



**RAFAELA TOMÁS
DOS SANTOS**

**A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA EM
CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA**

Relatório de projeto de investigação do Mestrado
em Educação Pré-Escolar

ORIENTADOR

Professora Doutora Elisabete Maria Xavier Vieira
Gomes

Setembro de 2022

RAFAELA TOMÁS
DOS SANTOS

**A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA EM
CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA**

JÚRI

Presidente: Professora Doutora Sofia Corrêa
Figueira

Orientador: Professora Doutora Elisabete Maria
Xavier Vieira Gomes

Arguente: Especialista Maria Manuela Matos

Setembro de 2022

Agradecimentos:

O término do Relatório de Investigação, marca a conclusão de um sonho e todo o meu percurso ao fim destes cinco anos de trabalho e aprendizagens. Ao longo destes cinco anos cresci enquanto estudante, enquanto pessoa e enquanto profissional na área da Educação. Este percurso só foi possível graças a todas as pessoas que se foram cruzando comigo durante esta caminhada e é essas pessoas que fizeram este sonho tornar-se realidade a quem tenho de agradecer.

Em primeiro lugar à minha família, por todo o apoio, amor e carinho que me deram durante todo este percurso. À minha mãe, por todo o apoio, por me ter proporcionado chegar até aqui sem nunca me ter faltado nada. Sem ela não seria o que sou hoje. À minha irmã, aquela que nunca me abandona nesta caminhada que é a vida, que está sempre lá nos momentos difíceis para me acalmar. Obrigada pela compreensão, pelo apoio e pelo orgulho que demonstras ter em mim a cada passo que dou.

Um agradecimento muito especial aos meus avós. À minha avó, que me apresentou esta profissão com as suas histórias do passado e sossegou o meu coração sempre que precisei com o seu amor. Ao meu avô, que já não está entre nós, mas que durante todo este percurso orientou-me e guiou-me com os seus conselhos sábios, sei que este seria um momento de bastante orgulho.

Um agradecimento muito especial à pessoa que nunca me deixa cair, que está comigo em todos os momentos e que sem ela não seria capaz. À pessoa que me seca as lágrimas e me relembra todos os dias que sou capaz, obrigada ao Gonçalo.

A todas as minha colegas que me acompanharam nesta aventura, em especial, à Daniela, à Catarina, à Débora, à Margarida e à Matilde, muito obrigada por esta amizade.

A todos os docentes da Licenciatura e do mestrado por todo o apoio e todas as aprendizagens. À orientadora do Relatório, a professora Elisabete, por estar sempre pronta a ajudar e apoiar no que fosse preciso.

Por fim, às Educadoras Cooperantes. Nunca me vou esquecer de tudo aquilo que me proporcionaram e me ensinaram ao longo deste percurso. Mais do que cooperantes foram verdadeiros apoios nesta caminhada.

Resumo:

Este projeto de investigação tem como tema “A participação da criança em Creche e Jardim-de-Infância” e pretende mostrar algumas estratégias que demonstrem como é que o/a Educador/a pode potenciar a participação das crianças na construção do currículo. Este projeto analisa e interpreta as intervenções feitas nos três estágios em contexto de creche e jardim de infância, de modo a dar resposta à questão de investigação, “Como potenciar a participação da criança em Creche e Jardim de Infância?”.

Trata-se de uma investigação no quadro da metodologia de carácter qualitativo, seguindo os princípios de uma investigação-ação, ao longo da qual foram utilizadas várias técnicas e instrumentos de recolha de informação, tais como a observação, o registo através das notas de campo e de instrumentos multimédia, como fotografias, gravações de voz e vídeos, análise documental e entrevistas às crianças do grupo de jardim-de-infância. A análise e interpretação das informações recolhidas permitiu-me conhecer melhor os grupos dos contextos de estágio, bem como os seus interesses e necessidades.

As intervenções apresentadas e analisadas neste relatório permitem destacar o quão importante é observar e escutar a criança para ir ao encontro dos seus interesses e necessidades quando construímos o currículo, para além disso foram selecionadas intervenções com pontos de partida bastante diversificados para mostrar que existem, na Educação de Infância, inúmeras estratégias de dar voz à criança.

Ao analisar as intervenções e ao longo deste relatório, é possível compreender a importância que a documentação pedagógica tem quando valorizamos a participação das crianças e damos voz às mesmas na construção do currículo, pois permite-nos conhecer melhor cada criança na sua individualidade.

Para além disto, o longo do relatório é possível refletir sobre todas as aprendizagens desenvolvidas ao longo de todo este processo de construção do relatório de investigação e das intervenções realizadas nos estágios, bem como o meu crescimento enquanto futura profissional da Educação.

Palavras-chave: Educação de Infância, Participação, Observação

Abstract:

This research project has the theme "Child participation in kindergarten and nursery school" and aims to show some strategies that demonstrate how the educator can enhance the participation of children in the construction of the curriculum. This project analyzes and interprets the interventions made in the three internships in kindergarten and nursery school, in order to answer the research question, "How to enhance child participation in kindergarten and nursery school?"

This is an investigation within the framework of a qualitative methodology, following the principles of action research, throughout which several techniques and instruments were used to collect information, such as observation, recording through field notes and multimedia instruments, such as photographs, voice and video recordings, document analysis and interviews with the children in the kindergarten group. The analysis and interpretation of the information collected allowed me to get to know the groups in the training contexts better, as well as their interests and needs.

The interventions presented and analyzed in this report highlight how important it is to observe and listen to the child to meet their interests and needs when we build the curriculum. In addition, interventions with very diverse starting points were selected to show that there are, in Early Childhood Education, numerous strategies to give voice to the child.

By analyzing the interventions and throughout this report, it is possible to understand the importance that pedagogical documentation has when we value children's participation and give them a voice in the construction of the curriculum, as it allows us to get to know each child better in his/her individuality.

Furthermore, throughout the report, it is possible to reflect on all the learning developed throughout this process of building the research report and the interventions carried out in the internships, as well as my growth as a future education professional.

Keywords: Early Childhood Education, Participation, Observation

Índice

Introdução	10
Capítulo I – Quadro teórico de referência	13
1. O Direito das crianças à participação	13
2. Participar nos contextos de educação de infância	16
3. O contributo da documentação pedagógica para a concretização da participação das crianças em JI e em Creche	19
4. A participação das crianças no modelo pedagógico e curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa	22
5. O perfil do/a Educador/a na promoção da participação das crianças	25
Capítulo II – Metodologia de Investigação	28
1. Investigação Qualitativa	28
2. Investigação-Ação	31
3. Procedimentos de recolha e tratamento de informação	33
a) Observação	33
b) Pesquisa e análise documental	36
c) Entrevista.....	37
3. Estratégia de análise e interpretação de dados recolhidos	39
Capítulo III – Caracterização dos contextos de estágio.....	40
1. Instituição A – Creche	40
a) Breve descrição da Instituição.....	40
b) Breve descrição do grupo e da sala	41
c) Análise das características da instituição e da sala no que diz respeito à participação das crianças	47
2. Instituição B – Jardim-de-Infância	49
a) Breve descrição da instituição.....	49
b) Descrição da sala e do grupo.....	50

c) Análise das suas características relativas à participação das crianças.....	58
Capítulo IV- Descrição e interpretação das intervenções.....	60
1. Perspetiva sobre a participação.....	60
2. Intervenções planeadas com a participação das crianças	62
2.1. Contexto de creche	62
3.2. Contexto de jardim-de-infância.....	71
3. Conhecer as perspetivas das crianças como meio de potenciar a participação do grupo: Análise das entrevistas	78
Capítulo V - Considerações Finais	80
Referências Bibliográficas.....	85
Apêndices	89

Índice de figuras

Figura 1 - Sala de Creche	46
Figura 2 - Sala de Creche	46
Figura 3 - Sala de Jardim de Infância	53
Figura 4 - Sala de Jardim de Infância	53
Figura 5, 6 e 7 - Ponto de partida da atividade "Vamos semear"	633
Figura 8, 9 e 10 - Atividade "Vamos semear"	64
Figura 11 - Impacto da atividade "Vamos semear" no grupo	66
Figura 12, 13 e 14 - Atividade "Frio vs Calor"	68
Figura 15, 16 e 17 - Atividade "Frio vs Calor"	69
Figura 18, 19 e 20 - Atividade "Esponjas"	72
Figura 21, 22 e 23 - Exemplo de desenhos da atividade "Esponjas"	72
Figura 24, 25 e 26 - Atividade "Vamos limpar a mata": cartazes	766
Figura 27, 28 e 29 - Atividade "Vamos limpar a mata": Apanha do lixo na Mata"	77

Introdução

O presente projeto de investigação tem como título a Participação das crianças em creche e jardim-de-infância, foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. A elaboração deste projeto teve início nas Unidades Curriculares de Seminário de Investigação e Projeto I e II, desenvolvidas ao longo do 1.º e 2.º ano, respetivamente, onde foram realizados e avaliados alguns produtos que serviram de suporte para a construção final deste projeto de Investigação.

Este relatório apresenta a experiência e o trabalho desenvolvido nos estágios em Educação de Infância experienciados ao longo do Mestrado. Os dois primeiros estágios foram realizados em contexto creche e jardim-de-infância, no primeiro ano do Mestrado, ambos com a duração de 10 semanas. No segundo ano de Mestrado, existe ainda um terceiro estágio que nos propõe o regresso aos contextos de estágio. Regressei, durante 4 semanas ao contexto de creche, não sendo possível regressar ao contexto de jardim-de-infância porque a Educadora Cooperante não estava a exercer enquanto Educadora nesse Ano Letivo.

Ao longo de todo meu percurso académico, e à medida que adquiria cada vez mais conhecimentos relacionados com pedagogias participativas, compreendi que é fundamental dar voz à criança e permitir a sua participação na construção do currículo, pois,

A construção da autonomia não passa apenas pela participação na organização social do grupo, mas está também presente no desenvolvimento do processo de aprendizagem, em que as crianças escolhem o que querem fazer, fazem propostas e colaboram nas propostas do/a educador/a e das outras crianças, cooperam na elaboração de projetos comuns, sendo assim envolvidas no planeamento e na avaliação da aprendizagem. (Silva, Marques, & Rosa, 2016).

Assim, abordar o tema da participação da criança é algo que me cativa desde cedo, pois acredito que devemos olhar “a criança como competente e como nosso semelhante, respeitando-a. Isto significa não a minimizar no seu estatuto, garantindo antes o seu direito a ter voz e protagonismo.” (Folque, Betterncourt, & Ricardo, 2015).

Apesar de saber, na teoria, a importância que este tema tem para o desenvolvimento das crianças e a influência que as pedagogias participativas têm para a formação de cidadãos ativos e participativos na sociedade, nunca tinha tido a oportunidade de vivenciar na prática como é que isto seria possível. Sabendo que muitos profissionais de Educação defendem estas premissas, mas na prática o adulto, ainda, acaba por ter todo o poder de decisão. Assim era crucial abordar este assunto e investigar mais sobre o mesmo, pois,

A solicitação de que as crianças expressem as suas opiniões, desejos, interesses, propostas, e a sua escuta, fundamentais para a realização dos direitos de participação, não deve ser confundida com incentivos ao seu interesse por uma data de atividades e, ainda menos, para as fazer crer que tomaram um papel ativo e influente nos processos de decisão quando estas, frequentemente, acabam por ser decididas pelos adultos ou por uma aparentemente maioria, ou por virem legitimar aquilo que já era sua intenção prévia. (Tomás & Ferreira, 2020, p. 15)

Ainda existem muitas questões sobre esta temática que se torna ainda mais premente quando pretendemos promover a participação dos bebés e das crianças quando estas ainda não comunicam verbalmente pois só desta forma é possível que, “cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (crianças e educador/a)” (Silva, Marques, & Rosa, 2016, p. 9).

Durante o primeiro período de estágio que decorreu em creche tive a oportunidade de experienciar um contexto onde a Educadora Cooperante valorizava bastante a participação das crianças e organizava o currículo com base nos interesses e necessidades do grupo. Sendo um grupo onde a maioria não comunicava verbalmente, fiquei fascinada como é que era tão fácil e natural, através do registo e da observação, ir ao encontro dos interesses do grupo e permitir que estes participem verdadeiramente. Posto isto, ao longo deste estágio cresceu a curiosidade de aprofundar e investigar mais sobre este tema.

Assim nasceu o meu tema para o projeto de Investigação e consequentemente a questão de investigação à qual tento responder ao longo deste relatório: **Como promover a participação das crianças em creche e jardim-de-infância?** Procuo perceber e demonstrar como é que os profissionais de Educação de infância conseguem incluir as crianças nas tomadas de decisão e promover a sua participação durante todo o processo de construção do currículo.

No projeto em questão adotei uma metodologia de investigação qualitativa e de investigação-ação. No que diz respeito às técnicas e aos instrumentos de recolha de informação recorri à observação, ao registo através das notas de campo e de instrumentos multimédia, como fotografias, gravações de voz e vídeos, análise documental e entrevistas às crianças do grupo de jardim-de-infância.

A estrutura deste projeto é composta por cinco capítulos: Quadro teórico de referência, Metodologia de Investigação, Caracterização dos contextos de Estágio, Descrição e interpretação das Intervenções e Considerações finais.

No primeiro capítulo, Quadro teórico de referência, encontra-se uma síntese da revisão de literatura na qual apresento autores e abordagens teóricas de referência neste domínio e que sustentam esta investigação e este relatório. Está organizado em torno dos seguintes eixos: O Direito das crianças à participação, Participar nos Contextos de Educação de Infância, o contributo da documentação pedagógica para a concretização da participação das crianças em Jardim de Infância e em Creche, a participação das crianças no modelo pedagógico e curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa e, por fim, o perfil do/a Educador/a na promoção da participação das crianças.

No segundo capítulo, Metodologia de Investigação, apresento e fundamento a metodologia utilizada ao longo do relatório, nomeadamente a Investigação qualitativa e a Investigação-ação. Para além disto, abordo os procedimentos de recolha e tratamento de informação, nomeadamente a observação, pesquisa e análise documental e entrevistas. Procederei ainda ao Cruzamento e Análise de dados recolhidos durante as Entrevistas.

O terceiro capítulo consiste na descrição dos contextos de Estágio, nomeadamente uma breve descrição da instituição, do grupo e da sala e, por fim, uma análise destas características face à promoção da participação das crianças.

O quarto capítulo remete para a descrição e interpretação das Intervenções, onde apresento as minhas intervenções nos vários contextos, descrevendo-as e analisando-as. Neste capítulo procedo, ainda, à análise das entrevistas que realizei às crianças.

Por último, no quinto capítulo reflito sobre todo o meu percurso enquanto estudante, estagiária e futura profissional de Educação de infância. Refiro as minhas aprendizagens e dificuldades sentidas ao longo de todo o percurso. Neste capítulo irei, ainda, procurar responder à questão de investigação.

