



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Lá fora, tudo é possível

Direitos de participação em educação pré-escolar

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico



Escola Superior de Educação

Politécnico de Coimbra

Ana Isabel Camacho Horta Oliveira

Lá fora, tudo é possível: Direitos de participação em educação pré-escolar

Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentado ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Ana Maria Sarmento Coelho

novembro, 2025

Agradecimentos

A todas as pessoas que conheci na ESEC ao longo destes dois anos: colegas, professores/as, funcionários/as.

Às crianças que participaram neste estudo e a todas as que fizeram parte do meu percurso formativo. Honro muito o tempo que me dedicaram e espero ter contribuído de forma positiva para o vosso crescimento.

Às Educadoras que me acolheram, porque a sua prática é uma confirmação de que há bons profissionais e esperança no futuro.

Às minhas colegas de estágio, pelos momentos partilhados e pela cumplicidade nos momentos mais desafiantes. De humor aguçado e hilariante, competentes, exigentes, e incríveis companheiras, foram para mim colo e coragem, riso e gargalhada e sei que, sem elas, esta experiência teria sido inteiramente diferente, de forma alguma melhor.

À Professora Doutora Ana Coelho, por acolher sempre as minhas dúvidas, questões, entusiasmos, desânimo, e por me ajudar a reenquadrar e seguir em frente.

Aos meus pais, por acreditarem em mim, sempre e desde sempre. Ao meu irmão, pelo exemplo de coragem, determinação e força para renascer.

Aos meus sogros, pela disponibilidade constante, no tempo e no coração.

Ao meu marido, por ser a minha casa e o meu colo, o meu lugar de conforto e de inquietação. Crescemos juntos e eu amo-te muito.

Aos meus filhos, por serem a minha maior inspiração, o meu maior e mais completo desafio, o meu legado de amor neste mundo.

Lá fora, tudo é possível: Direitos de participação em educação pré-escolar

Resumo: Perto de chegarmos aos 40 anos da assinatura da Convenção sobre os Direitos das Crianças, é possível afirmar que nem todos os direitos são encarados da mesma forma pelas instituições de Educação Pré-Escolar. O respeito pelos direitos de participação continua a encontrar desafios na sua aplicação, no quotidiano destas instituições. Participar nas decisões que lhes dizem respeito é, não só, um direito consagrado às crianças, como é uma prática que tem benefícios no seu desenvolvimento. Reconhecendo os desafios diários dos/as profissionais de educação de infância, torna-se necessário encontrar estratégias que permitam, por um lado, respeitar os direitos de participação e, por outro lado, responder de forma útil e pragmática às exigências diárias dos/as educadores/as de infância. Este Relatório Final constitui-se como uma tentativa de contribuir para este intuito. Utiliza-se a Abordagem de Mosaico como conjunto de estratégias de escuta das crianças, que deve a sua designação ao facto de possibilitar reunir diferentes fontes de informação, de modo a criar uma imagem dos significados das crianças, tanto individuais como coletivos, permitindo formar um mosaico das suas perspectivas. É descrito um projeto que teve lugar ao longo de quatro meses numa instituição de Educação Pré-Escolar em Coimbra. Os dados recolhidos através das formas de escuta são analisados e são propostos instrumentos passíveis de ser utilizados no quotidiano de uma instituição de Educação Pré-Escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Participação, Direitos das Crianças, Abordagem de Mosaico, Escuta, Educação Pré-Escolar

Out there, anything is possible: Participation rights in preschool education

Abstract: As we approach the 40th anniversary of the signing of the Convention on the Rights of the Child, it is possible to affirm that not all rights are viewed in the same way by early childhood education institutions. The respect for the participation rights continues to face challenges in its application in the daily routine of these institutions. Participating in decisions that concern them is not only a right enshrined for children, but it is also a practice that benefits their development. Recognizing the daily challenges faced by early childhood education professionals, it becomes necessary to find strategies that allow, on the one hand, respect for the rights of participation and, on the other hand, respond in a useful and pragmatic way to the daily demands of early childhood educators. This Final Report constitutes an attempt to contribute to this goal. The Mosaic Approach is used as a set of strategies for listening to children, which owes its name to the fact that it allows the gathering of information from different sources, in order to create an image of the children's meanings, both individual and collective, allowing the formation of a mosaic of their perspectives. This paper describes a project that took place over a four months period, at a preschool in Coimbra. The data collected through listening techniques is analyzed, and instruments that could be used in the daily routine of an early childhood education institution are proposed.

KEY WORDS: Participation, Children's Rights, Mosaic Approach, Listening, Preschool Education

Índice Geral

Lista de abreviaturas.....	VI
Índice de Quadros.....	VI
Índice de Figuras.....	VII
Índice de Mosaicos.....	VII
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I: PORQUÊ ESCUTAR AS CRIANÇAS?.....	6
1.1 Os direitos das crianças.....	7
1.1.1 Direitos Humanos.....	7
1.1.2 Direitos Humanos das crianças consagrados na Convenção.....	8
1.1.3 Exercício dos direitos de participação das crianças: desafios e potencialidades.....	10
1.2 Enquadramento legislativo da participação em educação de infância, em Portugal e articulação com os documentos internacionais.....	13
1.3 Contributo das neurociências para uma visão das crianças.....	17
1.4 As pedagogias de participação.....	18
1.4.1 A pedagogia de Reggio Emilia.....	22
1.4.2. A abordagem de mosaico como ferramenta de participação.....	25
PARTE II - COMPONENTE INVESTIGATIVA.....	30
2.1 Observação/caracterização e enquadramento.....	32
2.1.1 Elementos de caracterização do estudo.....	32
2.1.2. Caracterização do espaço físico da instituição.....	33
2.2 Ferramentas de escuta e participação.....	35
2.2.1 Observação.....	36
2.2.2 Fotos e Livros de Fotos.....	38
2.2.3 Mapas e maquetes.....	42
2.2.4 Tour.....	45
2.2.5 Tapete Mágico.....	46
2.2.6 Conversas em grupo.....	47
2.2.7 Entrevistas às crianças.....	48
2.2.8 Entrevistas às educadoras.....	50
2.3 Decisões acerca do espaço.....	56
2.3.1 Lugares a manter.....	57
2.3.2 Lugares a expandir.....	58
2.3.3 Lugares a modificar.....	60
2.3.4 Lugares a acrescentar.....	61
PARTE III - COMPONENTE REFLEXIVA.....	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	73
APÊNDICES.....	78
Apêndice N.º 1: Guião de entrevista às crianças.....	79
Apêndice N.º 2: Guião de entrevista às educadoras.....	80

Apêndice N.º 3: Documentos de consentimento.....	83
Apêndice N.º 4: Transcrição entrevistas crianças.....	87
Apêndice N.º 5: Transcrição das entrevistas às educadoras.....	104
Educadora A.....	104
Educadora B.....	110
Educadora C.....	114
Educadora D.....	121
Apêndice N.º6: Proposta de protocolo para aplicação da abordagem de mosaico.....	128
Apêndice N.º7: Síntese das ferramentas de escuta e da informação que permitem recolher.....	129
Apêndice N.º8: Guião de entrevista às crianças.....	131
Apêndice N.º9: Mosaico de síntese de informações - perspetiva de grupo.....	132
Apêndice N.º10: Mosaico de síntese de informações - perspetiva individual.....	133

Lista de abreviaturas

- CDC - Convenção sobre os Direitos da Criança
CEB - Ciclo do Ensino Básico
CP-UNICEF - Comité Português para a UNICEF
EPE - Educação Pré-Escolar
IAC - Instituto de Apoio à Criança
JI - Jardim de Infância
OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
OCP - Orientações Pedagógicas para a Creche
ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU - Organização das Nações Unidas
PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PE - Projeto Educativo
PES - Prática Educativa Supervisionada
PP - Projeto Pedagógico
UNICEF - United Nations International Children's Emergency Fund

Índice de Quadros

Quadro 1: Artigos que consagram os direitos de participação de acordo com a CDC.....	8
Quadro 2: Proposta de sistematização das dimensões das pedagogias participativas.....	22
Quadro 3: Livro de fotos do A. e transcrição de diálogo no momento da sua construção.....	39
Quadro 4.. : Síntese dos dados recolhidos através das Fotos e Livros de Fotos, sob a forma de número de ocorrências.....	41
Quadro 5: Transcrição de um diálogo entre uma criança e a estagiária aquando da realização do mapa.....	43
Quadro 6: Síntese dos dados recolhidos através dos Mapas.....	44
Quadro 7: Nota de campo sobre a caixa de areia.....	46
Quadro 8: Enquadramento da experiência do Tapete Mágico (adaptado do dossiê reflexivo de estágio).....	47
Quadro 9: Alguns dos dados recolhidos através das Conversas em Grupo.....	48
Quadro 10: Síntese dos dados recolhidos através das Entrevistas.....	49
Quadro 11: Síntese dos dados recolhidos através das Entrevistas às educadoras.....	51
Quadro 12: Quadro-síntese das informações recolhidas pelas diferentes fontes.....	54

Índice de Figuras

Figura 1: Planta do espaço exterior do JI.....	35
Figura 2: Mapa do quintal do JI com transcrição da fala das crianças.....	43

Índice de Mosaicos

Mosaico 1: Síntese das informações recolhidas acerca dos equipamentos de escalada e atividade motora.....	57
Mosaico 2: Síntese das informações recolhidas acerca da caixa de areia.....	58
Mosaico 3: Síntese das informações recolhidas acerca dos elementos naturais.....	59
Mosaico 4: Síntese das informações recolhidas acerca do campo de jogos.....	60
Mosaico 5: Síntese das informações recolhidas acerca das casas/casa na árvore.....	61

*... tente ter amor pelas próprias perguntas
como quartos fechados e como livros escritos numa língua estrangeira.
Não investigue, agora, respostas que não lhe podem ser dadas
porque não poderia vivê-las.
É disto que se trata, de viver tudo.
Viva agora as perguntas.
Talvez passe num belo dia, gradualmente, sem se aperceber,
a viver as respostas.*

Rainer Maria Rilke

INTRODUÇÃO

Perto de chegar aos 40 anos da sua assinatura, os direitos consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) (CP-UNICEF, 2019) continuam hoje a ser alvo de discussão e, se podemos aceitar que os direitos de proteção são mais respeitados, talvez por serem herdeiros de uma visão, mais antiga, da criança como dependente e vulnerável e também de uma lógica assistencialista dos cuidados na infância, o mesmo não se pode dizer dos direitos de participação (CP-UNICEF, 2016; IAC, s/d; Tomás, 2017). Com efeito, estes continuam a ser, de alguma forma, negligenciados, por um conjunto de razões que terei oportunidade de analisar, o que conduz a práticas quotidianas em instituições educativas que não subscrevem na totalidade os princípios previstos na CDC (Shier, 2001).

Apesar disso, a atenção aos níveis de participação das crianças tem tido um incremento substancial a nível global, inspirado num conjunto múltiplo de contributos, dos quais fazem parte, para além da CDC (ao assumir os direitos de participação), a conceção de cidadania que muitos governos têm adotado (com a intenção de envolver os cidadãos nas decisões que lhes dizem respeito), a visão da sociologia da infância (enquanto ser de plenos direitos) e mesmo a visão economicista da criança enquanto cidadão consumidor (Moss et al., 2005).

Pensar na situação atual dos direitos da criança “é um indicador fundamental na compreensão do estado de desenvolvimento humano de um país, de uma região, de uma instituição e/ou de uma organização socioeducativa” (Tomás, 2017, p.13). Esta necessidade, para além do seu valor intrínseco, torna-se ainda mais urgente se pensarmos que, subjacentes às práticas quotidianas dos/as profissionais de educação, podem estar determinadas conceções acerca da infância e das crianças (Tomás, 2017) que estão hoje ultrapassadas à luz da pedagogia (Araújo, 2017a; Coelho, 2007; Lino, 2013; Oliveira-Formosinho, 2013; Shier, 2001; entre outros), dos conhecimentos oriundos das neurociências (Bartoszeck & Bartoszeck, 2012; Shonkoff, 2009) e das leis nacionais (Decreto-Lei N.º54/2018; Despacho n.º 9180/2016; Despacho n.º 6478/2017; entre outros) e convenções internacionais (CP-UNICEF, 2019).

O trabalho que agora apresento desenvolveu-se a partir da intenção de pesquisar e desenvolver, enquanto futura educadora e professora, formas de aferir a vontade e intenções das crianças, no sentido de promover a sua participação ativa no quotidiano das instituições educativas. Esta, por sua vez, advém da minha motivação pessoal para ser uma educadora/professora que marca a sua prática pelo respeito pelos direitos das crianças, sem excluir os direitos de participação. A tanto me convoca a minha ética pessoal e também profissional (Decreto-lei 240/2001). Considero fundamental olhar de forma atenta e cuidada para a CDC, enquanto lei fundamental de proteção das crianças, como bússola para agir em contexto educativo, independentemente do estilo pessoal dos/as profissionais

de educação. E, se possível, no desenvolvimento da minha própria profissionalidade docente, deixar algum contributo para a comunidade profissional na qual em breve me irei integrar.

A escuta das crianças assume-se, no contexto da sua participação, como um instrumento privilegiado para as conhecer e promover a sua agência no dia a dia de uma instituição educativa (Lino, 2013; Clark, 2005). Com o objetivo de pôr em prática instrumentos ou ferramentas que possibilitem a escuta das crianças, foi-me proposto que procurasse utilizar uma abordagem desenvolvida por Alison Clark e Peter Moss (Clark, 2005; Clark, 2007; Clark & Moss, 2005) designada como “abordagem de mosaico”. Esta abordagem, por uma questão de constrangimentos temporais e de propósito desta tipologia de trabalho final, foi aplicada ao contexto específico da organização dos espaços educativos tendo em conta a participação e os contributos das crianças. A abordagem de mosaico prevê um conjunto de formas de escuta que permitem aferir significados, individuais e coletivos, acerca de um determinado assunto, neste caso, os espaços. Os dados obtidos são trabalhados e apresentados como um mosaico cujas partes individuais concorrem para uma imagem mais completa, com potencial para nos dar a conhecer o ponto de vista das crianças através de vários dos seus contributos.

De modo a estabelecer objetivos de pesquisa, tendo em conta os propósitos anteriormente enunciados, foi formulada a seguinte questão de partida:

Como operacionalizar a escuta das crianças, e assim promover o seu direito de participar, no dia a dia de um grupo de crianças em contexto de educação pré-escolar?

Desta questão de partida emana um conjunto de possíveis sub-questões, que orientaram a investigação: Como é que se vivem/praticam os direitos de participação no quotidiano das instituições? Qual a importância do espaço, do ponto de vista das crianças? É possível/exequível praticar os direitos de participação na organização do ambiente educativo? É possível co-criar com as crianças um ambiente educativo que vá ao encontro dos seus interesses e, em simultâneo, das intenções da educadora/professora? Qual é a disponibilidade das crianças para participar em propostas dirigidas de planeamento do ambiente educativo, quando poderiam estar a brincar? As crianças têm interesse em influenciar a organização do espaço à sua volta?

Relativamente aos objetivos da investigação, estes foram enunciados da seguinte forma:

- Compreender o ambiente educativo na óptica das crianças e promover a sua participação no redesenho do mesmo;
- Ensaiar formas de organização dos ambientes educativos com a participação das crianças no local de estágio em contexto de educação pré-escolar;

- Experimentar a abordagem de mosaico como forma multidimensional de escuta das crianças;
- Perceber qual o efeito da participação das crianças na transformação da paisagem próxima.

A componente investigativa deste trabalho teve lugar numa instituição de educação pré-escolar, em Coimbra, no ano letivo de 2023/2024. O trabalho foi desenvolvido em contexto de Prática Educativa Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A componente de Jardim de Infância (JI) da instituição tem capacidade para 85 crianças e organiza-se em quatro salas com grupos heterogéneos de crianças, entre os 3 e os 6 anos de idade. Sob um lema que enfatiza a escuta e a voz das crianças, esta instituição apresenta-se como um espaço onde são privilegiadas as relações (de cooperação, colaboração, comunicação), envolvendo a participação ativa de educadores/as, famílias e crianças, assim como a partilha de ideias, divisão de tarefas e assunção de responsabilidades. A equipa educativa é composta por quatro educadoras, um diretor pedagógico e duas assistentes operacionais associadas a cada sala. Apesar de haver uma evidente inspiração das educadoras desta instituição na pedagogia de Reggio Emilia, não há uma vinculação rígida à mesma, preferindo a equipa educativa adotar uma prática de escuta ativa das crianças, com o intuito de lhes dar voz, para a qual vai adotando as ferramentas de trabalho mais adequadas a cada momento. A pedra de toque desta abordagem é, pois, a escuta das crianças, que orienta as práticas educativas que são utilizadas, bem como as alterações que as mesmas vão sofrendo ao longo do tempo.

Este trabalho está dividido em três partes. A Parte I dedica-se a analisar o estado da arte no que diz respeito à forma como os direitos das crianças, com particular atenção aos direitos de participação, são enquadrados pela legislação, pela pedagogia e pelas neurociências. Evoca-se aqui a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a sua herdeira, a Convenção sobre os Direitos das Crianças (CP-UNICEF, 2019). Esta secção faz um enquadramento dos direitos de participação, a sua tipologia e abrangência, e são também identificadas algumas limitações à sua aplicação. De seguida, é apresentado um enquadramento legislativo da participação em educação de infância, em Portugal. Na secção seguinte, é feita uma análise do contributo das neurociências para a educação de infância, dando particular atenção à forma como estes contributos apontam para a visão da criança que algumas correntes pedagógicas vêm proclamando, como ser competente, participativo e ativo na construção do próprio conhecimento. Dá-se ainda destaque às pedagogias de participação, começando com uma breve contextualização histórica e seguindo para uma abordagem aos seus princípios e características, de modo a enquadrar estas práticas educativas no contexto dos direitos

de participação. Tendo em conta que a componente investigativa se dedicou à aplicação de uma abordagem de escuta que partilha alguns valores com a pedagogia de Reggio Emilia, esta é também apresentada na Parte I, com o objetivo de enquadrar as práticas observadas e desenvolvidas. É, finalmente, apresentada a Abordagem de Mosaico, tal como foi conceptualizada por Clark e Moss (Clark, 2005; Clark, 2007; Clark & Moss, 2005) .

A Parte II designa-se por Componente Investigativa. Aqui, faz-se uma apresentação clara e detalhada da forma como decorreu todo o processo de aplicação da abordagem de mosaico, bem como uma caracterização do grupo e do contexto. São apresentadas as ferramentas de escuta utilizadas, bem como os dados recolhidos.

A Parte III, designada como Componente Reflexiva, tem como objetivo apresentar as reflexões suscitadas pela aplicação dos instrumentos de escuta e o tratamento das informações recolhidas e apresentadas na Parte II. Descreve-se a forma como a participação das crianças foi integrada nas propostas desenvolvidas ao longo da PES e propõe-se um conjunto de instrumentos que pretendem ser um contributo para uma aplicação ágil e pragmática dos princípios da participação no quotidiano de uma instituição de educação pré-escolar. Os instrumentos propostos pretendem ser suficientemente completos para que as práticas se possam situar como respeitadoras dos direitos das crianças previstos na CDC e, simultaneamente, suficientemente sucintos para que possam ser utilizados no dia a dia das instituições educativas que querem escutar efetivamente as suas crianças. A sua aplicação não fará prescindir, naturalmente, da reflexão mais aturada que deve constituir uma prática quotidiana dos/as professores/as e educadores/as, mas sim entender-se como um contributo para a escuta das crianças. Finalmente, na Parte III, faz-se uma revisitação da questão de partida, bem como das suas subquestões, de modo a aferir em que medida estas obtiveram uma resposta com o desenvolvimento deste projeto.

PARTE I: PORQUÊ ESCUTAR AS CRIANÇAS?

O debate sobre a premência da participação dos cidadãos na vida em sociedade, e das crianças em particular, não é de todo uma novidade, tendo teóricos como Dewey e Freire (Moss et al., 2005) inaugurado este debate no campo da pedagogia. Numa enciclopédia datada de 1984, a UNESCO refere-se a um método participativo enquanto “método educativo que tem como objetivo tornar o aprendiz responsável pela aquisição de conhecimento, providenciando-lhe condições para que possa fazer descobertas por si próprio/a”¹ (UNESCO, 1984, p.80).

Fará sentido então continuar a questionarmo-nos sobre o lugar da participação nos dias de hoje? Haverá ainda obstáculos à participação? Ou como é que este direito se efetiva na prática das instituições de educação?

Nas páginas seguintes, farei uma abordagem à questão da participação, do ponto de vista dos Direitos Humanos e dos Direitos da Criança, da legislação portuguesa, das neurociências e também da pedagogia.

1.1 Os direitos das crianças

1.1.1 Direitos Humanos

Em 1948, a Organização das Nações Unidas (ONU), fazia aprovar a sua Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), onde consagrava a todos os seres humanos igualdade e liberdade de conhecimento, expressão e usufruto dos seus direitos. Os direitos assim enunciados pressupõem uma participação ativa e uma voz dos cidadãos, que se deve fazer ouvir no exercício dos seus deveres e também dos seus direitos, sendo particularmente relevante no caso da sua violação. Os direitos consagrados são considerados universais, transcendendo culturas, nações e religiões e são também inalienáveis à condição de todos os seres humanos, sem distinção de qualquer ordem (ONU, 1948).

Esta convenção mantém-se em vigor ao fim de 70 anos, e a sua aprovação foi fundamental para convenções subsequentes da ONU, herdeiras do espírito pacifista, igualitário e solidário que inaugurou.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) (CP-UNICEF, 2019), herdeira também da Carta das Nações Unidas (ONU, 1945) é disso mesmo exemplo. Começando por invocar que toda a pessoa humana, sem qualquer distinção, deve ver garantidos os seus direitos e liberdades, e também que as

¹ “educational method aimed at making the learner responsible for the acquisition of knowledge, by providing him or her with the conditions within which he or she will make discoveries for himself or herself” (UNESCO, 1984, p.80).

crianças têm, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) direito a ajuda e assistência especiais.

1.1.2 Direitos Humanos das crianças consagrados na Convenção

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989, e assinada por Portugal a 21 de setembro de 1990, “é o primeiro documento do direito internacional legalmente vinculativo que incorpora todo o conjunto de direitos – civis, políticos, económicos, sociais e culturais – das crianças” (Comité Português para a UNICEF, 2016, p.9). O carácter inovador desta Convenção vem plasmado numa visão da criança como ser de plenos direitos e com responsabilidades adequadas à sua idade e estágio de desenvolvimento: “à luz da CDC a criança é encarada como um actor social capaz de contribuir para a sua vida e a da sua comunidade e de expressar opiniões sobre o que a rodeia e afecta” (Comité Português para a UNICEF, 2016, p.9). Com efeito, a CDC introduz a visão da criança como sujeito de direitos, integrando estes os direitos de participação, para além dos de proteção (Instituto de Apoio à Criança, s/d; Moss et al., 2005)..

Os direitos consagrados na CDC podem ser organizados em categorias: sobrevivência, desenvolvimento, proteção e participação (CP-UNICEF, 2016). Para além de incluir os estados parte com a obrigação de assegurar os direitos nela consagrados (o que as declarações anteriores, por natureza, não faziam), a CDC vem introduzir a inovadora noção de direito à participação (IAC, s/d; Carneiro, 2024). O direito de participação vem consagrado no Artigo 12.º, que garante o direito de audição e participação das crianças, sendo completado pelo Artigo 13.º (direito à liberdade de expressão) (Carneiro, 2024). O Comité Português para a UNICEF (2016) inclui também nos direitos de participação os Artigos 14.º (direito à liberdade de pensamento, consciência e religião) e 15.º (direito à liberdade de associação e de reunião pacífica).

Quadro 1

Artigos que consagram os direitos de participação de acordo com a CDC

Artigo 12.º

1 - Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.

2 - Para este fim, é assegurada à criança a oportunidade de ser ouvida nos processos judiciais e administrativos que lhe respeitem, seja diretamente, seja através de representante ou de

organismo adequado, segundo as modalidades previstas pelas regras de processo da legislação nacional.

Artigo 13.º

1. A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem consideração de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança.

2. O exercício deste direito só pode ser objecto de restrições previstas na lei e que sejam necessárias:

a) Ao respeito dos direitos e da reputação de outrem;

b) À salvaguarda da segurança nacional, da ordem pública, da saúde ou da moral públicas.

Artigo 14.º

1. Os Estados Partes respeitam o direito da criança à liberdade de pensamento, de consciência e de religião.

2. Os Estados Partes respeitam os direitos e deveres dos pais e, sendo caso disso, dos representantes legais, de orientar a criança no exercício deste direito, de forma compatível com o desenvolvimento das suas capacidades.

3. A liberdade de manifestar a sua religião ou as suas convicções só pode ser objecto de restrições previstas na lei e que se mostrem necessárias à protecção da segurança, da ordem e da saúde públicas, ou da moral e das liberdades e direitos fundamentais de outrem.

Artigo 15.º

1. Os Estados Partes reconhecem os direitos da criança à liberdade de associação e à liberdade de reunião pacífica.

2. O exercício destes direitos só pode ser objeto de restrições previstas na lei e que sejam necessárias, numa sociedade democrática, no interesse da segurança nacional ou da segurança pública, da ordem pública, para proteger a saúde ou a moral públicas ou os direitos e liberdades de outrem.

Fonte: UNESCO, 1989

A valorização da participação dos cidadãos mais jovens nas decisões e actividades desenvolvidas a nível local e regional tem tido um incremento a nível político (Clark, 2007) e é hoje considerada “fundamental para a consolidação de sociedades democráticas, inclusivas e prósperas” (Carta Europeia Revista da participação dos jovens na vida local e regional, 2003, citado em CP-UNICEF, 2016, p.12). Consequentemente, reconhece-se a premência de assegurar a “máxima participação democrática dos cidadãos e a oportunidade de adaptar as soluções às necessidades da população”

(Comité Português para a UNICEF, 2016, p.7), o que tem levado ao surgimento de variados projetos nas comunidades onde a participação das crianças é tida como fundamental (Clark, 2007; Tonucci, 2019).

Em Portugal, o *Programa Cidades Amigas das Crianças* (CP-UNICEF, 2016), por exemplo, espelha uma tendência internacional (Moss et al., 2005; Clark, 2007) de considerar a participação dos cidadãos em geral e das crianças em particular nas instituições e tem como objetivo promover a aplicação dos direitos das crianças nas vilas e cidades portuguesas. Tem como objetivos específicos: “Implementar políticas locais para a infância e adolescência; Reforçar a perspectiva de direitos da criança na cultura organizacional dos Municípios e das entidades com responsabilidades em áreas relacionadas com as crianças; Promover a participação das crianças na vida da comunidade, Fomentar a acção concertada entre todos os actores com impacto na vida das crianças, incluindo sectores municipais, entidades públicas e privadas” (CP-UNICEF, 2016, p.8). Tem, portanto, a participação como um dos seus pilares fundamentais e é um dos exemplos da aplicação prática do discurso acerca da participação.

1.1.3 Exercício dos direitos de participação das crianças: desafios e potencialidades

Contudo, a participação das crianças continua a não ser uma realidade frequentemente observada para uma grande parte das crianças do mundo (CP-UNICEF, 2016). As iniciativas levadas a cabo, muitas de carácter pontual, “embora com alguns benefícios individuais para as crianças e para os serviços locais, traduzem-se por progressos muito limitados no que diz respeito ao objectivo central de transformar o ambiente social, político e cultural de forma sustentada.” (CP-UNICEF, 2016, p.12). O Instituto de Apoio à Criança (s/d) concorre para esta visão de que os direitos de participação são os mais negligenciados, uma vez que vão além do direito de audição das crianças: “para cumprir esse Direito da Criança, não basta o reforço do seu direito a ser ouvido(a) sobre o seu destino, por exemplo; torna-se necessário o seu envolvimento na decisão, visto que só assim poderá falar-se em tomar parte nela (IAC, s/d, pp.3-4).

As limitadas possibilidades de as crianças exercerem os seus direitos de participação podem estar ligadas a um conjunto de crenças ainda muito presentes na sociedade, ainda que erróneas, ligadas às limitadas competências das crianças para participar, à idade precoce enquanto fator de exclusão dos processos de tomada de decisão e até a algum receio de pôr em risco a autoridade dos pais (CP-UNICEF, 2016). O Comité Português para a UNICEF (2016) responde a estas crenças erróneas afirmando que:

- as crianças são capazes de participar nas decisões que lhes dizem respeito e através de meios que lhes sejam significativos (por exemplo, desenhos, textos, representações, fotografias, conversas, trabalhos de grupo), sabendo identificar aquilo de que gostam e aquilo de que não gostam, nos seus vários contextos de vida;
- o exercício dos direitos das crianças começa aquando do nascimento, mesmo antes de as crianças poderem assumir as suas responsabilidades e é importante que as crianças tenham a possibilidade de conhecer os seus direitos de forma a poder exercê-los: “ser incentivadas a partilhar as suas dúvidas de uma forma crítica, adquirindo competências e confiança para expressar pontos de vista e respeitar os outros” (Comité Português para a UNICEF, 2016, p.13);
- escutar as crianças significa promover o respeito entre todos, possibilitando que se partilhe o direito de decidir, o que não é o mesmo que dizer que a autoridade dos pais é posta em causa ou que as crianças passam a tomar todas as decisões.

Noutra linha de pensamento, mas ao encontro da ideia de que as crianças ainda não gozam da plenitude dos seus direitos, Tomás (2017) identifica três tensões na convergência entre os direitos das crianças e as práticas de educação de infância:

- desconhecimento, por parte dos/as profissionais de educação, dos documentos de referência que consagram os direitos das crianças, ou uma desconexão entre a informação por estes veiculada e a prática efetiva em contexto de educação de infância. A autora considera que “a forma como se perspectivam as crianças pequenas, a sua educação e os seus direitos é essencial na forma como se pensam as práticas pedagógicas” (Tomás, 2017, p.15) e que, por isso, é fundamental que os/as profissionais de educação integrem os direitos das crianças nas suas práticas “como um guia emancipatório das suas práticas pedagógicas” (Tomás, 2017, p.15);
- a existência de uma “dualidade falsa e prejudicial” (Tomás, 2017, p.15) entre direitos e deveres das crianças, apontando para a necessidade de, tanto direitos como deveres, se verem plasmados nas práticas educativas evidentes nas vivências quotidianas;
- a existência de práticas pedagógicas precocemente escolarizadas, que reproduzem em contexto de educação de infância preceitos e práticas de ciclos posteriores de ensino (Tomás, 2017).

Também Moss et al. (2005) identificam estas limitações, concordando que as mesmas se possam dever ao facto de nem sempre os adultos com mais responsabilidade na vida das crianças (famílias e

educadores) estarem envolvidos nas discussões sobre os direitos das crianças, o que leva a que, particularmente com crianças mais pequenas, o foco predominante seja o de promover o desenvolvimento e não o exercício dos direitos.

Num artigo dedicado ao lugar da democracia nos contextos de educação de infância, Moss (2021) identifica talvez uma outra condicionante ao exercício pleno dos direitos de participação: a democracia, como valor central e abundantemente referido em educação, submete-se frequentemente a valores como os da qualidade (impostos pelas estruturas de gestão como forma de cumprir parâmetros indicados por especialistas) e de mercado. O autor defende que a democracia pode fazer parte da educação, de forma séria, desde os primeiros anos, podendo mesmo estar na base dos serviços de apoio à primeira infância e dá como exemplo o que acontece com o currículo sueco (Moss, 2021).

Clark (2007) avança que a escolha dos métodos de envolvimento das crianças nos processos de decisão pode também revelar-se uma condicionante à sua participação, particularmente se os seus interlocutores não dispuserem de treino nas linguagens utilizadas pelas crianças.

Apesar das limitações existentes e das tensões identificadas, o facto é que “a participação das crianças além de ser um direito reconhecido na CDC, é uma componente essencial para o exercício de todos os outros direitos no contexto da família, da escola e da comunidade” (CP-UNICEF, 2016, p.12). Assim, é fundamental repensar as práticas pedagógicas, fazendo-as condizer com a conceção de criança como ator social competente, sujeito de direitos, o que “implica combater visões pré-determinadas e universais de criança e infância que se traduzem na estandardização das práticas educativas, mesmo que os discursos sejam contrários” (Tomás, 2017, p.16). Para Moss (2021) adotar o entendimento de que os serviços de apoio à (primeira) infância são espaços privilegiados de democracia, implica que estes ofereçam a todos oportunidades de participação: crianças, famílias, profissionais, políticos e outros cidadãos.

