muito, muito quente!"



"O nosso planeta também é
chamado de planeta Azul,
porque tem mais água que
terral!"



Após a conclusão da construção do Sol e dos planetas chegou o momento de pendurar tudo no sítio certo!

Montamos um Sistema Solar à sério:

1^o) Decidimos que distância queríamos ocupar no nosso corredor. Pensámos em 30 m, uma vez que era a distância entre a sala 2 e a sala 8. Assim sendo, no nosso Sistema Solar, a distância entre o Sol e o Neptuno (último planeta) é de 30 m - **Escala utilizada:** Distância real, aproximadamente entre o Sol e Neptuno - 4 500 000 000 km; Distância no Sistema Solar que construímos - 30 m.

2^o) Pesquisámos, na internet, as distâncias reais entre os vários planetas e após algumas operações matemáticas e alguns arredondamentos, concluímos que usaríamos retângulos de papel com 10 cm de comprimento, de modo a que pudessem ser repetidos e assim descobrimos onde colocar Mercúrio (no nosso Sistema Solar, a distância entre o Sol e o Mercúrio é de 4 retângulos) e os restantes planetas (os restantes planetas foram pendurados, tendo em conta o planeta anterior!)

Depois de contados os retângulos e cortados pela medida certa, pintámos as régua no corredor, uma vez que estas eram muito compridas e não cabiam na nossa sala. Durante a pintura, aproveitámos para fazer padrões.

Depois de tudo pronto, chegou o momento de colocar tudo no sítio certo: nas grades do corredor, fomos colocando os planetas e as régua que indicavam as distâncias entre eles (a régua começava onde terminava o planeta anterior e colocávamos o planeta no final da régua).

Foi uma tarefa que envolveu muitos números e muitas contagens, mas divertimo-nos muito a fazê-la, pois podemos ajudar-nos uns aos outros!

Para além dos planetas, quisemos pendurar, no nosso Sistema Solar, foguetões. Pensámos como os poderíamos construir e, juntos, decidimos fazê-lo com materiais de desperdício (rolos de papel, cartão, garrafas de plástico) e alguma fita cola de papel. Pesquisámos informações sobre os foguetões, vimos imagens e vídeos de foguetões a serem lançados para o Espaço e após juntarmos algum material de desperdício e fita cola, construímos pequenos foguetões. No fim, pintámos da cor que desejámos e



"A cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos!"

(Lopes & Silva, 2009, p. 3)



colocámos fitas a simbolizar o fogo que o foguetão deixava atrás de si.

Como gostámos tanto de construir pequenos foguetões, decidimos fazer, com os meninos da sala B, um grande foguetão para colocar no corredor. Assim, pudemos brincar juntos e sermos astronautas, numa aventura espacial. Também construímos capacetes de astronauta!

Como quisemos descobrir porque é que a Lua nem sempre está igual, realizámos uma experiência: uma caixa pintada de preto com quatro furos nas laterais; num dos furos existia uma luz, que simbolizava o Sol; dentro da caixa, ao centro, estava a Lua; nós fomos a Terra e espreitámos para dentro da caixa e vimos a Lua. Descobrimos que ela não está sempre igual e que nós só vemos a parte iluminada pelo Sol; assim as fases da Lua dependem da posição Sol – Lua – Terra.

Durante a realização deste projeto ainda tivemos a visita de algumas famílias, que vieram até à sala partilhar connosco algumas curiosidades sobre o Espaço:

- Mãe da Marta (apresentação do planeta Júpiter e partilha de curiosidade sobre o Espaço);
- Avós do António Mil-Homens (apresentação sobre curiosidades sobre o Espaço);
- Pais do Gonçalo (apresentação do planeta Saturno).

No final do projeto, realizámos a nossa avaliação do mesmo, partilhando uns com os outros aquilo que tínhamos descoberto e algumas ideias e curiosidades para novos projetos!

Para divulgar o nosso projeto, fizemos uma viagem espacial com alguns meninos de outras salas, na qual lhes contámos aquilo que descobrimos sobre o Sistema Solar e os foguetões!

novembro e dezembro de 2019



"Os pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, ..., tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa."

(OCEPE, 2016, p. 16)

SALA 2
2019/2020

Registos individuais

Folha de registo de Portefólio (JI):

Data do acontecimento/produção: novembro de 2019 Data do comentário: novembro de 2019
Escolha realizada por: Sara

Áreas de conteúdo:

Área de Expressão e comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Comentário da criança:

"Estava a fazer o jogo das rimas."

Comentário do adulto:

Nas fotografias abaixo apresentadas, o F.Q. estava a realizar jogos de rimas. Este jogo foi lançado para o grande grupo e o F.Q. propôs-se para a realização do mesmo, tendo cumprido com os objetivos.

Fotografia da situação/produção da criança



Indicadores de desenvolvimento:

Área de Expressão e comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

- Toma consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica).

Folha de registo de Portefólio (JI):

Data do acontecimento/produção: novembro de 2019 Data do comentário: novembro de 2019
Escolha realizada por: Sara

Áreas de conteúdo:

Área de Formação Pessoal e Social

Comentário da criança:

"Estava a apertar os sapatos à I."

Comentário do adulto:

Neste momento, a I tinha pedido ajuda para se calçar e apartar os sapatos. O FQ prontificou-se a ajudá-la.

Fotografia da situação/produção da criança



Indicadores de desenvolvimento:

Área de Formação Pessoal e Social

- Compreende as necessidades dos seus pares, indo ao encontro deste para os ajudar e solucionar a dificuldade;
- Cooperar com os outros no processo de aprendizagem;
- Demonstra movimentos que exigem motricidade fina (consegue apertar os atacadores dos sapatos).

Folha de registo de Portefólio (JI):

Data do acontecimento/produção: novembro de 2019 Data do comentário: novembro de 2019

Escolha realizada por: Sara

Áreas de conteúdo:

Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física

Comentário da criança:

"Estou a fazer o jogo dos troncos. Saltava de um tronco para o outro!"

Comentário do adulto:

Nas fotografias abaixo é possível de observar o F.Q. a saltar de tronco em tronco, apresentando facilidade em fazê-lo. Ao saltar, de modo a ajudar no movimento e a manter o equilíbrio, o F.Q. utiliza os braços.

Fotografia da situação/produção da criança:



Indicadores de desenvolvimento:

Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física

- Transpõe objetos;
- Apropria-se da multiplicidade de movimentos e de deslocamentos;
- Demonstra equilíbrio e coordenação;
- Revela autoconfiança.

Folha de registo de Portefólio (JI):

Data do acontecimento/produção: janeiro de 2020 Data do comentário: janeiro de 2020
Escolha realizada por: Sara

Áreas de conteúdo:

Área de Expressão e comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Comentário da criança:

"A desenhar prendas, porque tinha escrito uma notícia."

Comentário do adulto:

O FQ quis escrever uma notícia relativamente ao seu Natal.

Fotografia da situação/produção da criança



Indicadores de desenvolvimento:

Área de Expressão e comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

- Utiliza a linguagem oral para comunicar eficazmente;
- Estabelece razões pessoais para se envolver com a escrita;
- Partilha com o outro novidades e notícias relacionadas com o seu dia-a-dia.

Folha de registo de Portefólio (JI):

Data do acontecimento/produção: janeiro de 2020	Data do comentário: janeiro de 2020
Escolha realizada por: Sara	
Áreas de conteúdo: Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática	

<u>Comentário da criança:</u> "Estou a pôr os números nos oito planetas."	<u>Comentário do adulto:</u> O F.Q. foi buscar os números, tendo-os identificado e nomeado. Para além disto, conseguiu fazer a correspondência entre o planeta e o seu número.
---	--

Fotografia da situação/produção da criança



Indicadores de desenvolvimento:

Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática <ul style="list-style-type: none">• Identifica quantidades através da contagem e dos números escritos;• Faz correspondência termo a termo (um planeta corresponde a um número);• Reconhece o nome dos números;• Identifica a sequência numérica.
--

Folha de registo de Portefólio (JI):

Data do acontecimento/produção: janeiro de 2020

Data do comentário: janeiro de 2020

Escolha realizada por: Sara

Áreas de conteúdo:

Área de Expressão e Comunicação – Subdomínio do Jogo Dramático

Comentário da criança:

"Fui atingido por um raio da trovão e o V. Pe. faz-me assim (faz o movimento com as mãos) na barriga, para eu acordar!"

Comentário do adulto:

O F.Q. estava "desmaiado" e o V. Pe. foi ter com ele e fez-lhe insuflações para que "voltasse a respirar".

Fotografia da situação/produção da criança



Indicadores de desenvolvimento:

Área de Expressão e Comunicação – Subdomínio do Jogo Dramático

- Utiliza e recria o espaço, atribuindo-lhe significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros;
- Inventa e representa personagens e situações, por iniciativa própria.

Folha de registo de Portefólio (JI):

Data do acontecimento/produção: janeiro de 2020	Data do comentário: janeiro de 2020
Escolha realizada por: Sara	
Áreas de conteúdo: Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	

Comentário da criança: "Estava a escrever o nome da M. Cl. com carimbos."	Comentário do adulto: O F.Q. estava na área da escrita e foi buscar o cartão com o nome de um dos seus pares para escrever com carimbos.
---	--

Fotografia da situação/produção da criança



Indicadores de desenvolvimento:

Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita <ul style="list-style-type: none">• Identifica funções no uso da escrita;• Apercebe-se do sentido direcional da escrita;• A escrita é uma atividade que proporciona prazer e satisfação;• Sente-se competente e capaz de usar a escrita.
--

Folha de registo de Portefólio (JI):

Data do acontecimento/produção: janeiro de 2020

Data do comentário: janeiro de 2020

Escolha realizada por: Sara

Áreas de conteúdo:

Área de Expressão e Comunicação -Subdomínio do Jogo dramático/Teatro

Comentário da criança:

"Estava a fazer uma festa com rolos e fitas"

Comentário do adulto:

O F.Q. estava nos jogos de chão e com recurso aos fios de trapilho e aos rolos de papel e cartão presentes nesta área faz uma construção - "Estou a montar uma festa".

Fotografia da situação/produção da criança



Indicadores de desenvolvimento:

Área de Expressão e Comunicação -Subdomínio do Jogo dramático/Teatro

- Utiliza e recria o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros;
- Cria uma estrutura, recorrendo aos recursos existentes e a nós.

ANEXO G

Carta de apresentação

| | ' ' | | ' ' |

Olá famílias!

O meu nome é Sara Gonçalves Rolo e frequento, na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), o segundo ano do mestrado em Educação Pré-Escolar. No âmbito da Unidade Curricular da Prática Profissional Supervisionada (Módulo II), durante os próximos meses de outubro, novembro, dezembro e janeiro, estarei a realizar o estágio na sala 2 de Jardim de Infância.



Durante este tempo de intervenção tenciono desenvolver atitudes, competências e saberes específicos da profissionalidade do Educador de Infância para o trabalho com crianças dos 0 aos 6 anos e desenvolver a capacidade de transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais capazes de fundamentar e orientar com sentido a ação docente. Neste sentido, acompanharei as crianças nas suas rotinas e dinamizarei momentos educativos e experiências enriquecedoras e significativas que contribuirão para o desenvolvimento, aprendizagem e prazer das crianças.

Estarei disponível para qualquer esclarecimento.

Obrigada!

ANEXO H

Consentimento informado
para captura de imagens e
participação das crianças
na investigação

| | " | | " | | "

Consentimento informado – captura de imagens e participação num trabalho de investigação

Eu, Sara Gonçalves Rolo, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me, no presente ano letivo 2019/2020, a realizar o 2.º ano do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito, estou, desde o dia 7 de outubro de 2019 até 23 de janeiro de 2020, a realizar a minha Prática Profissional Supervisionada II, na sala X.

Tendo em conta a informação supracitada, venho por este meio solicitar a sua **autorização** para a **captura de imagens com recurso a fotografias do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas** no contexto do jardim-de-infância para que possam ser integradas no meu relatório final de estágio.

Para além da captura de fotografias, venho solicitar a sua **autorização para a participação da/do seu filho(a) num trabalho de investigação que irei desenvolver**. Esse trabalho tem como objetivos compreender as questões de participação das crianças, como é estas questões acontecem no dia a dia, bem como as conceções das crianças sobre participação. Será solicitado às crianças que digam o que entendem por participação e eu realizarei registos escritos sobre a sua participação nos vários momentos da rotina diária.

Note-se que será **garantida a ocultação de dados de identificação das crianças** e, caso autorize a captura de imagens com recurso a fotografias, **não será exibido o rosto do seu educando, nem serão visíveis elementos que identifiquem a instituição**. É igualmente garantido que a presente autorização possa ser retirada, em qualquer altura, caso assim o pretender.