Capítulo I – Quadro teórico de referência

No capítulo I, irá ser apresentado o quadro Teórico de referência, onde é realizado uma revisão de leituras de autores e abordagens que se tornaram mais significativas. No primeiro subcapítulo é abordado o direito das crianças à participação. No segundo é analisado o conceito de participação e a sua relevância nos contextos de creche e jardim de infância. No terceiro ponto é apresentado o contributo da documentação pedagógica para a concretização da participação da criança em jardim de infância e em Creche. No quarto subcapítulo reflete-se sobre a participação das crianças no modelo pedagógico e curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. Por fim, no subcapítulo cinco, rematarei com o papel do Educador em todo o processo de promoção da participação das crianças.

1. O Direito das crianças à participação

Primeiramente, é importante referir que a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) é um documento indispensável quando se fala dos direitos das crianças. O Artigo 12.º e 13.º salientam o facto de as crianças participarem no seu processo educativo, não devendo ser uma opção da Educadora dependente do seu modelo pedagógico ou valores profissionais, mas sim um dever que a Educadora tem enquanto profissional de Educação. Posto isto, de acordo com a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), no Artigo 12.º, “A criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração.”, e ainda o Artigo 13.º refere que, “A criança tem o direito de exprimir os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteiras.” (p.13).

Para além do documento referido, é importante refletir sobre as orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, sendo este o documento de referência dos Educadores em Portugal, evidenciando onde é que este refere a importância e o direito da participação da criança. O direito da criança à participação e a importância de dar respostas à mesma, vem explícito em vários momentos do documento em questão, nomeadamente nos

fundamentos e princípios da Pedagogia para a infância. Considera-se que “A intervenção educativa expressa neste fundamento requer que o educador defina as suas intenções pedagógicas numa abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo, tendo em consideração a exigência de dar resposta a todas as crianças.” (Silva I. , Marques, Mata, & Rosa, 2020, p. 66).

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), “Considerar a criança como agente do processo educativo e reconhecer-lhe o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito confere-lhe um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo...” (Silva I. , Marques, Mata, & Rosa, 2020, p. 16). Assim, ainda de acordo com as mesmas autoras, esta participação possibilita à criança fazer propostas, prever como as vai pôr em prática e com quem. (p.70)

Estes artigos sugerem a participação das crianças nas tomadas de decisões do seu quotidiano no ambiente educativo e que estas sejam realmente escutadas e ouvidas, assim sendo, não basta que, os/as Educadores/as falem sobre a importância dos direitos das crianças à participação e das vantagens que isso acarreta no desenvolvimento das mesmas, e não escutar verdadeiramente as crianças ou ter, verdadeiramente em conta a sua opinião para o quotidiano na sala, ou seja,

A solicitação de que as crianças expressem as suas opiniões, desejos, interesses, propostas, e a sua escuta, fundamentais para a realização dos direitos de participação, não deve ser confundida com incentivos ao seu interesse por uma data de atividades e, ainda menos, para as fazer crer que tomaram um papel ativo e influente nos processos de decisão quando estas, frequentemente, acabam por ser decididas pelos adultos ou por uma aparentemente maioria, ou por virem legitimar aquilo que já era sua intenção prévia. (Tomás & Ferreira, 2020, p. 15)

Isto é, os direitos de participação das crianças devem ser mais do que algo que os/as Educadores/as evidenciam ou algo “politicamente correto”, mas sim aquilo que realmente acreditam e seguem genuinamente, de modo a tornar a sua prática com maior qualidade possível tendo sempre em conta as crianças como seres ativos numa sociedade. Evidencia-se ainda, o facto de as crianças, serem, desde cedo, um ser com opiniões, gostos e direito a escolher o que querem fazer. São também seres com conhecimentos prévios que devem ser ouvidos e respeitados, pois,

O desenvolvimento de teorias que percebem as crianças como atores sociais de direitos próprios, e não apenas como objetos de socialização, tem impulsionado as discussões acerca da participação das crianças, assumindo que as crianças são sujeitos de conhecimento e produtoras de sentido, que são legítimas suas formas de comunicação e relação, e que contribuem para a renovação e reprodução dos laços sociais nos espaços em que participam (Agostinho, 2015, p.75).

De acordo com Tomás (2007), “a participação apresenta-se, então, como condição absoluta para tornar efetivo o discurso que promove direitos e, assim, a promoção dos direitos de participação assume-se como um imperativo para concretizar a criança como sujeito de direitos.” (p.9).

Segundo Gonçalves (2020), o direito à participação surge como a grande novidade da Convenção sobre os Direitos da Criança, a qual promove uma nova concepção de infância e de participação. Refere ainda que, esta nova concepção reconhece direitos da criança, como o respeito à sua identidade, a serem ouvidas e respeitadas e a tomarem decisões. A participarem nas decisões que lhes dizem respeito e a exprimir os seus pensamentos e sentimentos. Esta nova concepção reconhece ainda, o potencial criativo, a inteligência e a sensibilidade da criança. Assim, são construtoras da sua aprendizagem e reconhecem que são participantes ativas e competentes no desenvolvimento das suas experiências. (p.52)

Segundo Ferreira (2004, citado por Vasconcelos, 2015),

No respeito pelos direitos de cidadania das crianças, reconhecer a sua voz é fundamental, mas ir mais longe obriga, ainda, a envolvê-las, informá-las, consultá-las e ouvi-las naquilo que são decisões respeitantes a uma parcela importante das suas vidas, dando assim corpo a concepções das crianças como cidadãos no presente e não como futuros cidadãos. (s.p.)

Quer isto dizer que não basta dizermos que as crianças têm uma voz, que são ouvidas e respeitadas, é necessário ir para além disto, ou seja, ter verdadeiramente em conta a sua opinião em todo o processo educativo, e além disso, é fundamental informá-las e envolvê-las nas decisões.

2. Participar nos contextos de educação de infância

No seguimento do capítulo anterior, podemos afirmar que, “A participação apresenta-se, então, como condição absoluta para tornar efetivo o discurso que promove direitos e, assim, a promoção dos direitos de participação assume-se como um imperativo para concretizar a criança como sujeito de direitos.” (Tomás, 2007, p. 51).

Segundo Gerison Lansdown (2005), citado por Tomás (2006) existem,

três níveis distintos e diferentes graus de participação das crianças, que não se excluem entre si: processos consultivos (o adulto reconhece as opiniões e experiências das crianças. Caracterizam-se por ser processos iniciados por adultos, dirigidos e administrados por adultos e privados de toda a possibilidade de que as crianças controlem os resultados); processos participativos, caracterizam-se por serem iniciados por adultos, implicarem a colaboração das crianças e atribuírem às crianças o poder de exercer influência ou expressar dúvidas sobre o processo e os seus resultados; e processos autónomos, processos nos quais as crianças têm o poder de empreender a ação. Caracterizam-se pela identificação por parte das crianças dos temas a tratar; os adultos actuam como facilitadores e há controlo do processo por parte das crianças. (p.207).

Primeiramente, é importante perceber que, de acordo com, Tomás e Gama (2011),

Participar significa influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação e a concertação entre adultos e crianças são fundamentais, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam num processo híbrido. (p.3)

A promoção da participação das crianças na construção do currículo, desde cedo, é fundamental para o desenvolvimento das mesmas enquanto cidadãos de uma sociedade. A promoção desta participação vai desenvolver nas crianças várias competências fundamentais para o seu bem-estar enquanto crianças numa sociedade. Segundo a comissão Europeia (2013), citada por Aguiar (2020), “Promover o direito à participação das crianças constitui um investimento na autoestima, na confiança e no bem-estar das

crianças, contribuindo para o desenvolvimento de sociedades mais justas, democráticas e participadas.” (p.83).

Paralelamente, de acordo com Lansdown (2005), citado por Aguiar (2020), esta participação por parte da criança irá permitir que, “Desde cedo, as crianças têm ideias e perspectivas únicas sobre o que as rodeia, assim como uma crescente autonomia, autorregulação e capacidade de se expressarem.” (p.83).

Participar no processo educativo permite às crianças desenvolverem um maior sentido de responsabilidade, autonomia, cooperação, entre muitos outros conceitos que são cruciais para a formação de bons cidadãos. Assim,

Nesse sentido defendemos a exigência de criar contextos pedagógicos reveladores de uma participação cívica ativa, o que implica a criação de espaços onde seja possível refletir, discutir e pôr em prática os direitos das crianças, através de dimensões tão importantes como a responsabilidade, a solidariedade, a justiça, a inclusão e a interculturalidade. (Tomás & Fernandes, 2013, p.213)

Ainda neste sentido a importância da participação no processo educativo para a formação de bons cidadãos, Veiga & Ferreira (2017), dizem-nos que,

Ação e participação são cruciais para a concretização da cidadania da infância uma vez que as ações sociais que lhe são intrínsecas, nos seus múltiplos sentidos, requerem o reconhecimento dos contributos aportados para influenciarem e/ou intervirem no curso habitual do quotidiano gerando mudanças sociais e, consequentemente, o reconhecimento social do ator que as protagoniza. (p.9)

Esta promoção da participação da criança, nos contextos educativos tem como objetivo “o envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. Para que isto aconteça é necessário que a imagem da criança seja de um ser com competências e atividades.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 9).

A promoção de uma participação significativa em que a criança se envolve, verdadeiramente, em todo o processo, segundo Hart (1992), citado por Tomás (2007),

exige condições, nomeadamente o grau de desenvolvimento; as oportunidades educativas, assim como o próprio bem-estar das crianças são determinantes para fomentar as suas capacidades de participação. A participação também é condicionada por diversos fatores que afetam a habilidade da criança para

participar: desenvolvimento emocional, competência para identificar diferentes perspetivas, a classe social, a autoestima, entre outras. (p.57)

Neste sentido, Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013) dizem-nos que a motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações das crianças. Assim, é necessário a identificação dos seus interesses, motivações, esperanças, criando intencionalidades e propósitos. (p.9-13). Aqui entra a importância da observação para que a Educadora consiga ir ao encontro das várias necessidades e interesses, promovendo assim a participação da criança, dando voz à mesma. Muitas vezes estas necessidades e interesses são observados enquanto as crianças brincam. “Esta observação possibilita-lhe ainda planejar propostas que, partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem.” (Silva I. , Marques, Mata, & Rosa, 2020, p. 72).

Outro aspeto fundamental, quando falamos da importância da participação da criança nos contextos educativos, é o facto de ser essencial permitir à criança participar no planeamento, expondo as suas ideias e opiniões sobre a sua rotina na sala e com o grupo. Segundo Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013), a planificação cria momentos em que as crianças têm direito de se escutar a si próprios para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros (p.29).

3. O contributo da documentação pedagógica para a concretização da participação das crianças em JI e em Creche

Para que a educadora consiga dar voz à criança e envolvê-la em todo o processo, é fundamental que valorize o observar e registar para perceber quais os interesses e necessidades de cada criança, rever a sua prática e aplicá-la consoante a voz da criança. “... a análise e interpretação sistemática da documentação pedagógica é uma estratégia de monitorização essencial para garantir que os direitos da criança (direitos de aprendizagem e participação na vida da sala) sejam instituídos no quotidiano educativo.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017, p. 125). Ou seja, só através de uma boa documentação pedagógica conseguimos dar resposta e garantir que os direitos de participação das crianças ao nível de exprimir as suas opiniões e ter em conta as mesmas são cumpridas. Neste sentido, é crucial perceber que, “documentação pedagógica é o processo para registar a aprendizagem – a aprendizagem das crianças, mas também a aprendizagem dos profissionais e a dos pais.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 32).

Oliveira-Formosinho & Formosinho (2017), dizem-nos que,

Documentação pedagógica é uma tessitura de narrativas que acompanham longitudinalmente as situações de aprendizagem multidimensional, em contexto pedagógico identitário, e que revelam a criança que aprende. Por meio dessas narrativas, a documentação pedagógica tem potencial para revelar um processo dinâmico de crescer no aprender, integrado com o crescer no ser. (p.123)

É fundamental para que haja uma verdadeira participação das crianças em todo o processo educativo, na medida em que, “A documentação pedagógica é chave para instituir a participação cotidiana das crianças, porque ajuda a ver, compreender e responder a cada criança e ao grupo, colocando-se no âmago da instituição dos direitos da criança no quotidiano educativo.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017, p. 125).

A Documentação Pedagógica permite, assim, respeitar e perceber quais os interesses das crianças de modo a promover a participação das mesmas, para além disto permite, paralelamente, que a Educadora seja reflexiva de modo que esta participação seja o máximo significativa possível, ou seja,

A documentação respeita a natureza holística e multidimensional da criança, assim como revela o contexto da aprendizagem, constituindo-se e instituindo-se como uma praxis reflexiva que, no presente, comunica com a experiência que o antecede para melhor desenvolver e monitorizar o fluir experiencial futuro (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017, p. 123).

É através da observação e respetivo registo que o/a Educador/a consegue conhecer quais os interesses e necessidades de cada criança e assim, planear as atividades e toda a rotina do grupo com base nestes. Quando as crianças ainda não se expressam verbalmente, é através da observação que o/a Educador/a consegue ir ao encontro das suas necessidades e interesses, pois de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar,

observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/a educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas. Esta observação possibilita-lhe ainda planear propostas que partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem. (Silva I. , Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 11).

Ainda de acordo com as mesmas autoras,

Planear e avaliar o processo educativo de acordo com o que o/a educador/a observa, regista e documenta sobre o grupo e cada criança, bem como sobre o seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades. (Silva I. , Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 11)

Para que esta observação seja bem conseguida o/a Educador/a deve ter em conta várias estratégias ao nível da organização da rotina, do espaço educativo, entre outros. Neste sentido, “Para observar, registar e documentar o que a criança sabe e compreende, como pensa e aprende, o que é capaz de fazer, quais são os seus interesses, é indispensável que o/a educador/a selecione e utilize estratégias diversificadas.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.30)

O registo é, assim, um instrumento fulcral para que a Educadora consiga refletir sobre a sua prática e promover a participação das crianças,

O registo, no contexto da documentação pedagógica, não é efetivado apenas para favorecer o relembrar de fatos, situações, diálogos, birras, choros e risos. Ele é produzido para favorecer uma reflexão acerca da intencionalidade das ações desencadeadas, para permitir aos professores proceder a ajustes mais articulados com as apropriações objetivadas pelo grupo. (Mendonça, 2013, p. 23807)

Este registo pode ser feito através de vários instrumentos como, notas de campo, fotografias, vídeos, desenhos, entre outros. E são estes deveras importantes para que o/a Educador/a reflita sobre acontecimentos significativos que ocorrem no quotidiano de cada criança acompanhados de reflexões e análise sobre o que foi observado, pois, “Refletir é pensar e repensar, confrontando teoria e prática, para recompor o agir.” (Mendonça, 2013, p. 23810).