Reconhecer as crianças como sujeitos com direitos, não exclui, naturalmente, sobretudo no caso de crianças muito pequenas, a constatação de que a sua imaturidade obriga a uma resposta adequada tendo em conta as suas necessidades (Coelho, 2007). Neste contexto, “o direito de participação deverá (...) aludir à noção da criança como um ser competente” (Coelho, 2007, p.4), noção que tem sido reforçada como relevante desde o nascimento, de que são demonstrativos dados recentes da investigação em neurociências realizada nas últimas décadas (cf. Shonkoff & Phillips, 2000, citado em Coelho, 2007), que fazem questionar “a imagem do bebé como um sujeito passivo alvo de cuidados e o têm identificado como um ser socialmente orientado, competente e interactivo” (Coelho, 2007, p.4).

Evocando as palavras de Loris Malaguzzi, Moss (2021) recorda a premissa de que a educação se faz de escolhas políticas, implicando decisões que vão para além de compreender o que resulta e se focam também nos valores educativos partilhados e praticados; não pensar apenas no que é transmitido às crianças no campo das literacias, mas também nos valores democráticos postos em prática na sua formação enquanto cidadãos. Tal significa “começar com uma prática política, colocar questões políticas (...) e fazer escolhas políticas antes de se debruçar sobre as escolhas técnicas, isto é, pensar primeiro nos fins e depois nos meios” (Moss, 2021, p.8). E, com efeito, tem havido nas últimas décadas um aumento no interesse político em escutar as crianças e envolvê-las nos processos de tomada de decisão (Clark, 2007). Ainda que esta constatação date do início dos anos 2000, a publicação do CP-UNICEF (2016) indicia que a intenção de envolver as crianças nas decisões da sociedade poderá manter-se atual. Este documento sumaria desta forma as potencialidades da participação das crianças na vida em sociedade:

- contribui para o desenvolvimento pessoal das crianças;
- conduz a uma melhoria nos processos de decisão;
- é uma forma de proteger as crianças, uma vez que lhes dá a possibilidade de se expressarem, o que é fundamental em casos de abusos;
- contribui para o desenvolvimento da sociedade, uma vez que promove a tolerância e o respeito mútuo.

Os documentos citados concordam que “investir nas crianças é essencial para promover sociedades equitativas e inclusivas e fomentar a participação dos cidadãos no desenvolvimento das suas comunidades” (CP-UNICEF, 2016, p.10).

1.2 Enquadramento legislativo da participação em educação de infância, em Portugal e articulação com os documentos internacionais

Os documentos que regem a vida em sociedade convergem na constatação de que a democracia, a participação e a diversidade são valores fundamentais que devem estar presentes no percurso de cada pessoa, num clima de respeito mútuo e de ajuda mútua no sentido de que cada um tenha oportunidades para alcançar os seus objetivos. Para começar, temos o desígnio constitucional de que a escola “contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas,

sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva” (Constituição da República Portuguesa [CRP], 2005). No mesmo sentido, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) afirma que a ação de todo o sistema educativo se deve orientar no sentido de “favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei N.º46/86). Estes objetivos, enunciados nas leis gerais, são aqueles que devem orientar as leis executivas que dão origem a ações concretas nas escolas e outras instituições de ensino.

Apesar das potenciais dificuldades ou dúvidas que possam surgir a propósito da operacionalização destes ideais, existe um corpo de conhecimento cada vez mais consensual e significativo que convoca para a adoção de metodologias que promovam aprendizagens ativas, com o intuito de formar cidadãos para o século XXI, com a convicção de que a uniformização, padronização e segmentação de espaços e tempos educativos é incapaz de dar resposta aos desafios do milénio (Cohen e Fradique, 2018). A constatação global é de que a Escola, para além de formar cidadãos sabedores, se deve ocupar também de formar cidadãos criativos, críticos, comunicadores, responsáveis, com capacidade para resolver problemas complexos e cooperar entre si (Robinson & Aronica, 2015). Esta levou a que se criassem recomendações e mecanismos, à escala mundial (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE], 2018) e também nacional de incentivo a práticas que promovam a aquisição de competências transversais para todos.

Com efeito, em anos recentes, tomaram forma documentos legais que bebem destes propósitos de amplo espectro e das orientações internacionais mais recentes, que nos convocam a criar condições para que as crianças de hoje encontrem na sua formação os instrumentos que lhes permitirão lidar com sucesso com um futuro incerto e em constante mudança (UNESCO, 2022) e têm na sua génese a intenção de contribuir para a construção de um currículo do século XXI, que permita “o desenvolvimento de aprendizagens de qualidade e que sejam respostas efetivas às necessidades de todos os alunos” (Direção Geral de Educação, 2025).

É disto exemplo o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Martins et al., 2017). Na ótica da educação para todos, consagrada pela UNESCO (UNESCO, 1990), o PASEO orienta-se para a formação de “pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (Martins et al., 2017, p.5). Num texto que se define como sendo de base humanista e destinado a contribuir para a organização e articulação de todo o sistema educativo, e ao qual os profissionais de educação devem recorrer para equacionar e fundamentar decisões, recomenda-se que se proporcione aos alunos os valores e competências que lhes permitam “intervir na vida e na história dos indivíduos e das

sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (Martins et al., 2017, p.10). A participação está no coração deste documento; é elencada como um dos valores, isto é, os “elementos e as características éticas, expressos através da forma como as pessoas atuam e justificam o seu modo de estar e agir” (Martins et al., 2017, p.9) que devem nortear o sistema educativo, a saber: liberdade, responsabilidade e integridade, cidadania e participação, excelência e exigência e curiosidade, reflexão e inovação.

Os documentos referidos justificam, por si só, a adoção de abordagens pedagógicas permeáveis à inclusão da diversidade e, conseqüentemente, à multiplicidade de pontos de vista, inevitável quando o objetivo último é a educação para todos. E como poderia a educação ser para todos se não se adotassem estratégias explícitas e concretas de diferenciação? Contudo, existem ainda outros documentos legais que apoiam este fito. O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, define o que são a autonomia e a flexibilidade curricular e estabelece um conjunto de recursos disponibilizados aos/as docentes no sentido de pôr em prática estes construtos. As escolas em geral, e os/as docentes em particular, veem-se, assim, munidos/as de legitimação legal, para além de científica, para adaptar as suas práticas às necessidades e contextos concretos. Entre as prioridades e opções curriculares consideradas estruturantes encontram-se: “exercício da cidadania ativa, de participação social, em contextos de partilha e de colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade; e implementação do trabalho de projeto como dinâmica centrada no papel dos alunos enquanto autores, proporcionando aprendizagens significativas” (Decreto-Lei N.º55/2018, p.2929). Ambas as ideias apontam para a importância da voz dos alunos na construção do próprio saber.

Por sua vez, o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, estabelece os princípios e as normas que permitam a inclusão de todos, com foco na premência de “responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar” (p.2918). No artigo 3.º, elencam-se os princípios orientadores, de onde destaco a autodeterminação, enquanto “o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões” (p.2920), ideias que já encontrávamos no artigo 13.º da CDC (CP-UNICEF, 2019).

De forma mais específica, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016) estão em plena consonância com estes documentos orientadores. A educação pré-escolar assume-se, de acordo com as OCEPE, como o nível educativo de referência, onde se praticam muitas das ideias globalmente preconizadas como inovadoras e condizentes à formação de cidadãos ativos e

participativos, onde “as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens” (Silva et al., 2016, p.4). As OCEPE definem quatro fundamentos e princípios da pedagogia para a infância:

- O desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança, contexto em que assumem particular relevância as interações com adultos e outras crianças, enquanto experiências de aprendizagem que contribuem de forma indelével para o seu desenvolvimento;
- Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, dois construtos que encontraremos na revisão da literatura científica e nas convenções internacionais e que se veem aqui plasmados. Reconhecer a criança como sujeito e agente do próprio processo educativo 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);
- Exigência de resposta a todas as crianças. Responder a todas as crianças implica escutá-las, no sentido de se fazer aproximar as suas necessidades e interesses da própria experiência de aprendizagem, tornando-a diferenciada e significativa;
- Construção articulada do saber, numa lógica de reconhecimento da interligação entre as diversas áreas do saber e da importância do brincar enquanto fonte de experiências significativas de aprendizagem e desenvolvimento. Ao/à educador/a cabe criar um ambiente educativo possibilitador da expressão de cada criança: “a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma” (Silva et al., 2016, p.11)

O conjunto dos documentos analisados encontra eco, em formato de compromisso profissional, nas dimensões de profissionalidade previstas para o desempenho da função docente (Decreto-Lei N.º240/2001). Pensar na dimensão profissional, social e ética convoca-nos a olhar para cada aluno como uma entidade única e excecional, em pleno usufruto do seu direito de inclusão, acesso à educação e igualdade de oportunidades e, simultaneamente, convoca o nosso dever de atender a essa individualidade, fazendo escolhas baseadas em conhecimento científico. Pensar no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem convoca-nos, assim, a refletir sobre o dever de estabelecer experiências de aprendizagem significativas, no seio de relações pedagógicas de qualidade, com a necessária diferenciação pedagógica, e atendendo a elevados níveis de qualidade, de participação na escola e de relação com a comunidade. E, ao pensar no desenvolvimento

profissional ao longo da vida, somos convocados ainda a assumir o dever de refletir continuamente sobre a prática, de modo a que possamos manter elevados padrões de qualidade (Decreto-Lei 240/2001). É com esse intuito que se desenhou a investigação de que a seguir se dá conta.

1.3 Contributo das neurociências para uma visão das crianças

Na discussão acerca da participação, assume crescente relevância o contributo da investigação em neurociências. A importância da iniciativa da criança e a evidência de que o cérebro se desenvolve quando esta tem a possibilidade de agir sobre o seu ambiente, introduzindo no debate conceitos como reciprocidade, contingência são hoje evidentes (Shonkoff, 2009). A ciência mostra-nos quais são as necessidades das crianças, a nível de cuidados e proteção, mostrando que de “relacionamentos estáveis, responsivos, estimulantes e ricos em experiências de aprendizagem nos primeiros anos de vida provêm benefícios permanentes para a aprendizagem, para o comportamento e para a saúde física e mental” (Shonkoff, 2009. p.15).

Shonkoff (2009) defende que “o desenvolvimento saudável da criança, do nascimento até os 5 anos de idade, cria os alicerces de uma sociedade próspera e sustentável” (p.15), sendo que construção da arquitetura do cérebro se prolonga até à maturidade, ainda que capacidade de mudança do cérebro diminua com a idade. As experiências mais precoces estabelecem os alicerces dessa construção e, de certa forma, determinam a sua qualidade (Shonkoff, 2009).

Desde a vida intra-uterina e durante o primeiro ano de idade, há uma intensa produção de sinapses e vias neuronais, que decresce depois até aos 10 anos Bartoszeck e Bartoszeck (2012). A produção de novos neurónios e conexões sofre períodos de poda que têm como objetivo otimizar os recursos e tornar o funcionamento do cérebro mais eficiente, levando a que se mantenham ligações que são mais frequentemente utilizadas e que sejam “podadas” aquelas que têm menos uso, sendo os circuitos cerebrais mais tardios e complexos construídos sobre os circuitos precoces (Shonkoff, 2009).

Sabe-se atualmente (Shonkoff, 2009) que um importante elemento no processo de desenvolvimento do cérebro é o que se designa como “dar e receber”, que se estabelece entre as crianças e os seus cuidadores, quando as crianças pequenas procuram interações, por meio de balbucios, expressões faciais e gestos, e os adultos respondem a esta interação com formas semelhantes de gestos e vocalizações (Shonkoff, 2009). A inclusão desta secção neste trabalho advém da convicção de que a reciprocidade (expressa no movimento de dar e receber) é uma forma precoce de participação, na medida em que participar significa influenciar o curso da interação.

A estas observações acresce uma outra, que aponta para a urgência de considerar a participação desde os primeiros anos: não sendo o desenvolvimento do cérebro linear, existem “períodos críticos para a aquisição de conhecimentos e aprimoramento das habilidades” (Bartoszeck & Bartoszeck, 2012, p.63), isto é, períodos sensíveis, uma vez que existe alguma plasticidade e flexibilidade cerebral. Estes períodos constituem-se como estádios de desenvolvimento para funções específicas do cérebro: são “‘janelas de oportunidade’ nos primórdios da vida, quando o cérebro da criança está particularmente susceptível às entradas de estimulação sensorial, para o amadurecimento de sistemas neurais mais desenvolvidos” (Bartoszeck & Bartoszeck, 2012, p.64). Entre os 4 e os 5 anos, por norma, tem lugar outro acontecimento fundamental: as crianças começam a perceber que o seu pensamento pode ser diferente do pensamento das outras pessoas.

As evidências aqui demonstradas apontam para a necessidade de conceber as instituições educativas como “ambientes ou fóruns, locais de encontro entre crianças e adultos, marcados (...) pela diversidade, complexidade, incerteza, e também pelas possibilidades de criação e regeneração social, cultural e por essa via educativa (Dahlberg, Moss, & Pence, 1999)” (citado em Coelho, 2007, p.8). Esta visão implica uma outra: a de que a criança age sobre o seu ambiente e, nessa agência, é agente ativamente implicado no próprio desenvolvimento.

1.4 As pedagogias de participação

A preocupação com as respostas em Educação de Infância tem sido uma constante em Portugal e as últimas décadas têm assistido a avanços sucessivos no reconhecimento da importância da educação de infância, tanto para o sucesso escolar como para a melhoria do sistema educativo (Formosinho, 2013). A discussão sobre a qualidade das respostas acompanha a discussão sobre a sua quantidade. Atualmente, vários fatores apontam para uma manutenção desta preocupação e intenção de melhoria: o tempo de serviço em creche passou a ser reconhecido como tempo de serviço passível de ser contabilizado para a carreira docente (Decreto-Lei n.º 32-A/2023), o PASEO (Martins et al., 2017) acolhe no seu espectro de aplicação também a educação de infância (preâmbulo da escolaridade obrigatória), dispomos de documentos curriculares específicos, tanto para a EPE (Silva et al., 2016) como para a Creche (Marques et al., 2024) e está aberta a discussão sobre a inclusão do pré-escolar na escolaridade obrigatória.

Quando pensamos na participação como ponto de partida é inevitável pensar em tudo o que foi dito anteriormente e assumir o compromisso de contribuir para o respeito pelos direitos das crianças, sendo a participação um deles. Em pedagogia, a literatura que se refere aos direitos das crianças, na

ação moderna que engloba os direitos de participação (e não apenas os direitos de proteção) é utiliza a designação de pedagogias de participação ou pedagogias participativas. Tentarei, neste ponto, fazer uma abordagem a estas pedagogias, com um breve enquadramento histórico e teórico.

Para alguns autores, não há qualidade sem participação (Bondioli et al., 2023). Esta visão decorre do reconhecimento de todos os pressupostos enunciados anteriormente acerca da participação, tanto do ponto de vista dos direitos, que por si só poderiam fazer justificar a adoção de abordagens participativas, como pelo reconhecimento de que as aprendizagens são mais eficazes quando são mais significativas para as crianças, o que acontece necessariamente quando a criança tem a possibilidade de tomar parte ativa na construção do próprio conhecimento, isto é, de participar. Com efeito, considera-se que uma resposta em educação de infância tem qualidade quando responde aos direitos atualmente reconhecidos às crianças: estar com outras crianças; participar da vida da sua comunidade próxima, particularmente a do seu contexto de educação de infância; usufruir de um ambiente acolhedor e inclusivo, que lhes permita brincar e explorar (Bondioli et al., 2023).

As abordagens participativas são herdeiras de Dewey, Freinet, Piaget, Vygotsky, Malaguzzi, Bruner e Freire (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013). Têm a democracia no seu centro e esta é tanto meio, vivenciado no quotidiano das instituições educativas, como fim, isto é, é uma finalidade educar para a democracia, com o intuito de contribuir para a igualdade para todos e a inclusão de todos. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), na senda de Dewey, definem a democracia como “uma certa visão do mundo”, “um desafio árduo para criar condições para que os seres humanos, tanto crianças como adultos, possam exercer a capacidade de que dispõem - a agência que os afirma como seres livres e colaborativos e com capacidade para pensamento e ação reflexiva e inteligente” (p.31). Para modelos participativos, a criança é conceptualizada como uma pessoa com agência, que participa nessa qualidade na vida da família, da escola, da comunidade, sendo um “coconstrutor da sua educação” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p.31).

Para podermos dizer que estamos perante uma pedagogia que tem na participação o seu carácter identitário, é necessário que se vejam cumpridos certos parâmetros. Araújo (2017a) identificou seis parâmetros para analisar um conjunto de abordagens para a creche, que irei seguir, como forma de enquadramento, alargando a abrangência a toda a idade pré-escolar. A análise realizada por Araújo (2017a) é, aqui, utilizada como base e inspiração para a organização da informação, sendo simultaneamente confrontada com a de Oliveira-Formosinho (2013) e também com Niza (2012) e Pereira (2021), com o intuito de, através do cruzamento de informações, se extraírem comunalidades às diversas visões sobre o que são as abordagens participativas em pedagogia.

imagem da criança ativa e competente

No âmbito da pesquisa da pedagogia de participação, tem merecido investigação teórica e empírica “a construção das interações pedagógicas como mediadoras do direito de cada criança a ser respeitada e a participar” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p.31). Reconhece-se a competência, agência e competência participativa das crianças e, concomitantemente, rejeitam-se definições baseadas “na dependência e no défice, que regularmente condicionam a sua assunção [da criança] enquanto participante naquilo que lhe diz respeito” (Araújo, 2017a): “o seu direito à escuta e à participação associam-se ao reconhecimento da sua competência para explorar, descobrir, comunicar, criar e construir significados” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013, citado em Araújo, 2017a).

Esta é uma visão que convoca à integração das diversidades nas suas múltiplas manifestações, o que concorre para o respeito pelo enquadramento legislativo que vigora em Portugal, como já tivemos oportunidade de verificar.

a centralidade da interação adulto-criança

Para Araújo (2017a), o reconhecimento dos direitos e competência da criança é operacionalizado na ação dos profissionais de educação, através da “(co)construção de ambientes e situações interativas que efetivem a criação de múltiplas zonas de desenvolvimento próximo e de diferenciação pedagógica” (Oliveira-Formosinho, 2007, citado em Araújo, 2017a, p.106). A ideia de (co)construção aponta para a centralidade das interações entre o adulto (mediador e figura de referência) e a criança (parte ativa na construção do próprio conhecimento).

contexto espaciomaterial seguro, confortável e pedagogicamente denso

De forma paralela ao que Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) referem com organização do ambiente educativo para a aprendizagem experiencial, os espaços analisados por Araújo (2017a) mostram a preocupação em ser espaços seguros, organizados e flexíveis, com respeito pelo estágio desenvolvimental das crianças e contendo múltiplas possibilidades de exploração e descoberta, com lugar para elementos familiares e de conforto, permeáveis entre o interior e o exterior e que valorizam a Natureza e a Cultura. Com efeito, “a pedagogia em participação propõe espaços plurais, desde os espaços das salas e centros, aos espaços na Natureza e na comunidade, passando pelas ligações entre os centros e os contextos familiares” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013, citado em Araújo, 2017a, p.107). Também é dada especial atenção à qualidade dos materiais pedagógicos que devem ser responsivos às diferentes utilizações que as crianças deles possam fazer.

regularidade e flexibilidade na organização do tempo

Ainda que nem todas as abordagens analisadas por Araújo (2017a) se debrucem de forma muito marcada sobre o tempo, a autora salienta algumas características da organização do tempo que são marcas das pedagogias em participação: tempos organizados de forma previsível mas flexível, permitindo, por um lado, a promoção de sentimentos de segurança e, por outro lado, estando permeáveis à agência das crianças e proporcionando, dessa forma, oportunidades de aprendizagem ativa: “o dia e a semana são organizados de acordo com uma rotina respeitadora dos ritmos, do bem-estar e possibilidades de aprendizagem das crianças, consagrando a sua participação em todos os momentos” em que os tempos pedagógicos são “criticamente refletidos, no sentido de integrar uma polifonia de ritmos e formas de organização do grupo, diferentes propósitos, múltiplas experiências, a cognição e a emoção, linguagens plurais e diferentes culturas”, de modo a representarem “oportunidades efetivas para aprendizagens múltiplas” (Araújo, 2017a, p.109). Tanto os tempos dedicados aos cuidados como os tempos pedagógicos são considerados educativos (Araújo, 2017a).

construção de parcerias com as famílias

A relação entre as instituições educativas e as famílias são de fundamental importância, uma vez que são os contextos mais significativos para a criança, que pode apenas beneficiar de parcerias saudáveis que estes possam estabelecer entre si. As pedagogias participativas propõem a criação de relações marcadas pela abertura, confiança e partilha, o reconhecimento de diferentes papéis mas a existência de objetivos comuns e o incentivo a uma efetiva participação de todos (por exemplo, nas rotinas diárias, em atividades e projetos, na presença de objetos familiares na sala, etc. (Araújo, 2017a).

foco privilegiado nos processos de observação

As pedagogias em participação assumem grande destaque para os processos de observação, a par com a escuta e a negociação, processos considerados essenciais, enquanto objetos de reflexão, para efetivar a diferenciação pedagógica e para enquadrar a intencionalidade educativa (Araújo, 2017a). A observação serve de base à produção de documentação pedagógica, que se tem mostrado, de acordo com Araújo (2017a), um exercício sustentador das práticas.

No Quadro 2, são sistematizadas as dimensões das pedagogias participativas, com base em Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013).

Quadro 2*Proposta de sistematização das dimensões das pedagogias participativas²*

criança	ser com competência e atividade; coconstrutora das suas próprias aprendizagens
educador/a	organiza o ambiente; observa, escuta e documenta, de modo a poder conhecer e acompanhar a criança; estabelece objetivos partindo dos interesses e conhecimentos da criança em direção à cultura
processo de aprendizagem	espaço partilhado entre a criança e o adulto; as interações e as relações sustentam o desenvolvimento de atividades e projetos conjuntos; o saber é construído de forma ativa e colaborativa; valorização da aprendizagem experiencial
espaços e tempos	são pensados e planeados de modo a permitirem a interatividade e a continuidade educativa; promovem a aprendizagem experiencial
atividades e projetos	são ocasiões para as crianças fazerem aprendizagens significativas

1.4.1 A pedagogia de Reggio Emilia*breve enquadramento histórico*

Reggio Emilia é uma localidade pertencente à região da Emilia Romagna, situada no norte de Itália, internacionalmente conhecida pela qualidade das suas instituições de educação de infância (Lino, 2013). Nesta região, observam-se elevados níveis de responsabilidade civil, confiança nas instituições e políticos locais, democracia participativa e cooperação (Pereira, 2021).

Após a II Guerra Mundial, a população de Reggio Emilia organizou-se em cooperativas de forma a fazer face às adversidades e responder às necessidades sentidas, não apenas na área económica e de organização do trabalho, mas também na área da educação (Edwards et al., 2016). Malaguzzi, ao corrente deste movimento em germinação, dirige-se a Reggio Emilia para tomar parte nesta experiência (Lino, 2013). Para além da herança social deixada pela guerra, a primeira escola foi efetivamente construída com despojos da guerra (Gandini, 2016; Malaguzzi, 2016, citado em Pereira, 2021). A propósito deste início, Malaguzzi diria que: “[...] ver um tanque de exército, seis cavalos e três camiões gerando uma escola para crianças é extraordinário” (Malaguzzi, 2016, citado em Pereira, 2021, p.5).

² A partir de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013).

Esta experiência fundadora marca a história do movimento que então se iniciava, onde são centrais a entreatajuda, cooperação e iniciativa das famílias. Ao longo das décadas subsequentes, a experiência educacional de Reggio Emilia teve amplo desenvolvimento e divulgação à escala global, mantendo o seu legado histórico: “uma história coletiva, que revela como uma cidade assumiu a responsabilidade pela educação das crianças” (Moss, 2016; Vecchi, 2017, citado em Pereira, 2021, p.2) e que tem como um dos seus princípios construtivos a construção de uma escola para crianças que assuma como efetivo o respeito pelos seus direitos e competências (Pereira, 2021).

matriz comunitária

De acordo com a filosofia pedagógica de Reggio Emilia, a educação das crianças é objeto de preocupação e responsabilidade comunitária (Lino, 2013) e assume-se como representante dos “direitos de todas as crianças e das suas famílias” (Malaguzzi, 2016, citado em Pereira, 2021, p.3). As famílias, a par do seu papel na construção das escolas, tornaram-se atores protagonistas do processo educativo, enquanto familiares das crianças e, simultaneamente, gestores das instituições educativas, sendo as parcerias de relevância central para esta abordagem (Pereira, 2021). O trabalho colaborativo, com máxima expressão na participação e envolvimento das famílias, professores, crianças e comunidade é também um dos princípios constitutivos da pedagogia de Reggio Emilia (Pereira, 2021).

visão da criança

A pedagogia de Reggio Emilia enfatiza uma visão da criança como um ser competente, cheio de potencial e curiosidade, aprendiz ativa e capaz de construir conhecimento (Lino, 2013; Araújo, 2017b). Malaguzzi “adianta uma imagem de criança com direitos, curiosa, produtora de cultura, competente na experimentação do mundo e na comunicação dos seus pensamentos, emoções e dos significados que constrói” (Malaguzzi, 1994, citado em Araújo, 2017a, p.104). Refere ainda uma “imagem de criança como pessoa concreta, com direitos legítimos, inteligente, com potencial, ativa e competente na exploração e descoberta do mundo e na comunicação de suas descobertas por meio de ‘cem linguagens’” (Pereira, 2021, p.9). Esta imagem da criança constitui-se como um dos princípios fundamentais de Reggio Emilia, desde a sua criação.

a centralidade das relações e os seus três protagonistas

Pereira (2021) destaca a pedagogia de Reggio Emilia enquanto Pedagogia da Relação e da Escuta, reconhecendo os direitos das crianças, não só a ser escutadas, como também a ter oportunidades para se expressar: na senda de Malaguzzi, “se as crianças tinham direitos legítimos, então elas também precisavam de oportunidades para desenvolver a sua inteligência e para serem preparadas

para o sucesso que não poderia, nem deveria escapar-lhes. Essas eram as ideias dos pais, expressando uma aspiração universal, uma declaração contra a traição do potencial das crianças e um aviso de que as crianças precisavam, antes de tudo, serem levadas a sério e terem a nossa confiança. (Malaguzzi, 2016, citado em Pereira, 2021, p.7).

Mas esta pedagogia defende também o respeito pelo direito de participação dos outros protagonistas do processo educativo, para além das crianças: educadores e famílias (Lino, 2013; Araújo, 2017b; Pereira, 2021). Com efeito, crianças, pais e professores são protagonistas, o que coloca a ênfase não apenas na criança, mas nas relações e trocas que se estabelecem entre estas três partes essenciais, que interagem em complementaridade (Pereira, 2021), pelo que são promovidas as relações, interações e comunicação entre os três elementos (Lino, 2013). “A ‘pedagogia das relações’ enfatiza o conhecimento que se constrói nas interações” (Lino, 2013, p.118), sendo as relações marcadas por reciprocidade e respeito mútuo. Recuperando, mais uma vez, Malaguzzi, a propósito da reciprocidade e de todos serem educadores e educandos: “as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças” (Malaguzzi, 1999, citado em Pereira, 2021, p.6). Neste contexto, a colaboração tem um lugar central em todo o processo educativo, uma vez que é através dela que se dá a aprendizagem (Lino, 2013).

a pedagogia da escuta

“Relação e escuta são aspectos indissociáveis e complementares do processo de elaboração individual e coletiva de significados” (Pereira, 2021, p.16). A escuta das crianças é, então, outro dos pilares na pedagogia de Reggio Emilia: “a escuta representa o encontro e o diálogo que honra as crianças e as cem linguagens que potencialmente possuem para buscar significado”, representando um convite para a “ação sensível de ouvir e para o direito de ser ouvido com todos os sentidos” (Rinaldi, 2016, citado em Pereira, 2021, p.10). Escutar as crianças implica assumi-las como seres competentes e fazedores de significado: as crianças constroem as suas próprias visões do mundo, elaboram teorias interpretativas e comunicam as suas interpretações através das múltiplas linguagens que utilizam (Lino, 2013). Aos adultos, cabe escutar antes de falar. Neste contexto, escutar não significa apenas ouvir, mas sim “interpretar, dar sentido e significado às mensagens dos outros (...) valorizar e legitimar as mensagens de quem comunica e, deste modo, colocar em diálogo as diferenças” (Lino, 2013, p.127). Esta perspetiva exige dos educadores uma postura de respeito e valorização das capacidades das crianças, incentivando-as a explorar, questionar e criar. Este processo requer, sobretudo por parte dos adultos, o reconhecimento pela diferença, a aceitação do outro e coragem para dialogar e negociar (Lino, 2013).

Pelo exposto, é possível afirmar que a ideia de participação é central à pedagogia de Reggio Emilia, uma vez que todos os atores envolvidos participam, não apenas na construção do próprio conhecimento, como também na gestão da escola. A participação é também tida como “forma de promover a inovação, de proteger as instituições de educação dos perigos da burocracia excessiva e de estimular a cooperação entre pais e professores” com o propósito não só de gerir a escola, mas também de defender os direitos das crianças (Spaggiari, 2016, citado em Pereira, 2021, p.13). A participação das crianças, concretamente, ocorre em várias ocasiões ao longo do dia: expressão e comunicação, pelos próprios meios e linguagens, das suas escolhas, então interpretadas pelos adultos e incluídas na planificação do trabalho pedagógico a realizar (Pereira, 2021). Desta forma, efetiva-se “o potencial de poder trabalhar com a democracia, a experimentação e a ética de um encontro” (Vecchi, 2017, citado em Pereira, 2021, p.16)., sendo fonte inspirador para um compromisso efetivo “com a defesa dos direitos das crianças, entendendo isso como parte do dever cívico” de cada um (Pereira, 2021, p.17).

1.4.2. A abordagem de mosaico como ferramenta de participação

enquadramento teórico

A abordagem de mosaico é utilizada em Inglaterra desde 1999, onde foi desenvolvida inicialmente, como forma de trabalhar a partir de uma certa visão das crianças: competentes, ativas, produtoras de significado e exploradoras do seu entorno (Clark, 2005). Foi desenvolvida por Alison Clark e Peter Moss ao longo de um conjunto de estudos publicados a partir de 2001; o primeiro desses estudos teve como objetivo escutar a voz das crianças e assim aferir as suas perspetivas no contexto de uma instituição educativa (Clark, 2007). Os estudos que fundaram a abordagem de mosaico foram desenhados para “investigar de que forma a visão e perspectiva das crianças poderia fornecer informação para o planeamento, desenho e desenvolvimento das respostas para os primeiros anos”³ (Clark, 2007, p.5). A abordagem deve a sua designação ao facto de possibilitar reunir “diferentes peças ou perspetivas de modo a criar uma imagem dos mundos das crianças, tanto individuais como coletivos”⁴ (Clark, 2005, p.31).

³ “(...) investigate how young children’s views and experiences could inform the planning, design and development of early years’ provision” (Clark, 2007, p.5).

⁴ “(...) different pieces or perspectives in order to create an image of children’s worlds, both individual and collective” (Clark, 2005, p.31).

Os estudos iniciais foram realizados em contexto de pensamento sobre os espaços das instituições educativas, na convicção, partilhada com Reggio Emilia, da centralidade do espaço na vivência quotidiana das crianças e do seu potencial como terceiro educador (Clark, 2007).

Clark (2005) organiza desta forma as características da abordagem de mosaico:

multimodal: reconhece as diferentes “vozes” ou linguagens das crianças;

participativa: trata as crianças como especialistas e agentes nas suas próprias vidas;

reflexiva: inclui as crianças, os profissionais e os pais na reflexão sobre os significados, envolvendo a questão da interpretação;

adaptável: pode ser aplicada numa variedade de instituições de educação de infância;

focada na experiência vivida das crianças: pode ser utilizada com uma multiplicidade de propósitos, incluindo observar a experiência vivida, em vez de para o conhecimento adquirido ou cuidado recebido;

imbuída na prática: um enquadramento para escutar que tem o potencial de ser usado tanto como metodologia de avaliação e constituir-se como uma prática desde os primeiros anos (p.31).