Eu, _____, Encarregado (a) de Educação da criança _____ (assinalar com um X)

autorizo a captura de imagens com recurso a fotografias

autorizo a participação no trabalho de investigação

(desde que seja garantida a ocultação de dados de identificação da criança, garantindo assim o anonimato e a confidencialidade dos registos efetuados)

não autorizo a realização dos registos

Assinatura do (a) Encarregado (a) de Educação

ANEXO I

Observações naturalistas

| | ' ' | | ' ' |

Observação naturalista n.º 1	Momento: Partilha das informações pesquisadas e decisão
<p>Fui com o F.Q, o V.Pi., a Cat., a Cam., o F., o Ar. à sala de música. Sentámo-nos em roda no tapete. De seguida, chegaram 4 crianças da sala 8, com a educadora de infância D. e a educadora de infância cooperante.</p> <p>Depois de estarmos sentado em roda, a educadora de infância D. perguntou se todos sabiam o nome um dos outros. Dissemos que não. De seguida, cada um de nós disse o seu nome.</p> <p>A educadora de infância D. partilhou com todos, que as crianças da sua sala queriam realizar um projeto sobre foguetões e planetas. O Ar. disse “Nós também estamos a fazer um projeto sobre foguetões e sobre os planetas!” A educadora de infância perguntou o que tinham já descoberto.</p> <p>O Ar. partilhou primeiramente, mostrando-se muito envolvido e participativo. As educadoras tiveram de pedir ao Ar. para deixar os seus pares partilharem as informações. As restantes crianças foram também participando, partilhando aquilo que tinham descoberto através da pesquisa nos computadores e nos livros.</p> <p>As crianças da sala 8 também partilham curiosidades que tinham descoberto.</p> <p>Depois de partilhas as descobertas decidimos, em conjunto, o que queríamos fazer: construir um foguetão para colocar no corredor e construir os restantes planetas que faltavam, bem como pesquisarmos imagens de foguetões e astronautas.</p>	

Observação naturalista n.º 2	Momento: Reunião da manhã
<p>A educadora de infância cooperante perguntou ao grupo de crianças o que tínhamos para fazer hoje; o que tinha ficado para terminar ontem.</p> <p>A Da. respondeu que tínhamos de fazer as decorações de Natal para colocar nos Jardins.</p> <p>A educadora de infância cooperante disse-lhe que era isso mesmo e que se tinha lembrado de uma coisa: “Eu ontem lembrei-me de uma coisa que nós apanhámos quando fomos ao Linhó. Lembram-se?”</p> <p>As crianças responderam que sim. A educadora de infância cooperante levantou-se e tirou do armário um saco com cascas de árvores e pinhas.</p> <p>Questionou as crianças sobre a viabilidade e a opinião das crianças sobre a sugestão dada. As crianças disseram que sim, que era uma “excelente ideia”, porque “são resistentes à água” (A.) e “duras” (Man.). A educadora de infância cooperante perguntou o que podíamos fazer nelas para decorar; a Mat. sugeriu pintarmos. O restante grupo de crianças gostou da ideia, tendo concordado. A educadora de infância cooperante: “E que cores podemos usar para pintar? Quais as cores do Natal?”. As crianças começam a falar todas ao mesmo tempo, a educadora de infância cooperante levantou o seu braço no ar e esperou; as crianças perceberam que estavam a fazer barulho e que tinham de colocar o dedo no ar para poderem falar e ouvirem-se umas às outras; fez-se silêncio e os braços foram levantados.</p> <p>A educadora de infância cooperante dá a palavra à Mad. e esta diz: “Vermelho, porque é a cor do capuz do Pai Natal!”;</p> <p>Man.: “Verde, porque é a cor das árvores!”</p> <p>Educadora de infância cooperante: “Os pinheiros, as árvores de Natal, são verdes!”</p> <p>Dan.: “Branco, porque a neve é branca.”</p> <p>A educadora de infância cooperante: “E há neve no Natal? Porquê? Em que estação do ano se comemora o Natal?”</p> <p>Man.: “Inverno!”</p> <p>A educadora de infância cooperante e o grupo de crianças começam a cantar uma canção.</p> <p>Durante este diálogo vão chegando crianças.</p> <p>A educadora de infância cooperante: “E mais cores? Falta uma?!”</p> <p>A.S.: “Amarelo, porque a estrela é amarela!”</p>	

A educadora de infância cooperante: “E porque colocamos a estrela na árvore? Vou contar-vos a história?; No Natal, no dia em que nasceu Jesus, numa cabana, existia uma estrela que brilhava muito e muito mais que as outras. Os reis magos, que iam visitar o menino Jesus, para saberem onde encontrá-lo, seguiram a estrela muito brilhante. Sim?; Então hoje podemos fazer as decorações de Natal?”

O grupo respondeu que sim.

A educadora de infância cooperante: “Então vou escrever aqui no plano do dia... Lembram-se do dia que é hoje. que conversámos há pouco!”

A educadora de infância cooperante: “Ontem ficou por terminar os planetas. Quem quer ir com a Sara terminar os planetas?”

As crianças levantam o dedo e a educadora de infância cooperante ia dizendo os seus nomes.

Depois pergunta o que tinham iniciado ontem.

As crianças responderam maquete.

A educadora de infância cooperante: “Vou escrever aqui continuação da construção da maquete. Quem quer ir ajudar?”

A educadora de infância cooperante: “E as decorações de Natal quem quer ir pintar?”

Muitas crianças levantaram o dedo, mesmo aquelas que já tinham escolhido uma tarefa. A educadora de infância cooperante explicou que “primeiro vão uns meninos e depois vão trocando e vão outros. Primeiro brincam numa área e depois vão pintar, pode ser?”

A educadora de infância cooperante apontou o nome das crianças.

Observação naturalista n.º 3	Momento: Partilha de uma criança
<p>O G. disse que tinha o dedo no ar e que gostava de partilhar com os amigos uma coisa. A educadora de infância cooperante deu-lhe a palavra.</p> <p>O G. mostra aos amigos o folheto que tinha na mão e diz: “Fui ver o teatro da Heidi com os meus pais e o meu mano!”</p> <p>A educadora de infância cooperante: “Gostaste?”</p> <p>G.: “Sim! Aqui na folha estão os personagens!”</p> <p>Educadora de infância cooperante: “E a Heidi gostava de quê?”</p> <p>G.: “De brincar na montanha e do Avô.”</p> <p>Educadora de infância cooperante: “Sabes G., o meu filho mais pequeno também foi ver esse teatro e adorou!”</p>	

Observação naturalista n.º 4	Momento: Escolha das áreas
<p>A educadora de infância cooperante disse que iam escolher as áreas. Pede ajuda a um dos presidentes para colocar as fotografias dos pares nas áreas escolhidas por estes.</p> <p>A educadora de infância cooperante perguntava para que área queria ir cada criança e esta escolhia; caso fosse uma área que esta já estivesse escolhido noutra dia, a educadora de infância cooperante dava várias opções das áreas que a criança ainda não tinha ido.</p> <p>O V. Pi. ia procurando a fotografia dos pares e colocava-a na área escolhida. O V. Pi. foi dizendo que faltam “x meninos para a área ficar cheia” ou “a área está cheia”. No final, o V. Pi. foi dizendo “os meninos da área x podem ir!”.</p>	

Observação naturalista n.º 5	Momento: Escolha dos personagens para o teatro de Natal
<p>A educadora de infância cooperante leu a história para o teatro de Natal. No fim, disse que existiam muitas personagens e que as crianças poderiam escolher qual queriam ser.</p> <p>A educadora de infância cooperante ia dizendo os personagens e as crianças colocavam o dedo no ar. A educadora de infância cooperante dizia e escrevia o nome das crianças.</p>	

Observação naturalista n.º 6	Momento: Escolha dos personagens para o teatro de Natal
<p>Educadora de infância cooperante: “Temos de fazer bolachas, tal como decidimos na assembleia de escola, para vender e ganha dinheiro para os meninos de uma escola em África!; Por isso temos de decidir quem faz bolachas em casa com os pais e quem traz os ingredientes para cá na sala fazemos bolachas todos juntos, pode ser?; Quais são os meninos que se oferecem para fazer bolachas em casa?”</p> <p>Muitas crianças colocam o dedo no ar e a educadora regista os seus nomes.</p> <p>Educadora de infância cooperante: “Os outros meninos vão trazer os ingredientes para fazermos as bolachas... Vamos lá decidir que bolachas querem fazer para procurarmos uma receita!”</p> <p>A Mad. sugere bolachas de manteiga. A educadora de infância cooperante acha uma boa sugestão e pergunta ao grupo de concorda; ouve-se uns sim e uns não.</p> <p>A educadora de infância cooperante pergunta a cada uma das crianças se concorda com a sugestão ou não: todas as crianças dizem que sim, à exceção de uma.</p> <p>No final, a educadora de infância cooperante pergunta ao Ar. (criança que não concordava) que sugestão tinha. O Ar. sugere canela e a educadora de infância cooperante diz que pode ser e que se pode colocar nalgumas bolachas, antes de irem ao forno, um bocadinho de canela por cima. O Ar. concorda com a ideia.</p> <p>Assim ficou decidido que se faria bolachas de manteiga e que algumas teriam canela por cima.</p>	

Observação naturalista n.º 7	Momento: Planificação da semana seguinte/Decisão do que querem fazer
<p>A educadora de infância cooperante: “Que dia é hoje?”</p> <p>O grupo de crianças: “Sexta-feira.”</p> <p>A educadora de infância cooperante: “É um dia especial, porque vamos de fim de semana! Agora digam-me lá o que fizemos esta semana?”</p> <p>A.: “Dinossauros para a maquete!”</p> <p>M.C.: “Fizemos a lava. A experiência do vulcão”</p> <p>V.Pe.: “Escolhemos mais projetos que gostávamos de fazer.”</p> <p>A educadora de infância cooperante: “Boa! E para a semana que gostavam de fazer?”</p> <p>A educadora de infância cooperante: “Podemos começar o projeto do Egito! Que acham?”</p> <p>V.Pe.: “Sim, podemos desenhar com coisas douradas.”</p> <p>A educadora de infância cooperante: “Como acham que eram feitas as pirâmides?”</p> <p>Man.: “Por trabalhadores.”</p> <p>A educadora de infância cooperante: “Mas que trabalhadores? Como se chama a profissão?”</p> <p>F.: “Construtores.”</p> <p>A educadora de infância cooperante: “E o que fazem os construtores.”</p> <p>A.S.: “Constroem coisas.”</p> <p>Cat.: “Escavam.”</p> <p>Mat.: “Montam.”</p> <p>A educadora de infância cooperante: “Boa e sabem que os meninos aqui da sala ao lado estão a fazer um projeto sobre obras. Eles podiam ajudar-nos, não acham? Que podemos fazer para ele nos ajudarem?”</p> <p>Grupo de crianças: “Pedir.”</p> <p>A educadora de infância cooperante: “Como?”</p> <p>Mad.: “Temos de combinar com as professoras deles.”</p> <p>Mat. “Escrever.”</p> <p>A educadora de infância cooperante: “Escrever o quê?”</p> <p>Grupo: “Uma carta!”</p> <p>A educadora de infância cooperante: “E o que escrevemos?”</p> <p>Man.: “Que queremos construir pirâmides.”</p>	

A.: “Podem vir até à nossa sala, se faz favor.”

A educadora de infância cooperante: “Sabem que também podemos pedir a um pai de uma menina da nossa sala. O pai da Mat. constrói coisas e podemos perguntar-lhe se ele gostava de cá vir ajudar a construir a pirâmide.”

A educadora de infância cooperante: “Então vamos começar esse projeto, fazer a teia e decidirmos o que queremos saber e fazer... E culinária já não fazemos há muito tempo, Já fizemos bolos e bolachas... que gostavam de fazer?”

M.C.: “Sopa!”

L.: “Creme de brócolos!”

A educadora de infância cooperante: “É uma ideia. Quem achas que é boa ideia”

As crianças levantaram o dedo, tendo concordado, desta forma, com a sugestão dada.

A educadora de infância cooperante: “Agora quero saber como vamos arranjar os ingredientes?”

M.C.: “Podemos trazer de casa!”

Man.: “Na quinta.”

L. “No supermercado.”

A educadora de infância cooperante: “Boa, podemos voltar a ir ao supermercado.”

<p>Observação naturalista n.º 8</p>	<p>Momento: Trabalho colaborativo entre docentes/ Participação das crianças na decisão de um espetáculo</p>
<p>As crianças sentaram-se em meia lua e à frente estavam os três professores (música, dança e inglês). As crianças partilharam os projetos que já tinham desenvolvido em sala, bem como aqueles que vão realizar.</p> <p>A professora S. pergunta o que eles querem fazer, que os três professores possam ajudar. Surgem algumas ideias:</p> <p>Podemos cantar;</p> <p>Fazer um teatro;</p> <p>Fazer um filme;</p> <p>Fazer um espetáculo</p> <p>Professora S.: “Temos de inventar, então, uma história que inclua todos os vossos projetos. E a quem vamos apresentar este trabalho?”</p> <p>Sugestões dadas: aos pais; às famílias; aos outros meninos da escola.</p> <p>Professora S.: “E como querem fazer? Que coisas podemos utilizar?”</p> <p>Sugestões dadas: escuro, como no espaço; podemos pôr panos; embrulhar em ligaduras/papel; há uma explosão e os dinossauros morrem.</p> <p>Professora S.: “Temos de ver como ligamos estas ideias todas.”</p> <p>Os professores dão algumas ideias e a crianças outras ficando, assim, uma ideia geral.</p>	

ANEXO J
Grelhas de observação
sistemática

| | ' ' | | ' ' |

Grelha de observação n.º 1	Momento: Escolha das tarefas	
Indicadores	Verificado	Observações
Participa na decisão do plano do dia		
Participa na escolha das áreas		
Participa nos momentos de reunião, expressando a sua opinião		
Participa na tomada de decisões sobre assuntos da sala		
Participa na tomada de decisão sobre a escolha das tarefas da sala	✓	
Participa na tomada de decisão sobre a escolha das tarefas do desafio		
Indicadores segundo Landsdown (2005, citado por Tomás, 2011)		
Processos Consultivos		

Momento iniciado pelo adulto		
Momento dirigido pelo adulto (o adulto questiona)		
O adulto escuta a opinião e as sugestões da criança		
O adulto decide o que fazer		
Processos Participativos		
Momento iniciado pelo adulto	✓	O adulto questiona as crianças, que tinham sido responsáveis pelas tarefas na semana anterior, sobre a escolha de um par que quer que seja responsável pela tarefa; a criança diz o nome do par e o adulto questiona a criança escolhida sobre a aceitação ou não da tarefa.
A criança sugere e partilha opiniões	✓	
A criança e o adulto decidem o que fazer (decisão mútua)	✓	
Processos Autónomos		
Momento iniciado pela criança		
A criança sugere e partilha opiniões		

A criança decide e o adulto orienta		
-------------------------------------	--	--

Grelha de observação n.º 2		Momento: Plano do dia
Indicadores	Verificado	Observações
Participa na decisão do plano do dia	✓	
Participa na escolha das áreas		
Participa nos momentos de reunião, expressando a sua opinião		
Participa na tomada de decisões sobre assuntos da sala		
Participa na tomada de decisão sobre a escolha das tarefas da sala	✓	
Participa na tomada de decisão sobre a escolha das tarefas do desafio		

Indicadores segundo Landsdown (2005, citado por Tomás, 2011)		
Processos Consultivos		
Momento iniciado pelo adulto		
Momento dirigido pelo adulto (o adulto questiona)		
O adulto escuta a opinião e as sugestões da criança		
O adulto decide o que fazer		
Processos Participativos		
Momento iniciado pelo adulto	✓	No momento da reunião do dia, em que se decide o que fazer durante o dia, o adulto questiona o que ficou por fazer e/ou que ficou decidido fazer e as crianças participam, dando sugestões. Juntos (o adulto e a criança) decidem o que fazer.
A criança sugere e partilha opiniões	✓	
A criança e o adulto decidem o que fazer (decisão mútua)	✓	
Processos Autónomos		

Momento iniciado pela criança		
A criança sugere e partilha opiniões		
A criança decide e o adulto orienta		

Grelha de observação n.º 3	Momento: Escolha das áreas	
Indicadores	Verificado	Observações
Participa na decisão do plano do dia		
Participa na escolha das áreas	✓	
Participa nos momentos de reunião, expressando a sua opinião		
Participa na tomada de decisões sobre assuntos da sala		
Participa na tomada de decisão sobre a escolha das tarefas da sala		
Participa na tomada de decisão sobre a escolha das tarefas do desafio		
Indicadores segundo Landsdown (2005, citado por Tomás, 2011)		
Processos Consultivos		