4. A participação das crianças no modelo pedagógico e curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa

Nos contextos de estágio que tive oportunidade de frequentar durante o Mestrado, as Educadoras Cooperantes seguiam o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). Além de ser um modelo Pedagógico com que me identifico bastante é também um modelo que valoriza a participação das crianças no processo educativo, valoriza a comunicação e as relações entre crianças e adultos, entre outros valores que são cruciais para este tema de projeto de investigação.

Neste sentido, é fundamental perceber em que se baseia este modelo pedagógico, quais os seus objetivos e como promove a participação das crianças nos contextos educativos.

Segundo Folque (2012),

o Modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM) teve origem, em Portugal, no começo da década de 1960, sob um regime político que não permitia a liberdade de associação. Alguns professores, inspirados na Pedagogia de Freinet começaram a desenvolver uma prática pedagógica inovadora baseada em princípios de igualdade, democracia e inclusão. (p.51)

Assim, “O MEM propõe-se construir, através da ação dos professores que o integram, a formação democrática e o desenvolvimento sociomoral dos educandos com quem trabalham, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar.” (Moderna, 2022, s.p)

Folque, Bettencourt, & Ricardo (2015) afirmam que,

Como vimos afirmando ao longo de cinco décadas de trabalho no MEM, olhamos a criança como competente e como nosso semelhante, respeitando-a. Isto significa não a minimizar no seu estatuto, garantindo antes o seu direito a ter voz e protagonismo. (p,19)

De acordo com o website oficial do Movimento da Escola Moderna, o modelo Pedagógico em questão, no Jardim de Infância assenta em vários módulos, tais como: a organização e gestão cooperada em conselho de cooperação Educativa; o trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos de produção, de pesquisa e de

intervenção; as modalidades e desenvolvimento do trabalho por projetos; os circuitos de comunicação: formas de difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho; o trabalho curricular compartilhado pelo grupo e sessões de animação cultural.

Relativamente à creche, o MEM diz-nos que,

a gestão cooperada do currículo, que garante a participação da criança, é feita através da escuta ativa pelos adultos fundada na observação e comunicação, sobre seus interesses e necessidades. A participação das famílias no planeamento do currículo assume especial importância na creche para garantir o diálogo e a interpenetração entre os dois universos culturais da criança. (Folque M. A., 2014, p. 967)

Segundo Folque & Bettencourt (2018), citadas por Almeida (2021), o MEM defende ainda, relativamente à participação das crianças, que as atividades são iminentemente culturais, não se dividindo entre tempo e rotinas. Assim, as crianças participam em todos os momentos da vida diária de uma forma gradual e com regularidade. A organização da rotina diária e semanal estrutura os ambientes de vida em que as crianças participam e se envolvem enquanto seres humanos. Esta rotina constitui assim, um organizador básico, fonte de segurança que permite à criança reconhecer o motivo da atividade em que está envolvido e assim, participar com autonomia e protagonismo. (p.189)

As crianças participam, assim, em todos os momentos, “De forma autónoma, e com a mediação atenta do educador, as crianças apropriam-se dos instrumentos e dos processos, assim como dos conceitos e linguagem próprios de cada área de saber, motivados pela produção de obras culturais, assumindo-se como autores.” (Folque M. A., 2014, p. 963)

Assim, como o Modelo Pedagógico defende, esta participação promove um sentido de humanização dada a comunicação que se estimula em todo o processo. A criança conecta-se com o mundo, com as relações e todos os fatores que advém destes, pois,

A relação da criança com o mundo responsável pela sua humanização funda-se na comunicação. É pela comunicação interativa que a criança dá significado às ações, aos objetos e à atividade intencional, estabelecendo conexões entre ela e o mundo, num processo de negociação e de recreação de intersubjetividades com os outros. No MEM, a comunicação constitui-se como motor de toda a Educação (Niza, 2004, citado por Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p.19)

Neste sentido,

O modelo do MEM dá também importância a que as crianças adquiram controlo sobre os processos de aprendizagem, tomando consciência das relações entre “os elementos ou passos constituintes de um processo (ou cadeia de operações) para obtenção de um resultado ou produto. (Folque, 2014, p.53)

Ou seja, o facto das crianças e os adultos, em conjunto, tomarem decisões comuns, além de as aprendizagens serem muito mais significativas, as crianças tomam consciência de vários aspetos de vida em sociedade e todos os fatores que esta acarreta.

Esta participação ativa das crianças permite reconhecer que, “as necessidades das crianças também evoluem à medida que vão reconhecendo, através da resinificação feita em interação com os adultos e com os pares, os motivos próprios da cultura de forma mais alargada.” (Folque, Bettencourt, & Ricardo, 2015, p. 19)

Segundo Wells (1986), citado por, Folque, Bettencourt, & Ricardo (2015),

Numa interação de qualidade, as crianças e adultos estão em sintonia, num encontro afetivo e cognitivo, não porque têm o mesmo ponto de vista mas porque são capazes de reconhecer os pontos de vista uns dos outros e a partir daí criar um interesse ou conteúdo comum, construindo significados partilhados como se de uma boa conversa se tratasse. (p.19)

5. O perfil do/a Educador/a na promoção da participação das crianças

Primeiramente, é fulcral perceber que a ação do Educador enquanto promotor dos direitos de participação da criança é de extrema importância e deve ser a base de qualquer prática profissional. Neste sentido, e tendo em conta o direito da criança à Participação na Convenção sobre os direitos das Crianças (1989), Mesquita (2020) afirma que os Educadores de Infância devem revelar competência profissional, ser conhecedores dos direitos das crianças e dos princípios éticos relativos à investigação que envolve as crianças. Para além disso, o/as Educadores/as de Infância devem criar as condições necessárias para que as crianças expressem livremente a sua opinião no decurso das investigações, garantindo que as suas perceções, saberes e vivências são tidas em consideração. Para isso, os Educadores de Infância devem garantir que os métodos e processos de recolha de dados são os mais adequados para que as crianças se expressem livremente. (p.80)

A mesma autora diz-nos ainda que, “É importante que os educadores de infância compreendam que o princípio da participação determina que as crianças sejam envolvidas na tomada de decisões e na gestão das suas vidas.” (Mesquita, 2020, p. 81)

Para que a Participação das crianças seja significativa, o/a Educador/a deve ouvir e valorizar verdadeiramente a criança e ter em conta aquilo que escuta e observa para a construção de todo o currículo, ou seja,

Os Educadores empenhados na comunicação autêntica com as crianças procuram escutar a criança (compreender o que ela tem para dizer), criar empatia (reconhecer e valorizar seu ponto de vista, ser capaz de reconhecer os seus sentimentos), respeitar a criança (tomá-la a sério, atender aos seus ritmos) e manter expectativas explícitas sobre a sua capacidade e necessidade de comunicação. (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p.19)

Paralelamente, é crucial que, o/a Educador/a desenvolva a capacidade de escutar, “...pois possibilita a efetivação de atitudes de reconhecimento das potencialidades das crianças e seu papel social, especialmente dentro da escola. Com isso, compreende a escola como

espaço de democracia e, conseqüentemente, de participação da criança.” (Carvalho & Sâmia, 2016, p. 43)

Esta escuta ativa por parte do/a Educador/a irá permitir que as aprendizagens das crianças se tornem mais significativas, pois,

A educadora cria o *habitus* de incluir os propósitos da criança e negociar as atividades e projetos promovendo uma aprendizagem experiencial cooperativa. Este é um processo de negociação do currículo com as crianças. A observação e a escuta desempenham aqui um papel fundamental. (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017, p. 30)

Quando o/a Educador/a respeita e valoriza as opiniões e comunicações das crianças, estas tornam-se seres mais confiantes e ativos na sociedade, para que isso aconteça é fundamental que o/a Educador/a crie, segundo Rinaldi (2012), citado por Carvalho & Sâmia(2016),

um contexto em que a curiosidade, as teorias e a pesquisa das crianças sejam legitimadas e ouvidas, um contexto em que as crianças se sintam confortáveis e confiantes, motivadas e respeitadas em seus processos e percursos cognitivos e existenciais. Um contexto em que o bem-estar seja a expressão dominante, um contexto de escuta em diversos níveis, cheios de emoção e entusiasmo. (p.43)

O/A Educador/a deve criar espaço para que as crianças tenham confiança para expressarem as suas opiniões e vontades, ou seja, “O papel do adulto é criar espaços para que a criança se escute a si própria e comunique a escuta de si.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 29). Para que isto aconteça,

Cabe ao Educador apoiar e mediar ... ajudando as crianças a antecipar, a representar mentalmente o que querem saber, fazer ou mudar. O Educador clarifica o significado social do trabalho previsto, tendo em conta a sua utilização, apropriação, intervenção e difusão. A sua função é de questionamento permanente, para que as crianças compreendam a necessidade de serem elas próprias os agentes ativos das suas aprendizagens. O Educador deve também ter um papel preponderante na construção de um espírito cooperativo dentro da sala de aula. (Guedes, 2011, p. 8)

Esta escuta e a importância da mesma no processo de participação da criança, é fundamental no momento do brincar, pois é neste momento que a criança muitas vezes revela as suas necessidades e interesses sem se expressar verbalmente sobre as mesmas, por isso mesmo, “a ação do educador passa por observar as crianças enquanto estas brincam, ou envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, o que lhe permite conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas.” (Silva I. , Marques, Mata, & Rosa, 2020, p. 72)

Para que seja possível incluir a voz da criança em todo o processo educativo o Educador deve ter em conta vários elementos, tal como, o ambiente educativo, a organização do espaço e dos materiais, da rotina, etc. Assim,

O papel do(a) educador(a) é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar a criança para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura. A aprendizagem desenvolve-se em encontros culturais de crianças e adultos. (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.13)

Em suma, para promover a participação o/a educador/a deve criar oportunidades e experiências, para que as crianças se tornem cada vez mais autónomas, deve ter um papel de mediador, valorizando sempre a voz da criança. Acima de tudo, o/a Educador/a deve respeitar a criança como cidadão ativo numa sociedade com gostos, interesses e necessidades individuais.

Capítulo II – Metodologia de Investigação

O presente capítulo tem como objetivo a fundamentação e a descrição da metodologia usada ao longo do projeto de investigação, nomeadamente a investigação qualitativa e Investigação-Ação. É ainda neste capítulo que irei apresentar os procedimentos de recolha e tratamento de informação, como a Observação, onde estão incluídos os registos multimédia e as notas campo, a pesquisa e análise documental e as entrevistas. Por fim, aliado às entrevistas, é feita uma explicitação dos procedimentos de análise de dados.

1. Investigação Qualitativa

Como sabemos, investigar em Educação é diferente de investigar em outras áreas, pois “A investigação em educação é realizada pelos mais diversos setores científicos, com ou sem preocupações de carácter pedagógico” (Amado, 2017, p. 26)

Assim, é possível afirmar que

Investigação em educação” se distingue da “investigação sobre educação”, não só pela adoção de um referencial disciplinar múltiplo como já referimos, mas também pelo facto de resultar do trabalho científico de questionamento e pesquisa a partir do interior do sector educativo e, na maior parte dos casos, por parte de profissionais e outros protagonistas dos fenómenos em estudo (Alves & Azevedo, 2010, p. 11)

Para além destes aspetos, investigar em Educação tem uma componente bastante reflexiva em todo o seu processo, ou seja, segundo Alves & Azevedo (2010),

qualquer trabalho de investigação em educação comporta elementos de reflexividade, quer por referência aos próprios sujeitos que a realizam, quer relativamente aos processos, práticas e contextos educativos que tomam por objeto, o que tem profundas implicações sobre o campo de investigação em educação e sobre o modo como se conduz a investigação. (p.31)

Ainda de acordo com os mesmos autores, neste tipo de investigação incidem vários momentos reflexivos relativamente aos processos, práticas e contextos educativos que

tomam por objeto, o que irá influenciar bastante o modo como o investigador conduz a investigação e tudo o que esta acarreta. (p.12-13)

De acordo com (Bogdan & Biklen, 1991, pp, 47-51), a investigação qualitativa possui cinco características, das quais menciono:

A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal, ou seja, os investigadores apesar de utilizarem vários instrumentos de recolha de informação, estes equipamentos são complementos ao contacto direto que têm com toda a comunidade educativa (escolas, famílias, etc.), assim quando se trata de investigação qualitativa o tempo despendido nos locais a serem observados e investigados é bastante grande, pois, as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência, na medida em que os investigadores. Dado esta característica, é importante referir que no primeiro período de estágio tinha como objetivo fazer o máximo de horas diárias que conseguia na instituição, para poder conhecer a história e as vivências de cada criança, e ainda, tirar partido de toda a rotina da sala para que toda a minha investigação se tornasse mais rica.

É descritiva, na medida em que os dados recolhidos durante uma investigação qualitativa são em formato de palavras ou imagens, através de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. Assim, o investigador deve respeitar ao máximo a forma como estes são registados e transcritos e descrever e interpretar tudo de forma minuciosa. Desta forma, durante o primeiro período de estágio procurei tirar várias fotografias e descrevê-las e interpretá-las, recorri ainda às notas de campo que me ajudarão bastante no futuro, pois as vivências presenciais e o contacto direto com as situações não irá estar tão presente. É importante que estas notas de campo sejam bem estruturadas e bastante completas para que as interpretações das mesmas sejam bem conseguidas no futuro aquando da construção do projeto de investigação final.

Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, ou seja, aquilo que realmente importa para uma investigação qualitativa é todo o processo, todas as etapas e passos realizados ao longo da investigação.

Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, ou seja, os dados recolhidos não têm como objetivo confirmar hipóteses construídas previamente, pois vão sendo feitas interpretações e conclusões a partir dos dados que são

recolhidos. Assim, os objetos de estudo vão sendo estabelecidos após estarmos integrados nas várias instituições e nas rotinas das salas e quanto mais tempo passa em contacto direto com as instituições mais específicos vão ficando os objetivos a implementar no projeto de investigação. Posto isto, durante o contacto direto com as instituições é importante observarmos e registarmos o máximo que conseguirmos num primeiro momento, posteriormente, depois de conhecer o grupo onde estamos integrados, é importante definirmos alguns objetivos e focarmos algumas observações de acordo com o projeto final. No estágio em contexto creche, este fator foi bastante bem conseguido, na medida em que, os objetos de estudo, a investigação e a intervenção realizada ao longo do projeto de investigação se foram definindo a partir das várias observações feitas.

Em suma, ao longo de todo o projeto de investigação, bem como todos os momentos de prática pedagógica, estas cinco características face à investigação qualitativa estiveram presentes. O contacto direto com o meio e com a comunidade ocorreu no âmbito dos estágios e foi fundamental para aprofundar e redefinir o tema e ir ao encontro dos interesses de cada criança dos grupos por onde passei. Para além disso, ao longo destes períodos de intervenção face ao tema do projeto, aquilo que é realmente importante para a reflexão sobre o tema em questão é todo o processo que envolvia as várias intervenções, as interações-adulto-criança e criança-criança e a forma como estas recorriam aos recursos para atingir os seus objetivos de forma autónoma ou com o auxílio do adulto e não os produtos das mesmas e a utilização de registos escritos e fotográficos são importantes para uma posterior reflexão.