Os autores partilham a conceção sobre a **visão das crianças** (oriunda da sociologia da infância) enquanto fazedores competentes de significados e exploradores do mundo e atores sociais de pleno direito (não apenas futuros atores sociais) (Moss et al., 2005; Clark, 2007). Frequentemente, evocam também a experiência pedagógica de Reggio Emilia, sendo um dos aspetos mais citados a visão da criança como competente, forte e “rica” (Rinaldi, 2001, citado em Clark, 2007). Com efeito, a abordagem de mosaico, reconhecendo a criança como competente, reconhece também os seus ritmos de desenvolvimento e põe em prática, assim, uma proposta de diferenciação pedagógica (Vicente, 2024), o que ajuda a “promover uma cultura de respeito e valorização da diversidade” (p.10).

Concomitante com a perspetiva de competência, surge a consideração sobre a “**voz**” das crianças (Clark, 2005). Estudos feitos em diferentes comunidades, com o intuito de auscultar a voz dos seus elementos com menos poder influenciam o desenvolvimento da abordagem de mosaico (Clark, 2005). A intenção ao escutar a voz das crianças prende-se com a ideia de que quem vive numa determinada comunidade se torna especialista nas circunstâncias da sua vivência, devendo, portanto, ser escutado (Clark, 2005).

Finalmente, a abordagem de mosaico vai beber inspiração à pedagogia de Reggio Emilia relativamente a outros elementos: a **pedagogia da escuta** e a pedagogia das relações. Uma das potencialidades da abordagem de mosaico é reunir informações oriundas de várias fontes, o que aumenta a possibilidade de se estar, efetivamente, a escutar a voz das crianças. Esta escuta é um desafio, na medida em que as crianças utilizam uma multiplicidade de linguagens, que aos adultos podem já não ser familiares, o que redundará numa necessidade de intenção concreta e esforço para que aconteça uma escuta efetiva (Moss et al., 2005). A escuta não é apenas um instrumento, mas “uma cultura ou uma ética, uma forma de ser e viver que perpassa todas as práticas e relações⁵” (Moss et al., 2005, p.5). Assim, diversificar as fontes de informação, ou as ferramentas de escuta, é visto como uma forma de ultrapassar esta dificuldade (Clark, 2005).

Clark (2005) relembra como a pedagogia de Reggio Emilia abraça a escuta e inspira a abordagem de mosaico e caracteriza três dimensões de escuta. Em primeiro lugar, a escuta interna, ou seja, a escuta enquanto estratégia que permite às crianças refletir e dar sentido ao seu mundo. Aqui, as crianças exploram interpretações e significados, incitadas pelos seus interlocutores que as questionam de modo a perceber “o que é importante aqui”, “o que significa seres tu neste espaço, no presente, no passado e no futuro⁶” (Clark, 2005, p.35). Não é um tipo de escuta que procure extrair uma verdade, mas sim uma conceção. Em segundo lugar, é identificada a escuta múltipla, para descrever as oportunidades que todos os intervenientes têm para se escutar mutuamente e para se escutar a si próprios. A escuta múltipla possibilita que cada ator considere a perspetiva do outro e permite ao investigador cruzar todas as informações recolhidas ao longo do tempo e procurar fazer sentido da teia, necessariamente complexa, que constitui a reunião dessas informações (Clark, 2005). Finalmente, é identificada a escuta visível, que se constitui como o conjunto de materiais produzidos, que permitem a comunicação entre os diferentes intervenientes: fotografias e respectivos livros, mapas e outros materiais que possam ser utilizados para documentar o processo e comunicar. Clark (2005) considera a escuta das crianças possibilitada pela abordagem de mosaico um processo “complexo, multifacetado e por vezes surpreendente⁷” (p.29).

Vicente (2024), por sua vez, sintetiza desta forma os pontos fortes da abordagem de mosaico:

reconhece a importância de ouvir como estratégia para as crianças darem sentido ao mundo; é um processo reflexivo para as crianças fazerem descobertas, novas conexões,

⁵ “...a culture or na ethic, a way of being and living that permeates all practice and relationships” (Moss et al., 2005, p.4).

⁶ “What does it mean *to be you* in this place now in this present memento, in the past and in the future?” (Clark, 2005, p.35).

⁷ “(...) complex, multifaceted and sometimes surprising process of listening to young children” (Clark, 2005, p.29).

expressar entendimentos e considerar significados; permite que as crianças reflitam sobre as suas experiências de vida em vez de conceitos abstratos; as crianças podem expressar os seus pensamentos sem interferências do adulto; permite que as crianças comuniquem as suas ideias de uma forma que seja significativa para elas; permite a oportunidade de inverter papéis - as crianças desempenham um papel ativo, assumindo a liderança e desafia os estilos de aprendizagem dominantes que valorizam as habilidades verbais/linguísticas (p.10).

ferramentas de escuta propostas pela abordagem de mosaico

A abordagem de mosaico combina fontes de informação mais tradicionais, como é o caso da entrevista e da observação, com as chamadas ferramentas de participação, cada uma das quais constituindo-se como uma peça do mosaico (Clark, 2005). Utilizar diferentes ferramentas de escuta permite ao investigador conhecer e comparar diferentes perceções, permite a emergência de temas comuns e interesse e também desacordos e, finalmente, permite às crianças olhar de diferentes formas para o mesmo assunto, o que evidencia a escuta interna que tem lugar com esta abordagem (Clark, 2005).

Entre estas ferramentas utilizadas pela abordagem de mosaico, podemos, então, enumerar:

- *observação*: constituída por relatos qualitativos baseados na observação;
- *entrevista às crianças*: entrevistas curtas estruturadas, que podem ser levadas a cabo individualmente ou em pequenos grupos;
- *fotografias*: tiradas pelas crianças àquilo que consideram importante num determinado espaço, em resposta à questão “O que é importante aqui?”. As fotografias são organizadas em livros, em momentos que constituem mais uma fonte de informação;
- *tours*: circuitos pelo espaço em modo de visita guiada pelas crianças e por elas documentada;
- *mapas*: representações do espaço elaboradas pelas crianças, com recurso às suas fotografias e desenhos;
- *entrevistas às famílias e aos/as profissionais*: entrevistas informais ou estruturadas com as famílias e os/as profissionais;
- *tapete mágico*: constituído por um *slideshow* com imagens de espaços familiares na comunidade.

implementação da abordagem de mosaico

Nos diferentes estudos que foram feitos, Clark e Moss identificam várias etapas de desenvolvimento da abordagem de mosaico. Em Clark (2005) identificam-se desta forma três etapas de implementação da abordagem:

Etapa 1: recolha dos diferentes mosaicos

Etapa 2: discussão e revisão dos materiais - as peças/informações recolhidas juntam-se ao contributo dos adultos para formar uma base de diálogo, reflexão e interpretação, envolvendo crianças e adultos;

Etapa 3: são tomadas decisões acerca de áreas de continuidade e de mudança. As decisões podem ser organizadas em “espaços para manter”, “espaços para expandir”, “espaços para mudar” e “espaços para acrescentar”⁸.

⁸ “places to keep”, “places do expand”, “places do change” e “places to add” (Clark, 2005, pp.34-35).

PARTE II - COMPONENTE INVESTIGATIVA

Clark e Moss (2005) organizam a abordagem de mosaico em três fases: observação, revisão e organização da informação. Noutra publicação, Clark (2007) apresenta de uma forma alternativa a informação recolhida e a sua organização. Uma vez que o presente estudo não pretende ser uma réplica exata de uma ou outra das propostas, mas sim ter uma clara inspiração nas potencialidades evidenciadas pelas sucessivas versões da abordagem de mosaico, a informação aqui apresentada será organizada não de acordo com as fases de desenvolvimento, numa perspetiva que poderia ser mais cronológica, mas de acordo com a qualidade da informação. Assim, será primeiramente dedicado um momento a dados de caracterização:

- do estudo;
- do grupo;
- do espaço físico, considerada importante para que o leitor possa acompanhar a leitura e descrições apresentadas (tanto por mim como pelas crianças e educadoras) com uma imagem visual do espaço. Uma vez que se fazem diversas referências a aspetos particulares do espaço físico da instituição, é importante que este seja apresentado de forma sistemática;
- das ferramentas de escuta utilizadas, que terá como guia as publicações de Clark & Moss (2005) e Clark (2007). O objetivo será descrever sucintamente cada uma e apresentar dados recolhidos ao longo do projeto.

De seguida, serão apresentados os dados recolhidos e o seu tratamento, de onde foi possível extrair um conjunto de temas emergentes (Clark, 2007), que serão também apresentados.

Finalmente, serão elencadas algumas conclusões, sob a forma de decisões a tomar tendo em conta todos os dados recolhidos e correspondendo, naturalmente, uma interpretação dos mesmos. A organização das decisões a tomar sobre o espaço, tendo em conta a participação das crianças, será organizada em torno de 4 eixos: lugares a manter, lugares a expandir, lugares a melhorar e lugares a acrescentar (Clark & Moss, 2005).

Será importante sublinhar a concordância com a perspetiva de que, mais importante do que as ferramentas de escuta utilizadas, é o diálogo e a ponte que elas possibilitam entre adultos e crianças, para que possam “juntos rever perspetivas, discutir e negociar significados” (Clark & Moss, 2005, p.76). Isto significa que as ferramentas a utilizar podem ser aquelas indicadas na bibliografia, na sua forma original ou com adaptações, mas também outras que possam vir a mostrar-se pertinentes ao longo do processo, desde que o seu uso seja devidamente justificado.

2.1 Observação/caracterização e enquadramento

2.1.1 Elementos de caracterização do estudo

A componente investigativa deste trabalho teve lugar num JI de Coimbra, ao longo de 4 meses, no âmbito de um estágio de Prática Educativa Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (MEPEE1CEB). As atividades decorrentes do estágio foram planificadas e desenvolvidas no sentido de tornarem possível a recolha de dados para o presente estudo, pelo que as práticas se tornaram indissociáveis.

O Projeto Pedagógico (PP) em curso, aquando do início do estágio, estava relacionado com a comemoração de um aniversário importante da instituição, convidando as crianças a pensar sobre o presente e a conhecer elementos do passado do JI. Nesta sequência, e com base na necessidade de dar continuidade ao PP, foi proposto às crianças que imaginassem o futuro do JI, na perspetiva do que, juntos, poderíamos construir.

Ao longo dos meses de estágio, foram reunidas as perspetivas das crianças e os momentos de discussão, com as crianças (com a equipa educativa e com as famílias) aconteceram simultaneamente com a recolha de dados para esta investigação. Deste modo, poderá ser difícil explicitar exatamente um conjunto de fases sucessivas de concretização dos projetos/intenções das crianças, sendo talvez mais útil encarar as fases, não na sua dimensão cronológica, mas intencional. Ou seja, recolha de informações, discussão e concretização aconteceram em diálogo constante entre si, sendo que a discussão tinha efeitos na concretização e esta nas discussões subsequentes, por exemplo. Será importante referir que a maior parte das intenções manifestadas foram concretizadas, pelo que algumas das intenções iniciais se encontram plasmadas nas respostas às entrevistas (por exemplo, a casa na árvore).

O grupo de crianças que serviu de referência para a realização deste estudo era composto por 23 crianças, entre os 3 e os 6 anos de idade. Todas as crianças tiveram oportunidade de participar, de alguma forma, nos momentos propostos, sendo que algumas manifestaram mais interesse e disponibilidade, mantendo níveis mas constantes de participação: ambas as posições foram respeitadas, ainda que a participação tenha sido constantemente incentivada, de forma personalizada, com a intenção de respeitar não só os interesses como também as necessidades das crianças (Silva et al., 2016). Em certas ocasiões, crianças de outros grupos de referência manifestaram interesse em participar nos momentos propostos, pelo que, para certos instrumentos, o número de contributos associados pode superar o número de crianças do grupo de referência.

Tratando-se de um grupo heterogéneo, as necessidades das crianças eram, naturalmente, de natureza muito diversa, manifestando também um conjunto de necessidades específicas da idade, tanto no que diz respeito ao sono, como à alimentação e autonomia. Na instituição onde se desenvolveu o projeto, a equipa educativa procura atender de forma responsiva e adaptada às diferentes necessidades observadas, num equilíbrio entre a disponibilização de ajuda e o respeito pela autonomia das crianças.

Foi possível observar grande diversidade de interesses nas crianças, o que se refletia nas suas escolhas nos momentos de exploração livre, tanto no interior como no exterior. Uma vez que passavam muito tempo no quintal a brincar de forma livre, todas as crianças demonstravam à vontade no contacto com a natureza e com o espaço exterior.

As crianças que frequentam esta instituição estão, regra geral, familiarizadas com a metodologia de trabalho por projeto, reconhecem o jargão desta abordagem bem como os seus procedimentos, pelo que penso poder afirmar que se apropriaram desta forma de estar em relação à sua própria aprendizagem. Assim, era comum perguntarem espontaneamente se íamos trabalhar por projeto, se podiam acompanhar o grupo que “vai para o projeto” e identificar se queriam ou não fazê-lo: “posso ir para o projeto?”, “hoje não quero ir para o projeto”, “já fui de manhã, posso não ir agora?”.

Confrontadas sobre questões sobre o que mais gostavam ou o que era importante no JI, a maior parte das crianças foi capaz de responder prontamente e com assertividade e, frequentemente, referiam-se a aspetos, espaços ou brincadeiras com lugar no espaço exterior. Apesar disso, os espaços interiores eram também explorados com assertividade pelas crianças, que reconheciam as valências das diferentes áreas das salas e se apropriavam do seu uso.

Na exploração dos espaços, tanto no exterior como no interior, o tom geral foi de fluidez nas transições e entendimento entre as crianças, que recorriam à mediação dos adultos sempre que sentiam que era necessário. Não foram observados conflitos significativos entre as crianças, porém, quando ocorriam, eram abordados pelos adultos com alguma discrição, pelo que não era comum ouvir-se adultos a falar num tom de voz elevado ou a repreender as crianças perante o grupo. Este tom foi observado também nas interações entre as crianças.

2.1.2. Caracterização do espaço físico da instituição

A instituição onde se desenvolveu o projeto de RF funciona numa casa concebida originalmente como moradia, mas adaptada para as funções de jardim de infância. Tem altos pés direitos, tetos

decorados, portadas de madeira e um grande jardim com vista para a cidade e para a torre da universidade.

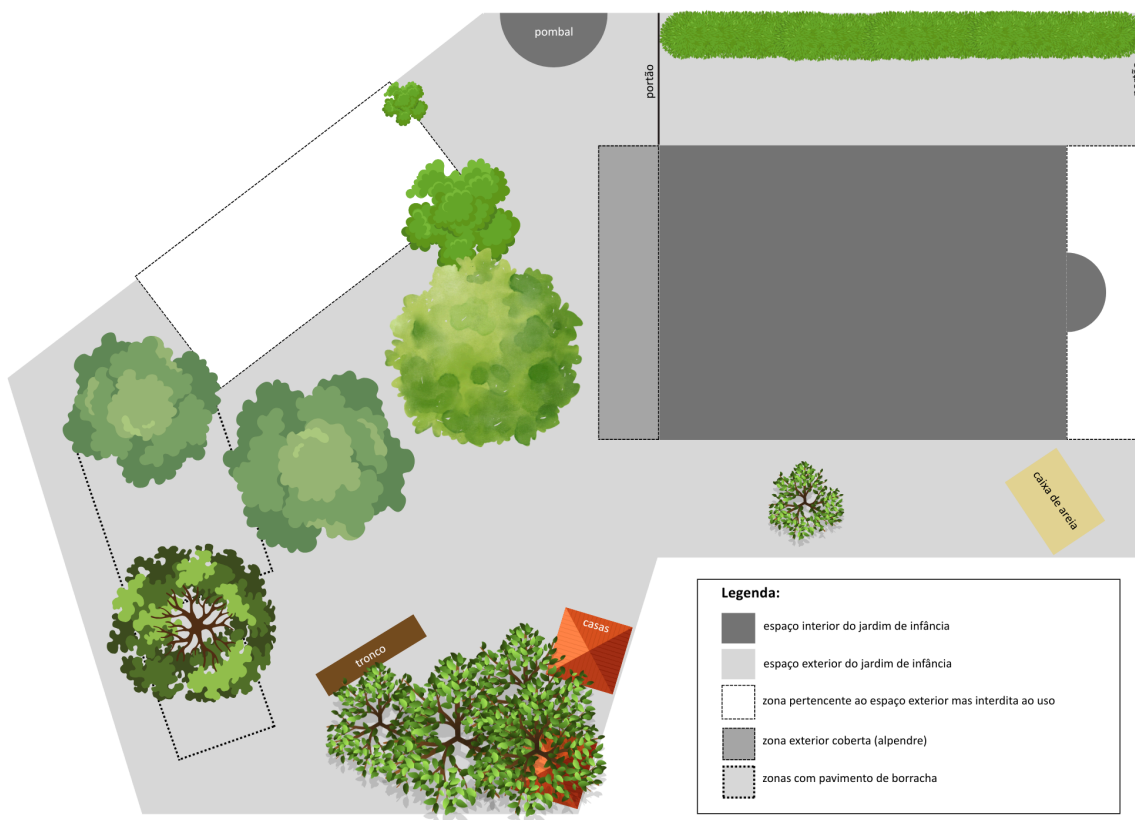
Conta com quatro salas de atividades para crianças dos 3 aos 6 anos, um salão polivalente, um quintal, um atelier e um sótão com salas de arrumos e atelier. Cada uma das salas de atividades tem uma casa de banho de referência, havendo um total de 5 casas de banho para crianças em todo o edifício. Os corredores do JI, bem como os espaços comuns, estão preenchidos com posters de projetos de anos letivos anteriores, fotografias das crianças envolvidas em momentos de exploração e produções das crianças, tanto de anos letivos anteriores como do presente.

O quintal do JI é um espaço vital da instituição. É onde as crianças passam uma grande parte do dia, em interação com o espaço e com as crianças de todas as salas. No PE, o quintal é inclusivamente descrito como terceiro educador, o que atesta a importância deste espaço aos olhos da equipa educativa.

Dada a predominância de tempo passada no espaço exterior, este será descrito com maior detalhe e, ao longo do decorrer do projeto, foi também predominantemente neste espaço que as propostas foram desenvolvidas e onde decorreram os momentos de exploração, tanto por iniciativa da educadora estagiária como pela iniciativa das crianças. A predominância do espaço exterior foi também notória nas respostas às entrevistas das crianças e das educadoras.

O espaço exterior (Figura 1) é amplo, dispondo de muitas árvores e sombra ao longo do dia. É parcialmente rodeado por casas/quintais vizinhos e, estando localizado numa zona alta da cidade, dispõe também de uma vista desafogada para a mesma. Encontra-se cercado com uma rede de proteção e arbustos. Imediatamente à saída da zona interior, existe um alpendre coberto onde se encontram cabides com roupas adequadas à chuva e uma estante de várias prateleiras com galochas. Há também outras estantes de apoio, com mala de primeiros socorros e caixas com as garrafas de água das crianças e uma mesa de piquenique com bancos corridos de ambos os lados.

Figura 1
Planta do espaço exterior do JI



O pavimento do espaço exterior é variado, contendo zonas de calçada, terra batida e algumas áreas de pavimento de borracha. Encontram-se dispersos equipamentos móveis para uso pelas crianças, como casas e um túnel de plástico (“tubos”). Como elementos fixos, destacam-se duas casas de brincar edificadas, uma caixa de areia, equipamentos de escalada em várias árvores (cordas, escadas de corda, suportes para os pés) e também baloiços de várias tipologias.

2.2 Ferramentas de escuta e participação

Para Clark e Moss (2005), aferir as perspetivas da crianças é “uma parte essencial do trabalho com crianças e não uma componente extra” (p.74)⁹. Para o fazer, têm proposto um conjunto de ferramentas, instrumentos ou formas de escuta (Clark & Moss, 2005; Clark, 2007). Nesta secção, serão apresentadas todas as ferramentas de escuta utilizadas no presente estudo, fazendo uma breve apresentação de cada uma, bem como da forma como foi aplicada e uma síntese dos dados que permitiu recolher.

⁹ “an essential part of working with young children, and not an added” (Clark & Moss, 2005, p.74).

Em concordância com a perspectiva de Clark e Moss (2005), podemos olhar para os dados recolhidos de duas formas:

- sob uma perspectiva de grupo, na qual procuramos extrair informações que se apliquem ao grupo em geral e que são utilizadas para tomar decisões acerca do espaço;
- sob uma perspectiva individual, isto é, reunir todos os dados de uma determinada criança e conhecer de forma mais consolidada os seus “estilos de aprendizagem” (Clark & Moss, 2005).

Caberá sempre ao/à educador/a ou investigador/a saber qual ou quais as razões para se focar num determinado grupo de crianças e focar-se nos diferentes estilos de aprendizagem ou para abordar preferencialmente o grupo como um todo. Para este estudo em particular, e uma vez que se pretendia explorar uma abordagem que integrasse as perspetivas das crianças na transformação ou reorganização dos espaços educativos, optou-se por dar destaque à perspetiva do grupo, assumindo o papel original da abordagem de mosaico enquanto proposta de escuta (Clark & Moss, 2005). Ou seja, os dados recolhidos serão abordados de forma global, tendo em conta a totalidade das respostas e contributos obtidos. Esta opção não exclui nem minimiza o valor da abordagem de mosaico para aprofundar o conhecimento sobre cada criança, de forma mais particular. Com efeito, as ferramentas de escuta utilizadas possibilitaram a aproximação a diferentes crianças e contribuíram para a consolidação de uma relação em crescimento entre estas e a educadora estagiária. Esta vertente revelou-se particularmente valiosa para explorar os casos de crianças com as quais a linguagem verbal se revelou um desafio maior ou cujas intenções se revelaram particularmente difíceis de integrar nas propostas do grupo. Nestes casos, a observação, o tapete mágico, as fotografias e os desenhos tomaram um lugar de destaque, porque se revelaram essenciais para estabelecer um contacto eficaz com determinadas crianças. Contudo, inserir todos esses dados no presente relatório afigurou-se como, eventualmente, pouco coerente com a intenção inicial e que resultaria num incremento substancial, e não essencial, da extensão deste trabalho.

2.2.1 Observação

A observação teve lugar ao longo de todo o decorrer do projeto, primeiramente como forma de familiarização com o espaço, as rotinas e as crianças, e depois como forma de acompanhamento e aprofundamento dos conhecimentos. Foram registadas notas que serviram para dar forma a todos os campos de caracterização presentes neste relatório (do espaço e do seu uso, das crianças, das

interações), acompanhadas com fotografias e foram registadas algumas notas de campo de situações particulares, transpostas para este relatório sempre que se revelou necessário e pertinente. Os dados da observação são fundamentalmente aplicados ao grande grupo de crianças, sendo que dados mais específicos, envolvendo o contacto direto com algumas crianças, foram recolhidos durante outros momentos, estando por isso enquadrados nos registos de outras ferramentas de escuta e registados numa secção dedicada aos estudos de caso, que acabaria por não integrar este relatório.

Em geral, todas as áreas do jardim de infância, particularmente as do exterior, estavam ocupadas por crianças, sendo que algumas frequentam mais determinadas zonas do que outras.

Foi possível observar que muitas crianças demonstravam interesse em brincar nos espaços de terra batida, utilizando a própria terra e outros **elementos naturais**, como as folhas das árvores e arbustos, conheciam as frutas que cresciam nas árvores e gostavam de as provar. Muitas crianças manifestavam interesse pelos **baloços e equipamentos de escalada** e algumas subiam com desenvoltura a “árvore da escalada”, um salgueiro-chorão equipado com cintas e pegadas de escalada que permite que as crianças alcancem a base da copa da árvore. As **bicicletas** existentes também reuniam a preferência de um grupo de crianças, sendo utilizadas um pouco por todo o espaço exterior, mas dispo de um local de “estacionamento”, onde também se encontravam capacetes e com cujo uso as crianças demonstram familiaridade. Um grupo bastante significativo de crianças outras optava frequentemente pelas **casas**, onde brincavam ao faz de conta e, ocasionalmente, encenavam pequenos espetáculos para os quais convidavam crianças e adultos; as casas eram, com efeito, um dos equipamentos mais utilizados, existindo duas casas de brincar edificadas e três casas de plástico dispostas no espaço exterior. Um grupo mais reduzido mas bastante consistente de crianças utilizava preferencialmente uma zona menos provida de equipamentos e, portanto, mais disponível, para **jogar à bola**.

As explorações e brincadeiras descritas aconteciam individualmente ou em grupo. Na maior parte das vezes, salvo raras exceções, tinham lugar em grupo e de forma alternada, ou seja, a maior parte das crianças circulava entre diferentes espaços e explorações ao longo do dia.

A zona central do quintal, menos povoada por qualquer tipo de equipamento ou elemento natural, era sobretudo utilizada para circulação e transição entre as diferentes áreas e para circular de bicicleta e de triciclo.

2.2.2 Fotos e Livros de Fotos

Desde o início da sua colaboração que Clark e Moss consideram as fotografias úteis para aferir as perspetivas das crianças (Clark & Moss, 2005), pelo que a utilização desta ferramenta de escuta foi utilizada no presente estudo. Um total de 14 crianças utilizaram a máquina fotográfica autonomamente para tirar fotografias, respondendo ao desafio de fotografar “o que é importante aqui” (Clark, 2007). A recolha de imagens teve lugar ao longo de todo o desenvolvimento do projeto, tendo tentado responder ao interesse constante das crianças mas também aos constrangimentos de tempo. Teve lugar de forma individual.

As crianças envolveram-se com muito interesse nesta atividade, deslocando-se pelo espaço de forma intencional e decidida, sempre acompanhadas pela educadora estagiária, que ia colocando questões para clarificar o que estava a ser fotografado (por exemplo, algumas crianças fotografam frequentemente a zona da vedação, no entanto, a intenção é captar imagens das flores junto à vedação), sobre o que consideravam importante e porquê. Nestes momentos, era frequente outras crianças mostrarem interesse em tirar fotografias e ficavam “agendadas” sessões para outros momentos considerados oportunos.

Das 14 crianças que tiraram fotografias, 12 criaram o seu livro de fotos. Este processo teve lugar em pequenos grupos (máximo de 3 crianças) que escolhiam, entre as próprias fotos impressas, quais as que deveriam constar num livro desdobrável com 8 superfícies disponíveis, sendo que em cada superfície/página cabiam duas fotos. As crianças decidiram quais e quantas fotografias iriam integrar os livros e estes momentos foram acompanhados de conversas entre a educadora estagiária e o pequeno grupo, sobretudo com o intuito de fazer uma ponte entre este momento e o do registo das imagens e relembrar a intenção por detrás de cada foto. Nos livros de fotos consta um total de 162 fotografias.

Após a criação dos livros de fotos, estes foram fotografados página a página e a sua revisitação foi acompanhada pela escuta do registo de áudio do momento em que as fotografias foram captadas. Assim, para além da informação visual constante nos livros (onde se pode tornar evidente, por exemplo devido à sua frequência, que um determinado aspeto é importante para uma dada criança), pode acrescentar-se a explicação verbal da própria criança, quando esta estiver registada. O Quadro 3 reproduz um desses momentos, em que duas crianças constroem o seu livro de fotos e conversam entre si e com a educadora estagiária. As imagens e os diálogos aqui reproduzidos referem-se à construção do livro de uma das crianças.

Quadro 3

Livro de fotos do A. e transcrição de diálogo no momento da sua construção



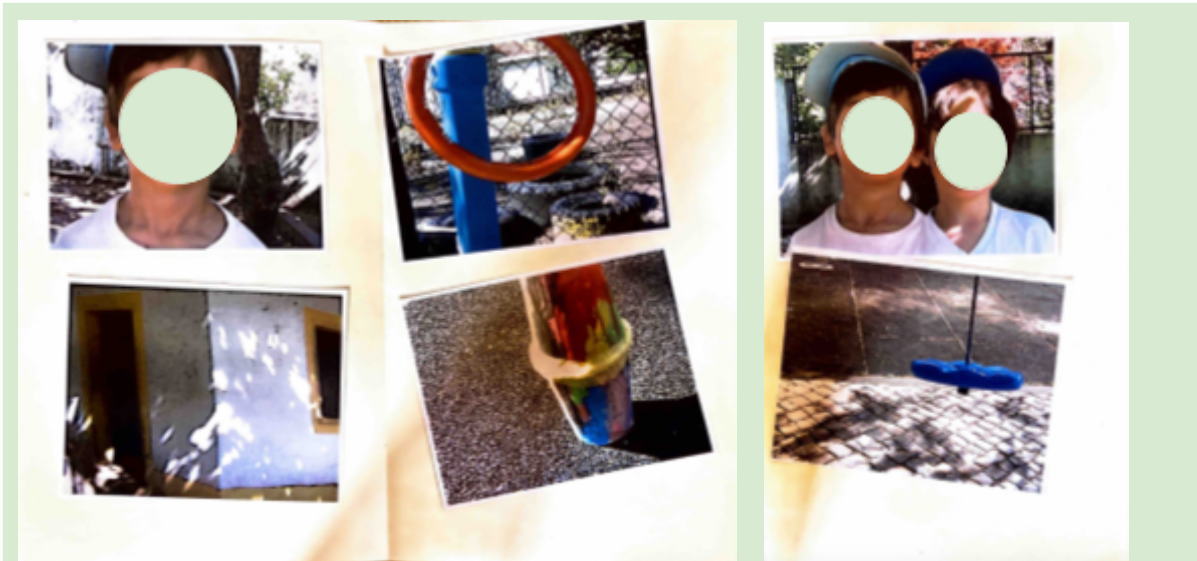
(capa: “as sapatilhas” e “os tubos”)



(página 1 e 2)



(página 3 e 4)



(página 5 e 6: “o basquete” e “as maracas”)

(contracapa: os amigos)

B.: Eu não tirei ao basquete.

A.: A minha primeira coisa foi as sapatilhas...

B.: Hein?

A.: É preciso, para andar!

B.: Eu esqueci.

A.: Maracas, também é preciso. Eu já tinha visto há muito tempo.

B.: Maracas também é preciso.

A.: Tenho três fotos de mim?! Credo!

B.: Tu tiraste a terceira.

A.: Eu não tirei, eu só tirei uma.

(...)

B.: Eu estava com os olhos fechados... Eu também vou colar esta no livro. Oh Ana, posso desenhar na outra capa? É que não há mais páginas.

Ana: Podes.

A.: Se acabarem as folhas e não couberem aqui eu posso pôr, tipo, noutra sítio do livro?

Ana: Tem de ser onde há espaço (...).

A.: Mas se eu quiser posso pôr as fotos para o ar?

Ana: Podes pôr como tu quiseres, mas a sair de fora se calhar é que não.

Depois de alguns momentos a procurar espaço e a conversar sobre o espaço disponível.

A.: Estás-me a deixar distraído. Mas não faz mal.

Ana: Achas? Desculpa.

B.: Eu vou pintar de azul e de vermelho.

Ana: Achas que isso [os tubos] é tão importante que seja para a capa, é?

A.: Porque assim não há água, né?

Ana: Se não houver os tubos?

A.: Sim.

(...)

A.: Já acabei, B..

Ana: O que é isto?

A.: São as maracas.

Ana: Ah, que o grupo amarelo fez!

A.: Esta foto está muito gira, não está?

Ana: Pois está.

A.: Mas só que eu estou com os olhos fechados.

Ana: Mas isso também é giro. Dois amigos... Vocês são bons amigos?

B.: Sim, porquê? Não podemos?

Ana: Claro que podem! Fico muito contente.

(...)

Ana: Se tivesses que dar um nome a este livro, como é que lhe chamavas?

A.: ... Abacadabra dá para abrir.

Uma variação foi introduzida na questão das fotografias e livros. As crianças mostraram-se sempre interessadas em partilhar os seus livros com as famílias. Depois de uma primeira criança levar o seu livro para casa e este voltar intervencionado pela família (com fotos tiradas em casa e respectivas legendas), os restantes livros foram para casa acompanhados de um bilhete para as famílias, com o convite de explorarem com as suas crianças o livro, continuarem a reflexão sobre o que era importante no jardim de infância, do ponto de vista da criança, e intervir no livro se assim considerassem necessário. Devido a constrangimentos temporais, nomeadamente o término da maior parte dos livros muito perto da data final de estágio (e até do ano letivo), não foi recebido *feedback* acerca de nenhum dos livros enviados para casa.