Momento iniciado pelo adulto		
Momento dirigido pelo adulto (o adulto questiona)		
O adulto escuta a opinião e as sugestões da criança		
O adulto decide o que fazer		
Processos Participativos		
Momento iniciado pelo adulto		
A criança sugere e partilha opiniões		
A criança e o adulto decidem o que fazer (decisão mútua)		
Processos Autónomos		
Momento iniciado pela criança	✓	Apesar de ser o adulto que diz que “chegou a hora de escolher as áreas”, as crianças já sabem qual o momento da rotina para o fazer e muitas das vezes são elas que dizem que “temos de
A criança sugere e partilha opiniões	✓	
A criança decide e o adulto orienta	✓	

		<p>escolher as áreas”. No entanto, é um dos presidentes que medeia o momento da escolha: a criança escolhe a fotografia de uma criança; questiona a criança sobre a área a escolher; coloca a foto na área escolhida pela criança. Ou seja, acaba por ser um momento em que a criança participa do início ou fim. O adulto, neste momento serve apenas de apoio, gerindo o comportamento do grupo de crianças.</p>
--	--	--

Grelha de observação n.º 4	Momento: Escolha das áreas	
Indicadores	Verificado	Observações
Participa na decisão do plano do dia		
Participa na escolha das áreas		
Participa nos momentos de reunião, expressando a sua opinião	✓	As crianças, durante a reunião da manhã, na decisão do plano do dia, lembraram-se que tinham de fazer os capacetes de astronautas.
Participa na tomada de decisões sobre assuntos da sala		
Participa na tomada de decisão sobre a escolha das tarefas da sala	✓	As crianças, em pequeno grupo, decidiram que material utilizar, bem como a forma de fazer o capacete.
Participa na tomada de decisão sobre a escolha das tarefas do desafio		

Indicadores segundo Landsdown (2005, citado por Tomás, 2011)		
Processos Consultivos		
Momento iniciado pelo adulto		
Momento dirigido pelo adulto (o adulto questiona)		
O adulto escuta a opinião e as sugestões da criança		
O adulto decide o que fazer		
Processos Participativos		
Momento iniciado pelo adulto		
A criança sugere e partilha opiniões		
A criança e o adulto decidem o que fazer (decisão mútua)		
Processos Autónomos		
Momento iniciado pela criança	✓	

A criança sugere e partilha opiniões	✓	
A criança decide e o adulto orienta	✓	<p>As crianças sugeriram fazer capacetes e as interessadas em construí-los propuseram-se para a realização deste desafio. Em pequeno grupo decidiram que queriam fazê-los em cartão; depois questionei-os como queriam fazer; exemplifiquei, num modelo mais quadrado, e as crianças, responderam, de imediato, que não parecia nenhum capacete de astronauta, porque esses eram redondos. Arranjámos, em conjunto, uma outra forma de fazer os capacetes; depois disto, as crianças participaram em todo o processo de construção e decoração.</p>

Grelha de observação n.º 5	Momento: Escolha de temas para projetos	
Indicadores	Verificado	Observações
Participa na decisão do plano do dia		
Participa na escolha das áreas		
Participa nos momentos de reunião, expressando a sua opinião		
Participa na tomada de decisões sobre assuntos da sala	✓	
Participa na tomada de decisão sobre a escolha das tarefas da sala		
Participa na tomada de decisão sobre a escolha das tarefas do desafio		
Indicadores segundo Landsdown (2005, citado por Tomás, 2011)		
Processos Consultivos		

Momento iniciado pelo adulto		
Momento dirigido pelo adulto (o adulto questiona)		
O adulto escuta a opinião e as sugestões da criança		
O adulto decide o que fazer		
Processos Participativos		
Momento iniciado pelo adulto		
A criança sugere e partilha opiniões		
A criança e o adulto decidem o que fazer (decisão mútua)		
Processos Autónomos		
Momento iniciado pela criança	✓	Uma criança no dia anterior mostrou no livro umas pirâmides e disse que gostava de descobrir coisas sobre isso – fazer um projeto. Na reunião da manhã, a educadora de infância
A criança sugere e partilha opiniões	✓	
A criança decide e o adulto orienta	✓	

		<p>cooperante pediu que essa criança mostrasse ao restante grupo aquilo que lhe tinha mostrado e as crianças, consoante a orientação da educadora de infância cooperante, foram dizendo aquilo que sabiam sobre as pirâmides (onde ficavam, material de construção, etc.). As crianças disseram que queriam fazer um projeto sobre o Egito.</p>
--	--	---

Grelha de observação n.º 6	Momento: Participação na tarefa	
Indicadores	Verificado	Observações
Participa na decisão do plano do dia		
Participa na escolha das áreas		
Participa nos momentos de reunião, expressando a sua opinião		
Participa na tomada de decisões sobre assuntos da sala		
Participa na tomada de decisão sobre a escolha das tarefas da sala		
Participa na tomada de decisão sobre a escolha das tarefas do desafio	✓	
Indicadores segundo Landsdown (2005, citado por Tomás, 2011)		
Processos Consultivos		

Momento iniciado pelo adulto		
Momento dirigido pelo adulto (o adulto questiona)		
O adulto escuta a opinião e as sugestões da criança		
O adulto decide o que fazer		
Processos Participativos		
Momento iniciado pelo adulto	✓	O adulto pergunta à criança se quer terminar a árvore para a maquete e a criança diz que sim. A criança escolhe os materiais e executa a tarefa sozinha.
A criança sugere e partilha opiniões	✓	
A criança e o adulto decidem o que fazer (decisão mútua)	✓	
Processos Autónomos		
Momento iniciado pela criança		
A criança sugere e partilha opiniões		
A criança decide e o adulto orienta		

Grelha de observação n.º 7	Momento: Participação na tarefa	
Indicadores	Verificado	Observações
Participa na decisão do plano do dia		
Participa na escolha das áreas		
Participa nos momentos de reunião, expressando a sua opinião		
Participa na tomada de decisões sobre assuntos da sala		
Participa na tomada de decisão sobre a escolha das tarefas da sala		
Participa na tomada de decisão sobre a escolha das tarefas do desafio	✓	
Indicadores segundo Landsdown (2005, citado por Tomás, 2011)		
Processos Consultivos		

Momento iniciado pelo adulto		
Momento dirigido pelo adulto (o adulto questiona)		
O adulto escuta a opinião e as sugestões da criança		
O adulto decide o que fazer		
Processos Participativos		
Momento iniciado pelo adulto		
A criança sugere e partilha opiniões		
A criança e o adulto decidem o que fazer (decisão mútua)		
Processos Autónomos		
Momento iniciado pela criança	✓	O G. e a Al. lembraram-se que tinham trabalhos para terminar e decidiram que o quiseram fazer. As crianças foram buscar os materiais que precisavam e concluíram os seus trabalhos. O adulto,
A criança sugere e partilha opiniões	✓	
A criança decide e o adulto orienta	✓	

		neste momento, não interferiu; as crianças, ao concluírem, mostravam aos adultos da sala as suas produções.
--	--	---

Grelha de observação n.º 8	Momento: Planificação da semana seguinte	
Indicadores	Verificado	Observações
Participa na decisão do plano do dia	✓	
Participa na escolha das áreas		
Participa nos momentos de reunião, expressando a sua opinião		
Participa na tomada de decisões sobre assuntos da sala		
Participa na tomada de decisão sobre a escolha das tarefas da sala		
Participa na tomada de decisão sobre a escolha das tarefas do desafio		
Indicadores segundo Landsdown (2005, citado por Tomás, 2011)		
Processos Consultivos		

Momento iniciado pelo adulto		
Momento dirigido pelo adulto (o adulto questiona)		
O adulto escuta a opinião e as sugestões da criança		
O adulto decide o que fazer		
Processos Participativos		
Momento iniciado pelo adulto	✓	O adulto questiona o grupo sobre aquilo que fizemos na semana que passou e aquilo que gostavam de fazer na semana seguinte ou que ficou pendente. As crianças partilham e sugerem ideias e juntos, todo o grupo de crianças e o adulto, decidem o que fica combinado/planeado.
A criança sugere e partilha opiniões	✓	
A criança e o adulto decidem o que fazer (decisão mútua)	✓	
Processos Autónomos		
Momento iniciado pela criança		

A criança sugere e partilha opiniões		
A criança decide e o adulto orienta		

Grelha de observação n.º 9	Momento: Participação na decisão de um espetáculo	
Indicadores	Verificado	Observações
Participa na decisão do plano do dia		
Participa na escolha das áreas		
Participa nos momentos de reunião, expressando a sua opinião		
Participa na tomada de decisões sobre assuntos da sala	✓	
Participa na tomada de decisão sobre a escolha das tarefas da sala		
Participa na tomada de decisão sobre a escolha das tarefas do desafio		
Indicadores segundo Landsdown (2005, citado por Tomás, 2011)		
Processos Consultivos		

Momento iniciado pelo adulto		
Momento dirigido pelo adulto (o adulto questiona)		
O adulto escuta a opinião e as sugestões da criança		
O adulto decide o que fazer		
Processos Participativos		
Momento iniciado pelo adulto	✓	A ideia surge dos adultos e as crianças são consideradas na partilha de sugestões. Juntos decidem o que querem fazer.
A criança sugere e partilha opiniões	✓	
A criança e o adulto decidem o que fazer (decisão mútua)	✓	
Processos Autónomos		
Momento iniciado pela criança		
A criança sugere e partilha opiniões		
A criança decide e o adulto orienta		

Grelha de observação n.º 10		Momento: Construção do T-rex (desafio do projeto)
Indicadores	Verificado	Observações
Participa na decisão do plano do dia	✓	
Participa na escolha das áreas		
Participa nos momentos de reunião, expressando a sua opinião		
Participa na tomada de decisões sobre assuntos da sala		
Participa na tomada de decisão sobre a escolha das tarefas da sala	✓	
Participa na tomada de decisão sobre a escolha das tarefas do desafio	✓	
Indicadores segundo Landsdown (2005, citado por Tomás, 2011)		
Processos Consultivos		

Momento iniciado pelo adulto		
Momento dirigido pelo adulto (o adulto questiona)		
O adulto escuta a opinião e as sugestões da criança		
O adulto decide o que fazer		
Processos Participativos		
Momento iniciado pelo adulto		
A criança sugere e partilha opiniões		
A criança e o adulto decidem o que fazer (decisão mútua)		
Processos Autónomos		
Momento iniciado pela criança	✓	As crianças, no âmbito do projeto dos dinossauros e dos vulcões, decidiram construir um dinossauro; as crianças disseram quatro nomes de dinossauros; foi feita uma votação, em que cada uma
A criança sugere e partilha opiniões	✓	
A criança decide e o adulto orienta	✓	

		<p>das crianças e das adultas da sala escolheu o seu; no final, contou-se os votos e no final, aquele que tinha mais votos, foi o que ganhou, o t-rex.</p> <p>Para a construção do dinossauro, as crianças escolheram e selecionaram os recursos a utilizar, manipularam-nos, construindo, assim, o dinossauro. O adulto, neste desafio, teve o papel de mediador, dando sugestões e ideias para a construção fiável do dinossauro.</p>
--	--	---

Grelha de observação n.º 11	Momento: Registo dos desafios sugeridos pelas crianças	
Indicadores	Verificado	Observações
Participa na decisão do plano do dia		
Participa na escolha das áreas		
Participa nos momentos de reunião, expressando a sua opinião		
Participa na tomada de decisões sobre assuntos da sala	✓	
Participa na tomada de decisão sobre a escolha das tarefas da sala		
Participa na tomada de decisão sobre a escolha das tarefas do desafio		
Indicadores segundo Landsdown (2005, citado por Tomás, 2011)		
Processos Consultivos		

Momento iniciado pelo adulto		
Momento dirigido pelo adulto (o adulto questiona)		
O adulto escuta a opinião e as sugestões da criança		
O adulto decide o que fazer		
Processos Participativos		
Momento iniciado pelo adulto	✓	A educadora de infância cooperante partilhou com o grupo de crianças que tinham de arranjar forma de registar os desafios que elas sugeriam, de forma a que não se esquecessem de dar resposta a todos; as crianças sugeriram o nome e a forma de registo (numa folha e uma bola laranja ou azul para indicar que foi realizado). Desta forma, este momento foi iniciado pelo adulto, mas foram as crianças que deram sugestões
A criança sugere e partilha opiniões	✓	
A criança e o adulto decidem o que fazer (decisão mútua)	✓	

		e ambos os intervenientes (crianças e adultos) decidiram o que fazer.
Processos Autónomos		
Momento iniciado pela criança		
A criança sugere e partilha opiniões		
A criança decide e o adulto orienta		

ANEXO K

Guião da entrevista
realizada à educadora de
infância cooperante

| ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatária: Educadora de infância cooperante

Objetivos:

- Caracterizar, de forma pormenorizada, a educadora de infância cooperante e o seu percurso de formação e na instituição
- Caracterizar a conceção da educadora de infância cooperante sobre criança, infância e participação.
- Identificar estratégias de promoção de participação das crianças em contexto de Jardim de Infância.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p>A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar a entrevistada; • Autorização da gravação da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação sobre o percurso da educadora de infância cooperante, a caracterização da conceção de criança, infância e participação, bem como a identificação de estratégias de promoção de participação das crianças, em contexto de Jardim de Infância. - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar sobre o processo de devolução das transcrições. <p>Sou aluna do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de educação de Lisboa. Esta entrevista surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II. Com esta entrevista pretendo esclarecer algumas</p>	

		questões. Queria solicitar a gravação da entrevista, de forma a poder transcrevê-la na íntegra.	
B. Definição do perfil da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso da educadora de infância cooperante 	<p>B1. Que formação superior realizou?</p> <p>B2. Há quanto tempo é educadora de infância?</p> <p>B3. Sempre esteve em contexto de jardim de infância?</p> <p>B4. Há quanto tempo trabalha nesta instituição?</p> <p>B5. Há quanto está com este grupo de crianças?</p> <p>B6. Já trabalhou com grupos heterogéneos, quanto à idade? Se sim, quais as maiores diferenças/dificuldades sentidas em trabalhar com um grupo homogéneo e um grupo heterogéneo?</p> <p>B7. Quais as maiores dificuldades sentidas nesta profissão? E com este grupo?</p>	

		<p>B8. Exerceu ou exerce mais algum cargo nesta escola para além do de educadora de infância?</p> <p>B9. Frequenta/frequentou cursos/ações de formação? Se sim, quais?</p> <p>B10. O que significa ser educadora de infância?</p>	
<p>C. Conceção de criança e de infância</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar as concepções de criança e de infância 	<p>C1. Que imagem tem de criança?</p> <p>C2. Que imagem tem de infância?</p> <p>C3. Na sua opinião, que lugar ocupa a criança no Jardim de Infância?</p>	
<p>D. Conceção de participação e o papel desta no Jardim de infância e na prática da</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a conceção de participação; • Compreender a importância e o papel da participação na 	<p>D1. O que entende por participação?</p> <p>D2. Como participam as crianças na organização e no planeamento do ambiente educativo? / Que estratégias utiliza para promover a participação das crianças no Jardim de Infância?</p>	

educadora de infância	prática da educadora de infância	<p>D3. Como planeia o seu dia em sala com as crianças?</p> <p>D4. As ideias e sugestões das crianças são tidas em conta no planeamento?</p> <p>D5. Qual a sua perceção relativamente à participação das crianças? Considera que estas participam de forma ativa? Como é que se dá essa participação?</p> <p>D6. Considera que existem condicionantes da participação das crianças? Exemplifique.</p> <p>D7. Considera que a participação potencia o desenvolvimento de capacidades nas crianças? Quais?</p>	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> Finalizar a entrevista 	<p>De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>Obrigada pela sua disponibilidade.</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p>

			- Agradecer a disponibilidade.
--	--	--	-----------------------------------

ANEXO L
Questionário aplicado à
ajudante de ação
educativa cooperante

| ' ' | ' ' |

Inquérito por questionário

O presente inquérito por questionário tem como objetivos caracterizar, de forma pormenorizada, a ajudante de ação educativa cooperante e o seu percurso de formação e na instituição, caracterizar a conceção sobre criança, infância e participação e identificar estratégias de promoção de participação das crianças em contexto de Jardim de Infância. Assim, peço que responda às seguintes questões. Informo que será garantida a confidencialidade e o anonimato das respostas dadas.