2. Investigação-Ação

O projeto de investigação final para além de abranger uma investigação qualitativa, procura identificar e usar estratégias promotoras de mudança no âmbito do tema em estudo, ou seja, trata-se de projeto inspirado pela abordagem metodológica da investigação-ação que, genericamente, “consiste na recolha de informações sistemáticas com objetivo de promover mudanças sociais.” (Bogdan & Biklen, 1991, p. 292).

Para além desta característica central, e segundo (Amado, 2017), esta abordagem metodológica tem vários atributos, tais como:

- A investigação-ação concretiza-se num **modelo em espiral cíclica**, modelo que se traduz em várias fases como a identificação dos problemas, a recolha sistemática de dados, a reflexão e análise, a implementação de ações orientadas em função dos dados obtidos e de redefinições do problema; todas estas etapas são igualmente importantes. No decurso deste projeto, e especialmente durante o primeiro período de estágio, foram deveras importante as duas primeiras fases, na medida em que, através do contacto direto com a instituição, foi possível identificar a situação problema e posteriormente recolher o máximo de observações possíveis;
- É de carácter **auto avaliativo, autorreflexivo**, ou seja, durante o processo de criação do projeto de investigação, vamos refletindo sobre o nosso trabalho e a nossa prática e melhorando à medida que vamos aprendendo. Durante o projeto de investigação são realizadas múltiplas reflexões e avaliações do meu trabalho e intervenção;
- **Caráter prático e interventivo**, na medida em que, a investigação-ação decorre do contacto direto com a prática e com o contexto a ser investigado; relativamente a este aspeto destaco a extrema importância dos estágios, das observações e vivências que se fazem no mesmo. Assim, as intervenções e a reflexão das mesmas estão presentes ao longo de todo o relatório de investigação.
- **O carácter colaborativo**, isto é, durante todo o processo de investigação é crucial trabalhar e colaborar com diversas pessoas com diversas funções dentro do meio envolvente de investigação. No caso específico deste projeto, durante todo o processo da sua construção houve trabalho e colaboração com diversas pessoas, não só os vários professores que nos acompanharam, mas também toda a comunidade educativa com que

nos cruzamos durante os estágios. Para o meu tema em específico este é um fator bastante importante, na medida em que, é através do trabalho em equipa que conseguimos definir estratégias para as crianças participarem na construção do currículo.

Em suma, a investigação-ação, particularmente em relação ao tema que abordo durante o projeto de investigação final, tem várias fases todas elas bastante importantes em todo o processo investigativo. Todas essas técnicas e fases vão sendo melhoradas quando são feitas várias auto reflexões e auto avaliações em relação ao nosso trabalho e por fim que a prática e a colaboração com todos os intervenientes são fulcrais para que haja uma investigação-ação.

Quando se trata do tema da participação das crianças e sendo as crianças um dos intervenientes mais significativos, este projecto que se desenvolve na linha da investigação-ação é de extrema importância, na medida em que pode ser,

mais um passo para a construção de um espaço de cidadania da infância, um espaço onde a criança está presente ou faz parte da mesma, mas para além do mais, um espaço onde a sua ação é tida em conta e é indispensável para o desenvolvimento da investigação. (Soares, 2006, pp. 28-29)

Neste sentido é crucial que a investigação com a participação das crianças seja organizada de modo a “permitir que as crianças tenham oportunidade de serem atores no processo de investigação, aspeto que está mais dependente das competências dos adultos, relativamente à organização de estratégias de investigação que permitam tal, do que das competências das próprias crianças.” (Soares, 2006, p.30)

3. Procedimentos de recolha e tratamento de informação

Enquanto estagiária e investigadora a desenvolver um projeto inspirado pela investigação-ação, e como fui referindo ao longo deste relatório, é de extrema importância o contacto direto com o contexto e com a instituição, passando assim o máximo de tempo “dentro” destes locais. Este contacto permitiu o envolvimento em vários momentos da rotina da sala, bem como conhecer as várias crianças, respetivas famílias e toda a comunidade educativa. Porém, ao mesmo tempo, o investigador deve estar atento com um olhar reflexivo sobre o que acontece para que recolha a informação necessária para o projeto de investigação é então de extrema importância a utilização de vários instrumentos de recolha e tratamento de informação.

Com base no meu tema, utilizei vários instrumentos de recolha e tratamento de informação, tais como, a observação e respetivas notas de campo, a análise documental e as entrevistas.

a) Observação

No que diz respeito à **observação**, esta é uma técnica de recolha de informação que se socorre de vários instrumentos. Esta estratégia de investigação tem uma extrema importância no âmbito do meu tema, pois é através da observação que conheço as crianças, as suas necessidades e interesses, o que me permitiu dar-lhes voz na construção do currículo, assim, “A observação fornece as informações que você precisa para tomar decisões sobre quando e como intervir com as crianças.” (Jablon, Dombro, & Dichtelmiller, s.d., p. 34).

Dar voz a cada criança e permitir que esta participe nas tomadas de decisão, mesmo quando ainda não comunicam verbalmente, pode ser para algumas Educadoras um processo desafiante e é através da observação que muitas vezes percebemos os interesses de cada criança e posteriormente ir ao encontro desses interesses nas atividades que são dinamizadas, assim,

Realizar observações significativas e escutar as crianças torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem

colocados para planejar, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família. (Parente, s.d., p.6)

Dado o meu tema, é crucial que esta técnica de recolha de informação esteja aliada às famílias, na medida em que, as famílias são uma parte bastante importante na vida das crianças. Ou seja, é importante permitir às famílias que partilhem as observações que fazem em contexto familiar. As famílias, muitas vezes, conhecem os vários interesses e necessidades das suas crianças sendo bastante importante partilhar essas observações com a Educadora para que esta consiga articular na sala com o grupo, posto isto,

A partilha de informações recolhidas entre os profissionais e os pais ajuda a tomar decisões sobre a continuidade do processo de cuidar e educar a criança, nomeadamente ao nível das interações que desenvolvem com as crianças, ao nível das rotinas e ao nível do ambiente educativo. Educadores, outros adultos e pais podem usar esta informação para planejar experiências de exploração de todos os sentidos que sejam responsivas aos interesses e às necessidades da criança. (Parente, s.d, p.6)

Assim sendo, ao longo deste projeto de investigação foram utilizados vários instrumentos de recolha de dados que permitiram concretizar uma boa observação, tais como, notas de campo elaboradas num diário de bordo que me acompanhou ao longo de todos os períodos de estágio, e os registos multimédia, como fotografias e vídeos. No primeiro momento de estágio consegui utilizar vários instrumentos que me proporcionaram uma melhor reflexão futura para o respetivo projeto de investigação, utilizando assim os mesmo durante os restantes períodos de estágio.

Neste sentido, durante a construção do trabalho de investigação utilizei várias formas de registo, tais como, as notas de campo, as fotografias e os vídeos.

Associado às observações temos os **registos e notas de campo**, pois “Ao escrever aquilo que se observa e o que se ouve o observador cria um registo sobre o qual pode refletir mais tarde, comparar com outros registos realizados ao longo do tempo (...)” (Parente, s.d, p.7)

Neste sentido, durante os períodos de estágio, habitualmente, redigia os registos de observação durante as horas de repouso (sesta) pois durante toda a rotina diária da sala era bastante desafiador fazê-lo, até porque despendia algum tempo. Posto isto, nas notas de campo os investigadores,

dão uma descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registrará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Isto são as notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo. (Bogdan & Biklen, 1991, p. 150)

Durante o primeiro período de estágio utilizei várias vezes as notas de campo como instrumento de recolha de informação e conseqüentemente fui melhorando as notas de campo que ia redigindo. Neste sentido, percebi que as notas de campo têm de conter duas partes, uma primeira parte descritiva e factual, onde são registados os dados da criança, o local e o momento da rotina onde aconteceu bem como uma descrição factual sobre o momento a registar, nesta primeira parte devemos descrever o máximo que conseguirmos desse episódio ou momento. A outra parte das notas de campo deve ser reflexiva onde registamos a interpretação e as conclusões tiradas da situação descrita. É ainda importante referir que estas duas partes devem ser notoriamente divididas.

Posto isto, as notas de campo eram utilizadas sempre que existia algo episódio interessante ao nível do meu tema de investigação e sempre que a rotina da sala permitia, quando não era possível utilizar as notas de campo, devido ao tempo que estas despendiam, utilizava os vídeos e as fotografias.

Durante o primeiro período de estágio recorri bastante aos vídeos e fotografias, pois, ao estar bastante envolvida em toda a rotina da sala as notas de campo acabavam por não ser tão eficientes, pois, muitas vezes, não era possível realizá-las assim que determinada situação acontecesse. Porém, tentava que todas as fotografias e vídeos, que fossem relevantes ao nível do tema do meu trabalho de investigação, viessem acompanhados de algumas interpretações e reflexões escritas. Neste sentido, era sempre acompanhada por um bloco de notas onde fazia todas essas anotações pertinentes bem como as notas de campo. Muitas vezes, as fotografias e vídeos eram aliados de memória, para mais tarde e com mais calma registar as notas de campo.

Durante o primeiro período de estágio, quando utilizava as fotografias e os vídeos para recolher informação, percebi que é extremamente importante que as crianças não notem que estão a ser fotografadas/filmadas pois o comportamento destas era muitas vezes alterado quando percebiam. Porém, como a equipa Educativa estava habituada a recolher

informação também através de fotografias e vídeos, os grupos onde estive integrada já estavam habituados à presença de um telemóvel para esse tipo de registos. Tal como referi na alínea relativa às notas de campo, utilizava os registos através de fotografias e vídeos sempre que ocorria algum episódio interessante ao nível do meu projeto de investigação e não conseguia de imediato redigir notas de campo. Assim, este era um instrumento que utilizava bastante, ao longo de todos os estágios que realizei.

b) Pesquisa e análise documental

Quando iniciei os meus estágios de intervenção, senti necessidade de recolher algumas informações prévias sobre as crianças, para que fosse mais fácil interagir com estas e conhecê-las. Para além disto, para mim era importante perceber qual o tipo de prática que cada Educadora Cooperante implementava e quais os princípios da mesma e perceber aquilo que já tinha sido feito antes da minha chegada. Para que isto fosse possível, recorri à análise documental, especificamente, dos portefólios individuais de cada criança e dos diários que as Educadoras faziam na sala, pois permitiu-me visualizar aquilo que as Educadoras implementavam com o grupo. Aproveitava os momentos de repouso das crianças para folhear os portefólios um a um, comparando assim as várias atividades e comentários que a Educadora colocava em cada um deles. Assim, consegui analisar todos os portefólios de cada criança do grupo e compará-los.

Ao mesmo tempo, tendo por base o tema do meu projeto de investigação, estes dois instrumentos mostram-nos se e como é tido em conta a voz da criança na construção do currículo, bem como a participação das famílias.

Neste primeiro período de estágio, depois de analisar os vários portefólios e diários, consegui perceber que a educadora tem o cuidado de identificar, sempre, qual foi o ponto de partida para cada atividade e que esse ponto de partida normalmente vem de algo que aconteceu com determinada criança tanto em casa como na sala em si.

c) Entrevista

Segundo Amado (2017), uma entrevista, em termos gerais, é: um meio potencial de transferência de informação de uma pessoa (o informante), para outra (o entrevistador) ; uma transação que possui inevitáveis pressupostos que devem ser reconhecidos e controlados a partir de um bom plano de investigação. Ou seja, é de extrema importância que a entrevista esteja acompanhada de um guião bem estruturado, onde podem existir perguntas para vários tipos de respostas ao longo da entrevista; e por fim, é uma conversa intencional orientada por objetivos precisos.

No caso específico deste projeto de investigação, a opção foi por entrevistar as crianças do Jardim-de-infância. Neste sentido pretendi recolher informação associada ao dia a dia das crianças e do grupo na sala e nos meios envolventes e perceber o impacto que estes tinham para as mesmas.

A entrevista é semiestruturada ou semidirecta, no sentido em que será acompanhada de um guião prévio por onde me irei orientar, no entanto, e como estamos perante crianças dos 3 aos 6 anos de idade, estas irão ter uma grande liberdade de respostas.

Como já referi anteriormente, pretendo que a entrevista seja semiestruturada no sentido em que esteja acompanhada por um guião previamente elaborado, na medida em que, “Este guião resulta de uma preparação profunda para a entrevista, além de ser um instrumento que, na hora da realização da entrevista, ajuda a gerir questões e relações.” (Amado, 2017, p. 214)

Pelo facto de os entrevistados serem crianças, esta preparação prévia tem de ser especialmente cuidada, na medida em que poderão ocorrer vários imprevistos, terei que ter o cuidado de formular questões que não sejam demasiado difíceis para a compreensão das crianças, mas que por outro lado não originem respostas só de sim ou não porque o pretendido é as crianças demonstrarem a sua opinião.

Para além disto é importante envolver as crianças em todo o processo, respeitando-as assim enquanto cidadãos com decisões e opiniões. Assim, comecei por explicar a cada criança o objetivo da entrevista e com que finalidade iria realizá-las e o tipo de questões que ia fazer, perguntando no final se estas queriam participar. Neste sentido Soares (2006), afirma que,

Uma das fases neste roteiro ético de investigação com crianças, mais significativo na investigação participativa, é sem dúvida o consentimento informado das crianças – o desenvolvimento de investigação com crianças deve respeitar as crianças, fornecer-lhes informação para que elas possam compreender o que é a investigação; passa ainda pela indispensabilidade de a criança compreender que a sua participação é voluntária e que tem toda a liberdade para recusar participar em tal processo, ou então desistir a qualquer momento; significa finalmente, discutir com as crianças quais as técnicas de pesquisa que ela considera mais adequadas, ou com aquelas que se sente mais confortável. (p. 34-35).

Segundo Amado (2017), durante a preparação de entrevista é necessário ter em conta um conjunto de fatores, especialmente porque se trata de crianças, tais como: a duração; o número de sessões; o lugar onde se vai realizar a entrevista; a identidade e o número de participantes na interação; a possibilidade ou não de usar o gravador; como tomar notas em especial dos comportamentos não verbais; como se vai fazer a transcrição. (anexo 1)

Relativamente às entrevistas que tive a oportunidade de realizar às crianças da sala de jardim-de-infância, de modo a incluir no meu projeto de investigação, estas tinham vários objetivos de acordo com o meu tema de investigação e daquilo que pretendo saber através das entrevistas. Neste sentido tenho como objetivos perceber o que as crianças gostam mais e menos de fazer na sala, compreender quais os interesses e necessidades de cada criança, perceber como funciona as relações interpessoais do grupo, perceber quais as tarefas e momentos da rotina que a criança gosta mais e gosta menos e porquê e acima de tudo, dar voz às crianças como membros de um grupo.