Quadro 4

Síntese dos dados recolhidos através das Fotos e Livros de Fotos, sob a forma de número de ocorrências

58 brinquedos

25 casas/elementos de casas, 18 equipamentos de escalada, baloiços, tubos/túneis; 4 bicicletas/trotinetes; 3 bolas de futebol; 3 fotos do cesto de basquete; 2 maracas; 1 jogo da macaca; 1 foto de pneus; 1 capacete

56 pessoas

o/a próprio/a, amigos próximos, crianças a brincar, partes do próprio corpo, uma educadora, três educadoras estagiárias

42 elementos da natureza

árvores, arbustos, flores, ervas

22 elementos do edifício

chão, vedação, grelha no chão, tubo “de esgoto”, alpendre, prateleiras, pombal, campo de futebol

2.2.3 Mapas e maquetes

Os mapas são utilizados com a intenção de “conversar com as crianças e ouvi-las falar sobre os seus *insights* e prioridades. As respostas verbais são tão importantes quando a informação constante nas fotografias e desenhos e os seus significados devem ser discutidos com as crianças” (Clark & Moss, 2005, p.43)¹⁰.

Neste estudo, os mapas foram utilizados como mais uma forma de aferir as impressões das crianças acerca do espaço: o existente e o desejado. Para além dos mapas, houve uma sessão dedicada a fazer uma maquete do quintal, utilizando peças de lego duplo e outros objetos. Estas sessões tiveram lugar em pequenos grupos e foram acompanhadas de conversas sobre a importância de um determinado item ter lugar no mapa. Foi também possível observar que, com frequência, várias crianças queriam representar aspetos já presentes no mapa: estes tornaram-se evidentes como aspetos mais salientes e preferidos de um grande número de crianças.

No final do estágio, foi construído um novo mapa do JI, onde constavam todas as coisas consideradas importantes. Como é possível verificar (Figura 2), são identificados elementos do espaço (elementos naturais e equipamentos), mas também as pessoas que o povoam (crianças e adultos), bem como a estrada exterior (o caminho para casa).

¹⁰ talking to children and listening to them talk about their insights and their priorities. The verbal responses are as important as the visual information provided by the photographs and drawings, the meanings of which need to be discussed with the children (Clark & Moss, 2005, p.43).

Figura 2

Mapa do quintal do JI com transcrição da fala das crianças



No Quadro 5, transcreve-se um breve diálogo entre a educadora estagiária e uma criança, que evidencia a importância da linguagem (Clark & Moss, 2005), particularmente da forma como se colocam as questões. Na realização do mapa, as crianças eram questionadas sobre o que era “importante” e, na entrevista, as questões centravam-se mais naquilo que as crianças gostavam e não gostavam. As diferenças no questionamento, veio depois a tornar-se claro, introduziram contradições que ficaram plasmadas nas respostas. Esta constatação torna evidente a relevância de recolher informação de várias fontes, na medida em que apenas os desenhos não dariam conta da interpretação da criança e, por outro lado, a ausência dos desenhos não daria azo a este diálogo, ou seja, foi na contradição tornada evidente pela coexistência de diálogo e desenho que o significado pôde ser explorado. Ainda assim, esta exploração poderia ter ido mais longe, uma vez que não ficou claro se o D. desenhou os tubos porque os achava importantes por alguma razão (ainda que não gostasse deles) ou porque achava importante que eles estivessem representados no mapa do quintal apenas por lá existirem.

Quadro 5

Transcrição de um diálogo entre uma criança e a educadora estagiária aquando da realização do mapa

Ana: (durante a entrevista ao A., a acontecer simultaneamente) Qual é a coisa de que não gostas

no quintal?

B.: Eu não gosto dos tubos.

A.: Eu não gosto dos tubos nem que me atirem terra.

Ana: (*a tentar clarificar*) Ele [A.] não gosta dos tubos, mas tu gostas, não é, B.?

B.: Eu não.

Ana: Não gostas? Mas tu desenhaste aqui [no mapa] os tubos... Disseste que era importante.

B.: Mas desenhar não quer dizer que eu gosto.

Os mapas e a maquete mostraram-se consistentes naquilo que era representado, centrando-se muito nos equipamentos que as crianças utilizavam para brincar (sobretudo casas e escalada) e nos elementos naturais (com grande destaque para as árvores). No mapa construído coletivamente no final do estágio, consistente com as observações anteriores, procurou dar-se voz ao maior número de crianças possível, que eram desafiadas a representar algo que fosse importante (e ainda não constasse do mapa) e/ou da sua preferência. A seguinte é uma possibilidade para organização das representações constantes no mapa.

Quadro 6

Síntese dos dados recolhidos através dos Mapas

brinquedos/elementos existentes

"o baloiço da cobra e uma escalada que eu já subi até ao topo"

"os tubos, a macaca do segundo tapete, a árvore do primeiro tapete, o baloiço da cobra, o baloiço da flor, o baloiço da escalada"

"é a estrada para irmos para casa; gosto muito do sol, do arco-íris, de ver os carros a passar e o céu"

"uma banheira"

"eu às vezes encontro brilhantes no chão"

"é o escorrega, o novo"

"uma parte do campo de futebol"

elementos naturais

"são os caroços de árvore, que às vezes ficam secos... [são importantes] porque fazem mais árvores"

"eu fiz umas flores que estavam fechadas e umas que estão abertas... como não havia branco, tive de fazer cinzento"

"a relva, a árvore com folhas e o sol"

"uma árvore com maçãs"

"relva ao lado das flores porque as flores nascem onde a relva está"

"o jacarandá; é que isso é muito importante para mim"

brinquedos/elementos desejados

"uma casa da árvore... eu queria duas... é ao pé da árvore da escalada"

"eu fiz 3 camas para nós dormirmos na casa da árvore"
"é a autocaravana com piscina"
"desenhei a casa da árvore: aqui é a varanda, aqui é a casa, aqui a flor, aqui é uma árvore"
"é a casa na árvore"
"uma casa na árvore; uma casa e flores"

peçoas

"é a A. [educadora]"
"as crianças"
"eu e a N. estamos ao pé do arco-íris com brilhantes e corações"
"o mais importante são os amigos"
"este é o meu pai e este é o meu avô"

2.2.4 *Tour*

Originalmente, os *tours* da abordagem de mosaico são visitas que o/a investigador faz ao espaço guiadas pelas crianças, que são também responsáveis pelo registo das mesmas sob a forma de imagens, para além de decidirem o que vão mostrar (Clark & Moss, 2005). A intenção destas visitas é ganhar alguma informação sobre o conhecimento das crianças acerca do seu espaço próximo.

Neste estudo, houve a oportunidade de fazer uma visita ao espaço, no entanto, uma vez que já havia bastante contacto prévio da parte da educadora estagiária com todo o contexto, afigurou-se como pouco natural pedir às crianças que mostrassem o espaço. Assim, a pretexto de explorar o espaço exterior por um grupo de crianças particularmente interessadas em equipamentos ligados à atividade físico-motora e em ter mais equipamentos dessa natureza no JI, fizemos uma visita com o objetivo de inventariar: o que existe, o que é importante, o que falta, o que precisa de ser reparado. Esta ocasião constituiu-se como mais uma forma de aferir as prioridades das crianças.

Um grupo de entre 4 a 6 crianças participaram de forma intermitente neste momento, sendo que uma delas deu particular importância a esta visita. Uma vez que tinha a intenção de criar uma caixa para guardar brinquedos no exterior, a sua vivência do *tour* centrou-se na pesquisa de materiais para concretizar a sua intenção. Durante a visita, as crianças deram destaque aos equipamentos de escalada (uma escada de corda e uma corda com pegos de escalada), ao pombal (estrutura que é utilizada para guardar materiais e equipamentos que poderiam ser utilizados nas reparações), bem como alguns equipamentos que não estavam a ser utilizados por necessitar de reparação, nomeadamente "os escorregas partidos" e uma pirâmide em madeira para escalar.

Estes equipamentos encontravam-se numa zona do quintal que, apesar de não estar vedada, não era utilizada devido a constrangimentos ligados à falta de pessoal disponível para estar atento àquele segmento do espaço exterior. Neste local, encontrava-se uma caixa de areia, pela qual as crianças demonstraram interesse imediato; ao fim de alguns minutos a usar a caixa de areia, um grupo maior de crianças juntou-se ao grupo inicial neste local. A possibilidade de ir à caixa de areia e de lá passar algum tempo, tornou evidente a importância para as crianças daquele equipamento, o que de outra forma não seria evidente: não estando nas suas rotinas, a caixa de areia não surge nas fotografias nem nos relatos das crianças, com exceção de uma criança mais velha que se recorda de este ser um equipamento utilizado com mais frequência.

Quadro 7

Nota de campo sobre a caixa de areia

Nota de campo: 8 de maio, período da manhã

A caixa de areia - envolvimento, bem-estar... o espaço como terceiro educador

No troço final de um *tour* que fiz com as crianças pelo quintal, encontrámos a caixa de areia e as crianças decidiram explorar este ponto do percurso. Ao longo dos minutos seguintes, há momentos em que tudo o que ouço é o ruído da rua e as crianças a falar baixo entre si, a trocar palavras com quem está próximo. Reparo nos elevados níveis de envolvimento e bem-estar que consigo presenciar naquele momento.

QUESTÕES PARA REFLEXÃO

Refliro sobre o pouco que por vezes é preciso para que um grupo significativo de crianças, neste caso oscilando entre 10 e 13, esteja com estes níveis de concentração e envolvimento com aquilo que estão a fazer, assim como nos benefícios destes momentos: não há conflitos, ninguém fala demasiado alto, cada pessoa está a desfrutar o momento e a utilizar os materiais à disposição de acordo com as prioridades do seu próprio prazer de brincar.

Será isto que significa ter um espaço que é o terceiro educador?

2.2.5 Tapete Mágico

O Tapete Mágico foi introduzido em 2005 como ferramenta de escuta da abordagem de mosaico (Clark & Moss, 2005), como forma de dar azo a conversas com as crianças sobre o seu ambiente circundante, fora do espaço da instituição educativa, de forma a aferir a relação das crianças e as suas impressões sobre espaços locais ou outros, passíveis de provocar comparações, por exemplo.

Neste estudo, o Tapete Mágico foi utilizado de forma diferente, na medida em que não foram utilizadas imagens da comunidade próxima, mas sim imagens de diferentes leituras que a educadora estagiária fez a partir da observação de uma criança e da conversas em grupo: a mostra das imagens

surgiu como necessidade para aferir de que forma a interpretação estava de acordo com as expectativas dessa criança e de estabelecer com esta objetivos de trabalho.

Quadro 8

Enquadramento da experiência do Tapete Mágico (adaptado do dossiê reflexivo de estágio)

O C. é muito enérgico e comunicativo e eu nunca pensei que ele poderia vir a ser um desafio ao nível da participação. Adere aos desafios, ouve as histórias, está a par de tudo. Mas, na hora de partilhar as suas ideias, diz o que tem a dizer e muda rapidamente de assunto, tornando difícil manter o rumo da conversa. Para além disso, os seus desejos para o futuro do JI vinham associados a construir carros de guerra, canhões para matar ladrões, armas que disparam *lasers* e eu fiquei sem saber o que fazer com esta informação ou como dar forma às suas aspirações. Fiz uma análise do que estaria por detrás dos seus interesses: observei atentamente as suas brincadeiras nas casas do quintal, a sua tendência para a liderança, a sua energia e ânimo para construir coisas e para ter ideias. Numa conversa entre nós, mediada por outras crianças, ele chegou à conclusão de que não podíamos disparar *lasers* verdadeiros no JI, mas achou que água seria uma boa ideia. Falei com a sua educadora e expus-lhe as minhas ideias acerca de temas emergentes que tinha identificado (casas-abrigo, mecanismos para disparar água...), que ela confirmou. Mostrei ao C. imagens de fortes feitos com paus e tecidos (porque me pareceu que lhe agradava a ideia de construir abrigos/fortalezas), que ele olhou criticamente (“não está muito bem feito”) e alguns mecanismos de disparar água. “Quero esta!” identificou rapidamente. Apesar de esta ser uma ideia sobretudo do C., dois amigos juntaram-se ao momento do Tapete Mágico e um depois à concretização da ideia. No dia de testar, muitas crianças quiseram experimentar a pistola de água.

2.2.6 Conversas em grupo

A abordagem de mosaico proporciona um conjunto de “oportunidades para as crianças explorarem significados individualmente, em pares e em grupos pequenos ou grandes”¹¹ (Clark & Moss, 2005, p.91).

Neste projeto, as conversas que reuniram o grupo na sua totalidade tinham alguns objetivos essenciais. Em primeiro lugar, criar e manter a identidade de grupo, na convicção de que era importante que as crianças se revissem nos objetivos do grupo para, dessa forma, se envolverem ativamente na sua concretização. Em segundo lugar, serviram para pontuar diferentes momentos da vida do grupo: momento “o que vamos construir”¹², em que se reuniram as primeiras ideias das crianças para o futuro do JI e a partir das quais se fizeram as primeiras interpretações de temas

¹¹ “(...) opportunities for children to explore meanings individually, in pairs and small or larger groups” (Clark & Moss, 2005, p.91).

¹² Com recurso à obra “O que vamos construir”, de Oliver Jeffers. Referência completa: Jeffers, O. (2020). *O que vamos construir, Planos para um futuro comum*. Orfeu Negro.

emergentes; momento “o lanche do senhor verde”¹³, no qual o grupo refletiu sobre a importância de unir esforços com outros grupos para concretizar ideias em comum; momento “o que fazer com uma ideia”¹⁴, no qual a conversa com o grupo foi em torno dos passos seguintes à geração da ideia de modo a que esta se concretize; e um momento de avaliação, no qual as crianças fizeram um balanço dos próprios contributos para o futuro e manifestaram quais os seus momentos preferidos associados ao grupo. Finalmente, as conversas em grupo foram úteis para aferir os significados individuais e coletivos das experiências que iam tendo lugar, também na tentativa de incluir no processo todas as crianças, quer estivessem ou não envolvidas nas fotos/livros de fotos e entrevistas.

No Quadro 9, transcreve-se alguns contributos das crianças na conversa em grupo sobre “o que vamos construir”.

Quadro 9

Alguns dos dados recolhidos através das Conversas em Grupo

O que vamos construir

“robô aspirador pequeno”

“em forma de rato”

“um rato que salta”

“uma banana que salta”

“um brinquedo-casa toda rosa”

“brinquedos”

“amor”

“um baloiço para andar sozinho”

“uma autocaravana telecomandada”

“um tanque de guerra que lança lasers”

“uma casa de guerra para nós lutarmos na casa e também um barco pirata”

“uma prancha que anda”

“um baloiço que é um presente”

“um baloiço de 3 pessoas”

“um escorrega arco-íris colorido”

“um escorrega que anda sozinho”

¹³ Com recurso à obra “O lanche do Senhor Verde”, de Javier Sáez Castán. Referência completa: Castán, J.S. (2011). *O lanche do senhor verde*. Orfeu Mini.

¹⁴ Com recurso à obra “O que fazer com uma ideia”, de Kobi Yamada. Referência completa: Yamada, K. (2020). *O que fazer com uma ideia?*. Zero a Oito.

2.2.7 Entrevistas às crianças

As entrevistas são um instrumento que permite obter informações, de forma mais formal, sobre o uso que as crianças fazem do espaço bem como os seus sentimentos que estes despertam (Clark & Moss, 2005).

Neste estudo, foram entrevistadas seis crianças e foi utilizado como referência o protocolo de entrevista proposto por Clark e Moss (2005) ([Apêndice N.º1](#)). As entrevistas foram conduzidas de forma flexível, de modo a acomodar as respostas das crianças, ou seja, foram sendo feitas adaptações no momento de forma a manter a fluidez da conversa ([Apêndice N.º4](#)). As primeiras entrevistas realizadas tiveram lugar no exterior, com a intenção de não retirar a criança do seu ambiente, contudo, devido à presença de outras crianças e às constantes solicitações e interrupções, as entrevistas seguintes foram conduzidas numa sala específica para o efeito. A maior parte das entrevistas foram individuais, no entanto, uma delas teve lugar a pares. Algumas das entrevistas transcritas encontram-se apenas parcialmente realizadas, dada a indisponibilidade demonstrada pela criança em continuar. Esta e outras alterações decididas *in loco* estão devidamente assinaladas nas transcrições.

Quadro 10

Síntese dos dados recolhidos através das Entrevistas

coisas preferidas

“bicicletas”

“apanhar flores; fazer os projetos; os troncos; baloiços”

“trepar, escalar, estar sentada na copa da árvore; caixa de areia”

“plantas e árvores (ameixeira)”

“brincar com os amigos”

o que falta/gostariam de fazer mais

“uma piscina e uma geladaria”

“andar mais vezes com as galochas”

“almoçar na rua”

“estar sozinho a descansar; cavalos e uma quinta”

elementos menos preferidos

alpendre (porque tem buracos e deixa passar chuva)

zona onde se joga à bola (por parte de uma criança que não joga à bola)

a rede à volta do campo vedado, a zona onde se joga à bola, um dos baloiços (porque provoca má disposição)

arrancar as plantas (porque elas morrem)

tubos

lugares para correr

“há umas escadas ali que eu escalo, mas não consigo escalar”

“o JI inteiro”

“é aquela casinha”

“aquele espaço todo [aponta para a zona central do quintal]”

“é na terra e na relva”

“gosto de correr com a O., ao pé da casa azul; e gosto de correr na casa amarela; e gosto de correr na casa verde e na casa castanha [à volta das casas]”

lugares para escalar

“há umas escadas ali que eu escalo, mas não consigo escalar”

“ali e ali [aponta para equipamentos de escalada]”

“a árvore da escalada”

lugares para estar sozinho

“vou para aquela casa”

“fico no lugar (...) um lugar que eu gosto mais (...) aqui [nos troncos]”

“quero ir para ali [casa na árvore]”

“lá para cima (aponta para uma árvore); também para aquela árvore [jacarandá] e aquela árvore dá-me ventinho”

“posso ir descansar para a relva”

“vou para a sala”

lugares para estar a conversar com um amigo

“vou para aquela casa”

“aqui [nos troncos]”

“vou para outra casinha”

“para ali [aponta para um local do quintal]”

“é na relva que eu disse há bocado”

“vou para a rua”

com quem conversar sobre ideias sobre o que queres fazer no JI

“com a L. [auxiliar]”

“com a M. [auxiliar]”

“com a A. [educadora]”

“posso falar contigo e com a B. e a B. [educadoras estagiárias]”

“com a D.; brincamos às mães e aos pais e brincamos às escolas”

Às questões sobre quais os melhores locais para correr/escalar/estar sozinho/conversar com um amigo, as crianças responderam sempre com um local específico, isto é, nunca é referido que não existe um local indicado para a atividade referida.

2.2.8 Entrevistas às educadoras

Foram feitas entrevistas às quatro educadoras das salas de referência do JI. As entrevistas às educadoras têm como propósito alargar a escuta às pessoas que conhecem as crianças profundamente. Escutar as educadoras, para além de ser uma oportunidade de participação de todos os intervenientes do processo educativo, é também mais uma forma de escutar as crianças.

Quadro 11

Síntese dos dados recolhidos através das Entrevistas às educadoras

mais-valias do brincar (livremente) no espaço exterior

A: contacto com a natureza e brincar em liberdade (sentem-se menos observadas) e com autonomia, porque permite o desenvolvimento de competências (resolução de conflitos, resolução de problemas, escuta, perceber o seu espaço e o espaço do outro, competências motoras, inteligência emocional, competências sócio-emocionais)

B: as crianças sentem-se menos observadas; há espaços mais privados/mais esconderijos; mais liberdade (para esconder, inventar, criar); relações com crianças de outras salas

C: promoção do desenvolvimento sócio-emocional (mediação, negociar, conversar, resolver conflitos) e físico (correr, escalar, brincar na terra, brincar com água); desenvolvimento de competências que o espaço interior não permite; convivência com crianças de outras salas; desenvolvimento da motricidade global; materiais mais atrativos; mais liberdade; é mais saudável (maior liberdade de movimentos, melhor qualidade do ar)

D: atividades maioritariamente da iniciativa das crianças; desenvolvimento de muitas competências (gerir interações, negociar, combinar, escolher, experimentar, testar hipóteses, confrontar opiniões e ideias); mobilização de movimentos finos e grossos; jogo simbólico; a brincadeira movida pelo ímpeto exploratório

lugares preferidos das crianças no exterior

A: casa na árvore; baloiços; esconderijos; zonas de terra/relva; “estádio” de futebol (por um grupo específico)

B: baloiço duplo; parede de escalada; casa na árvore

C: as casinhas, brincar com terra; a casa na árvore; os baloiços; os tubos; o espaço ao pé da entrada (para jogar à bola)

D: a terra; as casinhas; os tubos; os desafios (árvore da escalada, pirâmide da escalada, corda dos baloiços e os baloiços que eles usam muito de formas não tradicionais)

lugares menos preferidos das crianças no exterior

A: centro do quintal

B: zona ao pé da lagarta (não menos preferido, mas menos frequentado, por haver um grupo grande que costuma ocupar o espaço)

C: a macaca desenhada no chão; os baloiços ao fundo

D: o escorrega (é mais utilizado para esconderijo)

lugares para esconder

A: casas; zona ao fundo do quintal; escorrega com esconderijo por baixo; escadas do pombal

B: casinhas; cantinho ao pé do pombal; nos cubos; entre a rede e a casa amarela

C: as casinhas; a lagarta; os tubos; perto dos caixotes do lixo

D: debaixo do escorrega; dentro da lagarta; as casinhas

lugares para estarem sentadas a conversar com amigos

A: os troncos; escadas do pombal; tapete da lagarta; debaixo do escorrega; nas mesas do telheiro

B: qualquer lugar/onde se sentirem bem

C: todo o chão com pavimento de borracha; os troncos; a terra; as casinhas; a casa na árvore

D: as escadas do pombal; o baloiço

lugares para correr e escalar

A: salgueiro (conhecido como “árvore da escalada”); nespereira; diospireiro; parede de escalada; corda de escalada; escadas de corda

B: para correr, todos; para escalar, parede da escalada, baloiço corda, outros baloiços

C: para escalar, a árvore e a parede da escalada; para correr, em todo o lado

D: para correr, todo o quintal; para escalar, o salgueiro, a torre de escalada, a escada de corda, a ameixeira ao pé da casa da árvore

uso das casas

A: esconderijo (de outras crianças e dos adultos); jogo simbólico (brincar aos restaurantes...); desafios motores (saltar os muros, entrar e sair pela janela, percorrer o muro, jogar a “o chão é lava”; trocas de cartas

B: em grupo; negociações sobre o uso do espaço; esconderijo; jogo simbólico (cozinhar, limpar...)

C: jogo simbólico (restaurantes, geladaria, vendas, brincar às famílias); reuniões entre crianças; esconderijo

D: muito livre; jogo simbólico (reprodução de atividades do quotidiano, super-heróis, lutas); brincadeiras que envolvam terra

o que falta no espaço exterior/o que gostaria de ter todos os dias

A: mais terra; mais natureza; materiais naturais; um telheiro maior e com mais possibilidades; abrigos que permitam a utilização do exterior mesmo durante o mau tempo

B: mais materiais naturais; espaços de terra e relva; “já vejo em muitos dias coisas de que gosto (crianças felizes)”

C: um campo de futebol; mais terra e mais espaço relvado

D: ter mais pontos de água que as crianças possa usar; um tanque de recolha de água da chuva; mais terra e mais relva

o que está a mais no espaço exterior

A: materiais sintéticos; bicicletas e triciclos (porque não há capacetes suficientes)

B: materiais sintéticos; pedras da calçada

C: nada está a mais, tudo é utilizado

D: piso empedrado

alterações desejadas no espaço exterior

A: ocupar mais a lateral (zona da caixa de areia), com equipamento renovado/melhorado; jardim de inverno/estufa

B: reparar/reduzir a calçada

C: mais caixas de areia; melhorar a zona da caixa de areia e a cozinha de lama; aproveitar o espaço que está vedado para fazer um campo de futebol; ter mais materiais estruturados apropriados para o exterior; ter mais materiais para utilizar na terra (pás) e uma caixa de água

D: utilizar mais a caixa de areia e a cozinha de lama; ter um espaço mais polivalente (solário/jardim de inverno), transitório entre o interior e o exterior e menos dependente da iniciativa dos adultos; melhorar o telheiro; campo de jogos (no espaço vedado); espaço exterior mais natural (“uma

floresta urbana”); ter mais natureza, ervas aromáticas, ervas selvagens e não tanto relva (um espaço mais natural, menos antropomorfizado)

atividade preferida no exterior, com as crianças

A: observar as suas interações; escutar as crianças; aproveitar as possibilidades ilimitadas do exterior (“lá fora, tudo é possível”); contar e ouvir histórias; desenvolver projetos; fazer piqueniques

B: observar as interações e a evolução

C: brincar com as crianças; observar e perceber as interações

D: possibilitar as atividades da iniciativa das crianças; observar as interações, a evolução

No Quadro 12, apresenta-se a qualidade das informações recolhidas pelas diversas formas de escuta utilizadas.

Quadro 12

Quadro-síntese das informações recolhidas pelas diferentes fontes

Ferramenta de escuta	Que informação confirmou?	Que informação acrescentou?
Observação	Forma de acrescentar ou consolidar, diariamente, conhecimento sobre as crianças e as suas preferências.	Em certos casos (cf. Quadro 5), uma observação mais aturada de um caso específico pode revelar-se essencial para conhecer com mais rigor uma criança em particular.
Fotos e livros	Frequentemente, as fotografias confirmam os lugares que através da observação se revelam preferidos das crianças.	O diálogo durante a captação das fotografias e a construção dos livros acrescenta informações sobre os significados atribuídos pelas crianças aos diferentes lugares ou equipamentos. Em certas ocasiões, acrescenta também informação nova sobre o que é considerado “importante” para a criança.
Mapas e maquetes	O conhecimento profundo que as crianças têm do espaço exterior do JI.	Alguns lugares do quintal reúnem amplo consenso como lugares preferidos: os baloiços, os equipamentos de escalada, as casas, a casa na árvore. A importância da dimensão relacional do espaço, com a inclusão

		de pessoas (colegas e adultos) nos mapas construídos.
<i>Tour</i>	A importância dos equipamentos de escalada	A importância da caixa de areia como um lugar que proporciona momentos de envolvimento e bem-estar e que as crianças gostariam de ver “reativado”.
Tapete Mágico	É uma ajuda visual que pode ter relevância no processo de aferição das prioridades das crianças.	Possibilitou a confirmação dos interesses de uma criança com a qual o processo estava a ser mais desafiante.
Entrevistas às crianças	Confirmam algumas das preferências observadas.	Permite recolher informações sobre as motivações e sentimentos despertados pelos diferentes espaços, o que não é possível através da observação.
Conversas em grupo	Permite reunir um conjunto de ideias das crianças e, em grupo, construir significados comuns.	Em momentos de maior desafio (impasse, tomada de decisão), as conversas entre as crianças ajudam a desbloquear o processo.
Entrevistas às educadoras	Confirmam algumas das preferências observadas.	Acrescentam o olhar dos adultos e a sua interpretação das necessidades e interesses das crianças, bem como informação sobre a usabilidade do espaço do ponto de vista de quem tem a responsabilidade de cuidar.

2.3 Decisões acerca do espaço

A coexistência de significados mais individuais e significados de grupo, aferidos através dos diferentes instrumentos de escuta, permite chegar a um conjunto de informações acerca do espaço que, por sua vez, tornam evidente a emergência de certos temas (Clark & Moss, 2005). A organização da informação como aqui é apresentada baseia-se na proposta de Clark e Moss, constante no estudo *Spaces to Play* (Clark & Moss, 2005). De acordo com esta proposta, as decisões relativas às transformações a operar no espaço, tendo em conta o contributo das crianças, organizam-se em quatro grupos: lugares para manter, lugares para expandir, lugares para mudar e lugares para acrescentar¹⁵.

Será importante referir que, ao longo do decorrer da PES, algumas destas decisões foram colocadas em prática. Isto é, o estudo foi realizado em estreito diálogo com as possibilidades que o quotidiano proporcionava e as intenções das crianças foram colocadas em prática, em diferentes momentos, sempre tão cedo quanto possível. Tonucci (2019) fala-nos sobre a urgência de as crianças verem concluídos os projetos relativamente aos quais foram consultadas, como forma de não deixar esmorecer a sua crença na democracia e nos adultos que as rodeiam; esta foi uma preocupação deste projeto. Assim, não é possível estabelecer uma linha temporal que indique claramente o início e o fim de cada um dos instrumentos de escuta aplicados nem mesmo existe uma relação temporal linear entre estes e os projetos concretizados. As entrevistas, por exemplo, tiveram lugar no final da PES e, por isso, nelas é referida com frequência a casa na árvore, um dos projetos concretizados.

¹⁵ No original, “places to keep”, “places to expand”, “places to change” e “places to add” (Clark & Moss, 2005).

2.3.1 Lugares a manter

Os lugares identificados como lugares a manter são aqueles que são muito utilizados e frequentemente referidos. No caso deste estudo, identificou-se a “Escalada/equipamentos ligados à atividade motora”. No Mosaico 1 sintetizam-se as informações recolhidas ligadas a este tema, com o intuito de identificar porque é um lugar a manter.

Mosaico 1

Síntese das informações recolhidas acerca dos equipamentos de escalada e atividade motora

<p>Observação</p> <p>As crianças usam os equipamentos de escalada de forma diária e a maioria das crianças demonstra interesse pelos mesmos.</p>	<p>Fotos e livros de fotos</p> <p>Os materiais e locais de escalada aparecem 18 vezes nos livros de fotos, sendo que apenas 3 crianças não colocaram nos seus livros quaisquer fotos destes equipamentos. Nas imagens, é possível ver os equipamentos ou fragmentos dos mesmos, bem como os equipamentos a ser utilizados por crianças.</p>	<p>Mapas e maquetes</p> <p>Estes equipamentos encontram-se amplamente representados nos mapas (ver Quadro 6), onde são identificados como “importantes” mesmo quando não são preferidos (ver Quadro 5).</p>
<p>Tour</p> <p>Durante o <i>tour</i>, os equipamentos de escalada são identificados como “importantes” e são também identificadas melhorias ou reparações a fazer em alguns equipamentos (corda da escalada e parede da escalada).</p>	<p>Escalada/equipamentos ligados à atividade motora</p>	<p>Conversas em grupo</p> <p>Durante as conversas em grupo, particularmente aquando da identificação das ideias das crianças para o futuro do JI, os equipamentos ligados à atividade motora são os mais referidos, entre eles, vários tipos de baloiços e escorregas.</p>
<p>Entrevistas às crianças</p> <p>Estes equipamentos surgem repetidamente como preferidos; apenas uma criança identifica “os tubos” como menos preferidos. Sobre quais os melhores locais para correr e escalar, as crianças responderam sempre com um local específico; nunca é referido que não existe um local indicado para a atividade referida.</p>	<p>Entrevistas às educadoras</p> <p>Todas as educadoras referem estes equipamentos como preferidos das crianças; é referida a componente de desafio associada aos mesmos. À semelhança das crianças, identificam uma série de equipamentos que estão presentes e são diariamente utilizados para escalar e correr.</p>	

2.3.2 Lugares a expandir

Os lugares a expandir remetem para espaços ou equipamentos lugares identificados como muito utilizados, mas com desafios, por exemplo, falta de espaço, disputas pela utilização (Clark & Moss, 2005). Neste estudo, como se evidencia nos Mosaicos 2 e 3 identificou-se a caixa de areia e os elementos naturais como lugares a expandir.