Desde já, agradeço a colaboração!

Parte 1 – Caracterização da ajudante de ação educativa

1. Qual a sua formação nesta área profissional?

Tenho o 11.º ano e frequento ações de formação relacionadas com a área da educação.

2. Há quanto tempo exerce funções na área de educação de infância?

Há 43 anos.

3. Sempre esteve em contexto de jardim de infância?

Já estive também em creche, embora goste mais de jardim de infância.

4. Há quanto tempo trabalha nesta instituição?

Há 43 anos.

5. Há quanto está com este grupo de crianças?

Há 2 anos.

6. Quais as maiores dificuldades sentidas nesta profissão? E com este grupo?

Chegar a todos de igual modo, pois há uns que nos absorvem mais.

7. O que significa ser ajudante de ação educativa?

Ser ajudante de ação educativa significa apoiar o trabalho da educadora de infância, trabalhando sempre seguindo os seus princípios.

Parte 2 – Participação da criança

8. Que imagem tem de criança?

Brincadeira e alegria.

9. Que imagem tem de infância?

Escola e amigos.

10. Na sua opinião, que lugar ocupa a criança no Jardim de Infância?

Tudo no jardim de infância se faz em função da criança. Ela é o centro.

11. O que entende por participação?

É dar oportunidade a todas as crianças de se fazerem ouvir e fazerem parte na tomada de decisões.

12. As ideias e sugestões das crianças são tidas em conta no planeamento e na realização dos desafios e momentos educativos?

As crianças são cada vez mais ouvidas e as suas ideias são postas em prática. Exemplo disso são os projetos que se desenvolvem em sala.

13. Qual a sua perceção relativamente à participação das crianças? Considera que estas participam de forma ativa? Como é que se dá essa participação?

As crianças participam e, ao participarem, as crianças sentem-se valorizadas. As crianças são ouvidas nas tomadas de decisões através de conversas em sala e nas assembleias com as pessoas indicadas para andarem com as suas ideias para a frente, quando possível.

14. Considera que existem condicionantes da participação das crianças? Exemplifique.

Sim. Nem sempre a escola tem condições para avançar com aquilo que as crianças desejam.

15. Considera que a participação potencia o desenvolvimento de capacidades nas crianças? Quais?

Sim. Aprendem a tomar decisões, a aceitar e respeitar a decisão do outro e a pensar em estratégias para avançar com projetos.

ANEXO M

Guião do *focus group*
realizado com o grupo de
crianças

| ' ' | | ' ' |

Focus group com o grupo de crianças

Destinatária: Grupo de 25 (13 crianças do sexo masculino e 12 crianças do sexo feminino) crianças com 4 anos

Objetivos:

- Caracterizar as concepções do grupo de crianças sobre criança e participação.
- Compreender as formas de participação, do ponto de vista do grupo de crianças.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p>E. Legitimação do <i>focus group</i> e motivação para a participação no mesmo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar o <i>focus group</i>; • Motivar os participantes; • Autorização da gravação da entrevista. 	<p>- Este <i>focus group</i> tem como objetivos a caracterização das concepções do grupo de crianças sobre criança e participação, bem como a compreensão das formas de participação, do ponto de vista das crianças.</p> <p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>- Pedir autorização para gravar áudio.</p> <p>A Sara está a fazer uma investigação, que é como um projeto que nós fazemos aqui na sala, em que queremos descobrir mais sobre algum assunto e para isso temos de investigar. Para investigar podemos ir à internet, aos livros, mas também podemos fazer perguntas a pessoas; e é isso que eu gostava de fazer hoje com vocês: gostava de vos fazer umas perguntas sobre a investigação/o projeto que estou a realizar. A investigação é sobre a participação das crianças/a vossa participação na sala. Acham que me podem ajudar e responder a umas perguntas?</p>	

		Peço-vos só se posso gravar esta nossa conversa, que tem de acontecer com muita ordem, para que nos possamos ouvir a todos e para que todos possam participar e ajudar-me, para que depois consiga registar/escrever aquilo que conversarmos aqui.
F. Conceção de criança	<ul style="list-style-type: none"> • Caraterizar a conceção de criança. 	B1. O que é ser criança?
G. Conceção e formas de participação	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a conceção de participação; • Compreender as formas de participação. 	<p>C1. O que é para vocês participar? O que sabem sobre participação?</p> <p>C2. Vocês costumam participar nas decisões da sala e do grupo? Como é que vocês participam?</p> <p>C3. As vossas sugestões são realizadas?</p> <p>C4. Gostavam de participar mais? Como acham que podiam participar mais?</p>

ANEXO N

Transcrição da entrevista
realizada à educadora de
infância cooperante

| ' ' | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatária: Educadora de infância cooperante

Objetivos:

- Caracterizar, de forma pormenorizada, a educadora de infância cooperante e o seu percurso de formação e na instituição
- Caracterizar a conceção da educadora de infância cooperante sobre criança, infância e participação.
- Identificar estratégias de promoção de participação das crianças em contexto de Jardim de Infância.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p>H. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar a entrevistada; • Autorização da gravação da entrevista. 	<p>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação sobre o percurso da educadora de infância cooperante, a caracterização da conceção de criança, infância e participação, bem como a identificação de estratégias de promoção de participação das crianças, em contexto de Jardim de Infância.</p> <p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>- Pedir autorização para gravar áudio;</p> <p>- Informar sobre o processo de devolução das transcrições.</p> <p>Sou aluna do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de educação de Lisboa. Esta entrevista surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II. Com esta entrevista pretendo esclarecer algumas</p>	

		questões. Queria solicitar a gravação da entrevista, de forma a poder transcrevê-la na íntegra.	
I. Definição do perfil da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso da educadora de infância cooperante 	<p>B1. Que formação superior realizou? Licenciatura em Educação de Infância.</p> <p>B2. Há quanto tempo é educadora de infância? Há 11 anos.</p> <p>B3. Sempre esteve em contexto de Jardim de Infância? Não. Estive 5 anos Jardim de Infância, mais 5 em creche e agora novamente em Jardim de Infância.</p> <p>B4. Há quanto tempo trabalha nesta instituição? Há 11 anos.</p> <p>B5. Há quanto está com este grupo de crianças? Há quatro meses, ou seja, desde o início deste ano letivo.</p>	

		<p>B6. Já trabalhou com grupos heterogéneos, quanto à idade? Se sim, quais as maiores diferenças/dificuldades sentidas em trabalhar com um grupo homogéneo e um grupo heterogéneo?</p> <p>Não.</p> <p>B7. Quais as maiores dificuldades sentidas nesta profissão? E com este grupo?</p> <p>Se calhar um bocadinho a personalidade que elas trazem, ou seja, no sentido em que, acho que as crianças cada vez mais veem com muitas pré conceções de casa e os pais incutem-lhes muitas responsabilidades, e isso acho que se sente muito aqui, do género de “os teus amigos fizeram, então tu também tens de fazer” e eu acho que temos de acabar um bocadinho com esse estigma e essa pressão que os pais exercem. Acho que lhes falta um bocadinho de regras que não são só importantes ter em Jardim de Infância, mas também no contexto de casa, mas isso é</p>	
--	--	--	--

		<p>um trabalho que também cabe a nós fazer com a família.</p> <p>Com este grupo, acho que ao início foi mais ao nível da formação pessoal e social, tudo o que diz respeito ao outro: o conseguir escutar, o conseguir parar, o conseguir aceitar a opinião do outro, o conseguirem perceberem que todas as ideias são válidas e que elas têm capacidade para partilhar ideias e opiniões.</p> <p>O facto de eu não ter apanhado este grupo nos três anos, acaba por condicionar um bocadinho o trabalho que começou a ser feito este ano em termos de áreas, rotina de sala, autonomia dentro do espaço de sala... e essas foram as maiores dificuldades.</p> <p>B8. Exerceu ou exerce mais algum cargo nesta escola para além do de educadora de infância?</p> <p>Não.</p> <p>B9. Frequenta/frequentou cursos/ações de formação? Se sim, quais?</p>	
--	--	---	--

		<p>Sim... desde que estou aqui vou frequentando alguns workshops e pequenas formações específicas sobre algum tema que eu acho que tenho mais fragilidade.</p> <p>O ano passado estive a fazer um curso, mais direcionado para a creche, na Maria Ulrich, que tinha que ver com intervenção precoce, porque acho que nós saímos com poucas bases e, infelizmente, cada vez mais, nos chegam casos que temos de ser nós a despistar e quanto mais depressa melhor e às vezes ficamos no será que é ou não é.</p> <p>B10. O que significa ser educadora de infância?</p> <p>O que significa...? Olha, eu acho que é um bocadinho entrar no mundo delas, depois perceberes que elas sabem tanto como tu e que têm muito para te ensinar. Eu acho que às vezes vimos com a conceção, e eu também vinha com essa conceção, porque vimos muito estruturadas da faculdade, de que elas têm de sair daqui a saber fazer isto e isto... mas depois, com o nosso à vontade e maturidade, vamos</p>	
--	--	---	--

		<p>desmistificando isso e acho que ser educadora de infância é entrar no mundo delas, é cooperar com elas, é dar-lhes responsabilidades, é elas na sala assumirem um papel muito mais importante do que tu, é ser muito paciente e muito carinhosa e eu continuo a bater muito nesta tecla, porque, às vezes, é uma coisa que nós, em tanta coisa que temos durante o dia e que a escola às vezes nos exige, mas acho que é uma parte fundamental... neste momento, pegando um bocadinho nas dificuldades, as dificuldades que nós às vezes sentimos é porque as crianças não têm carinho e acho que temos de começar por aí. Ser educadora de infância é isto; é ser um bocadinho...elas às vezes chamam-me a “mãe da escola”, porque elas acabam por passar mais tempo contigo do que com a família. É seres andaimador da aprendizagem, é seres aquela pessoa que anda sempre atrás, tipo memorando, é brincar, é perceberes que tudo acontece a brincar e brincar com elas, principalmente, e ajudá-los a crescer, também.</p>	
--	--	--	--

<p>J. Conceção de criança e de infância</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caraterizar as concepções de criança e de infância 	<p>C1. Que imagem tem de criança?</p> <p>Olha tenho a imagem de ... e isto também foi mudando com o tempo e com a experiência... de um ser capaz, muito mais capaz do que aquilo que, muitas vezes, nos mostra ser. E acho que é preciso conhecer a criança para depois retirar todas as suas potencialidades. _conhecimentos Eu digo imensas vezes que elas são esponjas, portanto, o que elas sabem às vezes, na minha conceção, pode não estar bem, mas para elas está certo e isso é importante; é importante que elas tenham essa consciência e nós também. Portanto... que imagem é que eu tenho?... que é uma pessoa que sabe tanto quanto eu, que quer criar laços de amizade, que quer se sentir segura, que quer sentir alguém em quem pode confiar, porque também é importante. Elas precisam muito dessa confiança, porque só assim se entregam totalmente e acho que é um bocadinho como um puzzle que nós podemos ir montando, que nós podemos ir crescendo com elas e que podemos aprender.</p>	
--	--	---	--

		<p>C2. Que imagem tem de infância?</p> <p>A imagem que tenho é de brincadeira, em que tudo acontece a brincar. É uma aprendizagem que elas fazem... Se eu pensar na imagem que tenho da minha infância, é um bocadinho aquilo que eu quero que elas tenham: o brincar com a terra, o mexer, o usufruir de um leque de experiências enorme. Eu acho que é isso que nós temos de lhes dar: experiências a nível sensorial e intelectual; tudo o que possamos fazer é importante para elas e é importante que aconteçam na infância, porque depois torna-os adultos mais seguros, capazes e conscientes.</p> <p>C3. Na sua opinião, que lugar ocupa a criança no Jardim de Infância?</p> <p>A criança ocupa o lugar central, obviamente. Porque em tudo o que acontece, a criança é o centro. Em sala, é da criança que parte tudo o que acontece, portanto, se ela não estiver, pelo menos no meu entender e na</p>	
--	--	---	--

		<p>maneira que eu estou habituada a trabalhar, não acontece nada. Parte tudo dela e da observação que se faz da criança e, por isso, não faz sentido, se ela não estiver e não for o motor de toda a aprendizagem e o currículo que nós depois podemos construir com o grupo.</p>	
<p>K. Conceção de participação e o papel desta no Jardim de Infância e na prática da educadora de infância</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a conceção de participação; • Compreender a importância e o papel da participação na prática da educadora de infância. 	<p>D1. O que entende por participação?</p> <p>Olha dizer-te, porque acho que é importante dizer, que é um caminho que eu tenho vindo a fazer... estou dentro de uma oficina que se chama participação das crianças e tenho aprendido e lido muito sobre isso. Portanto, tem sido um caminho que tenho vindo a fazer, na medida em que tenho pensado e posto em prática estratégias para que em tudo o que acontece dentro da sala, a criança possa participar... Tem que se arranjar várias estratégias e quando falamos em participação, falamos na participação efetiva da criança: nas tomada de decisão do que acontece dentro da sala e podendo depois, a partir daí, alargar</p>	