Esta entrevista foi um trabalho bastante cooperado entre mim e a Educadora Cooperante, pois era algo que esta já tinha por hábito implementar nos grupos por onde passava, por isso mesmo, a elaboração da entrevista e a sua organização foi feita em conjunto.

Sendo assim, as entrevistas foram feitas a todas as crianças do grupo porém para facilitar a realização e posteriormente a análise da entrevista dividimos as crianças em dois grupos, em que eu realizei as entrevistas a metade das crianças do grupo, ou seja, entrevistei e analisei os dados, das mesmas, a somente 12 crianças do grupo.

Pretendia que as entrevistas fossem feitas num ambiente calmo e individualizada para que as crianças não fossem influenciadas nas suas respostas, para que as conclusões destas fossem o mais verdadeiro possível. Assim, realizei as entrevistas a seguir ao almoço das

crianças, em que estas se encontravam no recreio a brincar e eu chamava uma a uma até à sala, explicava o que iria fazer e procedia às entrevistas. As entrevistas tinham em média duração de 10 minutos e foram realizadas ao longo de duas semanas.

4. Estratégia de análise e interpretação de dados recolhidos

A recolha de informação quando se trata de um trabalho de investigação é de extrema importância, porém a forma como estes dados são analisados é fulcral para que estes se tornem pertinentes e sejam utilizados de forma correta no trabalho de investigação, na medida em que,

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envia o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros. Em última análise, os produtos finais da investigação constam de livros, artigos, comunicações e planos de ação. A análise de dados leva-o das páginas de descrições vagas até estes produtos finais. (Bogdan & Biklen, 1991, p. 205)

Capítulo III – Caracterização dos contextos de estágio

Neste capítulo serão apresentadas as instituições onde tive a oportunidade de efetuar os estágios de intervenção, dois com a duração de 10 semanas e o terceiro com duração de 4 semanas. O primeiro foi desenvolvido na valência de creche e decorreu entre 13 de novembro de 2020 e 13 de janeiro de 2021, devido a algumas paragens devido ao COVID-19, em junho de 2021 voltei ao contexto para terminar as horas de estágio pedidas. Este estágio foi realizado no 1.º semestre do 1.º ano do Mestrado, O segundo, na valência de Jardim-de-infância, que decorreu entre 24 de março de 2021 e 4 de junho de 2021. Foi realizado no 2.º semestre do 1.º ano de Mestrado. Para terminar foi realizado um terceiro momento de estágio no 1.º semestre do 2.º ano do Mestrado, com o objetivo de regressar aos locais de estágio anteriores, acompanhando assim as Educadoras cooperantes do 1.º e 2.º momento de estágio, recolhendo as informações em falta necessárias para o projeto de investigação. Como a educadora cooperante de Pré-Escolar não se encontrava a exercer como Educadora, efetuei 4 semanas de estágio na valência de Creche.

1. Instituição A – Creche

a) Breve descrição da Instituição

A Instituição A é uma IPSS – Instituição Particular de solidariedade Social, assim é considerada uma entidade de economia social e é uma entidade certificada pelo referencial da qualidade. Foi inaugurada em 2012 e dispõe das respostas sociais de Creche, Centro de Dia e Convívio.

Segundo o site da instituição, esta tem como objetivos: proporcionar o bem estar e desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva e física, através de um atendimento individualizado; incentivar a participação das famílias nos processos educativo e formativo dos seus educandos; proceder à despistagem de inaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança; promover o envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo estabelecendo relações de efetiva colaboração com a comunidade. Em relação à valência

de creche, de acordo com o site da instituição, esta é uma resposta social de natureza sócio educativa, para acolher crianças até aos três anos de idade. Esta instituição é constituída por oito salas de creche, em que duas delas correspondem ao Berçário, uma Bedeteca, três espaços exteriores e uma horta Pedagógica. Em relação às salas de creche, estas são constituídas por duas salas de Berçário, onde estão integradas 16 bebés dos 4 aos 12 meses e 6 salas heterogéneas com 84 crianças com idades compreendidas entre os 12 meses e os 36 meses.

A Instituição está dividida em 3 pisos, -1, 0 e 1, sendo que no piso -1 é onde se encontram algumas salas de Reuniões e o local onde se realiza as refeições dos funcionários. No piso 0 encontra-se a secretaria, o gabinete da coordenadora, uma sala onde os funcionários guardam os seus pertencentes, onde existem vários cacifos e uma casa de banho, uma sala de creche (a sala Azul) e as duas salas de Berçário (Salas Arco-Íris). Ainda em relação ao piso 0 é onde está locado o Centro dia, devidamente dividido através de portas com códigos de acesso. Por fim, o piso 1 está dividido em duas alas, em que numa estão localizadas três salas de creche (a sala Lilás, a sala Vermelha e a sala Laranja) e na outra ala está localizado as restantes salas de creche (a sala amarela e a sala verde), bem como o local onde as crianças almoçam e a Bebeteca. Relativamente às áreas exteriores, como referi anteriormente existem três em que uma pertence a uma das salas, ou seja, é uma varanda ampla e devidamente protegida onde o acesso se efetua pela sala, um espaço exterior localizado no terraço entre as duas alas.

b) Breve descrição do grupo e da sala

Relativamente ao grupo de crianças, estas têm idades compreendidas entre os 13 e os 31 meses (idades correspondentes aquando iniciei o estágio em novembro). O grupo é constituído por 13 crianças, sendo 9 do sexo feminino e 4 do sexo masculino. Todas as crianças do já adquiriram a marcha. Em relação à linguagem apenas duas ou três crianças já comunicam verbalmente através de construções frásicas longas, as restantes comunicam através de sons ou palavras isoladas. Estamos perante um grupo bastante autónomo, de acordo com as suas faixas etárias, onde a sua maioria, come sozinho, descalça-se, bebe água, faz a sua higiene depois do almoço (lavar as mãos e a cara) e dirige-se ao catre correspondente sozinho, entre outras ações do quotidiano da sala e do

grupo. Para além disto, era um grupo que demonstrava bastante interesse em participar em todas as dinâmicas propostas pela equipa.

O modelo pedagógico seguido, tanto pela instituição como pela Educadora cooperante, é o modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM). Antes de iniciar o estágio tinha bastante curiosidade para perceber como seria este modelo implementado na prática, pois ao estudarmos teoricamente este modelo percebi que me identificava muito com os seus objetivos e práticas educativas, porém tinha bastante curiosidade de ver implementado, principalmente, em contexto de creche. Assim, ao longo deste estágio fui percebendo como implementar este modelo na prática e quais eram as suas intencionalidades. Um dos princípios deste modelo pedagógico que mais me cativa é a importância que o Educador dá à voz da criança e a sua participação na criação do currículo, pois “(...) no MEM, olhamos a criança como competente e como nosso semelhante, respeitando-a. Isto significa não a minimizar no seu estatuto, garantindo antes o seu direito a ter voz e protagonismo.” (Folque, Bettencourt, & Ricardo, 2015, p. 19).

Como já foi referido, a instituição organiza os grupos de cada sala de creche de forma heterógena, ou seja, todas as salas de creche presentes na instituição podem receber crianças dos 12 meses aos 36 meses, pois o MEM defende que as salas devem ser organizadas de forma heterogénea no que toca às faixas etárias e às questões culturais. Isto é, considera-se que os grupos das salas de creche sejam compostos por crianças de várias idades e culturas de modo a enriquecer o processo educativo, pois,

No MEM valoriza-se a diversidade, vista como enriquecedora da cultura da sala de aula e como promotora de um ethos de inclusão. As crianças mais velhas, ou mais capazes em determinado domínio, assumem a responsabilidade de cuidar, integrar e apoiar a participação plena dos mais novos. Estes, por sua vez, ao participarem em atividades com pares mais velhos alargam o seu leque de interesses e necessidades e, progressivamente, apropriam-se de formas mais elaboradas de interagir (Folque, Bettencourt, & Ricardo, 2015, p. 22).

Para além disso, o movimento da Escola moderna (MEM), de acordo com Dias (2017), diz-nos que, o espaço Educativo deve ser pensado em conjunto entre as crianças e a equipa Educativa, de forma que sejam criadas condições materiais, afetivas e sociais onde cada um tenha a oportunidade de adquirir conhecimentos e valores. Assim, a cooperação e a entreajuda são os pontos chave para uma organização do espaço que vá ao encontro

dos interesses e necessidades do grupo. A organização do espaço e dos materiais é fundamental no processo educativo, pois “(...) potencia o desenvolvimento de atividades culturais autênticas associadas à vida quotidiana (alimentação, repouso, higiene, celebrações, convívio/usufruto na comunidade e na natureza) ou às atividades próprias de cada área de conhecimento (ciências, artes).” (Folque, Bettencourt, & Ricardo, 2015, p. 22). É importante referir que, devido às restrições provocadas pelo combate à Covid19, existiam várias limitações relativamente à disposição do espaço e à variedade de materiais existentes na sala.

A educadora, relativamente à organização do espaço e dos materiais, procura que este seja um ambiente que proporcione a autonomia das crianças e que sejam postos à disposição do grupo diversos materiais, pois, “Um ambiente pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais.”. (Post & Hohmann, 2003, p. 101) Relativamente à organização do espaço, é importante que o espaço relativamente aos cuidados dos bebés esteja bem definido e que concomitantemente promova a autonomia das crianças, uma vez que, “Os espaços e equipamentos que se destina aos tempos de alimentação, higiene e repouso devem ter condições adequadas para que estas atividades decorram com a qualidade que lhes é indispensável.” (Folque, Bettencourt, & Ricardo, 2015, p. 23). Relativamente à zona de higiene, esta é partilhada com a sala Verde e por isso mesmo existiam, neste momento da rotina, algumas limitações de circulação para que não haja o contacto de muitas crianças de salas diferentes neste espaço. A zona de higiene está bem definida e separada da sala, porém existe um vidro que permite que a Equipa Educativa observe a sala toda enquanto está nesse espaço, um fator bastante positivo quando se trata de organização de espaços em contexto creche. O grupo onde estive integrada mostrava bastante autonomia em relação à utilização deste espaço, assim, as crianças que já usavam a sanita, deslocavam-se autonomamente à sanita e pediam auxílio sempre que precisavam. Referente ao espaço destinado às refeições, este tinha sido adaptado devido às medidas de combate à pandemia provocada pela Covid-19 para que não houvesse circulação de crianças de salas diferentes no mesmo espaço, neste sentido o espaço onde se realizavam os almoços da sala amarela era o corredor ao lado da sala. Em conversa com a Educadora cooperante, consegui perceber que esta alternativa foi bastante positiva para que as horas de almoço se tornassem mais calmas, pois não havia crianças de outras salas em redor. Os restantes momentos de refeição, tais como os lanches relativos ao prolongamento da manhã e da tarde e o lanche da tarde, que ocorriam depois da hora de

repouso, aconteciam dentro da sala; em conversa com a Educadora percebi que esta opção se devia ao facto de facilitar algumas situações a nível de logística de pessoal. Ao longo do estágio, consegui observar que o grupo de crianças onde estive integrada está em diferentes fases de autonomia em relação a este momento da alimentação, em que muitas das crianças já comiam autonomamente, outras conseguiam comer autonomamente, porém precisavam de bastante incentivo por parte da Equipa Educativa e outras precisavam de apoio total, ou seja, dávamos comida à boca. O espaço referente ao repouso das crianças situava-se dentro da sala, em que a Equipa Educativa arrumava a sala de modo a que os brinquedos não estivessem ao alcance das crianças para que não fossem criados estímulos. A instituição utilizava catres empilháveis, em que cada um estava devidamente identificado para que cada criança utilizasse sempre o mesmo catre, além disso, os catres correspondentes a cada criança eram colocados sempre no mesmo local.

A sala Amarela encontrava-se organizada por áreas. Estas áreas têm como objetivo que as crianças se sentissem mais confortáveis e autónomas em relação às suas explorações e para que estas escolham sobre aquilo que querem fazer de acordo com os seus interesses. As áreas existentes na sala eram: a Biblioteca, a área da dramatização ou faz-de-conta, a área dos jogos e construções, a área da expressão plástica e a área das ciências. A Biblioteca era constituída por dois poufs e um tapete acolhedor, onde as crianças tinham a oportunidade de sentar-se de forma calma e confortável. Nesse espaço existia também uma estante com vários livros que as crianças pudessem explorar e apreciar livremente. Em relação aos livros existentes, a variedade destes foi limitada no quadro da pandemia provocada pela covid-19, porém, ao contrário de algumas salas a Educadora não quis abdicar da existência dos mesmos. Por esse mesmo motivo, a Educadora ia substituindo diariamente os livros que fornece na estante existente na sala para que os restantes sejam higienizados (quarentena). Enquanto estagiária, tive a oportunidade de observar que o grupo de crianças da sala amarela procura bastante a exploração dos livros e deste espaço. Muitas vezes sentavam os bonecos, existentes na área do faz-de-conta, nos poufs e liam as histórias em voz alta, procuravam a Equipa Educativa, sentando-se ao colo das mesmas para que estas explorem com eles as imagens dos livros ou simplesmente ficam durante bastante tempo sentados nos poufs a explorar os vários livros.

A área da dramatização ou faz-de-conta era formada por uma cozinha, com vários utensílios relacionados com a mesma, tais como, pratos, talheres ou panelas (todos estes são à escala das crianças) e uma mesa quadrada. Ao lado desta cozinha existia uma cama

de criança, onde estavam penduradas, ao lado desta, várias roupas e em baixo várias caixas com vários bonecos, malas, etc . Existia ainda uma cama para “bebés” e em frente um espelho com várias imagens de múltiplas zonas do corpo, como, boca, nariz, orelha, etc. Por fim, existia nesta área uma caixa com vários telemóveis uns de “brincar” outros telemóveis algumas famílias disponibilizaram pois não estavam a ser utilizado e ainda uma caixa registadora. Este espaço é fundamental, pois muitas vezes é onde as crianças começam a dar os primeiros passos no jogo simbólico, imitando várias ações que veem os adultos a fazer.

Esta é uma área bastante importante e que na sala onde estive integrada é bastante procurada, pois é nesta área que as crianças estão a maior parte do tempo no momento de brincadeira e exploração das áreas, é bastante comum observar as crianças em redor da mesa quadrada e a comer a comida que outras crianças “cozinham” na cozinha. É ainda bastante comum observar uma das crianças na caixa registadora e as restantes a comprar e pagar os vários objetos existentes na sala.