Mosaico 2

Síntese das informações recolhidas acerca da caixa de areia

<p>Observação A caixa de areia é pouco utilizada porque se encontra numa zona interdita do quintal. No entanto, quando a sua utilização é permitida, este equipamento revela-se um local da preferência das crianças (ver Quadro 7).</p>	<p>Fotos e livros de fotos Uma vez que a caixa de areia se encontra numa zona interdita, a mesma não surge nas fotografias das crianças.</p>	<p>Mapas e maquetes Uma vez que a caixa de areia se encontra numa zona interdita, a mesma não é identificada como local preferido ou importante no mapa.</p>
<p>Tour Durante o <i>tour</i>, as crianças manifestaram interesse em explorar a caixa de areia. O seu uso reuniu a preferência de todas as crianças envolvidas no <i>tour</i> e mais algumas crianças, que entretanto se juntaram ao grupo inicial e possibilitou um momento de evidente envolvimento e bem-estar.</p>	<p>Caixa de areia</p>	<p>Conversas em grupo Uma vez que as conversas em grupo se centraram nas intenções acerca do futuro, sob a formulação “O que vamos construir”, a caixa de areia não foi referida.</p>
<p>Entrevistas às crianças A caixa de areia surge identificada como um dos locais preferidos na entrevista a uma criança mais velha, que se recorda quando esta era de uso mais frequente.</p>	<p>Entrevistas às educadoras Uma educadora refere o desejo de utilizar mais a zona lateral do quintal (onde se encontra a caixa de areia) e duas referem especificamente que gostariam de poder utilizar mais a caixa de areia ou até ter mais caixas de areia.</p>	

Mosaico 3

Síntese das informações recolhidas acerca dos elementos naturais

<p>Observação</p> <p>Os elementos naturais são referidos frequentemente como preferidos e alvo da preocupação das crianças, no entanto, existe relativamente pouca interação com as plantas em si. A existência de maior quantidade de arbustos ou plantas de que as crianças pudessem tomar conta poderia ser um acréscimo com significado.</p>	<p>Fotos e livros de fotos</p> <p>Um ou vários elementos da natureza (árvores, arbustos, ervas) são os elementos principais de 42 fotografias constantes nos livros de fotos.</p>	<p>Mapas e maquetes</p> <p>Os elementos naturais (várias árvores, relva, flores, caroços/sementes) encontram-se amplamente representados no mapa.</p>
<p>Tour</p> <p>A <i>tour</i> não deu particular destaque aos elementos naturais, a não ser na sua dimensão de suporte dos equipamentos de escalada, uma vez que eram estes o foco da visita ao quintal.</p>	<p>Elementos naturais</p>	<p>Conversas em grupo</p> <p>Uma vez que as conversas em grupo se centraram nas intenções acerca do futuro, sob a formulação “O que vamos construir”, os elementos naturais não foram referidos.</p>
<p>Entrevistas às crianças</p> <p>Vários elementos naturais são referidos como preferidos: flores, troncos, plantas e árvores. Estes são também identificados como lugares para estar sozinho ou com um amigo (na relva, copa da árvore, jacarandá). Uma criança refere que o que menos gosta é de arrancar as flores “porque morrem”.</p>	<p>Entrevistas às educadoras</p> <p>As educadoras referem as zonas de terra/relva como lugares preferidos e para estar sozinho ou com um amigo. Todas identificam como mudanças desejáveis a existência de mais elementos naturais.</p>	

Uma das formas como esta PES poderá ter contribuído para a concretização da intenção de expandir a presença de elementos naturais terá sido a instalação, junto à casa na árvore, de canteiros para ervas aromáticas e pequenos vegetais. Esta intenção, no entanto, não teve concretização imediata, devido à aproximação da pausa letiva do verão e da eventual falta de manutenção deste equipamento que a pausa pudesse ocasionar.

2.3.3 Lugares a modificar

A zona do quintal que é utilizada para jogar à bola não apresenta desafios óbvios. No entanto, as fotografias revelam a importância deste jogo (uma vez que as bolas são representadas várias vezes) e as entrevistas, tanto às crianças como às educadoras revela a necessidade de repensar a forma como este espaço é utilizado ou, em alternativa, de encontrar outro local para a prática destes jogos. O espaço que as educadoras identificam especificamente como possível para o campo de jogos encontra-se vedado mas é frequentemente fotografado pelas crianças, o que revela a sua curiosidade acerca do mesmo.

No Mosaico 4 sintetizam-se as informações recolhidas relativas ao campo de jogos.

Mosaico 4

Síntese das informações recolhidas acerca do campo de jogos

<p>Observação Um grupo reduzido mas bastante consistente de crianças utiliza diariamente uma zona menos provida de equipamentos para jogar à bola, junto à porta de transição entre o edifício e o quintal.</p>	<p>Fotos e livros de fotos Encontram-se 4 imagens de bolas de futebol e duas do espaço para jogar à bola nos livros de fotos. Também 3 fotografias de um cesto de basquetebol constam dos livros.</p>	<p>Mapas e maquetes Apesar de ser um local desprovido de equipamentos, o “campo de futebol” é representado no mapa.</p>
<p>Tour A <i>tour</i> não deu particular destaque ao campo de jogos, talvez por não ter contado com a participação das crianças que utilizam este espaço.</p>	<p>Campo de jogos</p>	
<p>Entrevistas às crianças Uma das crianças que não joga à bola identifica este local como um dos menos preferidos, o que revela a interferência deste jogo para os transeuntes.</p>	<p>Entrevistas às educadoras Uma educadora refere que falta “um campo de futebol” no espaço exterior. A mesma educadora e uma outra referem a necessidade de reformular o espaço vedado e avança-se a sugestão de ali fazer um campo de jogos.</p>	

2.3.4 Lugares a acrescentar

As várias formas de escuta evidenciaram a importância e polivalência das casas. No entanto, as conversas em grupo acerca do futuro do JI revelaram a intenção das crianças de construir uma casa na árvore. Esta intenção, discutida com as educadoras e com as famílias, foi concretizada durante o estágio, pelo que esta surge simultaneamente como um dos equipamentos preferidos. Ainda assim, continuam a apresentar-se intenções de futuro para este equipamento, como camas e uma geladaria.

No Mosaico 5, identificam-se as informações recolhidas acerca das casas, especificamente da casa na árvore.

Mosaico 5

Síntese das informações recolhidas acerca das casas/casa na árvore

<p>Observação</p> <p>As casas são um dos equipamentos mais utilizados, existindo duas casas de brincar edificadas e três casas de plástico dispostas no espaço exterior. São utilizadas para brincar ao faz de conta, para servir de esconderijo, para preparar e apresentar espetáculos.</p>	<p>Fotos e livros de fotos</p> <p>Os livros contêm um total de 25 fotografias de casas ou elementos das casas como foco, revelando a importância destes equipamentos para as crianças.</p>	<p>Mapas e maquetes</p> <p>A casa na árvore surge no mapa e a intenção de a representar foi manifestada por várias crianças.</p>
	<p>Casas/ Casa na árvore</p>	<p>Conversas em grupo</p> <p>Nas conversas em grupo, destaca-se a intenção de construir casas para o futuro. Os abrigos surgem como tema emergente.</p>
<p>Entrevistas às crianças</p> <p>As casas, inclusivamente a casa na árvore, são referidas múltiplas vezes como lugar preferido, sobretudo para estar sozinho ou com amigos.</p>	<p>Entrevistas às educadoras</p> <p>Todas as educadoras referem a centralidade das casas nas brincadeiras espontâneas das crianças, onde é destacado o potencial de jogo simbólico, esconderijo, reuniões entre as crianças, negociações. As casas são referidas por todas como lugares preferidos.</p>	

A casa na árvore foi uma das ideias indicadas pelas crianças nas primeiras conversas em grupo e foi um dos projetos realizados ao longo da PES. A sua construção, tendo partido das crianças, contou também com o seu envolvimento ao longo de todo o processo, bem como com o envolvimento das famílias. As crianças participaram nas discussões acerca da localização da casa, nos constrangimentos (temporais e financeiros) ligados à construção e participaram também na adaptação das ideias iniciais aos desafios para as colocar em prática, tendo sugerido formas de os contornar. Assim, em vez de se construir uma casa de raiz na copa de uma árvore (que seria a ideia inicial), utilizou-se uma casa pré-construída e já existente no quintal, que foi colocada numa plataforma elevada junto a uma árvore - “uma casa com pés, para não ocupar o lugar dos pássaros”, segundo uma das crianças envolvidas.

PARTE III - COMPONENTE REFLEXIVA

Nesta secção serão apresentadas as reflexões suscitadas pela aplicação dos instrumentos de escuta propostos pela abordagem de mosaico, bem como pelos resultados obtidos e o seu tratamento.

enquadramento das práticas desenvolvidas de acordo com a proposta de Shier

Shier (2001) relata um conjunto de benefícios que advêm da efetiva participação das crianças nos processos de tomada de decisão. Ainda que a CDC “obrigue” apenas a que as crianças se possam expressar e a que as suas ideias sejam tidas em consideração, este autor advoga que permitir níveis mais elevados de participação tem benefícios a nível da autoestima das crianças, do sentimento de pertença, da empatia e responsabilização, valores que permitem uma educação para a cidadania democrática (Shier, 2001). O autor concebeu uma escada de participação, cujos degraus se compõem de questões a que os/as profissionais e organizações devem responder para perceber em qual dos níveis de participação se situa a sua prática. No Quadro 13, sintetiza-se a proposta de Shier (2001), de modo a, depois, procurar enquadrar o nível de participação que este projeto possibilitou.

Quadro 13

Escada de participação de Shier, de acordo com Shier (2001)

Nível 1: As crianças são escutadas		
As crianças são responsáveis por expressar as suas opiniões e os adultos escutam-nas com atenção. Não há um esforço organizado para criar condições para a expressão de ideias.		
Há disponibilidade para escutar as crianças?	Trabalha-se de forma a que se possa escutar as crianças?	Há uma política organizacional que indique que as crianças devem ser escutadas?
Nível 2: As crianças são incentivadas a expressar as suas ideias		
Há um compromisso e uma ação explícita com a intenção de escutar as ideias das crianças e incentivá-las a que as expressem. Criam-se oportunidades para a expressão de opiniões pelas crianças, com a utilização de instrumentos de escuta adaptados à idade.		
Há oportunidades para as crianças expressarem as suas ideias?	Há um conjunto de atividades que facilitam a expressão de ideias pelas crianças?	Há uma política organizacional que indique que as crianças devem ter oportunidades para expressar as suas ideias?
Nível 3: As ideias das crianças são tidas em consideração		
As ideias das crianças são um dos muitos fatores que influenciam os processos de tomada de decisão. Este nível é obrigatório para qualquer organização que subscreva a CDC.		
Há disponibilidade para tomar as ideias das crianças em consideração?	O processo de tomada de decisão é permeável às ideias das crianças?	Há uma política organizacional que indique que as ideias das crianças devem ser tomadas em consideração?!
Nível 4: As crianças são envolvidas nos processos de tomada de decisão		
Este nível marca a transição entre consulta às crianças e a sua participação efetiva nos processos de tomada de decisão.		
Há disponibilidade para permitir a participação das crianças nos processos de tomada de decisão?	Há procedimentos específicos para permitir que as crianças participem nos processos de tomada de decisão?	Há uma política organizacional que indique que as crianças devem participar nos processos de tomada

		de decisão?
Nível 5: As crianças partilham o poder e a responsabilidade pelas decisões tomadas Este nível requer que os adultos abdicuem de parte do seu poder de decisão para o partilhar com as crianças.		
Há disponibilidade para partilhar poder com as crianças?	Há procedimentos explícitos que permitam a partilha de poder e responsabilidade entre adultos e crianças?	Há uma política organizacional que indique que o poder e responsabilidade devem ser partilhados com as crianças?

De acordo com este modelo, e tendo em conta as práticas desenvolvidas em contexto de estágio, particularmente no decorrer deste projeto, penso poder afirmar que os níveis de participação praticados se situaram no Nível 4 da escada de participação de Shier (2001). Com efeito, a descrição da prática desenvolvida ao longo do projeto torna clara a disponibilidade existente na instituição e também durante o estágio para permitir a participação das crianças nos processos de tomada de decisão. Também é possível responder afirmativamente à segunda questão, relativa aos procedimentos específicos que permitam que a participação das crianças nos processos de tomada de decisão, neste caso concreto, todos os instrumentos de escuta utilizados com a intenção explícita de escutar as múltiplas linguagens das crianças. Finalmente, é possível afirmar também que existe uma política organizacional que claramente indica que as crianças devem participar nos processos de tomada de decisão. Esta política está expressa no PE da instituição e foi a sua existência que tornou possível a realização deste projeto nos moldes em que este decorreu.

Para este autor, é necessário que as práticas educativas cumpram na totalidade os parâmetros do Nível 3 para se caracterizarem como respeitadoras dos valores da CDC, pelo que se sugere que o projeto realizado respeita a CDC.

propostas de operacionalização

Fazer um estudo que coloca em prática instrumentos de incentivo e integração da participação das crianças no quotidiano das instituições de educação pré-escolar parte da intenção de manter presente uma ética de trabalho que não descure os direitos das crianças, ratificados por Portugal há mais de 30 anos. Pretende também constituir-se como um contributo efetivo para uma das questões que se afiguram como mais desafiantes na prática - a operacionalização. Ou seja, redigidas e aprovadas que estão as leis e os documentos orientadores, como passar para a prática aquilo que a teoria tão lucidamente enuncia? Como não deixar que o currículo oculto, fortemente marcado por um *modus operandi* que pode ter mais de intuitivo e habitual do que apoiado na pedagogia, se sobreponha às melhores práticas que um/a educador/a pode desenvolver? Como contribuir para que a perspetiva dos/as educadores/as se mantenha “crítica, reflexiva e interdisciplinar” e que ultrapasse “o discurso da funcionalidade e da instrumentalidade” (Tomás, 2017, p.16)? Haverá forma de

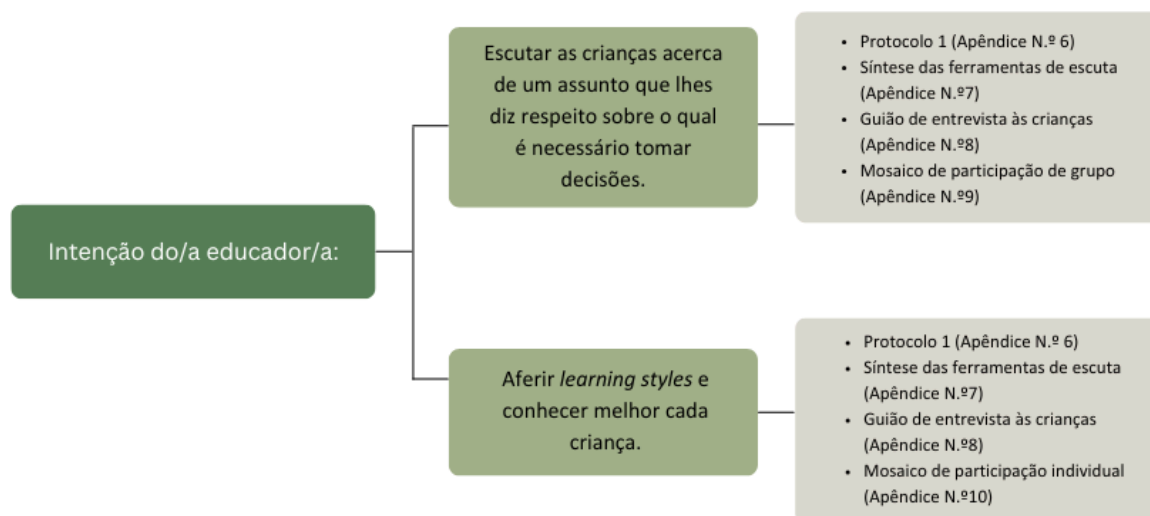
contribuir, através de um pensamento orientado para os desafios da operacionalização, para que os direitos das crianças sejam tidos como “praxis da educação de infância, um guia da ação pedagógica profundamente implicado na forma como se organiza o ambiente educativo, se planifica, se realiza e divulga, se considera a ação e o papel das crianças e dos/as adultos/as” (Tomás, 2017, p.16)?

Finda a PES, e com o intuito de procurar responder a esta inquietação, começou um questionamento sobre a possibilidade de operacionalizar todas as intenções de participação no quotidiano de uma instituição de educação pré-escolar, onde previsivelmente não existirá a disponibilidade, sobretudo em termos de tempo, para realizar estudos com a mesma profundidade deste que aqui se apresentou. Com a intenção de não permitir que os desafios da profissão me coloquem no futuro dificuldades ao respeito pelos direitos de participação das crianças, mas que, pelo contrário, consiga integrar na minha prática a exigência ética de respeitar a CDC, questionei-me sobre a possibilidade de propor um protocolo para ser utilizado por educadores/as para avaliar o nível de participação que permitem/possibilitam ao seu grupo. A ideia seria desenvolver um instrumento que facilitasse a aplicação de ferramentas de escuta, quer para intervenções no espaço, quer para aprofundar o conhecimento que se tem das crianças que estão ao cuidado dos/as educadores/as, tirando partido de uma das potencialidades que Clark e Moss (2005) identificam na abordagem de mosaico - o seu potencial para aferir *learning styles* e, assim, conhecer melhor cada criança.

Neste contexto, apresenta-se de seguida um diagrama que pretende ser um guia para aplicação de instrumentos de escuta das crianças e que tem em conta as intenções de partida para essa escuta. Na secção de apêndices, encontram-se os protocolos e mosaicos referidos neste diagrama.

Figura 3

Diagrama de enquadramento dos instrumentos de escuta de acordo com as intenções de partida



resposta às questões de partida

As questões de partida que orientaram esta investigação foram respondidas, assim o creio, com o decorrer das propostas e com a análise das informações recolhidas. Os direitos de participação das crianças serão praticados de formas diferenciadas no quotidiano das instituições no quotidiano de diferentes instituições de educação pré-escolar. Aquela onde tive oportunidade de desenvolver o meu projeto de PES observa elevados níveis de participação, existindo nas políticas educativas uma clara intenção para que o ponto de vista das crianças, não só seja considerado, como tenha efetivo efeito nas decisões a tomar.

No JI onde se realizou o PES e este projeto, as crianças atribuem um peso elevado ao espaço exterior, onde tem lugar uma parte significativa do seu dia e das suas experiências de aprendizagem. Este é visto como rico e cheio de possibilidades e todas as crianças identificam com facilidade locais para se esconder, para correr, para escalar, para estar com um/a amigo/a, para estar sozinho/a, o que confirma as múltiplas possibilidades.

Ao longo de todo o desenvolvimento do projeto, as crianças mostraram elevados níveis de interesse em participar, o que responde afirmativamente à questão sobre o seu interesse em participar, de forma espontânea. Era frequente as crianças, habituadas a trabalhar por projetos, questionarem a educadora estagiária acerca da possibilidade de ir trabalhar no projeto ou de combinar momentos futuros. Para além disso, mostraram sempre disponibilidade para influenciar a organização do espaço à sua volta. Se a narrativa da construção do futuro terá contribuído para o seu interesse seria outra questão a analisar. Os projetos desenvolvidos tornam evidente que é possível levar a cabo as intenções das crianças e, simultaneamente, dar resposta às intenções educativas.

Promover a participação das crianças nas decisões que influenciam o seu quotidiano tem múltiplos benefícios, como já foi referido, a nível da autoestima das crianças, do sentimento de pertença, da empatia e responsabilização, valores que permitem uma educação para a cidadania democrática (Shier, 2001), para além do respeito por um direito consagrado, o que já justificaria esta prática.

Finalmente, penso poder afirmar com segurança que as estratégias utilizadas como instrumentos de escuta das crianças ao longo deste projeto se constituíram como formas eficazes de operacionalizar a escuta das crianças, e assim promover o seu direito de participar, no dia a dia de um grupo de crianças em contexto de educação de pré-escolar, evidenciado a possibilidade de a participação ser um direito efetivado na organização do ambiente educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O RF que agora se apresenta é o resultado do trabalho realizado ao longo de uma muito profícua PES, em termos das aprendizagens realizadas, bem como das reflexões que o trabalho suscitou. Sinto que aprender sobre a abordagem de mosaico, para efeitos do meu RF, foi muito relevante para a minha formação, uma vez que me despertou o foco para a multiplicidade de formas de auscultar as crianças. Percebi que, no início, sempre que me referia a escuta ou a ouvir as crianças, me referia (não intencional mas efetivamente) à sua verbalização das coisas. Sinto que esta abordagem foi importante para desconstruir a minha própria conceção de escuta: por vezes, as crianças não verbalizam, mas comunicam de outras formas possíveis. Na abordagem de mosaico, o adulto, habituado a comunicar predominantemente de forma verbal (que, em princípio, domina), reaprende outras linguagens, algumas delas mais fluentemente utilizadas pelas crianças.

Outra grande mais-valia que retiro desta experiência é a potencialidade da abordagem de mosaico para a aprendizagem em geral. Perceber como as crianças veem o mundo e como comunicam acerca dele dá-me ferramentas para eu própria, enquanto educadora/professora, comunicar de uma forma que seja significativa para cada uma. Sem escuta, não há aprendizagem (Clark & Moss, 2005) e esta é multidirecional: todos estão envolvidos, não apenas das crianças. Considero que a intenção de escutar todas as crianças é já uma forma de lhes permitir a participação na gestão dos espaços e tempos que lhes dizem respeito. Se essa escuta for ponto de partida para alterações efetivas no espaço e tempo vividos diariamente, então mais um passo foi dado no sentido da promoção da participação das crianças.

Um dos desafios sentidos ao longo do desenvolvimento do projeto foi a minha própria dificuldade em lidar com a incerteza. Dei por mim a pensar quantas vezes fazemos perguntas verdadeiramente abertas às crianças, sem saber à partida qual a resposta e como dar forma à resposta dada. Perguntar às crianças “O que vamos construir?” e estar efetivamente a escutar, com o intuito de concretizar as intenções, da forma possível, colocou-me numa situação de desconforto que apenas o processo poderia apaziguar. As educadoras faziam-no amiúde, assegurando que, com as crianças, as respostas seriam encontradas, o que aconteceu. Não que este projeto seja isento de pontos a melhorar.

Relativamente às melhorias a fazer na parte investigativa do projeto, isto é, nos momentos de recolha e tratamento da informação, algumas das melhorias identificadas foram incluídas nos materiais construídos e apresentados em apêndice. Em todo o caso, será importante relembrar alguns aspetos que, sendo alvo de mais atenção, poderão trazer benefícios aos estudos a realizar. Um desses aspetos é a importância da linguagem, nomeadamente da forma como são feitas as questões e as propostas às crianças: perguntar “O que é importante aqui?” é diferente de perguntar “De que é

que mais gostas aqui?”. As duas questões remetem para significados diferentes e uma criança pode representar algo que é importante, mesmo que não goste desse algo. O diálogo transcrito no [Quadro 5](#) aponta para a necessidade manter uma clara consciência sobre qual é a questão que se quer colocar: o que é importante, quais as coisas preferidas, ou ambas as perspetivas. Uma vez que nas Fotos e Livro de Fotos a questão também é sobre o que é importante, poderá ser relevante manter esta questão, até para aferir contrastes e contradições e assim iniciar diálogos esclarecedores. Outra das sugestões que me sinto tentada a deixar, até para mim própria, para estudos futuros, é a relevância de fazer um estudo piloto prévio, ainda que de muito menor dimensão, que pudesse levar a que alguns erros técnicos e logísticos fossem evitados. Não tendo feito, sinto que seria necessário, agora, replicar alguns dos momentos com melhorias processuais, por exemplo, faria descrições daquilo a que me estou a referir nas gravações, em vez de dizer “porque é que achas que isto é importante?”; tentaria ter mais consistência nos nomes dos ficheiros, principalmente naqueles que fazem correspondência com outros ficheiros; procuraria manter maior rigor na organização de todas as informações recolhidas, com registo de data, nomes das crianças e síntese escrita do que consta em cada ficheiro.

Não tendo sido possível replicar o nível de perfeição observado nos estudos que foram referência para este projeto (*Spaces to Play* (Clark & Moss, 2005) ou *Learning Spaces* (Clark, 2007)) poderão ter ficado a dever-se a constrangimentos de várias ordens: apenas uma pessoa a fazer a investigação e não um grupo de investigadores, o facto de todas as informações terem sido recolhidas durante as atividades de estágio, ou seja, concomitantemente com propostas que aumentavam o número de crianças e solicitações em cada momento, o que frequentemente dividia a minha atenção; também nem sempre consegui reproduzir as fotografias em papel com a rapidez desejada, por isso, nalgumas ocasiões, houve um hiato temporal significativo entre tirar as fotografias e fazer o livro; e, finalmente, aspetos que decorrem da minha curva de aprendizagem e do facto de não ter experiência anterior nesta abordagem. O facto de os próprios autores introduzirem alterações e melhorias de estudo para estudo indicia o carácter flexível e responsivo da abordagem. Não queria deixar de referir outro aspeto que não permitiu que replicasse de forma totalmente fiel a abordagem de acordo com os seus autores. Devido ao *timing* de aplicação do estudo, não foi totalmente possível fazer o “novice role” (Clark & Moss, 2005), isto é, o papel de alguém em completo desconhecimento acerca do espaço acerca do qual está a questionar. Assim, questionar sobre o que construir para o futuro afigurou-se-me como uma estratégia válida na medida em que, quanto ao futuro e às intenções das crianças, a minha posição era efetivamente de curiosa e não conhecedora, alguém que precisa de ser guiado pelas crianças, isto é, numa tentativa de replicar o “novice role”.

Ainda que se reconheça que os/as professores/as e educadores/as estejam sobrecarregados/as pela burocracia que lhes é imposta pelas instituições e, em última análise, pelo Ministério da Educação (Formosinho, 2013), estou convicta de que há razões que se deveriam sobrepôr às prioridades da burocracia, porque são da ordem dos valores. Não nos convoca a nossa profissão a um dever ético e deontológico que nos orienta o olhar para os documentos que devem estar na base de todas as relações humanas e, particularmente com crianças, como sejam a Convenção Internacional para os Direitos Humanos e a Convenção sobre os Direitos das Crianças? Não deverão estes documentos ser hierarquicamente superiores às orientações burocráticas? Isto é, sabendo que há múltiplas exigências que se colocam aos/as professores/as e educadores/as e que estas por vezes são ambíguas (Formosinho, 2013), há ou não há sempre a necessidade de escolher quais priorizar? E, nesta escolha, quais são os valores que orientam as decisões dos/as professores/as e educadores/as? Julgo que é aqui que se operam as grandes possibilidades de transformação da educação. Ao reconhecer o valor e o lugar da participação, estamos a respeitar:

- a Declaração Universal dos Direitos Humanos;
- a Convenção sobre os Direitos das Crianças (CP-UNICEF, 2019);
- o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017);
- as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva et al., 2016);
- os ritmos das crianças, os conhecimentos mais recentes das neurociências, os conhecimentos veiculados ao longo de décadas pelas pedagogias participativas (com o valor de, muito frequentemente, emanarem de casos de investigação-ação, em que o/a educador/a age enquanto ser investigativo e as potencialidades deste lugar de observação (Clark, 2005).

Integrar a participação como ferramenta de gestão do currículo proporciona uma série de aprendizagens do âmbito das competências e dos conhecimentos, implícitas (dos processos, do saber fazer...) e explícitas (quando as crianças passam a dominar a terminologia da sua própria aprendizagem, do trabalho por projetos, etc.). Recordo, a este propósito, o que diz Malaguzzi sobre os diálogos acerca da educação não se poderem restringir à literatura pedagógica, “devendo abranger a política e as grandes mudanças e transformações sociais na economia, na ciência, nas artes e nos relacionamentos e práticas sociais humanas, que influenciam a forma como os adultos e as crianças encaram a vida” (Pereira, 2021, p.8).

Quanto à evolução da pergunta de partida, se para mim é óbvio que escutar a voz das crianças é essencial e o caminho que quero seguir, percebi, ao longo das observações em contexto de jardim de

infância, que a pergunta “Como escutar a voz das crianças?” não me parecia completa. Ainda que possa parecer uma pequena *nuance*, a intenção de escutar a voz de *todas* acrescenta mudanças substanciais no olhar e na atenção. Passo a observar (também e com a mesma premência) as crianças que são menos sonoras, menos visíveis, que chamam menos, que apelam menos ao adulto. Passo a escutar-me, se pensar que eu fui uma dessas crianças.

“Não há dimensões neutras na pedagogia. A maneira como se pensa e concretiza as dimensões centrais da pedagogia está imbuída de uma visão do mundo, da vida, do homem e da sociedade, do conhecimento e, sobretudo, da relação entre o ser humano e o conhecimento” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.50). Atrevo-me a acrescentar dois elementos: a visão das crianças e a visão das relações entre seres humanos.

Espero, com a realização deste trabalho, ter aprendido a ter coragem para perguntar e escutar genuinamente. E espero também conseguir sempre manter presente nas minhas intenções “a imagem de criança de Malaguzzi”, como é recordada por Araújo (2017): uma criança com direitos, curiosa, produtora de cultura, competente na experiencição do mundo e na comunicação, através de cem linguagens, dos seus pensamentos, emoções e dos significados que constrói” (p.135). Porque acredito que, se “lá fora, tudo é possível”¹⁶, a possibilidade se encontra, verdadeiramente, mais na atitude enquanto educadora do que no espaço em si.

No novelo de perspetivas, convicções, falhas e recomeços que se desembaraça em mim, traço a tinta permanente um dos valores, para mim, centrais, enquanto ser humano e enquanto educadora: a participação. E relembro um dos “lembretes para o professor” que Edwards e Forman (1999) fazem como conclusão ao livro sobre a pedagogia de Reggio Emilia: “Permita que as crianças discutam a natureza incompleta do seu trabalho” (p.309). Talvez eu também precise de permitir em mim a natureza incompleta do meu. Só assim é possível manter a mente aberta para os desafios e para a incerteza. Porque, sem aceitar a incerteza, como é possível amar a curiosidade e as perguntas? Como é possível, sequer, perguntar genuinamente, sem saber a resposta à partida?

Termino com um compromisso: nas várias linguagens que as crianças dominam, amar as perguntas e aceitar o imprevisto que pode advir de respostas que estão em permanente construção.

¹⁶ Citação retirada da entrevista à Educadora A, que dá o título a este trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, S.B. (2017a). Perspetivas pedagógicas para a educação em creche: Princípios convergentes e implicações para a prática. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, 104-112.
- Araújo, S.B. (2017b). Para uma visão triangulada dos direitos em creche: Análise com base no manifesto epistolar de Malaguzzi. *Em Aberto*, 30(100), 131-144.
- Associação de Profissionais de Educação da Infância (2011). *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*. APEI.
- Bartoszeck, A.B., & Bartoszeck, F.K. (2012). Neurociência dos seis primeiros anos: Implicações educacionais. *Revista Educação - Temas e Problemas*, 9, 59-71.
- Bondioli, A.M. (2018). Avaliação e cultura de qualidade nos serviços italianos para a infância: Orientações e experiências dos anos 1990 aos dias de hoje. *ProPosições*, 29 (2), 93-116.
<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0164>
- Bondioli, A., Moro, C., & Branco, J.C. (2023). Apresentação: Sobre o debate acerca da qualidade e da avaliação em educação infantil. *Educação em Revista*, (39), 1-11.
<https://doi.org/10.1590/0102-469841763>
- Carneiro, A.R. (2024). *A autonomia das crianças e dos jovens: Os direitos de audição e participação*. [Dissertação de Mestrado em Direito das Crianças, da Família e Sucessões]. Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/93508>
- Clark, A. (2005) Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives, in Clark, A., Kjørholt and Moss, P. (eds.) *Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services*. Policy Press, pp. 29–49.
- Clark, A. (2007). *Early childhood spaces, Involving young children and practitioners in the design process*. Bernard van Leer Foundation.
- Clark, A., & Moss, P. (2005). *Spaces to play, More listening to young children using the mosaic approach*. National Children's Bureau.
- Coelho, A. (2007). Repensar o campo da educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(3), 1-10.
- Comité Português para a UNICEF (2016). *Guia para a construção de cidades amigas das crianças*. Comité Português para a UNICEF.

Comité Português para a UNICEF (2019) (Ed. revista). *Convenção sobre os direitos das crianças e protocolos facultativos*. Comité Português para a UNICEF. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Constituição da República Portuguesa (2005). Diário da República n.º 155/2005, I Série A. Assembleia da República. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775-43894075>

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República: I Série A. Assembleia da República. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República: I Série A. Assembleia da República. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 06 de junho. Diário da República: I Série A. Assembleia da República. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 32-A/2023, de 8 de maio. Diário da República: I Série. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/32-a-2023-212770101>

Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho. Diário da República: II Série. Assembleia da República. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/9180-2016-74981262>

Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Diário da República: II Série. Assembleia da República. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança, A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Artmed.