		<p>para outros patamares, ao nível das decisões de escola. A criança pode decidir o que acontece dentro da sala, como acontece, quem é que vai fazer, como é que vamos fazer e, portanto, isso é participar. Depois existe, dentro da participação, a questão da criança participar, mas também de consentir... nós pensamos “a criança participou”, mas ela pode não consentir com aquilo que foi decidido e aí, acho que cabe à criança, então, arranjar estratégias para que todos estejamos de acordo e acho que isso é viver uma democracia dentro da sala: elas têm uma palavra a dizer naquilo que querem saber, aprender e fazer. É a partir destas pedagogias participativas, que nós vamos aplicando na sala, que elas vão entendendo a voz que têm dentro da sala e quando essa voz é correspondida, dá-lhes mais vontade de participar e envolver-se, mostrando-se mais capazes de continuar.</p> <p>D2. Como participam as crianças na organização e no planeamento do ambiente educativo? / Que</p>	
--	--	--	--

		<p>estratégias utiliza para promover a participação das crianças no Jardim de Infância?</p> <p>Primeiro, eu estou a tentar dar um passo, que este ano ainda não dei, que é esperar que o grupo venha de férias para prepara o espaço educativo com elas; porque muitas vezes o que acontece é que quando elas chegam têm o ambiente preparado e, às vezes, isso pode condicionar a participação delas; elas até podem darem respostas imediatas, no sentido em que se organizam bem dentro do espaço de sala, tocam em todas as áreas, mas acaba por condicionar. Inicialmente, com este grupo, a participação do ambiente educativo tinha muito que ver com os sinais que elas me davam ao nível da organização do espaço de sala e depois nas áreas; no sentido em que quando observamos que as crianças não procuraram uma área, temos de pensar no porquê: não tem materiais estimulantes, o local onde está não é apelativo ou não está bem enquadrado na dinâmica de sala...depois, passamos para, e tu assististe a isso, “Então, querem</p>	
--	--	--	--

		<p>mudar a sala? Como querem fazer? Onde querem colocar as áreas?”, ou seja, serem as crianças a tentar organizar o espaço de sala.</p> <p>Em relação às estratégias, utilizamos a observação e o diálogo. Primeiro a observação, principalmente quando é um grupo que ainda não está habituado a fazer este tipo de trabalho; nem todos os grupos, apesar de terem quatro anos, estão habituados a esta dinâmica e nem eu própria estava, porque quando eu comecei nestas metodologias estava em creche. Mas acho que à medida que elas percebem que os sinais que elas nos dão e que nós depois lançamos ao grande grupo em discussão são correspondidos, elas automaticamente começam-nos a procurar para fazer mudanças e demonstram vontade e mudam connosco. E acho que é isso: primeiro, observação e depois, se o grupo já fala, levar as questões que vão surgindo para o grande grupo e, automaticamente, as coisas começam a fluir.</p>	
--	--	--	--

		<p>D3. Como planeia o seu dia em sala com as crianças?</p> <p>A rotina... há momentos que têm de ser em horas específicas devido à organização da instituição. Agora, o tempo dentro do espaço de sala é gerido através dos sinais que as crianças nos vão dando. No início do dia, fazemos o plano do dia... são atividades que elas dizem que querem fazer ou que ficaram do dia anterior para fazer; os desafios que têm que ver com os projetos ou não são trazidos pelo grupo de crianças e as crianças propõe-se a fazer. Esses desafios são avaliados, ao final do dia, podendo ou não passa para o dia seguinte. E mesmo as atividades que vão acontecendo, às vezes acontecem coisas que não estão no plano do dia, porque são emergentes das brincadeiras que as crianças têm e que nós a partir dai arrancamos... isto também é participação.</p> <p>Nós planeamos, ou seja, temos uma ideia, mas normalmente é a criança que vai gerindo o seu tempo: está na atividade ou não está, integra-se nos projetos</p>	
--	--	---	--

		<p>que quer; portanto é gerido com o grupo e com os sinais que elas nos vão dando, por exemplo, há dias em que podemos arrumar mais cedo, porque o grupo não está regularizado e estruturado e precisa de ir para o jardim mais cedo; portanto, acho que existe muita flexibilidade dentro da sala.</p> <p>D4. As ideias e sugestões das crianças são tidas em conta no planeamento?</p> <p>Sim. Eu acho que sim, são... não sei qual é a perceção de fora... porque nós às vezes, e é preciso, Sara, termos consciência... no sentido em que elas pediram para fazer e nós estamos a fazer, mas às vezes condicionamos um bocadinho as escolhas delas... é um passo que temos de dar. A criança quer fazer e quer fazer como? Mas obviamente que tentamos que tudo aquilo que a criança nos traz nós tentamos aproveitar e depois projetar. Às vezes pensamos que estamos a fazer tudo com a participação da criança, mas, efetivamente, podemos não estar a fazer.</p>	
--	--	---	--

		<p>D5. Qual a sua percepção relativamente à participação das crianças? Considera que estas participam de forma ativa? Como é que se dá essa participação?</p> <p>Eu acho que isto é um caminho a fazer com o grupo, porque, é um bocadinho aquilo que disse à pouco, há grupos... por exemplo, com este grupo, ao início, não surgiam muitas ideias sugeridas por elas, porque acabavam por ficar presos aos projetos e se calhar só quando nós pegávamos na observação feita e levávamos ao grande grupo e perguntamos o que elas querem fazer em relação a isso; isto é participação...Mas acho que elas já percebem isso e já vão dando sugestões, participando, também, nas outras atividades que fazem parte do currículo (música, dança criativa e inglês). Eu acho que isso é participar, é elas poderem dar sugestões e sentirem que essas sugestões são válidas, cabendo ao adulto andaimar, suportar e encontrar estratégias para que as coisas</p>	
--	--	--	--

		<p>que são mais difíceis de se concretizarem, acabem por se concretizar na mesma; mas sempre com a participação das crianças, passando a bola para outro lado “Como achas que podemos fazer? Assim não dá para fazer... que estratégias podemos usar?”.</p> <p>E isto já é muito visível, as crianças vêm ter connosco e dizem que querem fazer e em grande grupo partilhamos e discutimos.... À medida que todas as estratégias vão sendo implementadas, elas vão percebendo a dinâmica. Encontrar instrumentos de trabalho, e quando falo de instrumentos de trabalho, falo de instrumentos de pilotagem, que nos ajudem e que façam com que a criança sinta efetivamente esta participação; com crianças pequenas, as coisas não podem ficar no abstrato... nós queremos fazer, mas, às vezes, não conseguimos fazer no imediato, mas elas têm de perceber que aquela ideia está lá e que vai ser feita; é importante que elas visualizem aquilo que querem fazer, sendo importante que tudo fique escrito e registado; e até podem ser elas a registar e é isso</p>	
--	--	---	--

		<p>que vai acontecer: são elas que vão registar o que queremos fazer, podendo registar com escrita, com um código delas, desenhos.</p> <p>Não é só nos projetos que a participação acontece, a participação acontece nas rotinas de sala, nas atividades de enriquecimento curricular dos professores especialistas que trabalham connosco, por exemplo.</p> <p>D6. Considera que existem condicionantes da participação das crianças? Exemplifique.</p> <p>Sim. A organização do espaço de sala, como já disse há pouco. Às vezes quando a criança pede ou solicita e não é imediato pode ser um constrangimento, principalmente quando nós temos muita coisa a acontecer dentro da sala e não conseguimos, assim tão depressa... eu acho que elas às vezes perdem um bocadinho o interesse. Também o facto... o tempo é sempre limitador destas pedagogias, mas nós tentamos na sala... estou a tentar encontrar uma</p>	
--	--	---	--

		<p>estratégia em que seja quase imediata essa resposta, ao pedido da criança; é como os projetos, elas querem fazer muitos projetos, mas mais do que dois ou três é impossível, eu pelo menos não consigo, e tenho medo que elas percam o interesse. Mas talvez com outras estratégias, elas voltam a ganhar interesse.</p> <p>As nossas concepções também... pensamos que vai acontecer e ficar de uma forma e depois no final não fica bem igual ao que idealizamos... mas não tem de ficar como nós idealizamos, nem tem de acontecer como pensamos... e acho que às vezes a nossa cabeça também é condicionante, no sentido de elas quererem pintar um dinossauro de azul, e nós acharmos que não devia ser... mas pronto, isso é participação, é o que elas querem fazer.</p> <p>D7. Considera que a participação potencia o desenvolvimento de capacidades nas crianças? Quais?</p>	
--	--	--	--

		<p>Sim, eu acho que sim. Começando pela formação pessoal e social, sentem-se pessoas cada vez mais capazes, se se sentem mais capazes, sentem-se mais à vontade no grupo, no grande e pequeno grupo, para mostrar o que sabem, de dizerem aquilo que querem fazer... e depois passa para outro ponto importante, e agora vou falar especificamente deste grupo, quando as crianças se sentem escutadas e valorizadas, sentem mais necessidade e têm mais interesse em participar nas reuniões, fazendo sugestões e quando as veem concretizadas ainda mais. Desenvolvem-se crianças com sentido crítico, ou seja, não são crianças em que tu dás e elas aceitam, elas têm sempre uma palavra a dizer e acho que isso é muito importante... quando trabalhamos isto, não trabalhamos numa área específica, tendo a criança a oportunidade de se expressar de diferentes formas, como a expressão oral, o desenho, a dança... essas linguagem são todas inseridas no nosso currículo, acabando por estar tudo interligado; e é impossível que assim não seja.</p>	
--	--	---	--

<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? Obrigada pela sua disponibilidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade.
--------------------------------	--	--	---

ANEXO 0

Transcrição do *focus group* realizado com o grupo de crianças

|' '' | | ''

Eu: “A Sara está a fazer uma investigação, que é como um projeto que nós fazemos aqui na sala, em que queremos descobrir mais sobre algum assunto e para isso temos de investigar. Para investigar podemos ir à internet, aos livros, mas também podemos fazer perguntas a pessoas; e é isso que eu gostava de fazer hoje com vocês: gostava de vos fazer umas perguntas sobre a investigação/o projeto que estou a realizar. A investigação é sobre a participação das crianças/a vossa participação na sala. Acham que me podem ajudar e responder a umas perguntas? Todos querem participar?”

Grupo de crianças: “Sim!”

Eu: “Quem quer participar e ajudar-me nesta investigação, pode pôr o dedo no ar!”
(Todas as crianças levantam o dedo.)

Eu: “Peço-vos só se posso gravar esta nossa conversa, que tem de acontecer com muita ordem, para que nos possamos ouvir a todos e para que todos possam participar e ajudar-me, para que depois consiga registar/escrever aquilo que conversarmos aqui.”

Grupo de crianças: “Sim!”

Eu: “O que é ser criança?”

Grupo de crianças: “É ser pequenino e fazer coisas de criança!”

Eu: “E o que é fazer coisas de criança?”

Grupo de crianças: “Brincar e se os pais deixarem pode ser *playstation* ou *nintendo*.”

Grupo de crianças: “Se nós não fizermos o que os pais dizem, eles chateiam-se; Se nós no portarmos bem, eles deixam e ficam felizes.”

Grupo de crianças: “É ser filho de alguém!”

Grupo de crianças: “É brincar.”

Grupo de crianças: “É brincar com os amigos.”

Grupo de crianças: “É andar de escorrega e de baloiço.”

Grupo de crianças: “É montar coisas!”

Grupo de crianças: “É fazer construções.”

Grupo de crianças: “É ver bonecos; é ver televisão.”

Grupo de crianças: “Brincar com jogos.”

Grupo de crianças: “Obedecer aos adultos.”

Grupo de crianças: “Brincar com os manos e as manas.”

Grupo de crianças: “É ler livros; é ter tempo para ler livros.”

Grupo de crianças: “Vou com os amigos à rua. Vou passear”

Eu: “Qual a diferença entre ser criança e ser adulto? Ser criança e ser adulto é igual?”

Grupo de crianças: “Não!”

Grupo de crianças: “A criança é pequena e o adulto é grande.”

Eu: “As crianças brincam e os adultos brincam?”

Grupo de crianças: “Não, os adultos trabalham”

Grupo de crianças: “Não, não! Os adultos brincam lá em casa. Não podem é brincar no trabalho.”

Grupo de crianças: “Os adultos brincam pouco.”

Grupo de crianças: “É brincar com os pais.”

Grupo de crianças: “Os meus pais brincam comigo em casa.”

Grupo de crianças: “Os meus também... quando eu peço, os meus pais brincam comigo.”

Grupo de crianças: “As crianças têm mais tempo para brincar e para fazerem coisas que querem que os adultos.”

Grupo de crianças: “As crianças também desenhavam.”

Grupo de crianças: “Ser criança é pintar.”

Grupo de crianças: “Andámos de bicicleta com os pais.”

Eu: “O que é para vocês participar? O que sabem sobre participação?”

Grupo de crianças: “Participar é uma coisa que conseguimos fazer juntos.”

Grupo de crianças: “É participar no projeto!”

Grupo de crianças: “É fazer projetos com os amigos.”

Eu: “E vocês fazem esses projetos porquê?”

Grupo de crianças: “Por causa que gostamos.”

Grupo de crianças: “Também gostamos de escutar os livros que vocês leem.”

Grupo de crianças: “É partilhar coisas.”

Grupo de crianças: “Participar é também fazerem a mesma coisa que os outros.”

Grupo de crianças: “Nós decidimos o que queremos fazer... se queremos fazer ou não... as crianças e os pais é decidem.”

Grupo de crianças: “As crianças decidem.”

Eu: “Decidem o quê?”

Grupo de crianças: “Decidem jogos, o que querem brincar e quando brincam.”

Grupo de crianças: “Participar é entrar nas coisas”

Eu: “E entrar nas coisas porque querem ou porque são obrigados?”

Grupo de crianças: “Porque queremos.”

Grupo de crianças: “É fazer o que querem.”

Grupo de crianças: “É participar em espetáculos com os amigos.”

Eu: “Vocês costumam participar nas decisões da sala e do grupo?”

Grupo de crianças: “Sim!”

Grupo de crianças: “Participamos sim!”

Eu: “Como é que vocês participam?”

Grupo de crianças: “Porque nós e vocês (as crianças e as professoras) dizem o que vamos fazer hoje.”

Grupo de crianças: “Nós decidimos o que queremos fazer.”

Grupo de crianças: “Juntos decidimos o que queremos fazer.”

Grupo de crianças: “Pomos o dedo no ar.”

Grupo de crianças: “Também gostamos imenso de ir brincar com os amigos.”

Eu: “Na sala vocês participam na sala?”

Grupo de crianças: “Sim!”

Eu: “E como é que vocês participam?”

Grupo de crianças: “Nos projetos.”

Eu: “As vossas sugestões são realizadas?”

Grupo de crianças: “Sim!”

Eu: “Por exemplo? Deem-me lá um exemplo daquilo que vocês têm pedido que nós tenhamos feito?”

Grupo de crianças: “Bolachas!”

Grupo de crianças: “Os planetas...”

Eu: “E isso era o quê?”

Grupo de crianças: “Projetos!”

Eu: “Então fazemos projetos porque vocês querem e têm interesses em descobrir.”