A área dos jogos e construções é composta por um armário onde existem vários puzzles, jogos de encaixe, blocos de construções e outros jogos que vão sendo fornecidos. Neste espaço,

(...) as crianças pequenas exploram, manipulam e brincam com brinquedos pequenos e coleções de objetos. Aqui elas envolvem-se em encaixar coisas umas nas outras e em desmontá-las, em encher e esvaziar e em brincar ao faz de conta. As crianças passam muito tempo nesta área por ser um espaço calmo para a brincadeira. Gostam também de levar coisas desta área para outras partes de espaço de brincar. (Post & Hohmann, 2003, p. 160)

Este espaço era procurado por algumas crianças em particular, que ocupavam bastante tempo a realizar os respetivos puzzles. Ao longo do estágio tive a oportunidade de observar uma grande evolução dessas mesmas crianças no uso dos vários jogos e puzzles. Algumas crianças, aquando da minha chegada, não conseguiam fazer, autonomamente, um puzzle na íntegra pelo que procuravam o auxílio da equipa educativa; ao longo do tempo foram fazendo aprendizagens e conquistas e já eram capazes de fazer os puzzles autonomamente - esta evolução foi bastante gratificante de observar e refletir. A área da expressão plástica era composta por uma estrutura de plástico com várias prateleiras nas quais se encontravam à disposição das crianças vários materiais, tais como, resmas de

papel de várias cores, caixa com lápis de cera ou canetas de feltro, algumas tintas e plasticina. Nesta área, as crianças conseguiam autonomamente realizar várias atividades, dirigindo-se à mesa redonda que existe na sala. Assim, “A expressão plástica deve ser vista como uma atividade natural, livre e espontânea da criança, pois desde muito cedo que gosta de brincar com areia, água, tintas e riscar papeis com os lápis.” (Conceição, 2015, p. 23). Estas atividades de expressão plástica normalmente são supervisionadas pela Equipa Educativa, pois, como se trata de um grupo heterogéneo, tem de existir algum cuidado com as crianças mais novas na utilização destes objetos.

A área das ciências era composta por uma caixa sensorial com vários elementos naturais, tais como, pinhas, blocos de cortiça, troncos, etc. Este espaço estava situado em frente a uma janela e ao pé desta estavam várias imagens reais de animais com os respetivos habitats, junto desta janela existiam ainda imagens dos vários estados do tempo. É importante referir que, ao longo do estágio, tive a oportunidade de observar que era bastante frequente as crianças usarem os elementos naturais da caixa sensorial para as várias brincadeiras na área do faz-de-conta, por exemplo, utilizar os blocos de cortiça como comida. “O trabalho desenvolvido nesta área através de atividades sensoriais e exploratórias leva as crianças a tomarem consciência do seu corpo e de si mesmas.” (Duarte, 2016, p. 9) Para terminar, é importante referir que estas áreas, como sabemos, devem ser flexíveis e adaptáveis, pois as necessidades e interesses das crianças estão em constante crescimento, assim, “Na creche, estas áreas físicas da sala onde se desenvolvem diferentes tipos de atividades humanas não surgem necessariamente como áreas estanques, mas sim espaços abertos e flexíveis, permitindo às crianças a sua livre mobilidade e diferentes utilizações.” (Folque, Bettencourt, & Ricardo, 2015, p. 22).

Figura 1

Sala de creche



Figura 2

Sala de creche



c) Análise das características da instituição e da sala no que diz respeito à participação das crianças

O primeiro momento de estágio foi fundamental para o meu projeto de investigação, na medida em que foi através deste que percebi a importância de respeitarmos a criança enquanto ser capaz de tomar decisões e participar na construção de todo o currículo. Permitiu-me refletir sobre o facto de este ser um tema que muitas Educadoras percebem a sua importância, mas não sabem como implementar na sua prática e que muitas vezes essa mudança e esse respeito à participação das crianças está nos pormenores de toda a rotina da sala. Para além disto, que é possível a criança participar em todo o processo quando ainda não comunica verbalmente.

Neste sentido, ao longo deste estágio tive a oportunidade de observar vários momentos em que a voz da criança era tida em consideração. Nos vários momentos da rotina era visível a participação da criança e a valorização da autonomia das mesmas, ou seja, o facto de as crianças terem uma maior autonomia durante os vários momentos da rotina, permite que estas tenham voz e participem nos mesmos. Por exemplo, nos momentos dos lanches, a Educadora muitas das vezes pedia a algumas crianças para irem, com o auxílio de um adulto, buscar o lanche para o restante grupo. Um momento bastante apreciado pelas crianças e que, na minha opinião, estimulava várias competências das crianças para além de incentivar a autonomia e a participação na rotina da sala e do grupo. Na hora da sesta, em conversa com a educadora Cooperante, percebi que no início do ano esta dispôs

os catres aleatoriamente e que cada criança dirigiu-se àquele que mais apreciava e a partir daí a Educadora rotulou os catres e dispunha os mesmos sempre da mesma forma. Ao longo do ano, consoante as necessidades do grupo ou de alguma criança em particular a Educadora ia fazendo algumas alterações. Os catres estavam dispostos sempre no mesmo local para que a autonomia das crianças fosse potenciada, a seguir ao momento de higiene após o almoço, solicitávamos às crianças para irem deitar-se e estas já sabiam qual o seu lugar na sala e no respetivo catre, mesmo as de faixas etárias menores.

O facto de existir esta heterogeneidade em contexto de creche implica que sejam feitas várias adaptações na rotina da sala, por exemplo no tempo e no espaço que damos a cada criança dependendo da sua faixa etária, perceber que as crianças mais novas, por vezes, têm necessidade de dormir com mais frequência ou mais tempo e adaptar a rotina aos momentos de sono das mesmas. Outro exemplo desta adaptação da rotina é nos vários momentos de grande grupo, em que a Educadora e as crianças mais velhas percebem que as restantes têm um período de concentração menor e que este deve ser respeitado. Neste sentido, é importante a Educadora fazer escolhas que privilegiam a participação de todas as crianças, assim sendo, apesar de os momentos em grande grupo serem deveras importantes, quando se trata de uma sala heterogénea esses momentos não devem ser prioritários.

Para além de todos estes elementos, a Educadora valorizava bastante a observação, para que fosse possível dar voz e oportunidade de participação a todas as crianças, aqueles que comunicam verbalmente e aquele que ainda não o fazem. Como primeiro estágio de intervenção, foi também aqui que percebi o quanto a observação é crucial para que seja dada resposta a todas as crianças de modo a promover a participação das mesmas em todos os momentos da rotina.

Relativamente ao espaço e aos materiais, estes estavam em constante mudança, consoante a evolução de interesses e necessidades do grupo. Este fator foi bastante visível quando regressei ao contexto em junho, pois as crianças, nestes vários meses que tinham passado, mudaram bastante os seus interesses e era visível o facto de a sala e os materiais à disposição acompanharem esta mesma mudança. Por exemplo, em vez de a maioria dos materiais estar muito ligado à exploração sensorial, como se encontravam no primeiro momento de estágio, em junho os materiais já estavam mais relacionados, na maioria, ao jogo simbólico.

2. Instituição B – Jardim-de-Infância

a) Breve descrição da instituição

A sala C é uma das três salas de Jardim-de-Infância inseridas numa Escola Básica, assim sendo tem várias turmas de 1.º ciclo, estando a componente de jardim de Infância num corredor oposto às Salas do 1º Ciclo. Para além destas três salas de Jardim-de-Infância, existem 11 salas de 1.º ciclo, a biblioteca da Escola, o ginásio, o refeitório, o recreio no exterior e a mata Verde, um espaço ao lado da escola de que a Sala C usufrui quase diariamente e por isso mesmo consideramos um espaço que faz parte da sala. Deste modo, a meu ver, a mata verde tornou-se um espaço bastante importante. O grupo da sala C dirige-se à mata Verde várias vezes por semana e além de ser usufruído durante a hora do recreio, é neste espaço que muitas vezes aproveitamos para fazer a hora do conto ou a Educação Física. Este é um espaço enriquecedor, na medida em que as crianças têm um contacto bastante privilegiado com a natureza, onde as aprendizagens são infinitas, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar,

O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 27).

Durante as semanas de estágio, tive a oportunidade de observar inúmeras aprendizagens por parte das crianças, pois era um espaço onde as crianças exploram e descobrem a natureza e para além disso, é neste espaço que as crianças tinham vindo a aprender a respeitar e amar as árvores, as flores, os animais e toda a natureza presente na mata. Quando iniciei o meu estágio e percebi que a mata fazia parte do espaço da Sala C, uma das questões que me surgiu foi o facto de as crianças se sujarem imenso em dias mais húmidos ou chuvosos, mas rapidamente percebi, em conversa com a Educadora Cooperante, que as famílias das crianças tinham presente as potencialidades da mata e que por isso era normal irem sujas de vez em quando o que não era visto como um problema, ainda assim, sempre que as crianças se sujavam um bocadinho mais a Educadora tinha o cuidado de mandar email a todos os pais ou até mesmo, quando havia oportunidade, falar no portão quando as crianças iam para casa.

A Biblioteca estava situada no piso 1 do edifício. Fazia parte da agenda da sala visitar este espaço todas as terças-feiras da parte da tarde. Neste espaço, as crianças requisitavam um livro, de acordo com a faixa etária, para que pudessem levar para casa durante uma semana, era ainda neste espaço que a Professora bibliotecária contava algumas histórias às crianças. No que diz respeito ao espaço exterior, segundo a educadora, antes das restrições devidas à pandemia provocada pela Covid-19, era um espaço amplo com um campo de futebol e vários jogos tradicionais pintados no chão, bem como várias árvores, terra e bebedouros. No ano Letivo corrente, devido às restrições impostas o espaço ficou bastante limitado, estando organizado por áreas restritas a cada grupo para que os alunos de toda a escola estejam “em bolha” e não se cruzem.

b) Descrição da sala e do grupo

Relativamente ao grupo de crianças, este é composto por 25 crianças. Quando iniciei o estágio em março de 2021, 14 dessas crianças tinham 5 anos e 11 tinham 6 anos, em que 11 eram do sexo feminino e 14 do sexo masculino. Tratava-se de um grupo que, dado todo o trabalho da educadora ao longo do ano, era bastante participativo e comunicativo. O grupo, na sua generalidade, partilhava bastante as suas opiniões em relação aos assuntos que surgiam, tanto em grande grupo como em conversas individuais. Várias crianças do grupo tinham bastante interesse em partilhar e mostrar ao restante grupo aquilo que trazia de casa ou aquilo que fazia ao longo do dia na sala, era um momento bastante importante e apreciado por todo o grupo. Para além disto, em relação à gestão de conflitos, este era um grupo que geria bastante bem os seus conflitos, muitas vezes através do diário, onde muitas vezes nem chegavam a pedir a intervenção dos adultos da sala.

No que diz respeito à sala C, este era um espaço com cerca de 50 metros quadrados e dispunha de uma configuração retangular, tinha ainda várias janelas viradas para o Espaço exterior e possui estores exteriores que permitiam regular a intensidade da luz natural. Na parede paralela a esta, encontrava-se uma bancada e um lavatório, onde era feita a higienização de alguns materiais, bem como a lavagem das frutas da merenda da manhã. Relativamente às cores da sala, as paredes eram de cor branca e o chão de tons amarelos, estes tons permitiam uma melhor luz natural presente na sala, bem como ao expor os

vários trabalhos e documentos presentes nas paredes sem existir uma subcarga de estímulos visuais, tornando-se assim um espaço bastante luminoso e agradável. Possuía, ainda, um computador e uma impressora sobre uma secretária para os adultos,

O espaço estava organizado por áreas de interesse, tal como o modelo pedagógico seguido pela Educadora cooperante sugere, o Movimento da Escola Moderna, assim, “Nos jardins-de-infância do MEM os materiais estão organizados em várias áreas que dão oportunidade às crianças de experimentar diferentes atividades e de utilizar diversos discursos epistemológicos relacionados com as principais áreas do conhecimento.” (Folque, 2014, p. 57). Assim sendo, o espaço estava organizado em 9 áreas e são elas: Área do faz-de-conta, Área da Biblioteca, área das ciências e da matemática, Área da escrita, Área da expressão plástica, Área da garagem e construções e Área de jogos. Logo ao pé da entrada, tínhamos a Área da garagem/construções, uma das áreas de eleição das crianças da Sala C, pois no final do dia mostravam aos amigos aquilo que construíram durante o dia. Assim esta era uma área que permitia as mais diversas explorações de materiais e brincadeiras, onde a imaginação e a criatividade são as palavras de ordem. Esta área permite a exploração de vários materiais, como bonecos, carros, vários tipos de blocos, jogos com ímanes, etc. As apresentações feitas da reunião de conselho da tarde, onde as crianças partilhavam as suas construções era um momento bastante gratificante onde aprendíamos muito sobre os interesses de cada criança. No mesmo local estava situada a Área dos jogos de mesa, onde estavam disponíveis vários jogos de tabuleiro que potenciam o desenvolvimento do raciocínio matemático e a concentração. Nestas duas áreas, os vários materiais estavam devidamente identificados através de imagens por categorias em várias prateleiras para que as crianças tivessem total autonomia na arrumação dos mesmos. De seguida, ao lado destas duas Áreas tínhamos a Área da Biblioteca, um local calmo e acolhedor que dispõe de vários livros, onde as crianças podiam usufruir dos seus primeiros passos enquanto leitores, estimulando assim o prazer e interesse pela leitura e a escrita. À esquerda desta área temos a Área da escrita, num local bastante calmo da sala e longe dos locais com mais movimento e barulho, esta área dispunha de vários cartões com imagens e o respetivo nome de vários objetos, animais, etc., dossier de imagens, ficheiros, letras magnéticas, jogos de associação de letras e construção de palavras. Num dos cantos opostos tínhamos a Área do faz-de-conta, uma das áreas de eleição da Sala C, esta era uma área bastante rica em termos de materiais e onde as crianças se envolviam em brincadeiras de faz de conta e de jogo simbólico. Estes jogos de faz de conta permitiam que as crianças brincassem e recriassem acontecimentos

vivenciados no seu meio familiar e no seu lar, daí a importância de assemelhar a área da casinha, ao ambiente de casa. Ao lado desta área tínhamos as Áreas da Matemática e das ciências. Esta Área oferecia vários materiais de medição e de pesagens, bem como materiais de observação de animais como lupas e várias imagens relacionadas com as Áreas. Vários dos materiais naturais existentes na Área das ciências eram recolhidos ao longo do ano pelas crianças, por exemplo nas idas à mata. Na Área das ciências temos ainda bichinhos-da-seda e um peixe. Por fim, tínhamos a Área da Expressão Plástica, que engloba vários materiais de escrita e expressão plástica (barro, plasticina, anilinas, areia, etc., bem como um cavalete. Uma área onde as crianças têm oportunidade de explorar vários tipos de materiais e utilizar a imaginação.