Instituto de Apoio à Criança (s/d). *Mala VIP: Vivacidade, inovação, participação* [brochura]. Instituto de Apoio à Criança. <https://iacrianca.pt/wp-content/uploads/2020/07/mala-vip.pdf>

Lei N.º 46/86 de 14 de outubro (redação atual). Diário da República: I Série. Assembleia da República. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J.Oliveira-Formosinho (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto Editora.

Marchão, A.J., & Henriques, H. (2019). Quando as crianças são escutadas e se envolvem nos processos de aprendizagem: “À Maria podia dar uma boneca e uma bailarina de brincar” e

- “Ao Miguel podia dar um dinossauro e um carro”. In A.G. Ferreira & L. Mota. (Org.), *Caminhos da educação de infância em Portugal: Políticas e perspetivas contemporâneas*, 161-182.
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M.A., & Araújo, S.B. (2024). *Orientações pedagógicas para creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Moss, P., Clark, A., & Kjørholt, A.T. (2005). Introduction. In A. Clark, A.T. Kjørholt, & P. Moss (Eds.), *Beyond listening, Children’s perspectives on early childhood services*. The Policy Press.
- Moss, P. (2021). Democracy as first practice in early childhood education and care. In R. E. Tremblay, M. Boivin, R. D. Peters, & J. Bennett, topic ed (Eds.), *Encyclopedia on early childhood development*.
<https://www.child-encyclopedia.com/child-care-early-childhood-education-and-care/according-experts/democracy-first-practice-early>
- Niza, S. (2012). O modelo curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In A. Nóvoa, F. Marcelino, J. Ramos do Ó (org), *Sérgio Niza: escritos sobre educação* (pp.190-210). Tinta da China.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2013). (4ªEd.). *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância, Construindo uma praxis de participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto Editora.
- Organização das Nações Unidas (1945). *Carta das Nações Unidas*. Organização das Nações Unidas.
- Organização das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2018). *Future of education and skills: Education 2030*.
<https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/position-paper/PositionPaper.pdf>
- Pereira, J.R. (2021). A abordagem educacional de Reggio Emilia para a primeira infância: Uma visão de pedagogia participativa e da escuta. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55, 1-18.
https://doi.org/10.14195/1647-8614_55_3

- Robinson, K. & Aronica, L. (2015). *Creative schools, The grassroots revolution that's transforming education*. Penguin Books.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society, 15*, 107–117.
- Shonkoff, J.P. (2009). O investimento em desenvolvimento na primeira infância cria os alicerces de uma sociedade próspera e sustentável. In R.E. Tremblay, Boivin, M. (Eds.). *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância* [on-line], 15-19. <https://www.encyclopedia-crianca.com/pdf/complet/importancia-do-desenvolvimento-infantil>
- Silva, I.L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Tomás, C. (2017). Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: Gramáticas críticas na educação de infância. *Revista Humanidades e Inovação, 4*(1), 13-20. <http://orcid.org/0000-0002-9220-964X>
- Tonucci, F. (2019). *A cidade das crianças*. Faktoria K de Livros.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1984). Glossary of educational technology terms. United Nations Organization.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1984). *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2022). *Reimaginando nossos futuros juntos*. UNESCO
- Vicente, M. (2024). *Os espaços e materiais em creche: Um mosaico de perspetivas*. [Masters Thesis]. Escola Superior de Educação de Coimbra.

APÊNDICES

Apêndice N.º 1: Guião de entrevista às crianças

1. Olá....
2. Acho que ainda não te perguntei: quantos anos tens?
3. Há algumas coisas que gostava de te perguntar acerca do JI, achas que podemos conversar?
4. De que é que tu mais gostas no JI?
 - a. Fala-me sobre...
5. De que é que não gostas no JI?
 - a. Fala-me sobre...
6. Qual é o teu sítio preferido em todo o JI?
 - a. Fala-me sobre...
7. Há alguma coisa de que não gostes no quintal?
 - a. Fala-me sobre...
8. O que é que gostavas de fazer mais vezes no quintal?
9. O que é que falta no quintal?
10. Quando te apetece estar sozinho/a no quintal para onde é que vais?
11. Se quiseres estar sentado/a a conversar com um/a amigo/a no quintal, para onde podes ir?
12. Se quiseres correr, qual é o melhor sítio?
13. E escalar?
14. Se quiseres estar com uma pessoa adulta no quintal, onde é que a vais procurar?
15. Se tiveres ideias sobre o que queres fazer no JI, com quem é que podes falar?
16. Há mais alguma coisa que me possas contar sobre o JI?

Data:

Crianças que responderam:

Data:

Crianças que responderam:

Notas:

Guião adaptado de Spaces do Play

Apêndice N.º 2: Guião de entrevista às educadoras

Educadora:

Data: ___ / ___ / _____

Bloco	Objetivos do bloco	Diretrizes	Questões	Notas:
A	Legitimar a entrevista	Agradecer a disponibilidade;	1. Bom dia. Obrigada pela disponibilidade	
		Solicitar a autorização do/a docente para a gravação da entrevista;	2. Permissão para começar a gravar.	
		Clarificar que a entrevista poderá ser validada pela educadora e poderá haver, se necessário, uma segunda entrevista;	3. A entrevista vai ser transcrita e a educadora poderá validar e/ou reformular.	
		Explicitar o problema, os objetivos e os benefícios do estudo;	4. O objetivo do estudo é conhecer e refletir sobre formas de participação das crianças no quotidiano do JI, particularmente a sua participação na organização dos espaços educativos. Esta é uma entrevista sobre a vivência das crianças no espaço exterior do Jardim de Infância, vista a partir da perspetiva da educadora.	

		Colocar o entrevistado na situação de colaborador;	5. Escutar as educadoras, para além de ser uma oportunidade de participação de todos os intervenientes do processo educativo, é também mais uma forma de escutar as crianças.	
		Garantir confidencialidade dos dados;	6. A confidencialidade e anonimato dos dados serão garantidos. A identificação far-se-á por um código, não existindo em nenhum material referência a dados de identificação.	
		Promover a assinatura do termo de consentimento informado.	7. Agradeço a leitura e assinatura do Consentimento informado.	
B	Perceber a interpretação da educadora a partir da observação que faz das crianças	Perspetiva geral sobre os benefícios de brincar ao ar livre.	8. O que ganham as crianças em poder brincar no espaço exterior no jardim de infância?	
		Interpretação das preferências da criança.	9. Quais são os sítios preferidos das crianças no exterior?	
			10. Que lugares são os menos preferidos?	
		Observações sobre lugares fora do campo de visão dos adultos.	11. Onde é que se podem esconder?	
		Observações sobre locais onde as crianças percebem que têm privacidade.	12. Onde podem estar sentados a conversar com amigos/as?	

		Observações sobre locais para atividade motora.	13. Onde podem correr e escalar?	
		Observações sobre a utilização das casas.	14. Fale um pouco sobre o uso que as crianças fazem das casas.	
C	Obter informações sobre a vivência da própria educadora, enquanto sujeito do processo educativo em curso	Pistas para: coisas que faltam	15. O que acha que falta no espaço exterior do Jardim de Infância?	
			16. O que é que gostaria de ter no exterior todos os dias?	
		Pistas para: coisas que estão a mais	17. O que acha que está a mais no espaço exterior do Jardim de Infância?	
		Pistas para: coisas a alterar	18. Há alterações que gostasse de fazer no exterior?	
		A vivência da educadora no espaço exterior	19. O que é que mais gosta de fazer quando está no exterior com as crianças?	
D	Finalização da entrevista	Agradecimento e revisão dos passos seguintes.	20. A entrevista está terminada. Assim que tiver a transcrição, envio para revisão. 21. Obrigada pela colaboração!	

Apêndice N.º 3: Documentos de consentimento



Escola Superior de Educação de Coimbra
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
Projeto de Relatório Final de Mestrado

Consentimento informado, livre e esclarecido

Escola Superior de Educação de Coimbra

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Título do projeto:

Os direitos de participação das crianças nas práticas quotidianas do Jardim de Infância: a organização dos espaços educativos.

Estagiária: Ana Isabel Camacho Horta Oliveira

Professora Orientadora: Professora Doutora Ana Maria Sarmento Coelho

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda em responder a esta entrevista, queira por favor assinar que leu a declaração de consentimento informado livre e esclarecido e preencher com o seu nome e data no final desta declaração.

Muito obrigada pela sua colaboração!

A presente entrevista insere-se num projeto final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e está a ser desenvolvida por uma estagiária da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Coimbra.

O seu objetivo fundamental é conhecer e refletir sobre formas de participação das crianças no quotidiano do Jardim de Infância (JI), neste caso em particular a sua participação na organização dos espaços educativos. A participação das crianças nos assuntos que lhes dizem respeito é um direito consagrado na Convenção sobre os Direitos das Crianças das Nações Unidas. Neste contexto, escutar as educadoras, para além de ser uma oportunidade de participação de todos os intervenientes do processo educativo, é também mais uma forma de escutar as crianças.

A investigação é composta por vários momentos e inclui observação, entrevistas, registos das crianças (desenhos), questionário às famílias e esta entrevista.

Consentimento informado, livre e esclarecido

Os direitos de participação das crianças nas práticas quotidianas do Jardim de Infância

Entrevista às educadoras

Página 1 de 2

A confidencialidade e anonimato dos dados serão garantidos. A identificação far-se-á por um código, não existindo em nenhum material referência a dados de identificação.

Os dados recolhidos são para uso exclusivo do presente estudo, não existindo quaisquer interesses financeiros a motivar o estudo.

A sua participação é voluntária, não existindo nenhuma contrapartida financeira ou de outra natureza, à sua participação. Em qualquer momento, poderá livremente recusar ou interromper a participação no estudo, sem qualquer tipo de penalização por este facto.

Manifesto o meu agradecimento pela sua participação, bem como a minha disponibilidade para quaisquer esclarecimentos adicionais.

Título do projeto:

Os direitos de participação das crianças nas práticas quotidianas do Jardim de Infância: a organização dos espaços educativos.

Na qualidade de participante no estudo acima referido, declaro que compreendi todos os objetivos da minha participação no mesmo, pelas informações verbais e escritas que me foram fornecidas pela estagiária. Foi garantida a confidencialidade e anonimização dos dados, e a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Tive oportunidade de fazer perguntas e as minhas dúvidas foram esclarecidas. Desta forma, aceito de livre vontade a participação neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação, aceitando também a divulgação dos resultados obtidos no meio científico, garantindo o anonimato.

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Assinatura: _____

Consentimento informado, livre e esclarecido

Os direitos de participação das crianças nas práticas quotidianas do Jardim de Infância
Entrevista às educadoras

Página 2 de 2



**Escola Superior
de Educação**
Politécnico de Coimbra

Escola Superior de Educação de Coimbra

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

2023/2024

Exmo./a Sr./a. Encarregado/a de Educação,

[REDACTED], Ana Oliveira e [REDACTED], alunas do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, vimos por este meio comunicar que, no âmbito do estágio que estamos a realizar no Jardim de Infância [REDACTED], iremos desenvolver projetos de investigação que contemplam momentos de observação e propostas de atividades com as crianças que frequentam esta instituição, interligados com o seu Projeto Pedagógico e planeados e desenvolvidos com a supervisão da sua equipa educativa.

Os projetos a realizar envolvem vários momentos nos quais a recolha de dados será essencial para o seu desenvolvimento, nomeadamente a recolha de registos fotográficos e áudio das tarefas/atividades que as crianças realizem. A confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos são garantidos, assim como da instituição. A identificação dos participantes far-se-á por um código, não existindo qualquer referência a dados de identificação. Após análise de toda a informação recolhida, os dados serão eliminados definitivamente. Os dados recolhidos são para uso exclusivo dos presentes estudos. Para a concretização dos projetos será essencial a participação voluntária das crianças, bem como o consentimento dos/as respetivos/as Encarregados/as de Educação, com o preenchimento e assinatura da “Autorização”, que deverá ser entregue à educadora.

Desde já, agradecemos, sinceramente, a colaboração de todos os intervenientes, e manifestamos a nossa disponibilidade para quaisquer esclarecimentos adicionais presenciais ou via *e-mail* ([REDACTED] | Ana Oliveira: ana.oliveira.a@gmail.com | [REDACTED])

Coimbra, 22 de março de 2024

As Mestrandas,

[REDACTED], Ana Oliveira, [REDACTED]

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, Encarregado/a de Educação de _____, tomei conhecimento das atividades/projetos a realizar durante o estágio curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e

- autorizo
 não autorizo

O/A meu/minha educando/a a participar nas atividades propostas pelas estagiárias no âmbito da investigação para o Relatório Final de Mestrado, salvaguardando a sua privacidade e anonimato em todos os momentos de análise de dados.

- autorizo
 não autorizo

A recolha de registos de imagem e áudio do/a meu/minha educando/a, no âmbito das referidas atividades, salvaguardando a sua privacidade e anonimato em todos os momentos de análise de dados.

_____ de _____ de 2024

O/A Encarregado/a de Educação

Apêndice N.º 4: Transcrição entrevistas crianças

E.

31.05.2023

1. Olá....

2. Acho que ainda não te perguntei: quantos anos tens?

Resposta: Quatro.

3. Tens quatro anos! Tão crescido! Há algumas coisas que gostava de te perguntar acerca do JI, achas que podemos conversar? De que é que tu mais gostas no JI?

E: Lembras-te daquele projeto quando eu estava-te a mostrar coisas que eu gostava?

Ana: O teu livrinho de fotografias?

E: Já lembras-te?

Ana: Eu lembro-me. Mas isso foi a tua coisa preferida de fazer?

E: Sim.

Ana: Gostas de fazer os projetos?

E: Hum hum (assente).

(Mais alguns momentos de conversa sobre os livros de fotos).

Ana: Se olhares à volta, de que é que mais gostas no JI.

E: Não gosto de nenhuma coisa que está aqui, mas gosto das bicicletas, só disso.

Ana: Fala-me das bicicletas.

E: Então, sabes porque é que gosto? Porque... olha... *(à procura)* Onde é que estava a bicicleta que eu queria mostrar? Ah, está ali! Sabes porque é que eu gosto desta? Porque ela tinha um travão que andava para cima e para baixo, mas eu e o M. estivemos a pôr terra no travão para ficar descansado e depois estragou-se. E isto ficou com terra, sabes porque é que eu gosto? Porque, olha vê, tem rodas e sempre que eu ando aqui, ando muito depressa e depois naquela rampa onde estão os túneis eu desço assim vvvvvvvv.

Ana: Gostas de andar muito depressa nas bicicletas?

E: Hum hum, sem tocar no chão.

Ana: E onde é que tu vais de bicicleta.

E: Até ali, até à lagarta. E depois vou pôr a bicicleta no sítio.

4. De que é que não gostas no JI?

E: Hum, deixa-me primeiro pensar, mas não saias daqui.

Ana: Não, mas tu também não. Ficas aqui?

E: Sabes o que é que eu vou fazer? Vou entrar só naquela casa e depois saio.

Ana: Para quê?

E: Para pensar.

Ana: Mas não demores, estou aqui à tua espera.

Vai até à casa e volta logo de seguida.

E: Já pensei. Foi muito rápido, não foi? Foi só: entrei e depois saí. Sabes qual é?

Ana: De que é que tu não gostas no JI?

E: O que é que eu tinha pensado?... Das bicicletas grandes, que me chamem cocó.

Como não percebi, no momento, a segunda parte, perguntei apenas sobre as bicicletas grandes.

Ana: O que é que têm as bicicletas grandes?

E: Têm pedais só que eu tenho medo de cair. Mas eu tenho uma bicicleta sem pedais mas pequena para mim. E sabes uma coisa? Tenho uma com rodinhas para equilibrar. O que é que são estas coisas?

Como as respostas anteriores referiram aspetos do exterior, passei diretamente à questão 7.

5. Qual é o teu sítio preferido em todo o JI?

a. Fala-me sobre...

6. Há alguma coisa de que não gostes no quintal?

a. Fala-me sobre...

b.

7. O que é que gostavas de fazer mais vezes no quintal?

E: Eu queria ficar todos os dias na escola, mas há dias de verão e depois eu saio e não há escola.

Ana: Mas o que é que mais gostas de fazer?

E: Andar de bicicleta, mas hoje as bicicletas não estão disponíveis, estragaram-se todos os capacetes.

8. O que é que falta no quintal?

E: Mais nada.

9. Quando te apetece estar sozinho/a no quintal para onde é que vais?

E: Sabes o que é que eu sonhava? Que eu chegava atrasado à escola, a mamã despedia-se e depois eu ficava ali sozinho a... *(não percebo a última palavra)*. Não gosto *(de estar sozinho)*.

10. Se quiseres estar sentado a conversar com um/a amigo/a no quintal, para onde podes ir?

E: Se eu tivesse com a minha mana ia ter com a mamã. *(No JI) vou para aquela casa (aponta para uma das casas)*.

11. Se quiseres correr, qual é o melhor sítio?

E: À volta daquele círculo às vezes *(aponta para um círculo de cimento que há no quintal)*.

12. E escalar?

E: Há umas escadas ali que eu escalo, mas não consigo escalar. *(Tento perceber quais são)* Se tu vieres cá, posso mostrar-te. *(Mostra-me)*.

13. Se quiseres estar com uma pessoa adulta no quintal, onde é que a vais procurar?

E: *(Aponta para as mesas do alpendre)* Ali.

Ana: Nas mesas? É o alpendre, não é?

E: É o quê? Não ouvi bem.

Ana: É o alpendre.

E: O alpendre, sim. Sabes uma coisa? Aquilo já tem buracos... *(fala um pouco sobre os buracos no alpendre e como deixam passar pingas - falha momentânea na gravação não permite a transcrição)*.

Ana: Pode ser que seja uma gota pequenina e não faça muito mal. Mas achas que o alpendre já precisava de tapar ali uns buraquinhos, é isso?

E: Sim, com cartão.

Ana: Com cartão? Seria eficaz o cartão?

E: Pode ser fita cola, que é mais forte que cartão.

Ana: Ok, vou registar, vou dizer ao F. *(Diretor Pedagógico)*.

14. Se tiveres ideias sobre o que queres fazer no JI, com quem é que podes falar?

E: Hum, tenho que pensar. Eu já estou farto, mas quero ficar aqui.

Ana: É só mais este bocadinho. *Repito a pergunta*.

E: Com as professoras.

Ana: Qualquer uma? Com qual vais falar primeiro?

E: Com a E. (*refere uma auxiliar*).

15. Há mais alguma coisa que me possas contar sobre o JI?

E: Desta vez não é sobre o JI. É sobre o livro das fotos. Sabes uma coisa? Vai ser hoje que eu vou levar o livro das fotos?

F.

31.05.2023

1. Olá....

2. **Acho que ainda não te perguntei: quantos anos tens tu?**

F.: *(Faz cinco com a mão)* Fiz há pouco tempo.

3. **Fizeste cinco! Uma mão cheia! Bate aqui (Hi5). Olha, de que é que tu mais gostas no JI?**

F.: Hum...

Ana: A tua coisa preferida neste JI...

F.: De apanhar flores e ir para o projeto verde.

Ana: Gostas de fazer os projetos?

F.: Sim. Não. Sim, não, sim, não, sim, não.

Ana: De que é que tu mais gostas no projeto verde?

F.: De fazer o meu livro de fotos.

Ana: Foi? E daquela caixinha, que é uma casa, para guardar as coisas? *(Perguntei porque foi uma ideia da F.)*

F.: Essa ainda não fizemos. Ah!

Ana: Está ali guardada na sala X.

F.: É para ficar aqui fora?

Ana: Eu acho que sim.

F.: Já está com coisas? Está com coisas de pintar?

Ana: Está com as cordas de saltar...

F.: Está com coisas de pintar (...) para colar a cola?

Ana: Não sei se está, acho que não.

F.: Se estiver, é melhor tirarmos, sabes porquê? Porque assim dá mais espaço para os brinquedos.

Ana: Sim, tem instrumentos musicais, que o grupo amarelo fez...

F.: Eu quero ver a minha caixinha.

Ana: Já vamos ver.

4. **De que é que não gostas no JI?**

F.: Hum, não gosto quando eu caio. Hum... mais nada.

5. Qual é o teu sítio preferido em todo o JI?

F.: Hum... ali dentro (*aponta*).

Ana: Aquela casa verde?

F.: Não. Vou pensar (...) Os troncos.

Ana: Estes troncos em que estamos agora sentadas?

F.: Sim.

Ana: Aquela ali também?

F.: Sim.

Ana: Fala-me sobre os troncos... porque é que tu gostas deles?

F.: Não sei.

Ana: Gostas de estar aqui agora a conversar?

F.: Não sei... (não percebo o que diz a seguir).

6. Há alguma coisa de que não gostes no quintal?

F.: Não gosto de nenhum destes brinquedos.

Ana: Nenhum, nenhum?

F.: Só gosto daqueles brinquedos ali, não gosto do resto.

Ana: Quais são aqueles de que gostas?

F.: (*Levanta-se e vai mostrar: dois baloiços, um de usar a pares e um de escalada*).

7. O que é que gostavas de fazer mais vezes no quintal?

F.: ...

8. O que é que falta no quintal? Achas que falta alguma coisa?

F.: Não. Uma caixa para guardar as coisas.

Ana: Isso já fizemos, não foi?

Nesta altura, a F. começou a dar sinais de não estar disponível para continuar, o que as respostas seguintes parecem confirmar.

9. Quando te apetece estar sozinho/a no quintal para onde é que vais?

F.: Fico no lugar.

Ana: (Não tinha percebido o início da frase) Procuras um lugar?

F.: Sim.

Ana: E pode ser um lugar qualquer ou há algum de que gostes mais?

F.: Um lugar que eu gosto mais.

Ana: Qual é o que tu gostas mais para estar sozinha.

F.: Aqui.

Ana: Aqui nos troncos?

F.: (Faz um som afirmativo).

Ana: À sombra das árvores?

10. E se quiseses estar sentada a conversar com um/a amigo/a no quintal, para onde podes ir?

F.: Para aqui.

Ana: Para aqui também? Para os troncos?

11. E se quiseses correr, qual é o melhor sítio?

F.: O JI inteiro.

12. Todo o JI? Uau! E qual é o melhor sítio para escalar?

F.: Aquele lado e aquele lado (*Aponta*).

Ana: Aquela árvore que tem aquelas coisas vermelhas e a da escada?

Depois desta questão, a F. foi-se embora e não se mostrou disponível para continuar.

G.

31.05.2023

1. Olá....

2. Acho que ainda não te perguntei: quantos anos tens?

G.: Quatro anos.

3. Quatro anos! Tão crescida! Há algumas coisas que gostava de te perguntar acerca do JI, pode ser? De que é que tu mais gostas no JI?

G.: Eu gosto de andar de bicicleta.

Ana: Gostas de andar de bicicleta? É a tua coisa preferida?

G.: Sim.

Ana: Fala-me sobre as bicicletas.

G.: Uma vez eu (não percebo a palavra) porque a outra era pequenina para mim e já está pequenina.

Ana: Tu tens uma bicicleta também em casa?

G.: Tenho

4. De que é que não gostas no JI?

G.: Não gosto de jogar às bolas e às raquetes.

Ana: Porquê?

G.: Às vezes eu jogo com a minha mãe e com o meu pai as raquetes.

Ana: Mas aqui no JI não gostas... e há algum sítio de que não gostes? É dali, daquela zona das bolas?

G.: (Assente).

Ana: E porquê?

G.: Não sei explicar.

Para não se tornar muito repetitivo, *passei diretamente à questão 7.*

5. Qual é o teu sítio preferido em todo o JI?

6. Há alguma coisa de que não gostes no quintal?

7. O que é que gostavas de fazer mais vezes no quintal?

G.: Gosto de andar com as galochas.

Ana: Gostas de andar com as galochas no quintal...quando chove?

G.: (Assente).

Ana: Porque é que tu gostas disso?

G.: Porque... não sei explicar.

8. O que é que falta no quintal?

G.: Hum... não sei.

9. Quando te apetece estar sozinho/a no quintal para onde é que podes ir?

G.: Eu quero ir para lá para dentro (*aponta para a casa da árvore*).

Ana: Para aquela casa? Ainda não está pronta. Achas que vais querer ir para lá quando quiseres sozinha? E agora, se te apetecer estar sozinha, vais para onde? Para dentro de uma casinha?

G.: (Assente).

10. Se quiseres estar sentado a conversar com um/a amigo/a no quintal, para onde podes ir?

G.: Vou para outra casinha.

11. Se quiseres correr, qual é o melhor sítio?

G.: É aquela casinha.

Ana: Uma casa? É boa para correr? Corres lá dentro?

G.:....

12. E escalar?

G.: Eu não consigo escalar.

Ana: Não? Mas gostavas?

G.: Não.

13. Se quiseres estar com uma pessoa adulta no quintal, onde é que a vais procurar?

G.: Vou encontrar ali em cima (*Aponta para as mesas do alpendre*) Ali.

Ana: Naquela parte da mesa?

G.: Sim.

14. Se tiveres ideias sobre o que queres fazer no JI, com quem é que podes falar?

G.: Vou falar com a M. (*refere uma auxiliar*).

H.

31.05.2023

1. **Olá....**

2. **Acho que ainda não te perguntei: quantos anos tens?**

H: Acho que tu sabes.

Ana: Não sei. Posso tentar adivinhar? Acho que é 6...

H. *assente.*

3. **De que é que tu mais gostas no JI?**

H.: Como assim? De brincar ou de pessoas?

Ana: O que tu quiseres. Se tivesses de dizer a alguém que não conhece o JI, o que é que dirias?

H.: Não sei, tem muita coisa que gosto.

Ana: Consegues escolher algumas então?

H.: Gosto da árvore de trepar, a da escalada.

Ana: São duas coisas? A árvore de escalar e a árvore de trepar?

H.: Eu adoro escalar e trepar. E ver coisas *imperceptível*. E alturas.

Ana: Gostas de alturas! E ver coisas quê? O que é que tinhas dito?

H.: Ver coisas pequeninas, porque estou ali em cima, estão as coisas pequeninas. Gosto de agora como estamos a fazer aquilo, eu estou a gostar [aponta para a casa na árvore].

Ana: Gostas de fazer projetos? De construir coisas?

H. *assente.*

4. **De que é que não gostas no JI?**

H.: Não gosto da rede.

Ana: A rede que está à volta do JI?

H.: A rede do campo.

Ana: Não gostas da rede? Porque é que não gostas dela.

H.: Porque ela é chata, porque estamos a correr e vamos contra ela.

Ana: Preferias ter aquele espaço aberto, era?

H.: Sim. E assim os rapazes jogavam ali futebol e não nos incomodavam.

Ana: Ah, iam lá para dentro? E tu também jogavas? Há meninas que também jogam.

H.: Aquilo podia ser um campo de futebol.

5. **Qual é o teu sítio preferido em todo o JI?**

H.: O lugar onde eu gosto mais de estar... tipo em objetos ou...?

Ana: O lugar...

H.: A caixa de areia.

Ana: A caixa de areia é o teu lugar preferido? Então estás ansiosa para que ela abra!

6. Há alguma coisa de que não gostes no quintal?

H.: O chaloço.

Ana: O baloiço?

H.: O chaloço!

Ana: O que é chaloço?

H.: O chaloço é um baloiço que é muito mau e que roda e depois dá vontade de vomitar.

Ana: Qual é?

H.: É o azul.

7. O que é que gostavas de fazer mais vezes no quintal?

H.: Gosto de fazer? Gosto de... trepar.

Ana: Gostas de trepar e até gostavas de trepar mais vezes?

H.: Eu queria aprender a fazer origamis aqui.

Ana: Origamis? Então temos de tratar disso. A B. (educadora estagiária) sabe fazer origamis muito bem.

H.: (Em diálogo com algumas crianças que se encontram por perto) Eu ando a aprender a fazer origamis, já fiz uma tartaruga, já fiz um peixe. Falta fazer um caracol e um tigre.

Ana: Uau! Fizeste com ela?

H.: Não, sozinha.

8. O que é que falta no quintal?

H.: Eu acho que falta uma coisa que se chama "piscina". Porque antes havia e agora já não há. E eu também gostava que houvesse aqui gelados, uma geladaria. Mais vai haver, nós vamos construir.

9. Quando te apetece estar sozinho/a no quintal para onde é que vais?

H.: Lá para cima (aponta para uma árvore). Também para aquela árvore [jacarandá] e aquela árvore dá-me ventinho.

10. Se quiseres estar sentado/a a conversar com um/a amigo/a no quintal, para onde podes ir?

H.: (*Pensa*) Para ali.

Ana: Entre a cerca e a casa amarela?

H.: Não (vai mostrar-me; não anotei qual era o sítio).

11. Se quiseres correr, qual é o melhor sítio?

H.: Aquele espaço todo (aponta para a zona central do quintal).

12. E escalar?

H.: A árvore da escalada.

13. Se quiseres estar com uma pessoa adulta no quintal, onde é que a vais procurar?

H.: Lá acima, porque quero sempre falar com a A. (educadora).

14. Se tiveres ideias sobre o que queres fazer no JI, com quem é que podes falar?

H.: Falo com a A. (*educadora*).

15. Há mais alguma coisa que me possas contar sobre o JI?

H.: (*Não responde*).

A. e I. (entrevista realizada em simultâneo)

31.05.2024

Olá....

1. Acho que ainda não te perguntei: quantos anos tens?

A.: Eu tenho 5, ela tem 4.

Ana: Tu tens 4, I.?

I. acena que sim.

2. Há algumas coisas que gostava de te perguntar acerca do JI, achas que podemos conversar? De que é que tu mais gostas no JI? Fala-me sobre...

I.: De plantas.

Ana Fala-me sobre as plantas... Gostas delas porquê?

I.: Porque são muitas

3. De que é que tu mais gostas no JI?

I.: Não gosto de arrancar.

Ana: Então porquê?

I.: Porque as flores morrem.

E tu, A., de que é que mais gostas no JI?

A.: Gosto do almoço.

Ana: Sim? Fala-me do almoço para eu saber mais.

A.: Eu gosto de carne estufada, de massa à bolonhesa, também gosto de francesinha...

Ana: Mas tu comes francesinha aqui no JI?

A.: Não.

Ana: Então aqui no JI a tua coisa preferida é comida?

A.: Sim. E a minha coisa que eu não gosto é não gosto de arrancar animais, não gosto de matar animais para puxar com as mãos os animais.

Ana: Que animais? Já viste alguém fazer isso?

A.: Tipo porco...

Ana: Mas aqui no JI também não há porcos, não é?

A.: Pois...

4. Então aqui no JI, há alguma coisa de que não gastes no JI?

A.: É não pegar tesouras e não se magoar... para não matarem os amigos dos nossos amigos.

Ana: É preciso ter cuidado com as tesouras. Mas tu gostas das tesouras?

A.: Eu gosto para recortar mas também não gosto das tesouras porque às vezes os amigos que são os amigos dos outros podem pegar nas tesouras e depois o amigo está a ver e depois nós sem querer, ele está a ver na nossa mão e sem querer nós podemos cortar o amigo.

5. Qual é o teu sítio preferido em todo o JI? Fala-me sobre...

I.: É a árvore.

Ana: Qual árvore?

A.: É a árvore da escalada [a dar uma sugestão de resposta à I.].

Ana: É essa? Eu acho que não é essa [ao perceber a expressão da I.].

I.: É a árvore que tem ameixas.

Ana: É a ameixeira! Ok. E tu, A.?

A.: Posso escolher dois? É que só há dois sítios preferidos.

Ana: Então quais são eles?

A.: O meu primeiro sítio preferido é a árvore das ameixas, como a I. disse. O meu outro sítio preferido é a sala X.. [sala de referência desta criança].

Ana: Uau!

6. Há alguma coisa de que vocês não gostem no quintal?

A.: Eu não gosto dos tubos nem que me atirem terra. Não devias ter *escrevido*?

Ana: Estou a gravar. E tu I., há alguma coisa de que não gostes no quintal?

I.: Não.

7. O que é que gostavas de fazer mais vezes no quintal?

A.: Às vezes eu gosto mais de fazer sabes o quê? Estar ao solinho a descansar naquela coisa, tipo, ali... o que eu desenhei, ali ao lado da coisa... tipo eu gosto de estar ali na relva ao lado da terra, na relva, gosto de estar sentado, ali no baloiço da cobra, às vezes está ali o baloiço da cobra, eu sento-me na relva a olhar para o horizonte e vejo.