Eu: “Gostavam de participar mais?”

Grupo de crianças: “Não!”

Eu: “Gostavam de participar mais? Como acham que podiam participar mais?”

Grupo de crianças: “Sim.”

Grupo de crianças: “Podemos fazer mais coisas para participar mais.”

Grupo de crianças: “Fazer mais projetos.”

Grupo de crianças: “Fazer mais perguntas.”

Grupo de crianças: “Gostava de ouvir mais livros.”

Eu: “E quem escolhia os livros?”

Grupo de crianças: “Nós.”

ANEXO P

Análise de conteúdo das
observações naturalistas

| | ' ' | | ' ' |

Tema: Participação da criança			
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Frequência
Momentos e formas de participação	Plano do dia/ planeamento	<p><i>A educadora de infância cooperante perguntou ao grupo de crianças o que tínhamos para fazer hoje; o que tinha ficado para terminar ontem (Observação naturalista n.º 2)</i></p> <p><i>“Então vou escrever aqui no plano do dia... A educadora de infância cooperante: “Ontem ficou por terminar os planetas. Quem quer ir com a Sara terminar os planetas?” (Observação naturalista n.º 2)</i></p> <p><i>“Boa! E para a semana que gostavam de fazer?” (Observação naturalista n.º 7)</i></p>	3
	Escolha das áreas	<p><i>[as crianças] iam escolher as áreas. [A educadora de infância] pede ajuda a um dos presidentes para colocar as fotografias dos pares nas áreas escolhidas por estes (Observação naturalista n.º 4)</i></p>	1
	Participação num desafio	<p><i>decidimos, em conjunto [crianças responsáveis da sala 2 e 8 responsáveis pelo projeto], o que</i></p>	3

		<p><i>queríamos fazer: construir um foguetão para colocar no corredor e construir os restantes planetas que faltavam, bem como pesquisarmos imagens de foguetões e astronautas</i> (Observação naturalista n.º 1)</p> <p><i>existiam muitas personagens e que as crianças poderiam escolher qual queriam ser</i> (Observação naturalista n.º 5)</p> <p><i>“Temos de fazer bolachas, tal como decidimos na assembleia de escola, para vender e ganhar dinheiro para os meninos de uma escola em África!; Por isso temos de decidir quem faz bolachas em casa com os pais e quem traz os ingredientes para cá na sala fazermos bolachas todos juntos, pode ser?; Quais são os meninos que se oferecem para fazer bolachas em casa?”</i> (Observação naturalista n.º 6)</p>	
	<p>Comunicações/ Partilhas</p>	<p><i>Depois de partilhar as descobertas</i> (Observação naturalista n.º 1)</p> <p><i>As crianças levantam o dedo e a educadora de infância</i></p>	<p>3</p>

		<p><i>cooperante ia dizendo os seus nomes (Observação naturalista n.º 2)</i></p> <p><i>O G. disse que tinha o dedo no ar e que gostava de partilhar com os amigos uma coisa (Observação naturalista n.º 3)</i></p>	
	<p>Sugestões</p>	<p><i>a Mat. sugeriu pintarmos (Observação naturalista n.º 2)</i></p> <p><i>A Mad. sugere bolachas de manteiga (Observação naturalista n.º 6)</i></p> <p><i>“E culinária já não fazemos há muito tempo. Já fizemos bolos e bolachas... que gostavam de fazer?”</i></p> <p><i>M.C.: “Sopa!”</i></p> <p><i>L.: “Creme de brócolos!” (Observação naturalista n.º 7)</i></p> <p><i>A educadora de infância cooperante: “Agora quero saber como vamos arranjar os ingredientes?”</i></p> <p><i>M.C.: “Podemos trazer de casa!”</i></p> <p><i>Man.: “Na quinta.”</i></p> <p><i>L. “No supermercado.” (Observação naturalista n.º 7)</i></p>	<p>5</p>

		<p><i>A professora S. pergunta o que eles querem fazer, que os três professores possam ajudar. Surgem algumas ideias</i> (Observação naturalista n.º 8)</p>	
	<p>Negociação/ Consentimento</p>	<p><i>O restante grupo de crianças gostou da ideia, tendo concordado</i> (Observação naturalista n.º 2)</p> <p><i>A educadora de infância cooperante acha uma boa sugestão e pergunta ao grupo de concorda; ouve-se uns sim e uns não. A educadora de infância cooperante pergunta a cada uma das crianças se concorda com a sugestão ou não: todas as crianças dizem que sim, à exceção de uma. No final, a educadora de infância cooperante pergunta a cada uma das crianças se concorda com a sugestão ou não: todas as crianças dizem que sim, à exceção de uma. No final, a educadora de infância cooperante pergunta ao Ar. (criança que não concordava) que sugestão tinha. O Ar. sugere canela e a educadora de infância cooperante diz que pode ser e que se pode colocar nalgumas bolachas, antes de irem ao forno, um bocadinho de canela por cima. O Ar. concorda com a ideia</i> (Observação naturalista n.º 6)</p>	<p>3</p>

		<p>A educadora de infância cooperante: “É uma ideia. Quem achas que é boa ideia?”</p> <p>As crianças levantaram o dedo, tendo concordado, desta forma, com a sugestão dada (Observação naturalista n.º 7)</p>	
Estratégias de participação	Questionamento/ Promoção de discussão	<p>A educadora de infância perguntou o que tinham já descoberto (Observação naturalista n.º 1)</p> <p>[A educadora de infância cooperante] questionou as crianças sobre a viabilidade e a opinião das crianças sobre a sugestão dada (Observação naturalista n.º 2)</p> <p>A educadora de infância cooperante: “E que cores podemos usar para pintar? Quais as cores do Natal?” (Observação naturalista n.º 2)</p> <p>“Os outros meninos vão trazer os ingredientes para fazermos as bolachas... Vamos lá decidir que bolachas querem fazer para procurarmos uma receita!” (Observação naturalista n.º 6)</p>	6

		<p><i>“Agora digam-me lá o que fizemos esta semana?”</i> (Observação naturalista n.º 7)</p> <p><i>A educadora de infância cooperante: “Boa e sabem que os meninos aqui da sala ao lado estão a fazer um projeto sobre obras. Eles podiam ajudar-nos, não acham? Que podemos fazer para ele nos ajudarem?”</i> <i>Grupo de crianças: “Pedir.”</i> <i>A educadora de infância cooperante: “Como?”</i> <i>Mad.: “Temos de combinar com as professoras deles.”</i> <i>Mat. “Escrever.”</i> <i>A educadora de infância cooperante: “Escrever o quê?”</i> <i>Grupo: “Uma carta!”</i> (Observação naturalista n.º 7)</p>	
	Partilhas	<p><i>As restantes crianças foram também participando, partilhando aquilo que tinham descoberto através da pesquisa nos computadores e nos livros</i> (Observação naturalista n.º 1)</p>	1
	Metodologia de trabalho de projeto	<p><i>A educadora de infância D. partilhou com todos, que as crianças da sua sala queriam realizar um projeto sobre foguetões e planetas. O Ar. disse</i></p>	2

		<p><i>“Nós também estamos a fazer um projeto sobre foguetões e sobre os planetas!”</i> (Observação naturalista n.º 1)</p> <p><i>“Podemos começar o projeto do Egito! Que acham?”</i></p> <p><i>V.Pe.: “Sim, podemos desenhar com coisas douradas.”</i> A educadora de infância cooperante: <i>“Como acham que eram feitas as pirâmides?”</i></p> <p><i>Man.: “Por trabalhadores.”</i></p> <p>(Observação naturalista n.º 7)</p>	
--	--	---	--

ANEXO Q

Análise estatística
descritiva através da
distribuição de
frequências das grelhas
de observação sistemática

||''||''

Indicadores	Frequência
Participa na decisão do plano do dia/planeamento	3
Participa na escolha das áreas	1
Participa nos momentos de reunião, expressando a sua opinião	1
Participa na tomada de decisões sobre assuntos da sala	3
Participa na tomada de decisão sobre a escolha das tarefas da sala	4
Participa na tomada de decisão sobre a escolha das tarefas do desafio	3
Indicadores segundo Landsdown (2005, citado por Tomás, 2011)	
Processos Consultivos	
Momento iniciado pelo adulto	0
Momento dirigido pelo adulto (o adulto questiona)	0
O adulto escuta a opinião e as sugestões da criança	0
O adulto decide o que fazer	0
Processos Participativos	
Momento iniciado pelo adulto	6
A criança sugere e partilha opiniões	6
A criança e o adulto decidem o que fazer (decisão mútua)	6
Processos Autónomos	
Momento iniciado pela criança	5

A criança sugere e partilha opiniões	5
A criança decide e o adulto orienta	5

ANEXO R

Análise de conteúdo das notas de campo

| | ' ' | | ' ' |

Tema: Participação da criança			
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Frequência
Momentos e formas de participação	Plano do dia/ planeamento	<i>Na reunião da manhã lancei o projeto (Nota de campo n.º 59)</i>	1
	Escolha das tarefas	<i>Durante a atribuição das tarefas desta semana, as crianças manifestaram interesse nestas, voluntariando-se para as mesmas (Nota de campo n.º 162)</i> <i>Começo por dizer às crianças que temos de escolher os responsáveis para as tarefas desta semana. Pergunto às crianças que tinham tido anteriormente a tarefa quem queriam que fosse responsável pela tarefa. As crianças sugeriam um nome e, posteriormente, questionava a criança escolhida se podia ser (Nota de campo n.º 198)</i>	2
	Escolha das áreas	[A educadora de infância cooperante] <i>pediu ajuda à Cam., uma das presidentes</i>	4

		<p><i>desta semana, para distribuir as áreas, para que pudessem ir brincar (Nota de campo n.º 76)</i></p> <p><i>a criança respondia, a Cam. colocava o cartão na cartolina corresponde à área; À medida que as áreas iam ficando cheias, a Cam. ia dizendo (Nota de campo n.º 76)</i></p> <p><i>O Man. disse que hoje era ele a ajudar a distribuir as áreas (Nota de campo n.º 119)</i></p> <p><i>A presidente M.Cl. espalha as fotos na mesa e vai tirado foto a foto e perguntando a essa criança qual a área que quer ir. As crianças dizem e a M.Cl. coloca a foto na área (Nota de campo n.º 201)</i></p>	
	<p>Participação num desafio/projeto</p>	<p><i>eu gostava de saber o que eles pensavam que ia acontecer, mas que gostava de registrar o que eles iam dizer e ver. Eles respondem que seria uma boa ideia. Juntos [eu e as crianças]</i></p>	<p>7</p>

		<p><i>decidimos que faríamos uma tabela e que eles desenhariam os objetos</i> (Nota de campo n.º 52)</p> <p><i>As crianças escolheram um objeto para desenhar. As crianças desenharam os objetos, fazendo os contornos dos mesmos</i> (Nota de campo n.º 52)</p> <p><i>Quatro crianças quiseram realizar este desenho e desenharam planetas, astronautas, meteoritos, estrelas e o sol</i> (Nota de campo n.º 60)</p> <p><i>[As crianças] estiveram a terminar a construção da teia sobre o projeto dos planetas. Quiseram fazer as estrelas com tinta, tendo utilizado pinceis finos, fazendo pontinhos com várias cores</i> (Nota de campo n.º 77)</p> <p><i>As crianças foram participando consoante a sua vontade</i> (Nota de campo n.º 105)</p>	
--	--	--	--

		<p><i>As crianças fizeram uma bola de jornal e quando estava do tamanho que queríamos, a Cat, foi buscar a fita cola de papel e o F. passou a fita cola à volta da bola de jornal (Nota de campo n.º 153)</i></p> <p><i>Depois disto, pedi que o A.S. contasse as crianças para vermos quantos estávamos e quantos faltavam (Nota de campo n.º 224)</i></p>	
	<p>Comunicações/ Partilhas</p>	<p><i>As crianças disseram algumas coisas que aprenderam (Nota de campo n.º 55)</i></p> <p><i>Durante este momento de conversa, em que eu e a educadora de infância cooperante fomos mediando, as crianças estiveram envolvidas e participativas (Nota de campo n.º 59)</i></p> <p><i>[Gostei de] partilharmos umas com as outras aquilo que tínhamos descoberto</i></p>	<p>10</p>

		<p>sobre os foguetões (Nota de campo n.º 152)</p> <p><i>Fomos [o grupo responsável pelo projeto] até à sala 8 partilhar com todos os meninos aquilo que tínhamos descoberto (Nota de campo n.º 154)</i></p> <p><i>Na reunião da manhã, as crianças partilharam umas com as outras novidades que tinham. Contaram acontecimentos do fim de semana e de outros momentos (Nota de campo n.º 192)</i></p> <p><i>As crianças diziam o que queriam partilhar, novidades que tinham (Nota de campo n.º 200)</i></p> <p><i>Pergunto-lhes então o que aprenderam e o que descobriram com o projeto. As crianças dizem muitas coisas (Nota de campo n.º 202)</i></p> <p><i>As crianças partilharam com o grupo algumas notícias e</i></p>	
--	--	--	--

		<p><i>novidades que quiseram partilhar. As crianças ouviam e depois dialogavam sobre isso, revendo-se também em algumas partilhas (Nota de campo n.º 216)</i></p> <p><i>Depois disto, a educadora foi buscar uma folha que continha algumas ideias sobre o projeto dos mamutes e dos homens das cavernas. As crianças envolveram-se na conversa partilhando aquilo que sabiam, aquilo que queriam saber e o que queriam fazer (Nota de campo n.º 224)</i></p> <p><i>Nesta conversa, as crianças partilharam o que sabiam, o que queriam saber e fazer (Nota de campo n.º 225)</i></p>	
	Sugestões	<p><i>“E o que gostavam de fazer com os avós?”. As crianças sugeriram algumas ideias (Nota de campo n.º 23)</i></p> <p><i>Depois de estarem colados [os desenhos dos objetos utilizados na atividade</i></p>	8

		<p>experimental] perguntei-lhes o que pensavam que acontecia e surgiram algumas respostas (Nota de campo n.º 52)</p> <p>As crianças disseram aquilo que gostavam de fazer para a semana (Nota de campo n.º 69)</p> <p>juntos [as crianças responsáveis pelo projeto], decidimos o que queríamos fazer em conjunto: construir um foguetão (Nota de campo n.º 152)</p> <p>Depois perguntei como poderíamos arranjar esses materiais (Nota de campo n.º 163)</p> <p>Depois disto perguntei a que salas queriam ir para partilhar estas informações e as crianças mencionaram 4 salas. Fomos até às salas e as crianças diziam que tinham um convite a fazer: “queremos vir contar aquilo que descobrimos sobre os planetas e os foguetões”. As</p>	
--	--	---	--