Ainda em relação aos materiais existentes, como já fui referindo, existia uma grande variedade de materiais em todas as Áreas de interesse presentes na sala C, particularmente na área de Faz-de-Conta, onde existiam vários materiais relacionados com o quotidiano familiar das crianças, por exemplo, nesta área tínhamos alguns telemóveis e pelo que consegui observar as crianças reproduziam muito as ações dos adultos estando muitas vezes a cozinhar ou a cuidar de algum bebé e ao mesmo tempo a falar ao telemóvel. Era também uma área onde eram exploradas várias áreas do conhecimento devido à diversidade de materiais, por exemplo, a matemática ou o conhecimento do mundo, com as balanças e as frutas. Esta variedade e quantidade de materiais permite desenvolver o desenvolvimento motor e psíquico das crianças. Além desta variedade de materiais é importante o educador dar tempo à criança para os explorar livremente todos os materiais, pois,

Os materiais pedagógicos são fundamentais para promover o brincar e o jogar, o aprender com bem-estar. Os materiais pedagógicos são um pilar central para a mediação pedagógica do educador junto da criança, permitindo (ou não) o uso dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis. (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 27)

É importante referir que o espaço é um fator bastante importante em todo o processo educativo, na medida em que, “fator condicionante das atividades de aprendizagem das crianças, influenciando as estratégias e as situações vivenciadas.” (Vala, 2012, p. 6). É também crucial que as crianças estejam à vontade com o espaço e que este potencie a cooperação e interação das crianças, uma vez que nestes momentos de brincadeira livre alguns conflitos, no que diz respeito à partilha de brinquedos ou do próprio espaço.

Figura 1

Sala de Jardim de Infância



Figura 2

Sala de Jardim de Infância



Relativamente à forma como era explorado o espaço, o grupo utiliza um **mapa de atividades**, que consiste numa tabela de dupla entrada com os nomes das crianças e as respetivas atividades. Depois das reuniões de conselho da manhã cada criança preenchia com uma “bolinha” a atividade que pretendia fazer durante esse dia. No que diz respeito, à Área de faz-de-conta, era acordado na reunião de conselho da manhã quais as crianças que a vão explorar pois é uma atividade bastante procurada por parte das crianças, de modo a evitar um número excessivo de crianças nessa área. Assim, podemos concluir que,

(...) encontramos no PA – com o seu preenchimento e diálogos que se geram à sua volta, entre crianças e educadora ou entre pares – um instrumento de excelência para a organização do trabalho (planificação), reflexão sobre as aprendizagens realizadas, aferição de compromissos, regulação do desenvolvimento do currículo (diagnóstico do que já se domina e do que falta dominar). (Sampaio, 2009, p. 8)

Quando falamos de tempo, referimo-nos a toda a rotina educativa da sala e de que modo é organizada. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE),

O tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade. A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 27)

A sala C utilizava instrumentos que ajudam na organização do dia a dia na sala,

Os instrumentos de pilotagem, ou seja, mapas existentes na sala, têm como objectivo auxiliar a organização do grupo durante as actividades, possuindo ainda o carácter de perdurar informações sobre o que já aconteceu, não deixando de possuir uma componente de aprendizagem curricular. São eles: o Diário de Turma/Grupo, o Mapa de Presenças, o Mapa de Actividades e o Quadro de Tarefas e os Inventários. (Garcia, 2010, pp. 10-11)

A rotina diária da Sala C começava com a troca do calçado e a higienização das mãos antes de entrar na sala, era o momento em que conversamos com cada um à medida que iam chegando e perguntando sobre as novidades, este era um momento que considerava bastante importante pois conversávamos com eles sobre o dia anterior e sobre o que fizeram em casa, sendo que eles tinham sempre muitas novidades para contar, onde dávamos o primeiro abraço do dia e perguntávamos se estavam bem e prontos para mais um dia.

De seguida, aquando a maioria das crianças já estava presente na sala, dávamos início à reunião de conselho da manhã, onde era registado as presenças, no **mapa de presenças**, o mapa do tempo, eram contadas as crianças presentes, era feita a alteração da data, feito o plano do dia, que era discutido em grupo tendo em conta as sugestões registadas no **diário de grupo**, e era partilhado a partir do “contar, mostrar escrever”, era neste tempo que as crianças se inscreviam para contar algo ao grupo ou até mesmo mostrar algo vindo de casa e que queiram partilhar com o grupo. O **Plano do dia** trata-se, assim, de um instrumento fundamental no planeamento e na avaliação, na medida em que, as crianças conseguem antecipar aquilo que vai fazer ao longo do dia e no final do dia perceber se fez tudo aquilo a que se propôs. Ainda durante a reunião de conselho da manhã as crianças iniciavam várias **tarefas**, tais como, marcar o quadro das presenças, contar os meninos presentes na sala, marcar o tempo, ser presidente das reuniões, etc.

Ao terminarmos a reunião da manhã, iniciávamos um momento de atividades/projetos, estes momentos possibilitavam a exploração do espaço e dos materiais da sala de forma livre, porém sempre com um olhar atento do adulto que apoiava as explorações sempre que considerava necessário. Era ainda durante este período da manhã que eram realizadas algumas atividades ou projetos em pequeno ou grande grupo.

Por volta das 10:45, iniciava-se a higienização das mesas e das mãos para se dar início à merenda a manhã, este momento na maioria das vezes é feito na aula, contudo, por vezes, é feito na mata verde ou no recreio, esta merenda da manhã era por hábito um pacote de leite, uma peça de fruta e bolachas que os pais enviavam. Neste momento, eram realizadas várias tarefas, registadas no mapa das tarefas, tais como limpar as mesas, distribuir os guardanapos e dar o leite, promovendo assim, a responsabilidade do grupo.

Logo após a merenda da manhã, as crianças iam para o recreio, que como já referi, alguns dias da semana é substituído pela ida à Mata Verde.

Terminado o recreio, por volta das 11h45, e depois de higienizarem novamente as mãos, as crianças dirigiam-se ao refeitório para iniciar o almoço. Depois do almoço as crianças dispõem de mais um tempo no recreio até às 13h30.

Após a entrada das crianças na sala, às 13.30h, inicia-se de imediato o momento de relaxamento/momento Parar, Respirar, Acalmar, onde era colocado música calma para que as crianças desfrutem de um momento de relaxamento, era acompanhado por massagens, feitas por um grupo de crianças de acordo com a distribuição das tarefas nessa semana e o saborear do pão. Este saborear do pão aquando o momento de relaxamento foi implementado pela Educadora quando observou que as crianças chegavam deste período com fome.

A hora do conto ia alterando o momento do dia em que acontece respeitando a rotina diária e a semanal, mas, habitualmente, ocorre logo após a hora de relaxamento. A Câmara Municipal disponibilizou vários livros para estarem durante um período de tempo na sala C, designado por Projeto Livros Traquinas.

A parte da tarde era normalmente de “Trabalho curricular participado em grupo”, onde era feito um trabalho em grande grupo tendo em conta as várias áreas do conhecimento. Era um momento em que a Educadora procurava que se realizasse atividades iniciadas por um grupo, propostas de uma ou mais crianças, desenhos sobre uma história ou outros tipos de desenhos, desafios de matemática ou escrita, entre outras inúmeras propostas. Por volta das 14:45h, começávamos a arrumar a sala e era dado início à reunião de conselho da tarde, o momento onde era feita um balanço do plano do dia e percebermos se fizemos tudo aquilo a que nos tínhamos proposto e eram feitas as comunicações onde as crianças mostravam ao restante grupo os feitos do dia que queriam partilhar. Além disso, todos os dias o Diário do Grupo ia para a mesa e é lá que se regista o que de mais significativo aconteceu ao longo dia, sendo registadas as intervenções das crianças.

Às sextas-feiras à tarde, era feita a avaliação do diário de grupo, um momento bastante enriquecedor a que, infelizmente, só tive oportunidade de assistir duas vezes. Neste momento as crianças conversam sobre aquilo que gostaram e não gostaram ao longo da semana, para além disso eram debatidos vários temas e geridos vários conflitos que ocorriam ao longo da semana entre o grupo. Este é um dos momentos mais importantes da rotina diária da sala, na medida em que, “As crianças quando percecionam ou

vivenciam um acontecimento que valorizam como importante para si e para os outros, terão de aprender a verbalizá-lo, comunicando-o ao adulto educador ou a um companheiro seu que possa registá-lo no Diário.” (Niza, 2007, p. 3). O diário de grupo era ainda um grande aliado na resolução de conflitos, numa das semanas de estágio, uma das crianças da sala veio ter comigo e disse, “Rafaela, o M. empurrou-me durante o jogo, mas não te preocupes que já pus o meu nome no diário.”. As crianças da sala C recorriam com muita frequência ao diário de grupo na gestão de qualquer tipo de conflito e, na minha opinião, este era um dos fatores que levava a que não houvesse conflitos que possam gerar agressão ou algum contacto mais físico. Assim,

Esse registo direto ou mediado permite que aquilo que se registou se transforme numa janela de expressão que ajude a baixar a tensão vivida, eventualmente, com emoção incontrolada (uma agressão, por exemplo) e guardando e aguardando para o momento do conselho, onde se lerá e debaterá com e distanciação emocional e em melhores condições para a tomada de consciência e a resolução compartilhada dos problemas suscitados. (Niza, 2007, pp. 3-4)

É importante que a Educadora, nestes momentos, vá mediando a “discussão” e faça várias questões para que a criança que magoou outra perceba o porquê de a outra criança se ter sentido triste. No conselho de turma a que assisti, muitas das crianças que tinham colocado o nome acabaram por não falar porque já não se lembravam o porquê de terem colocado o seu nome ou diziam que já não fazia sentido falarem porque já estava resolvido, em conversa com a Educadora percebi que esse é um fator bastante positivo pois significa que as crianças conseguem selecionar aquilo que realmente é importante para elas e o que não é esquecem e, principalmente, que são capazes de resolver alguns conflitos sem utilizarem o adulto como mediador.

c) Análise das características da instituição e da sala no que diz respeito à participação das crianças

Sendo um estágio de intervenção no jardim-de-infância, as observações que fiz relativamente à participação foram distintas. Sendo um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, a Educadora potenciava o diálogo de modo a perceber quais as necessidades e interesses do grupo para construir a rotina do mesmo.

Assim sendo, era bastante valorizado durante a rotina do grupo os momentos de conselho da manhã e da tarde, em que em conversa com as crianças percebíamos o que estas queriam fazer, ou demonstravam interesse no momento. Através de conversas sobre o fim de semana, de brinquedos, fotografias ou outros elementos que as crianças traziam para estes momentos em grande grupo para mostrarem ou contarem aos restantes colegas. Posteriormente, depois de registar aquilo que as crianças diziam, eu e a Educadora refletíamos sobre isso e contruíamos currículo com as crianças. Para além disto, a Educadora utiliza um instrumento bastante importante para potenciar a voz da criança, o diário de grupo, em que existe uma coluna que se designa “Queremos fazer”, que permite uma planificação cooperada e democrática com todos os elementos da sala, esta é apresentada à sexta-feira, durante o momento de grande grupo, planificando, assim, a semana seguinte em grupo.

Outra forma de potenciar esta participação das crianças, dando voz às mesmas, era através das famílias. As famílias, devido ao contínuo trabalho de construção de relação por parte da Educadora, mandavam muitas vezes fotografias e vídeos para as crianças partilharem e comunicarem ao restante grupo, assim, este é a principal forma de participação das famílias na construção do currículo à distância.

Assim, podemos concluir que o grande objetivo da rotina educativa é que as crianças tenham autonomia e segurança durante o dia a dia no jardim-de-infância. É importante que a criança faça parte da planificação desta rotina diária que proponha alterações sempre que o desejar, durante esta semana de estágio, uma das crianças propôs que a hora do conto nesse dia fosse assistida no chão, assim perguntou ao restante grupo se queriam e ocorreu uma votação, em que a maioria não quis e por isso ficou como estava previsto.

Esta foi uma situação bastante interessante e que representa na perfeição esta participação que as crianças têm na alteração da rotina. Assim,

(...) o facto de negociarmos a organização do tempo com o grupo de crianças que partilham connosco o espaço educativo, permite que elas se sintam seguras e parte integrante de toda a estrutura educativa. (Vala, 2012, p. 10)

Capítulo IV- Descrição e interpretação das intervenções

1. Perspetiva sobre a participação

Quando iniciei o meu percurso enquanto estagiária e investigadora, refleti sobre o tipo de intervenções que seria importante fazer dado o meu tema de investigação e aquilo que me queria tornar e defender enquanto futura Educadora.

Focar-me na minha questão de investigação e na importância de todo o quadro teórico foi fundamental para tornar todas as minhas intervenções durante a minha intervenção o mais significativo para as crianças e para mim enquanto estagiária e investigadora.

Como foi referido no capítulo I, referente ao quadro teórico, “Participar significa influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação e a concertação entre adultos e crianças são fundamentais ...” (Tomás & Gama, 2011, p.3). Assim, procurei que todas as minhas intervenções tivessem como base as decisões das crianças e aquilo que seriam os seus interesses e necessidades nesse momento.

Esta participação em todo o processo terá várias formas dependendo das faixas etárias das crianças e das características de cada criança e do próprio grupo. Neste sentido, foi crucial antes de perceber quais as intervenções que queria implementar em cada grupo, através de uma observação cuidada e significativa, envolver-me em todo o processo educativo da sala e do grupo. Em contexto de creche valorizei bastante a observação, foi um estágio em que cresci bastante enquanto observadora com sentido; já e em Jardim-de-Infância, o diálogo e a democracia assumiram um papel central.

Ao longo do tempo percebi ao longo dos meus estágios que permitir que a criança participe e tome decisões acerca do processo educativo está para além de ir ao encontro dos interesses nas intervenções planeadas. A criança é capaz de decidir e opinar sobre todo o seu processo educativo, em todos os pequenos momentos da rotina. A criança deve

poder participar, para além do que quer fazer, onde quer dormir, onde quer ler uma história, em que momento da rotina quer que seja lida essa história, onde quer lanchar, entre vários outros exemplos de pequenos momentos da rotina. Desde cedo percebi, com o auxílio das Educadoras cooperantes que também defendiam essa premissa, que participar está para além de opinar acerca das atividades planeadas e que é nesses pequenos momentos de toda a rotina que a criança é verdadeiramente respeitada enquanto cidadã capaz de tomar decisões.

No âmbito do meu tema de investigação, e para conseguir uma melhor intervenção e reflexão, desenvolvi algumas atividades planeadas ao longo dos estágios. Como foi acima referido, na escolha das atividades que iria analisar, tive em atenção a minha pergunta de investigação e como poderia responder à mesma através da escolha das intervenções. Dada a minha questão de investigação, “Como potenciar a participação em creche e jardim-de-infância?”, os meus objetivos eram analisar atividades com formas de integrar a participação das crianças no planeamento, respeitando as diferentes faixas etárias e características do grupo.