Ana: E tu I., o que é que gostavas de fazer mais vezes no quintal?

I.: Brincar com os amigos.

8. O que é que falta no quintal?

A.: Para mim falta sabes o quê? Cavalos.

Ana: Verdadeiros?

A.: Cavalos verdadeiros e uma quinta para eles. Eu também acho que falta sabes o quê? Eu acho que falta... ai, deixa-me pensar...

Ana: Vai lá pensando enquanto a I. diz. O que é que achas, I.?

I.: Gosto de brincar mais com a D..

Ana: Mas isso não falta, não é? O que é que tu achas que falta?

I.: Almoçar na rua.

Ana: Tu gostavas de almoçar mais vezes na rua?

I. acena que sim.

9. Se vos apetecer estar sozinhos no quintal para onde é que podem ir?

A.: Eu já sei! Posso ir descansar para a relva.

10. Se quiseres estar sentado/a a conversar com um/a amigo/a no quintal, para onde podes ir?

A.: É na relva que eu disse há bocado.

11. Se quiseres correr, qual é o melhor sítio?

A.: É na terra e na relva.

12. E escalar? Pergunta não realizada.

13. Se quiseres estar com uma pessoa adulta no quintal, onde é que a vais procurar?

A.: Vou procurá-la no sótão [lugar onde nos encontramos a fazer a entrevista].

Ana: Vens até ao sótão? Mas quando estás no quintal e precisas de um adulto, onde vais procurar?

A.: Vou procurar na... nos cabides.

14. Se tiveres ideias sobre o que queres fazer no JI, com quem é que podes falar?

A.: Posso falar contigo.

Ana: Comigo? Está bem. Mais alguém?

A.: Sim, com a B. e com a outra B. [educadoras estagiárias].

15. Há mais alguma coisa que me possas contar sobre o JI?

A.: Eu acho que não quero contar mais nada.

16. E tu I., se te apetecer estar sozinha no quintal para onde é que podes ir?

I.: Vou para a sala.

17. Se quiseres estar sentada a conversar com um/a amigo/a no quintal, para onde podes ir?

I.: Vou para a rua.

Ana: Para um sítio qualquer?

I.: Sim.

18. Se quiseres correr, qual é o melhor sítio?

I.: Gosto de correr com a D., ao pé da casa azul. E gosto de correr na casa amarela. E gosto de correr na casa verde e na casa castanha.

Ana: À volta das casas, é?

I.: Sim.

19. E gostas de escalar? Qual é o melhor sítio?

I.: Ninguém podia arrancar ameixas e alguém arrancou... foi o P. que arrancou uma ameixa e comeu.

Ana: Oh... pronto, já passou.

20. Se quiseres estar com uma pessoa adulta no quintal, onde é que a vais encontrar?

I.: Vou encontrar na escalada.

Ana: É? Está lá sempre um adulto na escalada?

I.: Hum hum.

21. Se tiveres ideias sobre o que queres fazer no JI, com quem é que podes falar?

I.: Com a D.. Brincamos às mães e aos pais e brincamos às escolas.

22. Há mais alguma coisa que me possas contar sobre o JI?

I.: Não.

Ana: Obrigada por teres conversado comigo. Assim já conheço melhor o JI.

Apêndice N.º 5: Transcrição das entrevistas às educadoras

Educadora A

BLOCO A - Legitimar a entrevista

1. Bom dia. Obrigada pela disponibilidade
2. Permissão para começar a gravar.
3. A entrevista vai ser transcrita e a educadora poderá validar e/ou reformular.
4. O objetivo do estudo é conhecer e refletir sobre formas de participação das crianças no quotidiano do JI, particularmente a sua participação na organização dos espaços educativos. Esta é uma entrevista sobre a vivência das crianças no espaço exterior do Jardim de Infância, vista a partir da perspetiva da educadora.
5. Escutar as educadoras, para além de ser uma oportunidade de participação de todos os intervenientes do processo educativo, é também mais uma forma de escutar as crianças.
6. A confidencialidade e anonimato dos dados serão garantidos. A identificação far-se-á por um código, não existindo em nenhum material referência a dados de identificação.
7. Agradeço a leitura e assinatura do Consentimento informado.

BLOCO B - Perceber a interpretação da educadora a partir da observação que faz das crianças

8. O que ganham as crianças em poder brincar no espaço exterior no jardim de infância?

Resposta: Para além de todo o contacto com a natureza, que às vezes não é tanta como nós desejaríamos, mas ainda assim eu acho que é fundamental a questão de eles poderem brincar sem se sentirem constantemente observados por outros. Porque, como o espaço é maior, permite que eles tenham o espaço deles, esconderijos e tudo isso. O que diretamente vai ser facilitador do desenvolvimento de outras competências, como a resolução de problemas, a questão da escuta do outro, de perceber o espaço deles e o espaço do outro, para além de todas as competências motoras. Mas eu acho que neste momento o que eu sinto mais é a nível da resolução de conflitos, formação pessoal e social, níveis de inteligência emocional, sócio emocional, para mim, neste momento, são aquelas que considero que são as mais visíveis e mais valorizadas para essa exploração exterior.

Eu: Ou seja, para além de brincar no exterior, fazê-lo de forma livre.

R: Sim, sem julgamentos. Ainda que nós façamos a observação e consigamos apresentar propostas ou dar sugestões, sermos menos intrusivos. Vamos ajustando estratégias, eles sabem que nós estamos lá, quando não conseguirem alguma coisa, e procuram-nos, têm

essa facilidade, mas, ao mesmo tempo, têm autonomia para gerir a sua brincadeira e as suas opções.

9. Quais são os sítios preferidos das crianças no exterior?

R: Agora, a casa da árvore, que eles gostam muito, até criaram um novo baloiço lá de corda. Também gostam da zona mais escondida do fundo do quintal, no canto, onde agora está a lagarta, talvez por ser mais escondido. O escorrega que tem a parte de baixo, que também é um esconderijo. As casas. E a zona da terra/relva. Eu penso que são os sítios onde eles mais gostam de estar.

Eu: Ou seja, sítios de esconder e de poder transformar, por exemplo, a terra.

R: Sim, e transportam [a terra]. Depois também levam para o jogo simbólico: constroem bolos, constroem pizzas, constroem comidas, andavam também a descobrir se havia petróleo e se havia minerais debaixo da terra, por isso também muito do jogo simbólico vai acontecendo de forma espontânea, construir uma narrativa, o que faz também com que congregue mais crianças. Ou seja, permite-lhes esta gestão do espaço e criação de novas oportunidades de relações interpessoais sem terem que ser do mesmo grupo de referência. O facto de estarem na natureza, do espaço exterior e estarem diferentes grupos abre também essa possibilidade de relações diversificadas. E que já não dependem do adulto que, às vezes nós pensamos que é uma coisa, mas às vezes eles também gostavam de se relacionar com outros porque os interesses são diferentes. Dá-lhes mais oportunidades.

(Acrecentou mais tarde)

Não disse do campo, o estádio municipal, o “estádio de futebol”. Eles estão sempre a jogar futebol ali, por isso é também um dos espaços mais utilizados, um grupo específico. E também as escadas do pombal, que também têm outro esconderijo... no cantinho.

10. Que lugares são os menos preferidos?

R: Curiosamente, eu acho que é o centro do quintal. Não sei se é considerado por eles como zona de passagem. Já tentámos pôr giz para eles desenharem, ok é temporário, mas eles não ficam nesse espaço central. Mas utilizamos mais nós como propostas de nos sentarmos à sombra do que eles: eles é mais como circulação.

11. Onde é que se podem esconder?

R: (Já respondida anteriormente).

12. Onde podem estar sentados a conversar com amigos/as?

R: Os troncos em frente à casa amarela, o esconderijo aqui do pombal (aquele cantinho), lá ao fundo ao pé da lagarta, ao pé das escadas. Eu acho que não há sítios específicos, mas são os sítios que eles se apropriam para fazer isso. Também debaixo do escorrega e debaixo do telheiro, nas duas mesas. Estes são os que eu visualizo mais e observo mais nas interações entre eles

13. Onde podem correr e escalar?

R: A árvore, o salgueiro, à nespereira às vezes também gostam de trepar. Temos depois a parede de escalada, que está reativada outra vez. Temos as escadas de corda do lado direito, a corda do lado esquerdo. O diospireiro eles também escalam muitas vezes.

Eu: Ou seja, é uma preocupação vossa criar opções.

R: Sim, e diversificadas, porque cada um deles é diferente. Eles por normam começam no salgueiro, porque têm mesmo as peças de escalada, para motivar, mas depois começam a experimentar noutros sítios e consideramos que é muito importante. O salgueiro antes também era um sítio de conversa deles, antes de cortarmos os ramos, eles sentavam-se dois ou três lá em cima e era um sítio onde eles estavam a conversar. Agora é que tivemos de cortar os ramos e tivemos de dizer que só pode ir um de cada vez.

14. Fale um pouco sobre o uso que as crianças fazem das casas.

R: Muitas das vezes, eu penso que é como esconderijo, pelo menos é o que eu observo. Esconderijo quando brincam às escondidas, esconderijo para esconder dos outros ou dos adultos. Mas também como jogo simbólico, que tem acontecido mais pontualmente mas não tanto. Tem sido mais como esconderijo e também o desafio de saltar janelas, a nível motor. Eles saltam muito aquelas janelas. Os muretas à volta das casas são muito utilizados para jogos de equilíbrio e também para o jogo de o chão é lava. Eu penso que estas são as principais. Trocas de cartas, para não serem observados por outros. Porque há sempre aquela tentativa de negociação de, ou mais velhos ou com pensamentos mais construídos de trocas de cartas, de negociações pouco justas às vezes. Também utilizam muito esse espaço para isso. Tentámos criar uma nova utilização daquele espaço (jogo das latas). E também o jogo simbólico, que eles costumam fazer lá comidas e depois vêm trazer.

BLOCO C - Obter informações sobre a vivência da própria educadora, enquanto sujeito do processo educativo em curso**15. O que acha que falta no espaço exterior do Jardim de Infância?**

R: Mais terra e mais natureza. Por mim, arrancava toda a parte sintética. Punha mais materiais naturais ou mais natureza possibilitadora destes desafios. Se reparares, os baloiços que temos são ajustados às árvores, as escaladas são ajustadas às árvores, por isso, eu retirava a parte de plástico e metia mais natureza para criar essas possibilidades. Mesmo o próprio chão, não é por ser escorregadio porque também é uma oportunidade para eles perceberem, a nível de marcha, como têm de se ajustar, e as raízes (eu acho as raízes fabulosas para isso), mas falta mais natureza. E o campo que era piscina, dói muito ver aquele espaço sem eles usufruírem, porque está ali, tem tanta potencialidade e estão privados. Não me identifico muito com isso. Já pensámos em criar um espaço tipo telheiro, sem paredes à volta para ser mais um abrigo, tivemos pais a pensar nisto connosco e tínhamos pensado fazer um projeto com as crianças e com as famílias para repensar aquele espaço e propôr uma alternativa para lá. Porque a ideia era fazer um espaço com telheiro e depois aproveitar o declive da piscina para fazer uma rampa com terra para eles terem ali uma alternativa diferente.

16. O que é que gostaria de ter no exterior todos os dias?

R: Gostava de poder ter mais natureza. E gostava de ter espaços, sem ser aqui centralizado: abrigos que permitissem [em momentos de] desconforto “posso estar ali”. Porque se estiver mau tempo, se estivermos desconfortáveis, vir só para o telheiro... acho que devíamos ter mais pontos. E agora estamos a ponderar a hipótese de ter uns cabides lá fora, como utilizamos tanto o espaço, para eles terem mais autonomia, ter cada um o seu cabide com as suas coisas: protetor solar, casacos, impermeáveis, essas coisas. Porque ainda não conseguimos ter o ideal de uma arrumação que permitisse a autonomia deles para eles chegarem, se equiparem de uma forma mais organizada. E é isso que ainda não encontramos a forma ideal. De resto, é aquele espaço do campo, custa-me muito estar assim.

17. O que acha que está a mais no espaço exterior do Jardim de Infância?

R: Há demasiadas bicicletas e triciclos. Porque às vezes sinto que está um caos. E se nós queremos que eles tenham segurança a andar, não temos número de capacetes suficientes para garantir isso e então ali fica um bocadinho uma desorganização. E eu acho que não temos de ter uma bicicleta para cada criança, uma trotinete para cada crianças, eles têm de

perceber mesmo os tempos de espera e aquilo às vezes proporcional um bocadinho o caos. E gostava de ver aquela lateral mais ocupada.

Eu: Mas é porquê? Falta de pessoal?

R: Sim, porque aquilo tem acesso direto ao exterior. É aquela supervisão afastada mas garantir que estão em segurança. Claro que gostava de ter aí um equipamento melhorado, renovar o que está, temos estado a tentar fazer isso. A adaptação das crianças novas deste ano eu fiz praticamente ali. Porque eles vêm para um sítio que é enorme para eles. E ali é um espaço mais fechado, onde sentiam mais segurança provavelmente porque estavam sempre a ver o adulto, o adulto está mais presente. E sendo um espaço mais fechado estavam menos crianças, não havia tanto movimento, e ajudou um bocadinho a criar esses laços.

18. Há alterações que gostasse de fazer no exterior?

R: Muda-se sempre muitas coisas. Sabes que eu gostava também de fazer no telheiro um jardim de inverno, criar ali uma estufa, toda envidraçada, com janelas de correr, em que eles pudessem prolongar ou onde eles tivessem ali um espaço para dormir lá fora mesmo no inverno. Tive essa perceção na sexta feira, que eles foram dormir lá fora, e nós temos sombras maravilhosas. A parte das sombras não é um problema, mas a parte do tempo às vezes é. E se calhar tínhamos a ganhar se eles dormissem assim num contexto ou pudessem usufruir de um espaço intermédio, para quem não estivesse confortável de estar num sítio pudesse ter alternativas mais aconchegadas mas visíveis, com visibilidade para o exterior, quase uma transparência. Ali falta um espaço que era o espaço de todos e que eles sentiam como parte deles, que podiam usar.

19. O que é que mais gosta de fazer quando está no exterior com as crianças?

R: Eu adoro observá-los. A questão da escuta. Adoro tornar-me invisível perante aquilo que eles estão a fazer. Não se intromissiva mas conseguir fazer essa observação. Acho que é o que eu mais adoro, porque vejo coisas fantásticas, interações fabulosas e que não estou à espera às vezes. E na resolução de problemas, a parte do que não se vê, percebermos “Épá, eles são fantásticos, como é que estão a resolver isto, a empatia, o cuidado pelo outro”. E tu consegues observar isso muito melhor do que cá dentro, por causa se calhar dessa invisibilidade que nós temos. Eu adoro estar lá fora, porque acho que é possível tudo. Lembro-me que já construímos um cabeleireiro, que as casas já foram casas mesmo com móveis que eles construíram. Adoro estar lá fora porque lá fora dá para tudo. Adoro contar histórias lá fora, adoro ouvir histórias lá fora. Ainda hoje tivémos a descoberta cola natural,

que era a resina, dá imensas possibilidades de descoberta. E depois aquele tempo que eles têm de “não fazer nada”, de terem tempo só a observar, para escutar. Uma vez estávamos à procura de um pássaro que estava a cantar (depois descobrimos que era um verdilhão). O tempo que nós estivemos por entre os ramos da gingko biloba a perceber onde é que estava o pássaro foi fabuloso. E desenvolvem tantas coisas quando estamos à procura do pássaro. Eu acho que gosto de fazer tudo lá fora, adoro fazer piqueniques lá fora, eu acho que nos aproxima de uma forma muito espontânea. Os espaços interiores dão-me sempre a sensação de que as coisas são muito forçadas. Lá fora as coisas fluem muito mais. A escuta quase que ocorre de forma mais espontânea lá fora do que cá dentro. Cá dentro parece que há sempre coisas mais formatadas, objetivos mais formatados, estereotipados, apesar de que eles organizam a sala e fazem isso tudo. Ainda assim temos imensas coisas desformatadas em contexto de sala. Mas isto é o que eu sinto. [Lá fora é] Uma infinitude. Cá dentro eu sinto mais finitude e lá é infinitude. Aquela coisa de ser tudo muito mais possível. Lá fora, tudo é possível. Mas claro que também gosto de cá estar dentro. Mas eu sinto que a parte de conhecer verdadeiramente cada um deles passa muito pelo exterior.

BLOCO D - Fi

nalização da entrevista

20. A entrevista está terminada. Assim que tiver a transcrição, envio para revisão.
21. Obrigada pela colaboração!

Educadora B

BLOCO A - Legitimar a entrevista

1. Bom dia. Obrigada pela disponibilidade
2. Permissão para começar a gravar.
3. A entrevista vai ser transcrita e a educadora poderá validar e/ou reformular.
4. O objetivo do estudo é conhecer e refletir sobre formas de participação das crianças no quotidiano do JI, particularmente a sua participação na organização dos espaços educativos. Esta é uma entrevista sobre a vivência das crianças no espaço exterior do Jardim de Infância, vista a partir da perspetiva da educadora.
5. Escutar as educadoras, para além de ser uma oportunidade de participação de todos os intervenientes do processo educativo, é também mais uma forma de escutar as crianças.
6. A confidencialidade e anonimato dos dados serão garantidos. A identificação far-se-á por um código, não existindo em nenhum material referência a dados de identificação.
7. Agradeço a leitura e assinatura do Consentimento informado.

BLOCO B - Perceber a interpretação da educadora a partir da observação que faz das crianças

8. O que ganham as crianças em poder brincar no espaço exterior no jardim de infância?

Resposta: Eu acho que no espaço exterior eles não se sentem tão observados pelos adultos, embora nós estejamos lá e vamos observando e vamos tendo em conta, mesmo que seja ao longe, as conversas e as brincadeiras deles. Mas acho que como o espaço é maior, eles têm espaços mais privados que eles conseguem esconder-se e aqui na sala não dá, por muito que eles tentem, acabamos por cruzar-nos muitas vezes e estar mais por perto. E eu ali acho que eles têm um bocadinho mais de liberdade, para poder esconder, para poder inventar, para poder criar. E mesmo relacionar-se com as outras crianças que não costumam estar na nossa sala, as interações entre elas.

9. Quais são os sítios preferidos das crianças no exterior?

R: Depende das crianças, mas o baloiço duplo, a parede de escalada e a casinha da árvore. Ainda ontem estava a fazer uma avaliação com uma criança e ele disse-me “adorei fazer a casa na árvore” e eu perguntei o quê e ele “gostei de tudo”. Por isso, foi significativo para eles.

10. Que lugares são os menos preferidos?

R: Acho que não é menos preferido, mas acho que há um grupo que vai sempre para lá depois e as outras crianças abdicam desse espaço por isso. É o canto do lado direito, ao pé da lagarta. Há um grupo grande que costuma lá estar sempre e se calhar há muitas crianças que não vão para lá também por causa disso, porque sentem que o espaço está muito ocupado. Eu tenho crianças que nunca vão para lá. Não é sempre, mas quando está lá o grupo grande, eles não costumam ir, embora a corda/as escaladas também seja muito solicitado.

11. Onde é que se podem esconder?

R: Nas casinhas, no cantinho ao pé do pombal, nos cubos e na relva junto à rede de lado da casa amarela, entre a casa amarela e a rede.

Eu: Ou seja, longe do campo de visão.

R: Sim, depois a nossa postura é ir circulando, ver se está tudo ok e dar-lhes espaço também a eles, porque estes momentos também são importantes.

12. Onde podem estar sentados a conversar com amigos/as?

R: Eles usam qualquer sítio, porque muito depressa se sentam no chão e começam a conversar, embora tenhamos os troncos e às vezes eles vão para lá, mas não sinto que haja um sítio, se não for orientado pelo adulto, penso que não há um sítio que é só naquele sítio que conversam em grupo. Acho que depende deles mesmo e onde se sentem bem é onde vão ficar. Depois nós acabamos por fazer uma comparação connosco e nem sempre os sítios que para nós não seriam escolhidos, eles têm outros motivos e acabam por se sentar e muitas vezes estão sentados no cimento ou nas pedras da calçada. Portanto eu acho que eles não estão a escolher um espaço definido; onde eles estão bem, se estiverem em grupo, sentam-se e conversam.

13. Onde podem correr e escalar?

R: Para correr, acho que todos. É curioso que no início do ano, principalmente os mais pequeninos (os mais velhos são muito grandes) inicialmente eles ficam ali perto do telheiro, depois vão aumentando e depois já circulam pelo espaço todo. Mas por exemplo, quando há alguém a correr, a primeira coisa que eles fazem, principalmente se forem meninos mais velhos, é parar e pôr os braços à frente. E depois é engraçado ver: à medida que vai passando o tempo, não acontece isso: já se conseguem ou desviar ou continuam a fazer o

que estão a fazer. Mas é curioso ver a perceção deles em relação aos outros, do perigo inicialmente e depois já não é perigo, já é normal.

Escalar é mais na parede de escalada, nas árvores, no baloiço corda, no outro baloiço, eles acabam por subir também a corda. Não é em todos os sítios como correr, mas há várias hipóteses de escolha.

14. Fale um pouco sobre o uso que as crianças fazem das casas.

R: Normalmente, é em grupo e depois há muito do “estou aqui e agora quem está aqui sou eu aqui e os meus amigos” e depois a convivência com todos acaba por ser uma negociação (eu estou aqui mas tu também estás aqui). Inicialmente, a casa azul é mais usada, se calhar porque está mais perto do telheiro, e depois aos poucos vão indo para a casa amarela. Para esconder, normalmente é a casa amarela. Brincam e usam esses espaços, mas acho que há outros que são mais utilizados.

Eu: Sobretudo para esconder?

R: Sim, para esconder. Ou quando há muitos diospiros, fazer que é uma casa e vão cozinhar e chegam ao ponto de limpar o chão e as mãos deles são as vassouras... um bocadinho passar as vivências de casa para aquele espaço.

BLOCO C - Obter informações sobre a vivência da própria educadora, enquanto sujeito do processo educativo em curso

15. O que acha que falta no espaço exterior do Jardim de Infância?

R: Mais elementos naturais, porque temos os troncos, temos os rolos que trouxemos através de famílias mas que se vão desgastando muito. Mas acho que seria bom apostar em mais materiais desses. É difícil pela logística, são materiais grandes, não acabem no carro (estou a falar dos troncos grandes). Se calhar tentar tirar (embora já não haja muito) o plástico do quintal, apostar mais na madeira.

16. O que é que gostaria de ter no exterior todos os dias?

R: Essa pergunta é difícil, porque eu já vejo em muitos dias coisas que eu gosto. Eu vejo crianças felizes quando vou ao exterior e vejo que à medida que o tempo vai passando eles vão crescendo, vão estando cada vez mais em grupo e a conseguir negociar e de vez em quando nós temos que ir ajudar nalguma coisa que eles não conseguem negociar ou conversar com os amigos, mas sinto crianças felizes. Alguns dias mais do que outros, mas normalmente vejo crianças felizes.

17. O que acha que está a mais no espaço exterior do Jardim de Infância?

R: Pedras da calçada. Gostava de mais terra, mais relva (que é muito difícil, já tentámos várias vezes pôr fitas, regar). A areia tem sempre a dificuldade dos gatos que depois aparecem e da limpeza (também já tentámos várias estratégias). Mas sim, apostar mais em terra e relva.

18. Há alterações que gostasse de fazer no exterior?

R: [Ver resposta anterior] Mesmo a calçada, com a utilização, vão saindo as pedras e à medida que fossem saindo, se calhar não devíamos colocar de novo. Mas depois ficam aqueles buracos e eles acabam por cair ainda mais vezes nesses buracos, porque estão a correr. E então vamos acabando por colocar outra vez as pedras da calçada, mas se calhar era por aí, tirar as pedras ou, pelo menos, não ter tanta calçada.

19. O que é que mais gosta de fazer quando está no exterior com as crianças?

R: Gosto de ver as interações deles. E gosto de ver a evolução deles. Porque inicialmente se calhar ficam mais perto do adulto, da referência deles. Mas depois aos poucos vão conquistando o espaço e, ao mesmo tempo, quem está com eles, quem partilha o mesmo espaço. E gosto muito de ver as interações para além dos grupos de referência porque, embora haja um grupo de referência, eles acabam por se dar com todas as crianças e em toda a vida isto vai acontecer. Por isso adoro ver essas interações deles.

BLOCO D - Finalização da entrevista

20. A entrevista está terminada. Assim que tiver a transcrição, envio para revisão.

21. Obrigada pela colaboração!

Educadora C

BLOCO A - Legitimar a entrevista

1. Bom dia. Obrigada pela disponibilidade
2. Permissão para começar a gravar.
3. A entrevista vai ser transcrita e a educadora poderá validar e/ou reformular.
4. O objetivo do estudo é conhecer e refletir sobre formas de participação das crianças no quotidiano do JI, particularmente a sua participação na organização dos espaços educativos. Esta é uma entrevista sobre a vivência das crianças no espaço exterior do Jardim de Infância, vista a partir da perspetiva da educadora.
5. Escutar as educadoras, para além de ser uma oportunidade de participação de todos os intervenientes do processo educativo, é também mais uma forma de escutar as crianças.
6. A confidencialidade e anonimato dos dados serão garantidos. A identificação far-se-á por um código, não existindo em nenhum material referência a dados de identificação.
7. Agradeço a leitura e assinatura do Consentimento informado.

BLOCO B - Perceber a interpretação da educadora a partir da observação que faz das crianças

8. O que ganham as crianças em poder brincar no espaço exterior no jardim de infância?

Resposta: Para mim, o espaço exterior é fundamental para o desenvolvimento sócio-emocional e físico das crianças. Acho que as crianças no espaço exterior conseguem desenvolver muito mais competências do que no espaço interior, até porque encontram obstáculos, barreiras que não encontram no espaço interior. Podemos começar pelo facto de, no espaço exterior, estarem a conviver com a maior parte das crianças da instituição toda, o facto de conviverem com crianças de outras salas e o facto de encontrarem materiais não estruturados que lhes permite explorar, correr, saltar, ou seja, desenvolver competências motoras, desenvolvimento global, desenvolvimento fino, que não conseguem desenvolver na sala. E, por exemplo, no espaço exterior, acaba por existir ou espaços ou materiais que são mais atrativos e que muitas crianças procuram brincar com a mesma coisa e então acabam por ter de lidar com questões de mediação, negociar, conversar, resolver conflitos e que por vezes na sala se resolve mais fácil por ser também um espaço mais restrito e por não existir o tipo de materiais tão atrativos como existe no espaço exterior. Mas, para mim, essencialmente é mesmo esta questão do desenvolvimento sócio-emocional, físico, desenvolvimento da motricidade global, da motricidade fina, que para mim se desenvolve tudo muito mais no exterior. E acho que as crianças no exterior têm uma liberdade para

brincar muito diferente da sala porque não podem correr, não podem saltar, não podem brincar na terra, não podem brincar com água, porque na sala é impossível terem acesso a isso e no exterior conseguem explorar múltiplas oportunidades que no interior não exploram.

Eu: Ou seja, não só o brincar no exterior, mas associado ao brincar livremente.

R: Sim, porque na sala temos, eventualmente, de impor sempre regras e perceber que não se pode correr, que não se pode saltar porque é o suposto. E no espaço exterior não, no espaço exterior eles já podem fazer isso porque é o espaço adequado para. E portanto o espaço exterior dá-lhes mais liberdade nesse sentido de brincar e explorarem livremente do que a sala, que acaba por muitas vezes ser uma coisa mais orientada quando existem tarefas ou nós pedimos alguma coisa. Apesar de terem sempre os momentos de brincadeira livre, mas acaba por estar sempre mais condicionado. Uma coisa que notei na minha sala e a que o grupo de pais estava muito condicionado, porque a educadora que estive antes de mim, pelo feedback que as colegas deram, passava mais tempo dentro da sala, e eu percebi que as minhas crianças precisavam de vir brincar cá para fora porque tinham muita energia acumulada e precisam de a libertar. Acho que “prendê-los” em quatro paredes muitas vezes não é solução. Era bom que a maior parte das salas por exemplo fosse como a Sala X, fosse assim uma sala ampla, que desse para eles entrarem e saírem quando lhes apetecesse, que é coisa que muitas salas daqui não dão para fazer. Isso era bom para terem a liberdade de entrarem e saírem quando preferirem. Para mim, as crianças estão sempre muito mais condicionadas e ficam muito atrofiadas se passarem muito tempo dentro da sala. Não é saudável. Não é saudável porque o ar fica concentrado. Não é saudável porque não se conseguem mexer, não têm liberdade de movimento. Costuma-se dizer que o espaço exterior é o terceiro educador e para mim efetivamente é o espaço de que as crianças mais gostam (se bem, que eu tenho sempre crianças que pedem para ir à sala), mas eu acho mesmo que o espaço exterior é o espaço mais saudável para eles brincarem e explorarem, porque lhes permite múltiplas oportunidades que na sala nunca teriam. E tenho pena quando há instituições que não têm esse espaço exterior, ou, se têm, são espaços muito estruturados. Aqui eles têm uma árvore com escalada, têm casinhas, têm terra e eles vão fazendo a brincadeira deles; não há um parque com pavimento de borracha. Aqui é bom por isso também.

9. Quais são os sítios preferidos das crianças no exterior?

R: Eles gostam muito das casinhas e gostam muito de brincar na terra. Agora com a casa da árvore, a casa da árvore tem sido o espaço mais atrativo para eles. Gostam muito de jogar à bola também. Eu acho que na verdade nós vemos os miúdos a fazer um bocadinho de tudo, mas as casinhas são sempre muito requisitadas. O espaço na terra, os baloiços, o baloiço redondo também é sempre muito requisitado, os tubos lá ao fundo (juntam-se muito, dão utilidade àquilo mas não é para estar a fazer o labirinto, mas usam como espaço de reunião, às vezes juntam-se para brincar com as cartas ou para conversar, é muito giro). Mas eu na verdade acho que é mesmo as casinhas, a terra, os baloiços, é um bocadinho de tudo. E depois temos aqueles miúdos que gostam mais de jogar à bola e estão aqui mais neste espaço de entrada. Mas eu acho que todos os espaços do exterior são utilizados.

10. Que lugares são os menos preferidos?

R: O escorrega que está lá ao fundo agora está a ser utilizado mas, por exemplo, temos a macaca no chão e eles não usam. Acho que é a única coisa. Agora que está lá o escorrega, eles vão ao escorrega, mas aquele espaço, quando não está lá nada, eles normalmente sentam-se. A macaca está no chão mas eles não usam. Mesmo os baloiços lá do fundo, que estão na árvore ao lado do escorrega, acho que esses são os menos usados. De resto, acho que eles estão sempre em todo o lado. Mesmo aquele ao pé da lagarta, do outro lado, é muito utilizado que eles adoram ir para lá baloiçar, porque tem as escadas.

11. Onde é que se podem esconder?

R: Nas casinhas, brincamos muito às escondidas e eles acabam por aproveitar os cantos das casinhas para se esconderem. Temos a lagarta, temos os tubos. Muitas vezes nos cantos das casinhas temos lá os caixotes do lixo e às vezes escondemo-nos atrás. O espaço é amplo, é certo, mas os materiais que temos ao nosso dispôr proporcionam que eles se escondam.

12. Onde podem estar sentados a conversar com amigos/as?

R: Eles aproveitam muito todo o chão que está forrado com borracha para se sentar. Que é o canto onde está a macaca, ao pé dos tubos e ao pé da lagarta. E muitas vezes juntam-se, porque nós agora temos assim uma espécie de banquinho de madeira e também se sentam aí. E na terra. E às vezes na casinha azul ou amarela, já não me lembro, a que tem aqueles troncos que fazem um quadrado. E agora aproveitam muito a casa da árvore, que tem o banquinho da entrada ou mesmo no hall de entrada para conversarem. Mas é

maioritariamente os espaços que estão com borracha no chão que são aqueles três, por norma. E, desses três, é mais os tubos. Apanho-os muitas vezes a brincar com as cartas de Pokémon ou a conversar quando por exemplo as meninas trazem as mochilas com autocolantes ou com alguns brinquedos que queiram partilhar é aí que estão. E agora na casa da árvore. E às vezes também aproveitam os troncos, porque nós quando queremos juntar os grupos lá fora muitas vezes aproveitamos esse espaço para conversar e eles percebem que é usado para isso e aproveitam e vão para lá também. Ah, e dentro das casinhas de plástico. A casinha que está mesmo no meio, ao pé do baloiço redondo, muitas vezes também estão lá reunidos.