		<p><i>crianças das outras salas aceitaram o desafio. Combinámos os dias e as horas para ir (Nota de campo n.º 204)</i></p> <p><i>As crianças partilharam o que gostavam de fazer, que tipo de espetáculo e que ajuda estes três professores lhes podiam dar (Nota de campo n.º 217)</i></p> <p><i>[A educadora de infância cooperante] lembra o grupo de que tinham sugerido fazer alguns desafios (digitinta, caça às letras do nome...) (Nota de campo n.º 223)</i></p>	
	<p>Negociação/ Consentimento</p>	<p><i>Perguntei ao restante grupo se achava uma boa ideia/sugestão; as crianças responderam que sim; eu disse que a mim também me parecia uma excelente ideia (Nota de campo n.º 163)</i></p> <p><i>Todos [as crianças e as adultas da sala de atividades] achámos que seriam ótimas soluções! (Nota de campo n.º 163)</i></p>	<p>3</p>

		<p><i>As crianças sugeriam um nome e, posteriormente, questionava a criança escolhida se podia ser</i> (Nota de campo n.º 198)</p>	
<p>Estratégias de participação</p>	<p>Questionamento/ Promoção de discussão</p>	<p><i>[As crianças] foram dando algumas justificações para aquilo que observaram. Eu ia fazendo algumas perguntas e gerindo o diálogo entre as crianças e o facto de todos quererem colocar os objetos na água</i> (Nota de campo n.º 53)</p> <p><i>Comecei a ler e depois parei à espera de que as crianças continuassem e dissessem a palavra que rimava com a anterior</i> (Nota de campo n.º 58)</p> <p><i>E perguntei-lhes se sabiam mais alguma coisa e se se lembravam daquilo que tinham dito</i> (Nota de campo n.º 59)</p> <p><i>Como e com que materiais podemos construir o nosso</i></p>	<p>5</p>

		<p><i>ninho?” (Nota de campo n.º 163)</i></p> <p><i>Educadora de infância cooperante: “E como podemos fazer para dizer que já fizemos?” (Nota de campo n.º 233)</i></p>	
	Partilhas	<p><i>As crianças colocaram o dedo no ar e partilharam as suas ideias (Nota de campo n.º 124)</i></p> <p><i>As crianças disseram o que tinham feito hoje (Nota de campo n.º 163)</i></p>	2
	Votação	<p><i>Deste modo, cada criança disse um nome de um par. Daqui resultou o A.S, com mais votos (4 votos). Depois das meninas mais votadas e com igual número de votos (I., M.C., P., Mat.), as crianças votaram numa delas, de modo a escolhermos uma menina para acompanhar o A.S. Desta votação, resultou a M.C, com 8 votos (Nota de campo n.º 129)</i></p>	2

		<p><i>foi decidida a cor e [as crianças] sugeriram laranja e azul para marcar como estando feito; as crianças que concordaram levantaram o dedo. A educadora de infância cooperante contou e verificou que a maioria queria, tendo ficado assim decidido (Nota de campo n.º 233)</i></p>	
	Instrumentos de pilotagem	<p><i>Eu confirmei na tabela do registo das tarefas e o Man. estava certo, já tinha tido aquela tarefa duas vezes (Nota de campo n.º 162)</i></p> <p><i>teríamos [as crianças e as adultas da sala] de arranjar uma forma de registar essas ideias, porque as cooperantes não se lembrariam de tudo (Nota de campo n.º 233)</i></p>	2

ANEXO S

Análise de conteúdo da
entrevista realizada à
educadora de infância
cooperante

| | " | | | "

Tema: Caracterização da educadora de infância cooperante

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
Formação Académica	Licenciatura	Licenciatura em Educação de Infância	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Licenciatura em Educação de Infância</i>
Formação contínua	Ações de Formação	Pequenos cursos / formações	<ul style="list-style-type: none"> • <i>vou frequentando... pequenas formações específicas sobre algum tema que eu acho que tenho mais fragilidade</i> • <i>fiz um curso, mais direcionado para a creche, na Maria Ulrich, que tinha que ver com intervenção precoce</i>
	Workshops	Workshops	<ul style="list-style-type: none"> • <i>vou frequentando alguns workshops</i>
Experiência profissional	Educação de Infância	Educadora em Creche	<ul style="list-style-type: none"> • <i>[estive] mais 5 anos em creche</i>
		Educadora em Educação Pré-Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Estive 5 anos em Jardim de Infância... agora estou novamente em Jardim de Infância</i>
	Percurso profissional	Na instituição	<ul style="list-style-type: none"> • <i>[Estou nesta instituição] Há 11 anos</i>
Dificuldades sentidas	Na profissão	Pré conceções	<ul style="list-style-type: none"> • <i>a personalidade que elas [as crianças] trazem, ou seja, no sentido em que, acho que as</i>

			<p><i>crianças cada vez mais veem com muitas pré conceções de casa e os pais incutem-lhes muitas responsabilidades</i></p>
		<p>As famílias das crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>do género de “os teus amigos fizeram, então tu também tens de fazer” e eu acho que temos de acabar um bocadinho com esse estigma e essa pressão que os pais exercem</i> • <i>Acho que lhes [as crianças] falta um bocadinho de regras que não são só importantes ter em Jardim de Infância, mas também no contexto de casa, mas isso é um trabalho que também cabe a nós [Educadores de Infância] fazer com a família</i>
	<p>Com o grupo de crianças</p>	<p>Área de Formação Pessoal e Social</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>ao início, foi mais ao nível da formação social e pessoal, tudo o que diz respeito ao outro: o conseguir escutar, o conseguir parar, o conseguir aceitar a opinião do outro, o conseguirem perceber que todas as ideias são válidas e que elas [as crianças] têm capacidade para partilhar ideias e opiniões</i>
		<p>Trabalho não continuo com o</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>O facto de eu não ter apanhado este grupo nos três anos, acaba</i>

		grupo desde os três anos	<i>por condicionar um bocadinho o trabalho que começou a ser feito este ano em termos de áreas, rotina de sala, autonomia dentro do espaço de sala... e essas foram as maiores dificuldades</i>
Ser educadora de infância	Características	Crescer com a criança	<ul style="list-style-type: none"> • <i>é um bocadinho entrar no mundo delas [as crianças]</i> • <i>é cooperar com elas [as crianças], é dar-lhes responsabilidades</i>
		A criança desempenhar um papel importante	<ul style="list-style-type: none"> • <i>perceberes que elas [as crianças] sabem tanto como tu e que têm muito para te ensinar</i> • <i>elas [as crianças] na sala assumirem um papel muito mais importante do que tu</i>
		Paciente	<ul style="list-style-type: none"> • <i>é ser muito paciente</i>
		Carinhosa	<ul style="list-style-type: none"> • <i>muito carinhosa</i>
		Promover aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • <i>É seres andaimador da aprendizagem, é seres aquela pessoa que anda sempre atrás, tipo memorando</i> • <i>ajudá-los a crescer, também</i>
		Brincar	<ul style="list-style-type: none"> • <i>é brincar</i>

			<ul style="list-style-type: none">• <i>é perceberes que tudo acontece a brincar e brincar com elas</i>
--	--	--	--

Tema: Criança e Infância				
Categories	Subcategories	Indicadores	Unidades de Registro	Frequência
Conceção de criança e de infância	Traços / Características	Ser capaz	<ul style="list-style-type: none"> <i>ser capaz, muito mais capaz do que aquilo que, muitas vezes, nos mostra ser</i> 	1
		Com conhecimentos / curiosa	<ul style="list-style-type: none"> <i>Eu digo imensas vezes que elas [as crianças] são esponjas, portanto, o que elas sabem às vezes, na minha conceção, pode não estar bem, mas para elas está certo e isso é importante</i> <i>é uma pessoa que sabe tanto quanto eu</i> <i>E acho que é preciso conhecer a criança para depois retirar todas as suas potencialidades</i> 	3

		Estabelecer relações	<ul style="list-style-type: none"> • <i>quer criar laços de amizade, que quer se sentir segura, que quer sentir alguém em quem pode confiar, porque também é importante. Elas [as crianças] precisam muito dessa confiança, porque só assim se entregam</i> 	1
		Que se vai construindo	<ul style="list-style-type: none"> • <i>É um bocadinho como um puzzle que nós [Educadores de Infância] podemos ir montando, que nós podemos ir crescendo com elas e que podemos aprender</i> 	1
		Papel central	<ul style="list-style-type: none"> • <i>A criança ocupa o lugar central</i> 	4

			<ul style="list-style-type: none"> • <i>Porque em tudo o que acontece, a criança é o centro</i> • <i>é da criança que parte tudo o que acontece</i> • <i>não faz sentido, se ela [criança] não estiver e não for o motor de toda a aprendizagem e o currículo que nós [Educadores de Infância] depois podemos construir com o grupo</i> 	
	Papéis / Atividade	Brincar	<ul style="list-style-type: none"> • <i>tenho é de brincadeira, em que tudo acontece a brincar</i> • <i>o brincar com a terra</i> 	2
		Exploração sensorial	<ul style="list-style-type: none"> • <i>o mexer, o usufruir de um leque de</i> 	2

			<p><i>experiências enorme</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>experiências a nível sensorial e intelectual; tudo o que possamos fazer é importante para elas e é importante que aconteçam na infância</i> 	
		Etapa fundamental	<ul style="list-style-type: none"> <i>é importante que [as experiências] aconteçam na infância, porque depois torna-os adultos mais seguros, capazes e conscientes</i> 	1

Tema: Participação das crianças				
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência
Conceção	Dar voz à criança	Participação da criança na tomada de decisões	<ul style="list-style-type: none"> <i>na tomada de decisão do que acontece dentro da sala</i> <i>e podendo depois, a partir daí [das</i> 	4

			<p>sugestões que as crianças vão dão/ da participação que as crianças vão tendo dentro da sala de atividades]</p> <p><i>alargar para outros patamares, ao nível das decisões de escola</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>A criança pode decidir o que acontece dentro da sala, como acontece, quem é que vai fazer, como é que vamos fazer e, portanto, isso é participar</i> • <i>elas [as crianças] têm uma palavra a dizer naquilo que querem saber, aprender e fazer</i> 	
		Escutar	<ul style="list-style-type: none"> • <i>É a partir destas pedagogias participativas, que</i> 	1

			<p><i>nós vamos aplicando na sala, que elas [as crianças] vão entendendo a voz que têm dentro da sala e quando essa voz é correspondida, dá-lhes mais vontade de participar e envolver-se, mostrando-se mais capazes de continuar</i></p>	
		Sugerir	<ul style="list-style-type: none"> <i>é elas [as crianças] poderem dar sugestões e sentirem que essas sugestões são válidas</i> 	1
	Negociar/ Consentir	Consentimento	<ul style="list-style-type: none"> <i>dentro da participação, a questão de a criança participar, mas também de consentir... nós pensamos “a criança</i> 	1

			<i>participou”, mas ela pode não consentir com aquilo que foi decidido</i>	
Estratégias	Observação	Observar	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Em relação às estratégias, utilizamos a observação</i> • <i>a observação [é fundamental], principalmente quando é um grupo que ainda não está habituado a fazer este tipo de trabalho</i> • <i>às vezes acontecem coisas que não estão no plano do dia, porque são emergentes das brincadeiras que as crianças têm e que nós a partir daí arrancamos... isto também é participação</i> 	4

			<ul style="list-style-type: none"> • <i>portanto é gerido com o grupo e com os sinais que elas nos vão dando, por exemplo, há dias em que podemos arrumar mais cedo, porque o grupo não está regularizado e estruturado e precisa de ir para o jardim mais cedo</i> 	
	Discussão	Diálogo	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Em relação às estratégias, utilizamos ... o diálogo</i> • <i>à medida que elas [as crianças] percebem que os sinais que elas nos dão e que nós depois lançamos ao grande grupo em discussão são correspondidos, elas automaticamente</i> 	5

			<p><i>começam-nos a procurar para fazer mudanças e demonstram vontade e mudam connosco</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>• levar as questões que vão surgindo para o grande grupo e, automaticamente, as coisas começam a fluir</i> <i>• perguntamos o que elas querem fazer em relação a isso; isto é participação</i> <i>• em grande grupo partilhamos e discutimos</i> 	
	<p>Envolver as crianças nas rotinas da sala e do grupo</p>	<p>Gestão do tempo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <i>• o tempo dentro do espaço de sala é gerido através dos sinais que as crianças nos vão dando</i> 	<p>2</p>

			<ul style="list-style-type: none"> • <i>é a criança que vai gerindo o seu tempo: está na atividade ou não está, integra-se nos projetos que quer</i> 	
		Envolvimento no planeamento	<ul style="list-style-type: none"> • <i>A criança quer fazer e quer fazer como? Mas obviamente que tentamos que tudo aquilo que a criança nos traz aproveitar e depois projetar</i> • <i>as crianças vêm ter connosco e dizem que querem fazer</i> • <i>fazemos o plano do dia</i> • <i>os desafios, que têm que ver com os projetos, ou não são trazidos pelo grupo de crianças e as</i> 	5

			<p><i>crianças propõem-se a fazer</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>a participação acontece nas rotinas de sala, nas atividades de enriquecimento curricular dos professores especialistas que trabalham conosco</i> 	
	Instrumentos de trabalho	Instrumentos de pilotagem	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Encontrar instrumentos de trabalho, e quando falo de instrumentos de trabalho, falo de instrumentos de pilotagem, que nos ajudem e que façam com que a criança sinta efetivamente esta participação</i> • <i>elas [as crianças] têm de perceber que aquela ideia está lá e que vai ser feita; é</i> 	2

			<i>importante que elas visualizem aquilo que querem fazer, sendo importante que tudo fique escrito e registrado</i>	
	Metodologia de trabalho de projeto	Realização de projetos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Não é só nos projetos que a participação acontece</i> 	1
Papel do Educador	Andaimar	Suportar	<ul style="list-style-type: none"> • <i>cabendo ao adulto andaimar, suportar e encontrar estratégias para que as coisas que são mais difíceis de se concretizarem, acabem por se concretizar na mesma; mas sempre com a participação da criança, passando a bola para o outro lado “Como achas que podemos fazer? Assim não dá</i> 	1

			<i>para fazer... que estratégias podemos usar?"</i>	
Condicionantes	Ambiente educativo	Organização do espaço educativo	<ul style="list-style-type: none"> <i>• muitas vezes o que acontece é que quando elas [as crianças] chegam têm o ambiente preparado e, às vezes, isso pode condicionar a participação delas</i> <i>• A organização do espaço de sala</i> 	2
		Tempo	<ul style="list-style-type: none"> <i>• o tempo é sempre limitador destas pedagogias</i> <i>• quando a criança pede ou solicita e não é imediato pode ser um constrangimento</i> 	2
	Concepções	Concepções do adulto	<ul style="list-style-type: none"> <i>• As nossas concepções também... pensamos que vai acontecer e ficar de uma</i> 	2