13. Onde podem correr e escalar?

R: Para escalar é a árvore e agora também a parede de madeira que está lá ao fundo e foi recauchutada e a árvore que tem mesmo o material de escalada. Para correr, eles correm em todo o lado, tanto na terra, como na calçada, eles correm pelo espaço todo. Mas para escalar esses dois porque são mesmo próprios para isso. Mas para correr é pelo espaço, correm na tanto na terra, correm na calçada, por isso é que às vezes há uns trambolhõzitos, porque os sapatos prende-se na calçada que está mais levantada e acaba por haver assim umas quedas, mas eles correr correm em qualquer espaço.

14. Fale um pouco sobre o uso que as crianças fazem das casas.

R: Por norma, muitas vezes nas casinhas fazem brincadeiras, por exemplo, de restaurantes ou gelatarias a vender qualquer coisa. E exatamente para se reunirem lá dentro, trazem troncos ou bicicletas, acumulam tudo dentro da casa. Ou estão a brincar às mães e aos pais que é uma coisa que eles também fazem muito. Mas por norma as casinhas são muito usadas ou para se esconderem, ou para estarem a conversar ou para brincadeiras que envolvam venderem alguma coisa ou brincarem às famílias.

Eu: Ao faz de conta.

R: Sim, ao faz de conta, é mesmo o faz de conta. Acontece muito “vem cá à minha pizzaria comer uma pizza”. E depois trazem os troncos e os troncos são as pizzas. Usam muito as casinhas para esse tipo de brincadeiras.

BLOCO C - Obter informações sobre a vivência da própria educadora, enquanto sujeito do processo educativo em curso

15. O que acha que falta no espaço exterior do Jardim de Infância?

R: Faltava nós termos aquele espaço que está vedado mais amplo, para eles terem mais espaço ou fazer daquele espaço um campo de futebol, que eu sinto que faz falta e os miúdos gostavam. E se conseguíssemos aproveitar aquele espaço para campo de futebol era ótimo. Nós agora temos o espaço lateral, que não é tão usado, mas que estivemos a restaurar também porque estavam paletes podres e a desmanchar e então conseguimos que os pais nos ajudassem com aquele espaço, estivemos lá a tarde toda. Estamos à espera de areia para encher a caixa de areia, mas esse espaço, agora depois de estar mesmo ok, eu acho que vai ser muito requisitado, a parte da cozinha de lama. Mas eu acho que o que faz mesmo falta é termos ou mais caixas de areia (já me explicaram, nós tínhamos uma, mas tiveram de tapar, é onde está o cimento, porque os gatos aproveitavam para fazer as necessidades e não era muito higiénico, era perigoso até termos lá as fezes dos gatos enquanto as crianças brincavam nas caixas de areia. Mas ter caixas de areia aqui nesta parte da frente era bom. E ter um campo de futebol. Um campo de futebol ou pelo menos um espaço em que conseguíssemos fazer daquilo um campo de futebol. E nós falamos muito que aquele campo que está vedado podia ser aproveitado para campo. Acho que faz falta assim um espaço para se brincar com a bola da maneira que eles quiserem, porque aqui na entrada acaba por ser condicionado e não têm propriamente uma baliza, depois a bola anda muito dispersa, então se houvesse um espaço dedicado para isso eu sinto que era bom e que eles iam gostar. E se calhar mais caixas de areia, acho que se eles tivessem mais eles iam gostar. Acho que se pudéssemos ter um espaço com mais terra ou um espaço mais relvado acho que também íam gostar.

16. O que é que gostaria de ter no exterior todos os dias?

R: Falando das necessidades especificamente das crianças da minha sala, tenho algumas crianças que por vezes pedem para ir para a sala, era fácil se houvesse um espaço com materiais de construção para eles construírem, por exemplo aqueles de íman ou legos, apesar de que esses materiais lá fora tinham que ter alguma supervisão porque a degradação ia ser grande, mas se eles tivessem um espaço disponível (um armário ou uma zona) onde pudessem ter materiais de construção, eles íam gostar. Muitas vezes, o que fazemos é ou trazemos da sala X ou eles vão para dentro da sala brincar. Outras vezes, a Educadora D tem uns de madeira, mas esses é já não são tão atrativos para as crianças mais velhas, é mais para os mais pequenos, trazemos para a mesa e eles brincam. Por exemplo, materiais de desenho, nós temos lá fora e facilmente conseguimos trazer. E mesmo espaço para reunir ou para contar uma história nós conseguimos ter. Portanto, é mais essa questão

de ter materiais estruturados mas num espaço não tão estruturado, que eles muitas vezes sentem falta. Mas é um bocadinho por aí, um armário ou qualquer coisa. Se bem que conseguimos resolver desta forma, brincar dentro da sala. Apesar de haver aqui a condicionante de que o material lá fora é capaz de se estragar ou degradar com mais facilidade, não é tão fácil ter o material lá fora. Ou arranjar formas, por exemplo, materiais de desperdício, que conseguíssemos construir peças para eles brincarem de forma a que o material ali fora não fosse... por exemplo, estas peças de plástico, uma pisadela estragam-se. Podíamos com materiais de desperdício construir peças de lego ou peças de construção, isso até era uma boa ideia, porque eles assim conseguiam usar na rua e não se degradava tão facilmente e podiam brincar e aquilo durava mais tempo.

17. O que acha que está a mais no espaço exterior do Jardim de Infância?

R: Eu acho que a mais não está nada, na verdade. Acho que tudo o que está no espaço, as crianças dão uso e a mais não posso dizer que haja nada. Porque cada coisa tem a sua utilidade e as crianças vão dando diferentes utilidades a uma coisa só: num dia podem usar um material para uma coisa e no outro dia já estão a usar o material para outro fim qualquer.

18. Há alterações que gostasse de fazer no exterior?

R: A questão do campo sim, porque acho que tirar aquela rede era importante. O espaço da cozinha de lama, assim que estiver operacional, acho que também vai ser muito útil. Se houvesse mais caixas de areia pelo espaço. Arranjar a questão desses materiais estruturados, peças de construção, para eles terem lá fora. E nós temos pás para eles escavarem e quando eles pedem nós damos, mas por exemplo uma caixa de água ia ser giro para eles brincarem com a terra, fazer lama. Ia ser a loucura, mas era giro. Eles criaram aquele buraco enorme e houve um dia destes que choveu e no dia a seguir aquilo estava lama. Era lama por todo o lado, mas eles acharam um piadão. Arranjar por exemplo uma caixa de areia. Acho que as únicas alterações que eu fazia eram mesmo essas, tentar por ali aquela área do campo operacional e tentar criar mais espaços com terra, areia, água.

19. O que é que mais gosta de fazer quando está no exterior com as crianças?

R: Nós alinhamos nas brincadeiras deles e, na verdade, num momento estamos a jogar às escondidas e noutro momento já estamos no cabeleireiro. Os meus miúdos adoram, e os das outras salas, gostam muito que nós nos sentemos e que façam penteados, ou que vamos ao restaurante comer qualquer coisa que eles estão a cozinhar. Na verdade, nós fazemos um

bocadinho de tudo, e não posso dizer que há uma coisa que eu gosto porque numa manhã alinhamos em trinta mil brincadeiras. Mas uma coisa que eu gosto, e não é tanto a nível de intervir mas é mais de observar e perceber interações. E como estou cá há pouquinho tempo, eu tenho feito muito este exercício. De perceber quem é que brinca com quem, quem é que está a brincar mais com quem. E às vezes de crianças específicas, estou meio que a estudá-las. E gosto de ver as conversas que eles vão tendo, a questão das mediações entre eles é maravilhoso, eu adoro. E as interações, por exemplo, tenho crianças na minha sala que agora estou a perceber que estão a interagir com outras crianças e vou apanhando ali momentos de fotografia, momentos em que eles estão a conversar, negociar. É muito giro, o que eu gosto mais é de ver as interações das crianças no exterior, mas como observador e só intervir quando é necessário, mas ficar assim de fora a observar é maravilhoso porque eles dizem coisas maravilhosas. Na sala, não dá tanto, estamos mais concentrados num espaço e acabamos por nos aperceber mais facilmente; ali vamos rodando pelo espaço e vamo-nos percebendo do que está a acontecer e às vezes apanham-se assim conversas maravilhosas. Mas sim acho que o que eu gosto mais no espaço exterior é mesmo as interações e ir observando. E acontecem interações que dentro da sala não vão acontecer porque estão ali crianças de outras salas e tem sido fabuloso. Acho que é o que eu gosto mais e tenho feito muito este exercício porque tenho necessidade de o fazer mas também me dá gozo fazê-lo e acho que é mesmo a parte que eu gosto mais.

BLOCO D - Finalização da entrevista

20. A entrevista está terminada. Assim que tiver a transcrição, envio para revisão.
21. Obrigada pela colaboração!

Educadora D

BLOCO A - Legitimar a entrevista

1. Bom dia. Obrigada pela disponibilidade
2. Permissão para começar a gravar.
3. A entrevista vai ser transcrita e a educadora poderá validar e/ou reformular.
4. O objetivo do estudo é conhecer e refletir sobre formas de participação das crianças no quotidiano do JI, particularmente a sua participação na organização dos espaços educativos. Esta é uma entrevista sobre a vivência das crianças no espaço exterior do Jardim de Infância, vista a partir da perspetiva da educadora.
5. Escutar as educadoras, para além de ser uma oportunidade de participação de todos os intervenientes do processo educativo, é também mais uma forma de escutar as crianças.
6. A confidencialidade e anonimato dos dados serão garantidos. A identificação far-se-á por um código, não existindo em nenhum material referência a dados de identificação.
7. Agradeço a leitura e assinatura do Consentimento informado.

BLOCO B - Perceber a interpretação da educadora a partir da observação que faz das crianças

8. O que ganham as crianças em poder brincar no espaço exterior no jardim de infância?

Resposta: Ganham muito. Porque o brincar livre no exterior é uma atividade, maioritariamente, da iniciativa da criança. A não ser que haja depois alguma intervenção do adulto, é maioritariamente da iniciativa da criança. E, sendo da iniciativa da criança, implica que eles tenham que usar muito mais competências do que quando é algo proposto e orientado por um adulto, porque eles é que têm que gerir tudo: gerir as interações, negociar o que vão fazer numa atividade que envolve outras crianças também, combinar o que vão fazer, escolher onde e como, em que espaço e como é que vão fazer. Este escolher onde e como é quase um método científico, em que eles estão a experimentar e vão trabalhando imensos conceitos até da física, da química, porque é um método muito experimental, eles vão experimentando e muitas vezes vão reformulando a brincadeira à medida que ela vai decorrendo, portanto, é uma permanente negociação, confrontação de opiniões, de ideias. É muito mais rico, para além de mobilizar o corpo em movimentos quer finos quer grossos, porque há os pauzinhos, as folhinhas, as pedrinhas e aqui estamos muito no domínio da motricidade fina e muitas vezes eles aproveitam esses elementos da natureza para recriar situações do quotidiano e muitas vezes surge o jogo simbólico também no exterior. Mas também utilizam o corpo todo, na medida em que, sendo o espaço exterior um espaço mais

amplo, lhes permite trabalhar naturalmente através da brincadeira movimentos mais amplos, o correr, o saltar, o trepar, etc. E nós vemos que eles acabam por se desafiar mais do que em propostas que estão já definidas e já fechadas. A brincadeira vai acontecendo e vai sempre sendo transformada e eles vão experimentando de uma forma e depois experimentando de outras, experimentando de outra e isto é muito, muito, muito enriquecedor, não é?

Eu: E o motor é sempre a curiosidade, o interesse...

R: Sim, é aquele ímpeto exploratório que é tão característico das crianças e que aqui tem todo o espaço para ser potenciado e para ser ampliado.

9. Quais são os sítios preferidos das crianças no exterior?

R: A terra, as casinhas (porque eles também gostam de se esconder) e eles também gostam de tudo o que tem aqueles desafios como trepar, como trepar à árvore, trepar a pirâmide da escalada ou trepar àquela corda dos baloiços e mesmo os baloiços que eles usam muito de formas não tradicionais. Ou seja, a conceção que o adulto tem do baloiço é para baloiçar para trás e para a frente e eles fazem muitas vezes a torção da corda para andar em círculos e às vezes atingem alta velocidade. Eu acho que é um exterior muito rico e tem muitos sítios e muitas formas percecionadas, muitas formas de eles poderem utilizar. Da observação que eu faço, acho que o que eles utilizam mais são estas que trabalham os grandes movimentos, como o trepar, o saltar, os baloiços com estes desafios, e são os esconderijos, os tubos, as casinhas para eles estarem lá com as coisinhas, acho que são maioritariamente estas.

10. Que lugares são os menos preferidos?

R: Talvez o escorrega, o que é engraçado, porque nós estivemos algum tempo sem o escorrega, que ele estava desmontado e, quando montámos, claro que foi a novidade, parecia uma montanha de crianças, todos lá em cima a usufruírem muito. Mas gradualmente (o escorrega continua montado e há-de lá estar até a próxima tempestade de vento o desmontar), eles têm vindo a perder mais esse interesse. Eles usam muito o escorrega também porque em baixo tem umas portas de casinha e eles usam cá em baixo e até usam para esconder coisas, porque eles, por exemplo, à hora de almoço, a bicicleta favorita nem sempre vem para o sítio onde se arruma as bicicletas. E a gente de vez em quando vai ver e está uma dentro da lagarta e quando eles saem depois vão a correr buscá-las. E quem diz isso diz por exemplo em relação ao pneus... eles também usam uns esconderijos para isso.

11. Onde é que se podem esconder?

R: [Para além dos lugares assinalados na resposta anterior] Na verdade, têm muitos. Porque mesmo as casinhas, tendo janelas, eles baixam-se e há ângulos que eles fazem de propósito para não ser ver. E algumas casinhas eles fecham as janelas. A casinha lá do canto tem um espaço atrás e, se tu reparares, porque nós quando chegamos ali fora dá para ver perfeitamente que eles usam o espaço todo (até porque a relva, coitadinha, não tem hipótese de crescer, porque é tão pisada e há zonas em que há mais terra do que relva) e se tu reparares há aí um carreirinho, portanto, apesar de ser uma zona ainda algo verde, há o carreirinho para eles irem para trás da relva. E isso é uma pista muito clara: quem quer entrar num sítio e perceber se as crianças vão para aquele espaço, para espaços relvados, é perceber se a relva está boa; se estiver boa é porque não usam assim tanto, não é?

12. Onde podem estar sentados a conversar com amigos/as?

R: Eles estão ali muitas vezes nas escadas do pombal, que aquele cantinho ao pé da rede que dá para o vizinho, também é um bocadinho escondido e é assim um cantinho mais sossegado. E o baloiço eles também tentam, sempre que possam, ir mais do que um. Essencialmente, são esses.

13. Onde podem correr e escalar?

R: Para correr, é todo o quintal porque, efetivamente, é um espaço grande e que permite que eles corram em segurança, ainda que estejam muitas outras crianças aqui. E para escalar, nós temos aquela árvore, o chorão, que é o salgueiro, que eles trepam (nós pusemos mesmo aquelas peças de escalada para eles poderem trepar à árvore), têm uma torre de escalada, têm a escada de corda e aquela ameixeira que está ao pé da casa da árvore também é uma árvore que eles gostam de trepar e agora, desde que está lá a casa da árvore até têm alguns apoios para ajudar.

14. Fale um pouco sobre o uso que as crianças fazem das casas.

R: O uso é muito livre. Muitas vezes eles brincam às mães e aos pais, aquelas coisas mais de reprodução de atividades do quotidiano, fazem as comidas lá nos troncozitos de madeira com as pedras e com as folhas e assim. Também usam para brincar aos super heróis e depois uns escondem-se, os outros podem entrar... aquelas lutas que eles gostam de brincar e que também é próprio desta idade, uns contra os outros. Da perceção que eu vejo, é muito este tipo de brincadeiras, sendo que envolve sempre muita terra transportada para essa zona.

BLOCO C - Obter informações sobre a vivência da própria educadora, enquanto sujeito do processo educativo em curso

15. O que acha que falta no espaço exterior do Jardim de Infância?

R: Não falta, nós até temos, mas como é numa zona mais lateral e exige que nós tivéssemos mais pessoas em constante supervisão, porque esta parte aqui da caixa de areia e da cozinha de lama não é utilizada diariamente, porque nem sempre temos funcionárias suficientes, porque este espaço é mesmo muito grande e é todo à volta da casa, tem esquinas, etc., e nem sempre, infelizmente, temos pessoal que permita supervisionar todo o espaço e então acabamos por usar mais o espaço lá de trás. E, na verdade, o que nos falta, é ter mais pessoas, porque o espaço até é muito agradável. Gostaríamos de ter pontos de água que eles pudessem usar mais; eu gostaria de ter pontos de água que eles pudessem usar mais. Nós até temos torneiras mas o que podia ser mais interessante e até ambientalmente melhor e que também seria algo que as crianças iriam aprender (esta preocupação com a água) era que nós pudessemos ter aqui um tanque de recolha de água da chuva que eles depois pudessem usar e eles próprios pudessem abrir a torneira e ir usar a água e ir gerindo também um bocadinho disso. Isso se calhar seria assim a falta que nós temos ali no quintal, era usarmos mais as brincadeiras com água. Mas tu até fizeste isso com eles, não é?

Eu: Sim, surgiu...

R: E se surgiu, efetivamente até é um interesse deles.

Eu: E surgiu também, entre eles, a conversa do gasto da água, ou seja, são temas que não lhes passam ao lado.

R: Que são significativos, claro.

16. O que é que gostaria de ter no exterior todos os dias?

R: Gostava de ter um espaço mais polivalente, ou seja, nós temos aquele telheiro, mas o telheiro tem uma chapa assim já muito velha e ferrugenta e o chão de empedrado, mas que pudesse ser um espaço tipo um solário, com o chão cuidado como o chão daqui de dentro, com um chão arranjado, um telhado arranjado, que permitisse ser um jardim de inverno. Ainda que a gente use muito o espaço lá fora mas que permitisse ser um prolongamento maior ainda do que acontece cá dentro. Porque nós, apesar de termos o telheiro e de muitas vezes usarmos o espaço exterior, levarmos as mesas e as cadeiras, é algo que nós levamos e trazemos, que não se pode deixar lá fora porque se estraga bastante com a humidade, com o desgaste natural de estar no exterior. No fundo, era um espaço transitório entre o interior e

o exterior mas que permitisse estar sempre preparado para essas utilizações e não estar dependente da iniciativa do educador, porque no fundo isto acaba por ser muito da iniciativa do educador ou, ainda que venha da iniciativa das crianças, validado pelo educador. E quando os educadores não estão, no horário não letivo, acaba por não haver esta permeabilidade entre os espaços.

17. O que acha que está a mais no espaço exterior do Jardim de Infância?

R: A mais? Sim, as pedras no chão. O piso do empedrado é um piso bonito, faz parte da tradição portuguesa, a calçada portuguesa, mas é um piso danado! Para já porque tem muitos desníveis com as raízes e tudo, não é que os desníveis não sejam importantes, porque são muito importantes, mas como são pedrinha acima pedrinha abaixo, quando os miúdos caem, magoam-se mais, porque caem em pedra, do que se fosse terra. Eu preferia que fosse terra ou relva (que, naturalmente, com a utilização das crianças, seria metade relva metade terra), mas preferia que fosse mais natural. E aquele espaço que está vedado, que já pedimos intervenção há anos (todos os anos, várias vezes pedimos intervenção) é um espaço que faz falta. Porque ali permitia-nos ter tipo um campo de jogos e ter aí atividades motoras mais da iniciativa do adulto, que também são importantes. Nós fazíamos lá jogos com bolas, raquetes, etc., e agora não fazemos tanto porque esse tipo de atividades exige um espaço mais resguardado, ou seja, exigia que não houvesse muito outras crianças, porque exige espaço para as bolas circularem, tem regras definidas para os jogos acontecerem e, portanto, ali é um espaço que também nos está a fazer falta. Mas, no fundo, apesar de termos um quintal muito fixe (quem vem cá fica muito surpreendido, porque o espaço é realmente muito agradável), mas não é assim tão natural. E, se fosse mais natural, seria melhor.

Eu: Sim, e percebe-se que eles gostam muito da zona de terra, porque frequentam muito, cavam imenso...

R: Sim e se nós pudéssemos que todo o quintal fosse assim, seria como uma floresta urbana e não como um parque empedrado, que no fundo é o que é, a maioria, porque o espaço da terra é um terço da parte ali de trás, ou um quarto, se considerarmos a zona do fundo.

18. Há alterações que gostasse de fazer no exterior?

R: Era esta, tirar o empedrado. Claro que é um bocadinho utópico, ninguém, superiormente, ia aceitar que o fizéssemos. Mas acho que era [uma melhoria]. Ainda que pareça um contrassenso, porque as pessoas, quando veem, pensam “ai tão bonitinho, tão arranjadinho”, mas, para a utilização das crianças, o bonitinho e arranjadinho mais natural

era melhor. Era mais floresta urbana do que parque empedrado com pontos de árvores. Claro que gostaríamos de ter ali também outro tipo de natureza porque, na verdade, nós temos bastantes árvores e de termos árvores até bastante frondosas (as ginkgo bilobas, o salgueiro), mas não temos muito mais natureza que isso, ou seja, não temos plantas... As plantas que temos estão naquele gradeamento onde eles só têm contacto através das grades e nós podíamos ter aqui um exterior mais rico sensorialmente e ter aqui umas plantas aromáticas, um espaço mais de (não tanto de relva mas de) erva selvagem, que permite que tenha aquelas plantinhas, flores silvestres e que venham aí as abelhinhas. E pronto, no fundo, era que fosse mais natural e menos antropomorfizado, feito à medida do ser humano, transformado pelo ser humano.

Eu: Muitas crianças, nos livros de fotos, fotografaram sobretudo natureza.

R: E nós, na verdade, não temos assim tanta natureza disponível, quando pensamos bem sobre isso. As pessoas dizem isso, e eu quando faço visitas às famílias as pessoas dizem “ah, que espetáculo, estas árvores!”. Mas não é assim tanta natureza.

Eu: Sim, talvez a comparar com outros sítios. E de facto é um sítio incrível no meio da cidade.

R: Sim, e inesperado, porque quem vê da parte da frente não faz ideia que temos tanto espaço para trás. Mas há sempre espaço para melhorias e para continuar a sonhar. E a casa na árvore ainda vai ter um jardim sensorial. Estamos a trabalhar nisso, ainda temos ali as gavetas para acabar isso. Mas agora como vem o verão, achámos por bem que era algo que se podia continuar depois das férias, porque temos medo que os sistemas de rega não funcionem bem (tínhamos que idealizar um sistema de rega) e que depois morra tudo. Isso ainda está previsto.

19. O que é que mais gosta de fazer quando está no exterior com as crianças?

R: Principalmente, é deixá-los terem atividades da sua iniciativa e depois é observar as interações. Ainda ontem estive mais de uma hora nestas observações e eu gosto muito de ver isto, de ver a evolução, de ver o crescendo das crianças e lá fora estas evoluções parece que são muito claras, quando acontecem são assim muito significativas.

Eu: E são reveladoras também das práticas, não é? Também pude observar isso, vê-los a ter atitudes cuidadoras e respeitadoras em relação uns aos outros.

R: Sim. E agora já estou a fugir ao tema, mas agora estamos a fazer as autoavaliações com eles e é maravilhoso quando eles dizem que o que gostam mais é brincar com os amigos, estar com os amigos e é isso que se pretende, que a vida das crianças seja brincar com os amigos e estar com os amigos e depois, o que não gostam, há crianças que dizem “não gosto

quando os meus amigos se magoam”, que é maravilhoso, ou “não gosto quando são maus para os meus amigos, também acontece, também dizem para eles próprios, como é lógico. Mas, principalmente, quando perguntamos o que é que aprenderam, eles dizem que aprenderam a ser amigos, aprenderam a partilhar, aprenderam a ajudar. E quando perguntamos os super poderes, eles dizem “ajudar os meus amigos”. É tudo muito nestas questões da formação pessoal e social e de, efetivamente, ser com o outro. E isso tem sido agora muito notório, é interessante.

Eu: Também é fruto do vosso trabalho.

R: E também é fruto deste espaço, que eles utilizam tanto e que efetivamente lhes permite adquirir tantas competências relacionais, porque são muitas competências que eles estão a adquirir que não são instruídas, que se adquirem na relação, que se adquirem aplicando, modelando, vendo os outros...

BLOCO D - Finalização da entrevista

20. A entrevista está terminada. Assim que tiver a transcrição, envio para revisão.

21. Obrigada pela colaboração!

Apêndice N.º6: Proposta de protocolo para aplicação da abordagem de mosaico

Este protocolo apresenta-se como uma proposta para facilitar a aplicação da abordagem de mosaico no quotidiano de uma instituição educativa. A sua elaboração baseia-se na experiência e notas recolhidas ao longo do projeto relatado neste RF e pretende responder aos desafios observados ao longo do processo. Não foi alvo de testes ou validação, mas, pretendendo ser um contributo, encontra-se também disponível para ser melhorado a cada sucessiva aplicação.

1. Materiais necessários:

- Guião de entrevista;
- Mosaico para preencher;
- Lápis;
- Síntese das várias ferramentas de escuta e da informação que permitem recolher;
- Telemóvel para gravação áudio;
- Telemóvel para recolha de imagens.

2. Importante ter em conta:

- O guião de entrevista deve ser apenas um guia e a conversa com as crianças deve ser orgânica e responsiva;
- No caso de se gravar áudios dos momentos com as crianças (conversas em grupo, entrevista, fotos e livros de fotos), é importante:
 - imediatamente no final da gravação, anotar o nome de todas as crianças envolvidas, data e dar um número de arquivo à gravação, para que depois possa ser utilizada e, articulação com os restantes materiais recolhidos;
 - sempre que, nas conversas, se fizer uso de determinantes (isto, aquilo, ali...), é importante dizer de forma audível a que se referem, para referência futura.
- É importante manter um diário de bordo com indicação da data, informações recolhidas nesse dia, formato dos registos, onde se encontram arquivados e crianças envolvidas.

Apêndice N.º7: Síntese das ferramentas de escuta e da informação que permitem recolher

Observação

A observação acontece ao longo do desenvolvimento dos projetos. O registo dos dados observados pode ser feito por escrito, em formato de notas de campo, devidamente identificadas com data e hora. Também podem ser feitas descrições áudio (com os mesmos cuidados necessários a nível de identificação para arquivo) e fotografias para ilustrar os registos das observações.

Fotos e livros de fotos

As fotografias são úteis para aferir a perspetiva das crianças e o desafio que lhes é lançado é o de fotografarem “o que é importante aqui” (Clark, 2007). Uma clarificação sobre as escolhas pode ser feita no momento da recolha de imagens, se a criança estiver disponível para tal, ou no momento em que estas são compiladas em livro. O livro constitui mais uma oportunidade de síntese e de escolha para as crianças: devem escolher um número mais restrito de imagens, decidir qual a capa e a contracapa e, se possível, explicar porquê. Ambos os momentos podem ser gravados.

Mapas e maquetes

Os mapas e maquetes são utilizados com a intenção de “conversar com as crianças e ouvi-las falar sobre os seus *insights* e prioridades. As respostas verbais são tão importantes quando a informação constante nas fotografias e desenhos e os seus significados devem ser discutidos com as crianças” (Clark & Moss, 2005, p.43). Podem ser construídos mapas em várias etapas do processo; as alterações verificadas podem ser alvo de discussão com as crianças.

Tour

Os *tours* são visitas que o/a investigador/a faz ao espaço, guiadas pelas crianças, que são também responsáveis pelo registo das mesmas sob a forma de imagens, para além de decidirem o que vão mostrar. A intenção destas visitas é ganhar alguma informação sobre o conhecimento das crianças acerca do seu espaço próximo.

Tapete Mágico

O tapete mágico é um momento em que as crianças veem imagens do ambiente exterior ao JI, e tem como objetivo dar azo a conversas com as crianças sobre o seu ambiente circundante, fora do espaço

da instituição educativa, de forma aferir a relação das crianças e as suas impressões sobre espaços locais ou outros, passíveis de provocar comparações, por exemplo.

Conversas em grupo

As conversas em grupo constituem-se como momentos em que os significados individuais se encontram e dialogam com os significados coletivos. Afere-se a perspetiva do grupo, as crianças discutem as suas perspetivas individuais e, se necessário, fazem-se negociações.

Entrevistas

As entrevistas são um instrumento que permite obter informações, de forma mais formal, sobre o uso que as crianças fazem do espaço bem como os seus sentimentos que estes despertam. Podem ser feitas às crianças, aos profissionais da instituição, às famílias ou a todos.

Apêndice N.º8: Guião de entrevista às crianças

1. Saudação e introdução com a informação considerada necessária.
2. Há algumas coisas que gostava de te perguntar acerca do JI, achas que podemos conversar? De que é que tu mais gostas no JI? _____
Fala-me sobre isso: _____
3. De que é que não gostas no JI? _____
Fala-me sobre isso: _____
4. Qual é o teu sítio preferido em todo o JI? _____
Fala-me sobre: _____
5. Há alguma coisa de que não gostes no quintal/na sala/no JI? _____
Fala-me sobre _____
6. O que é que gostavas de fazer mais vezes no quintal/na sala/no JI? _____
7. O que é que falta no quintal/na sala/no JI? _____
8. Quando te apetece estar sozinho/a para onde é que vais? _____
9. Se quiseres estar sentado/a a conversar com um/a amigo/a, para onde podes ir? _____
10. Se quiseres correr, qual é o melhor sítio? _____
11. E escalar? _____
12. Se quiseres estar com uma pessoa adulta, onde é que a vais procurar? _____
13. Se tiveres ideias sobre o que queres fazer no JI, com quem é que podes falar? _____
14. Há mais alguma coisa que me possas contar sobre o JI?

Apêndice N.º9: Mosaico de síntese de informações - perspetiva de grupo

<p>Entrevista (o que é referido sobre este equipamento)</p>	<p>Observação: (o que é observado na utilização deste equipamento)</p>	<p>Tapete mágico: (o que é referido como alterações a fazer neste equipamento)</p>
<p>Livro de fotos (frequência com que é incluído nos livros)</p>	<p>Equipamento:</p> <hr/>	<p><i>Tour</i> (inclusão deste equipamento no <i>tour</i> e como é apresentado ao adulto)</p>
<p>Maquete (como este equipamento é representado)</p>	<p>Mapa (como este equipamento é representado)</p>	<p>Outras formas de escuta:</p>

Proposta de utilização:

1. Preencher o mosaico;
2. Rodear os elementos que surgem com mais frequência;
3. Para cada elemento rodeado, identificar: este equipamento enquadra-se no grupo de lugares a manter, expandir, melhorar ou adicionar;
4. Razões para essa identificação:

Apêndice N.º10: Mosaico de síntese de informações - perspetiva individual

<p style="text-align: center;">Entrevista</p> <p>De que mais gosta:</p> <p>De que gosta menos:</p> <p>O que falta:</p> <p>Lugares para atividade física:</p> <p>Lugares para estar sozinho:</p> <p>Lugares para estar com amigos:</p>	<p style="text-align: center;">Observação</p> <p>Onde passa mais tempo:</p> <p>A que brinca/com quem:</p> <p>Onde não passa tempo:</p>	<p style="text-align: center;">Tapete mágico</p>
<p style="text-align: center;">Livro de fotos</p> <p>O que fotografa:</p> <p>Que fotos escolhe para o livro:</p> <p>Elementos mais frequentes no livro:</p> <p>Capa:</p>		<p style="text-align: center;">Tour</p> <p>Onde leva o adulto:</p> <p>O que mostra:</p> <p>Onde passa mais tempo:</p> <p>O que diz sobre os espaços:</p>
<p style="text-align: center;">Maquete</p> <p>O que representa:</p> <p>O que diz sobre o(s) elemento(s) escolhido(s):</p>	<p style="text-align: center;">Mapa:</p> <p>O que representa:</p> <p>O que diz sobre o(s) elemento(s) escolhido(s):</p>	<p style="text-align: center;">Outras formas de escuta:</p>

Proposta de utilização:

1. Preencher o mosaico, com o nome da criança no centro;
2. Sublinhar os temas que surgem em mais do que um mosaico;
3. Considerar se esses poderão ser temas emergentes para a criança.