			<p><i>forma e depois no final não fica bem igual ao que idealizamos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>acho que às vezes a nossa cabeça também é condicionante, no sentido de elas quererem pintar um dinossauro de azul, e nós acharmos que não devia ser</i> 	
Potencialidades	Valorização	Valorização da criança	<ul style="list-style-type: none"> • <i>quando as crianças se sentem escutadas e valorizadas, sentem mais necessidade e têm mais interesse em participar nas reuniões, fazendo sugestões e quando as veem concretizadas ainda mais</i> 	1

	Trabalhar as diferentes áreas de conteúdo	Desenvolvimento da Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Começando pela formação pessoal e social, sentem-se pessoas cada vez mais capazes, se se sentem mais capazes, sentem-se mais à vontade no grupo, no grande e pequeno grupo, para mostrar o que sabem, de dizerem aquilo que querem fazer...</i> • <i>crianças com sentido crítico, ou seja, não são crianças em que tu dás e elas aceitam, elas têm sempre uma palavra a dizer e acho que isso é muito importante</i> 	2
		Várias áreas de conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • <i>quando trabalhamos isto, não trabalhamos numa área</i> 	1

			<i>especifica, tendo a criança a oportunidade de se expressar de diferentes formas</i>	
--	--	--	--	--

ANEXO T

Análise de conteúdo do
questionário aplicado à
ajudante de ação
educativa cooperante

| | " | | " | | "

Tema: Caracterização da ajudante de ação educativa cooperante

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
Formação Académica	Ensino secundário	11.º ano	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tenho o 11.º ano</i>
Formação contínua	Ações de Formação	Formações na área da educação	<ul style="list-style-type: none"> • <i>frequento ações de formação relacionadas com a área da educação</i>
Experiência profissional	Educação de Infância	Valência da creche	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Já estive também em creche</i>
		Valência da Educação Pré-Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • <i>embora goste mais de jardim de infância</i> • <i>[Com este grupo de crianças estou] há 2 anos</i>
	Percurso	Na instituição	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Há 43 anos</i>
Dificuldades sentidas	Na profissão e com o grupo de crianças	Dar resposta a todas as crianças	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Chegar a todos de igual modo, pois há uns que nos absorvem mais</i>
Ser ajudante de ação educativa	Apoiar a educadora de infância	Seguir os princípios e a forma de trabalhar da educadora de infância	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ser ajudante de ação educativa significa apoiar o trabalho da educadora de infância, trabalhando sempre seguindo os seus princípios</i>

Tema: Criança e Infância				
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência
Conceção de criança e de infância	Traços / Características	Papel central	<ul style="list-style-type: none"> <i>Tudo no jardim de infância se faz em função da criança. Ela é o centro</i> 	1
		Alegria	<ul style="list-style-type: none"> <i>Alegria</i> 	1
		Estabelecer relações	<ul style="list-style-type: none"> <i>Amigos</i> 	1
	Papéis / Atividades	Brincar	<ul style="list-style-type: none"> <i>Brincadeira</i> 	1
		Escola	<ul style="list-style-type: none"> <i>Escola</i> 	1

Tema: Participação das crianças				
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência
Conceção	Dar voz à criança	Participação da criança na tomada de decisões	<ul style="list-style-type: none"> • <i>[As crianças] fazem parte na tomada de decisões</i> 	1
		Escutar	<ul style="list-style-type: none"> • <i>É dar oportunidade a todas as crianças de se fazerem ouvir</i> • <i>As crianças são cada vez mais ouvidas</i> • <i>As crianças são ouvidas nas tomadas de decisões</i> 	3
	Envolvimento das crianças no planeamento	Colocar em prática as ideias das crianças	<ul style="list-style-type: none"> • <i>ideias [das crianças] são postas em prática</i> 	1
Estratégias	Discussão	Diálogo	<ul style="list-style-type: none"> • <i>através de conversas em sala e nas assembleias</i> 	1
	Metodologia de trabalho de projeto	Realização de projetos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Exemplo disso são os projetos que se desenvolvem em sala</i> 	1

Condicionantes	Escola	Condicionantes da Escola	<ul style="list-style-type: none"> <i>Nem sempre a escola tem condições para avançar com aquilo que as crianças desejam</i> 	1
Potencialidades	Desenvolvimento da Formação Pessoal e Social	Tomar decisões, aceitar e respeitar a do outro	<ul style="list-style-type: none"> <i>Aprendem a tomar decisões, a aceitar e respeitar a decisão do outro</i> 	1
	Valorização	Valorização da criança	<ul style="list-style-type: none"> <i>as crianças sentem-se valorizadas</i> 	1
	Pensar em estratégias	Pensar em estratégias para avançar com projetos	<ul style="list-style-type: none"> <i>pensar em estratégias para avançar com projetos</i> 	1

ANEXO U

Análise de conteúdo do
focus group realizado com
o grupo de crianças

| | " | | " | |

Tema: Criança

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência
Conceção	Traços / Características	Ser pequeno	<ul style="list-style-type: none"> • <i>É ser pequenino e fazer coisas de criança</i> • <i>A criança é pequena</i> 	2
		É ser filho	<ul style="list-style-type: none"> • <i>É ser filho de alguém</i> 	1
		Ter tempo	<ul style="list-style-type: none"> • <i>As crianças têm mais tempo para brincar e para fazerem coisas que querem que os adultos</i> 	1
		Obedecer	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Se os pais deixarem pode ser playstation ou Nintendo</i> • <i>Se nós [as crianças] não fizermos o que os pais dizem, eles chateiam-se; se nós nos portarmos bem, eles deixam e ficam felizes</i> • <i>Obedecer aos adultos</i> 	3
	Papéis / Atividades	Brincar	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Brincar</i> • <i>É brincar</i> • <i>É brincar com os amigos</i> • <i>Brincar com os manos e as manas</i> 	12

			<ul style="list-style-type: none"> • <i>É brincar com os pais</i> • <i>Os meus pais brincam comigo em casa</i> • <i>Os meus também... quando eu peço, os meus pais brincam comigo</i> • <i>Andámos de bicicleta com os pais</i> • <i>É andar de escorrega e de baloiço</i> • <i>Brincar com jogos</i> • <i>É montar coisas</i> • <i>É fazer construções</i> 	
		Ver televisão	<ul style="list-style-type: none"> • <i>É ver bonecos</i> • <i>é ver televisão</i> 	2
		Ler	<ul style="list-style-type: none"> • <i>É ler livros</i> • <i>é ter tempo para ler livros</i> 	2
		Passear	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Vou com os amigos à rua. Vou passear</i> 	1

		Desenhar / Pintar	<ul style="list-style-type: none"> • <i>As crianças também desenharam</i> • <i>Ser criança é pintar.</i> 	2
--	--	----------------------	--	---

Tema: Adulto

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência
Conceção	Traços / Características	Ser grande	<ul style="list-style-type: none"> • <i>O adulto é grande</i> 	1
	Papéis / Atividades	Trabalhar	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Os adultos trabalham</i> 	1
		Brincar	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Os adultos brincam lá em casa. Não podem é brincar no trabalho</i> • <i>Os adultos brincam pouco</i> 	2

Tema: Participação das crianças

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência
Conceção	Cooperação	Fazer em conjunto	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Participar é uma coisa que conseguimos fazer juntos</i> • <i>Participar é também fazerem a mesma coisa que os outros</i> 	2
	Partilha	Partilhar coisas	<ul style="list-style-type: none"> • <i>É partilhar coisas</i> 	1
	Tomar decisões	Decidir o que fazer	<ul style="list-style-type: none"> • <i>As crianças decidem</i> 	6

			<ul style="list-style-type: none"> • <i>Decidem jogos, o que querem brincar e quando brincam</i> • <i>Porque queremos</i> • <i>É fazer o que queremos</i> • <i>Nós decidimos o que queremos fazer</i> • <i>Participar é entrar nas coisas</i> 	
		Decidir com os diferentes atores educativos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>As crianças e os pais decidem</i> • <i>Porque nós e vocês, as crianças e as professoras, decidimos</i> • <i>Juntos [as crianças e os adultos da sala de atividades] decidimos o que queremos fazer</i> 	3
Momentos e formas de participação	Metodologia de trabalho de projeto	Realizar projetos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>É participar no projeto</i> • <i>É fazer projetos com os amigos</i> • <i>Nos projetos</i> • <i>Projetos</i> 	4
	Desafios	Espetáculos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>É participar em espetáculos com os amigos</i> 	1

	Planeamento	Realização do plano do dia	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Porque nós e vocês (as crianças e as professoras) dizem o que vamos fazer hoje</i> 	1
Estratégias para promover a participação	Realização de momentos educativos	Projetos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Fazer mais projetos</i> 	1
		Desafios	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Podemos fazer mais coisas [mais desafios/momentos/atividades] para participar</i> 	1
	Discussão	Questionamento	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Fazer mais perguntas</i> 	1
	Escolha	Escolha de livros	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Gostava de ouvir mais livros ... Nós [as crianças escolhíamos os livros]</i> 	1

ANEXO V
Roteiro ético

| | ' ' | | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)	Ação durante a investigação	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
Objetivos do trabalho	<p>Os objetivos que delinee para a investigação foram: (i) compreender a visão de participação da equipa educativa da sala e do grupo de crianças pertencentes ao contexto socioeducativo (sala de Educação Pré-Escolar) em análise, (ii) compreender as potencialidades de um contexto socioeducativo assente na participação da criança para o grupo e para cada criança, (iii) identificar formas de participação das crianças em contexto de sala de Educação Pré-Escolar e, ainda, (iv) identificar estratégias de promoção de participação da criança.</p> <p>Estes objetivos foram partilhados com a equipa educativa antes e no decorrer dos inquéritos por entrevista (educadora de infância cooperante) e questionário (ajudante de ação educativa cooperante). As famílias das</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações” (p. 2); - “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa” (p. 2).

	<p>crianças tiveram conhecimento do tema e dos objetivos da investigação, quando lhes entreguei os consentimentos para a captura de imagens e participação na investigação.</p>	
<p>Custos e benefícios</p>	<p>Nesta investigação identifiquei como benefício o conhecimento mais aprofundado com que fiquei relativamente à participação das crianças em contexto de sala de Educação Pré-Escolar, estratégias de promoção de participação, bem como a perceção de que esta prática deve ser tida em conta na minha futura prática pedagógica.</p> <p>As crianças tiveram a oportunidade de participar na investigação, tendo-lhes sido dada a oportunidade de partilharem opiniões sobre o tema da investigação.</p> <p>Quanto aos custos, creio que não houve nenhum.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p. 1); - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).
<p>Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>Durante toda a ação foi respeitado o anonimato, a privacidade e a confidencialidade dos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p.2);

	<p>intervenientes da investigação (organização socioeducativa, educadora de infância e ajudante de ação educativa cooperantes, famílias e crianças). Deste modo, os nomes das crianças, da equipa educativa da sala e da organização socioeducativa nunca foram revelados.</p>	<p>- “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança” (p. 2).</p>
<p>Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Dado o tipo de investigação que pretendia desenvolver, decidi envolver todo o grupo na mesma.</p> <p>Quando propus a participação das crianças no <i>focus group</i>, perguntei-lhes se queriam participar, tendo-lhes pedido, que levantassem o dedo, caso quisessem participar. Nunca nenhuma criança se mostrou desconfortável, não tendo havido necessidade de excluir nenhuma.</p>	<p>- “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança” (p. 1);</p> <p>- “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e</p>

		<p>inserida no seu contexto” (p.1);</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (p. 1).
Fundamentos	<p>Ao longo da investigação, orientei a minha prática tendo por base os princípios éticos mencionados por Tomás (2011) e a carta profissional da APEI (2011).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Garantir que os interesses das crianças estejam acima de interesses pessoais e institucionais” (p. 2).
Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação	<p>Os objetivos foram definidos juntamente com a orientadora, sendo que posteriormente, informei a equipa educativa da sala sobre a natureza da investigação, os objetivos e os métodos a utilizar. A equipa educativa cooperante também foi estando a par daquilo que eu precisava de realizar com o grupo de crianças, estando disponível para aquilo que necessitasse.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2); - “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2); - “Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional” (p. 2).

<p style="text-align: center;">Assentimento/Consentimento informado</p>	<p>Relativamente às famílias das crianças, estas foram informadas da minha presença através de uma carta de apresentação que foi afixada na porta, dando-me a conhecer e a informar o tempo da minha presença na sala de atividades, bem como no desenvolvimento de várias propostas educativas e de uma investigação junto das crianças. Depois disto, foi entregue a cada família um consentimento para a captura de imagens e participação num trabalho de investigação, estando explícito o tema e os objetivos da investigação a ser desenvolvida.</p> <p>Quanto às crianças, estas foram informadas aquando a realização do <i>focus group</i>, tendo-lhes perguntado se queriam participar numa investigação (“como um projeto que desenvolvemos em sala, quando queremos descobrir alguma coisa”), uma vez que precisava da ajuda deles. Relativamente aos registos fotográficos, caso considerasse que as crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa” (p.2); - “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança” (p.1); - “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p. 2); - “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa
--	---	--

	<p>não se mostravam confortáveis ao serem observadas ou fotografadas, respeitava esse comportamento; no entanto as crianças sempre se mostraram à vontade, uma vez que este tipo de registo faz parte da vida educativa das mesmas, e, muitas das vezes, eram as próprias crianças a pedirem que fossem fotografadas por terem realizado algo que gostavam.</p> <p>Em relação à equipa educativa da sala, foi pedida a sua participação na investigação, de forma verbal e informal, tendo esta aceiteado.</p>	<p>educativa, sem discriminações” (p. 2).</p>
<p>Uso e relato das conclusões</p>	<p>O relatório estará sempre disponível para a equipa educativa da sala, pois considero essencial a partilha dos resultados da investigação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2); - “Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional” (p. 2); - “Garantir a troca de informações entre a

		instituição e a família” (p. 2).
Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa	<p>Considero que esta investigação traz, como benefício, para todos, um conhecimento mais aprofundado relativamente à participação das crianças em contexto de sala de Educação Pré-Escolar.</p> <p>As crianças tiveram a oportunidade de fazer parte da investigação, tendo-lhes sido dado tempo, espaço e voz.</p> <p>Quanto aos custos, creio que não houve nenhum, para todos os intervenientes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p. 1); - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).
Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as	<p>A partilha das informações sobre a investigação foi feita ao longo da mesma, com a equipa educativa, através de conversas informais. As famílias foram informadas no início do estágio e aquando a solicitação da assinatura dos consentimentos de captura de imagens e de participação na investigação.</p> <p>As crianças foram informadas, e pedida a sua colaboração na investigação, aquando a</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2); - “Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional” (p. 2); - “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p. 2).

	realização do <i>focus group</i> com o grupo de crianças.	
--	---	--