No que se segue, apresento as intervenções escolhidas para analisar no projeto de investigação, Estas foram escolhidas por terem sido as atividades mais significativas, tendo havido muitos outros momentos em que a participação das crianças foi sendo proporcionada ao longo dos meus estágios. Para além disso, procurei que as intervenções fossem o mais diversificadas possíveis no que diz respeito ao seu ponto de partida.

2. Intervenções planeadas com a participação das crianças

2.1. Contexto de creche

2.1.1 “Vamos semear”

Descrição

Depois de uma ida à quinta do avô de uma das meninas da sala, onde vimos alguns animais e regámos as hortas existentes na quinta, uma das famílias trouxe para a sala um Kit de jardinagem, com vários objetos alusivos, com a sugestão de semearmos feijão e outras sementes.

Dado o meu tema de investigação, e depois de perceber o impacto que as famílias tinham na rotina desta sala e deste grupo e o facto de as crianças do grupo terem mostrado tanto interesse na nossa ida à quinta e da horta, decidi dar resposta a esta sugestão e desenvolver uma atividade.

Como era habitual, durante a reunião da manhã, mostramos e conversamos com o grupo quando alguma família traz algum objeto para dentro da sala, de modo a valorizar as famílias, a criança em questão, bem como o resto do grupo. Neste sentido, na reunião da manhã expliquei às crianças que a mãe da P. tinha trazido vários objetos. Primeiramente mostrei o Kit de jardinagem às crianças e estas tiveram algum tempo, em grande grupo, para explorarem os objetos enquanto eu explicava para que servia cada um deles. De seguida, conversei com o grupo e expliquei que com aquelas sementes e com aqueles objetos poderíamos semear para que nascesse plantas, tal como na horta, e propus fazermos na nossa sala. Aquelas crianças que já se expressavam verbalmente disseram logo que sim e as outras mostraram, através de expressões faciais, bastante curiosidade nos objetos, relacionados com a jardinagem que tinham à sua disposição, e com a atividade propost

Figura 3, 6 e 7

Ponto de partida da atividade "Vamos semear"



Posto isto, durante a manhã, que habitualmente a Educadora despendia para este tipo de atividades, procedi à atividade, semear as sementes nos copos individuais trazidos pelas famílias. Para que fosse mais fácil para mim enquanto estagiária, combinei com a Educadora e a auxiliar, e enquanto o restante grupo explorava livremente a sala, eu organizava pequenos grupo e realizava a atividade.

Num momento inicial e em conversa com a Educadora, trouxe, para além dos objetos trazidos pela mãe da criança, alguns objetos que sabia que dadas as diferentes faixas etárias poderiam facilitar nos movimentos pretendidos, como o encher, o transportar a terra, etc. Neste sentido, tínhamos como materiais, o kit de jardinagem trazido pela família da P., várias colheres/pás de vários tamanhos e formas, terra, água, um regador e vários copos individuais, para que cada um semeasse o seu.

Assim, com esta atividade pretendia que as crianças transportassem a terra, com a ajuda de uma colher/pá até ao respetivo copo, meter as sementes lá dentro e regar.

De modo a ir ao encontro das necessidades das diferentes faixas etárias, no período da tarde depois do lanche, quando fazemos um balanço sobre o que fizemos durante o dia, mostrei algumas imagens reais da evolução do feijão e como é que ficariam as sementes que semeámos se continuássemos a regar diariamente. Por fim, em grande grupo, atribuímos uma nova tarefa ao grupo: regar as nossas sementes, promovendo assim o sentido de responsabilidade no grupo. Nas imagens seguintes, conseguimos observar duas

das crianças a realizar a atividade de forma bastante autónoma, nomeadamente o encher o copo com terra e posteriormente a regá-lo. Na terceira imagem uma das crianças está a desenhar a nova tarefa implementada pelo grupo, “regar as sementes”.

Figura, 8, 9 e 10

Atividade "Vamos semear"



Balanço

O facto deste episódio ter tido como ponto de partida a sugestão de uma das famílias foi fundamental para o meu projeto de investigação. Na minha perspetiva, uma das formas mais bem conseguidas de potenciar a participação das crianças no currículo é envolver as famílias no mesmo, com especial destaque em creche, pois são as famílias que muitas vezes sabem aquilo que a criança realmente gosta ou necessita. Neste sentido, procurei cruzar a participação das famílias com um interesse que sabia, à partida, ser partilhado pelo restante grupo. Para além disto era uma atividade que desenvolvia várias competências adequadas às faixas etárias do grupo.

A atividade tinha como intencionalidades: fomentar o poder de decisão do grupo; fomentar a autonomia do grupo; dinamizar uma atividade que fosse ao encontro de um interesse geral do grupo e que tivesse impacto no quotidiano na sala; potenciar a participação das famílias nas rotinas do grupo; fomentar o cuidado pelo meio ambiente; explorar capacidades, tais como, encher, despejar, transportar areia de um objeto para o outro; desenvolver a motricidade fina. Depois de realizada a atividade e refletir sobre a mesma, pude concluir que estas intencionalidades foram alcançadas e bem conseguidas, onde foram alcançadas muitas das intencionalidades pré selecionadas por mim. As

crianças ao longo desta atividade mostraram um grande interesse, através das suas falas (aqueles que já se expressam verbalmente) e através de gestos e expressões faciais. A maioria das crianças transportou a terra para o vaso e regou os mesmos de forma bastante bem conseguida.

No que diz respeito à minha atitude enquanto estagiária e dinamizadora desta atividade, com especial atenção para os fatores potenciadores da participação das crianças, saliento o facto de ter proporcionado bastante autonomia às crianças, uma vez que procurei que estas realizassem os movimentos e os passos sozinhas, apenas com a minha supervisão e observação. Ao longo do episódio, quando percebia que alguma criança estava com dificuldades em, por exemplo, encher os copos com as colheres e estava a começar a sentir-se frustrada, eu enquanto adulto de referência sugeria que esta utilizasse outro tipo de colher que havia à disposição para que fosse mais fácil realizar os movimentos pretendidos, dando assim ferramentas para que estes ultrapassassem com sucesso algumas dificuldades. Para além disso, o poder de escolha esteve sempre presente ao longo do episódio, tive o cuidado de perguntar se queriam fazer, qual a colher que queriam usar ou quais as sementes que queriam colocar, respeitando as crianças como seres capazes de tomar decisões e participarem no seu quotidiano.

Permiti ainda, que as crianças explorassem a terra e os instrumentos livremente antes de proceder à atividade propriamente dita. A meu ver, é bastante importante respeitarmos as necessidades de cada faixa etária e, com especial atenção em creche. No início do meu estágio, precisei de fazer um exercício interior para conseguir colocar esta premissa em prática, pois o facto de deixarmos as crianças explorarem livremente durante uma atividade orientada gera sempre um ambiente de aparente confusão, por não ser completamente controlado pelos adultos; este era um grande desafio para mim em termos da gestão do grupo. Por este motivo, fiquei bastante contente com a minha evolução enquanto estagiária/futura Educadora, pois nesta atividade consegui, apesar de ainda com alguma dificuldade em gerir o grande grupo, que as crianças explorassem à vontade delas os materiais à disposição.

Ainda assim, e por isso mesmo, este é um aspeto que considero a melhorar nesta intervenção: a gestão do grande grupo. O facto de estar na sala e algumas crianças estarem a explorar livremente o espaço enquanto um pequeno grupo dirige-se à mesa para fazer a atividade, gerou alguma confusão. As crianças que estavam a explorar livremente tinham

curiosidade e queriam participar na atividade, fiquei um pouco atrapalhada no início e a equipa pedagógica ajudou-me muito neste sentido.

Neste sentido, ao refletir sobre este constrangimento percebi que poderia, por exemplo, ter posto à disposição do grande grupo alguns instrumentos relacionados com jardinagem, para que estes se familiarizassem com os instrumentos livremente. Assim, quando fossem semear, já não iriam ter a necessidade de explorar livremente os materiais porque já tinham feito previamente e possivelmente não se tinham dirigido tanto às mesas enquanto o pequeno grupo realizava a atividade.

Alguns dias após a dinamização da atividade, durante uma das idas ao espaço exterior, algumas crianças vieram ter comigo e direcionaram-me a um espaço onde havia canteiros com várias flores e pediram-me para as regar tal como fizemos na sala. Este episódio demonstrou-me o impacto que a atividade teve no quotidiano das crianças, o que foi bastante importante para me dar confiança enquanto estagiária e que, assim, foi fomentado nas crianças do grupo o cuidado pelo meio ambiente.

Para finalizar, um dos principais constrangimentos desta atividade, enquanto estagiária, foi não ter conseguido registar nenhuma nota de campo, o que posteriormente dificultou-me bastante na reflexão da atividade.

Figura 11

*criança a regar outras plantas depois da atividade
"vamos semear"*



4.1.2. “Frio VS Calor”

Descrição

Esta atividade planeada teve como ponto de partida uma observação feita durante uma das horas de almoço, em que uma das crianças, ao provar a sopa, disse-me que esta estava quente, mas rapidamente corrigiu e disse com alguma dúvida que estava fria.

Nota de Campo, 13 de outubro de 2021

Ao almoço, quando a sopa foi para a mesa D. (37 meses) comenta “A sopa está quente”, rapidamente olha para a sopa em dúvida e diz, “Está fria?”

Com esta observação e tendo em conta a faixa etária do grupo, que está numa fase bastante sensorial, decidi, juntamente com as crianças, fazermos uma exploração do quente e do frio através de vários objetos. Mais uma vez, em grande grupo, perguntei às crianças se queriam explorar os vários objetos dispostos, explicando o que era e estas aceitaram com entusiasmo, através da linguagem ou de expressões faciais/gestos.

Neste sentido, como materiais para esta atividade temos diferentes objetos que nos remetem para o frio e para o calor: uma caixa com vários cubos de gelo, onde sentimos o frio e observámos o gelo a derreter, explorámos ainda uns sacos, trazidos por uma mãe de um dos meninos que é enfermeira, que quando eram apertados ficavam frios ou quentes e por fim um saco de água quente elétrico.

Assim, durante a reunião da manhã, em grande grupo explorámos os objetos, as crianças, provaram, tocavam com o gelo nas diferentes partes do corpo e iam reagindo ao frio sentido, tal como o saco térmico, como se pode ver nas figuras 8. 9 e 10.

Figura 12, 13 e 14

Atividade "Frio Vs Calor"



Nas imagens anteriores podemos observar algumas crianças do grupo a explorar o gelo, com os vários sentidos. Muitas das crianças exploraram o gelo, colocando-o na boca.

Como se trata de um grupo heterogéneo, direcionado, para as crianças mais velhas, observámos várias imagens que nos remetiam para o frio e para o calor, como vestuário, praia, neve, sol, etc... e conversámos sobre as mesmas.

Nota de campo, 15 de outubro de 2021

D. (37 meses): “Olha está com frio” (enquanto aponta para a imagem da rapariga com frio)

D. (19 meses): “Olha água!” (dirigindo-se para uma das crianças do grupo apontando para o gelo derretido)

Figura 15, 16 e 17

Atividade "Frio Vs Calor"



Estas imagens remetem para o momento que explorámos as várias imagens que remetiam para o calor e para o frio, onde observámos uma a uma.

Balanço

Esta atividade, ao contrário da anterior, teve como ponto de partida uma observação feita durante um momento da rotina. Este episódio e o seu ponto de partida, remete-nos para a grande importância que uma observação cuidada tem quando pretendemos dinamizar atividades que vão ao encontro de necessidades e interesses do grupo, para que estas sejam o mais significativo possível.

Quando iniciei a minha intervenção enquanto estagiária, tinha receio de não conseguir fazer uma observação que me permitisse conceber e dinamizar atividades significativas para o grupo. Com o passar do tempo, percebi que é algo que se trabalha e que se torna parte integrante do agir profissional ao conhecermos o grupo e aquilo de que necessitam. Este episódio ocorreu no segundo momento de estágio, quando já tinha passado pelo estágio em Jardim-de-Infância, por isso mesmo, já tinha trabalhado esta observação cuidada e tornou-se mais fácil estabelecer este ponto de partida.

Neste sentido, dado o facto de esta observação ter remetido para a necessidade de uma criança, refleti sobre a importância que teria para o restante grupo. Porém, ao conhecer o grupo e as características do mesmo, considerei que faria sentido fazer para o grupo e que seria potencialmente significativo para todas as crianças. Assim, a partir da observação

de uma das crianças e dado o interesse da mesma sobre um determinado conceito, explorámos uma atividade que foi ao encontro das necessidades do grupo.

Outro aspeto importante a refletir deste episódio, é o facto de esta atividade ter sido dividida em vários momentos para que fosse possível ir ao encontro das características das diferentes faixas etárias existentes. Esta diferenciação pedagógica é fundamental para que a atividade tenha impacto para todo o grupo. Neste sentido, comecei por explorar os vários objetos que remetiam para o frio e para o calor e posteriormente trouxe várias imagens e falámos um bocadinho sobre as mesmas. Durante este diálogo, as crianças mais novas foram-se ausentando do grande grupo, algo que pensei que iria provocar alguma perturbação, porém como o restante grupo estava interessado e motivado manteve-se no lugar a falar sobre o tema. Mais tarde, refleti sobre este momento e a importância de darmos esta liberdade de circulação às crianças quando alguma atividade está a decorrer, pois nem todos têm os mesmos interesses ou o mesmo tempo de concentração e é crucial respeitarmos as crianças neste sentido. Neste sentido, uma diferenciação pedagógica está intrinsecamente ligada a uma prática que potencia a participação das crianças.

No que diz respeito ao meu desempenho enquanto estagiária, saliento o facto de durante esta atividade ter estado sozinha com a auxiliar, pois a educadora estava doente e pediu à coordenação para eu assumir o grupo nessa semana em vez de interromper o meu estágio. Assim sendo, esta foi a primeira atividade inteiramente pensada e dinamizada por mim, algo que se tornou um grande desafio, mais uma vez, no que diz respeito à gestão do grande grupo.

De uma forma geral, esta foi uma atividade bastante bem conseguida onde me superei bastante enquanto profissional, pois, apesar de enquanto estagiária intervir bastante na rotina do grupo, com a ausência da Educadora senti a responsabilidade, gerindo sozinha a duração de cada momento.

4.2. Contexto de jardim-de-infância

3.2.1. “Esponjas”

Descrição

Este episódio iniciou-se durante uma das reuniões da manhã, em que uma das crianças mostrou ao restante grupo, um objeto que tinha trazido de casa, uma esponja. De seguida, iniciou-se uma conversa sobre esponjas e para que serviam, e surgiu a ideia de fazer carimbagens através das esponjas, pois havia na sala várias esponjas com várias formas, mostrei às crianças e estas mostraram-se bastante interessadas em fazer.

Nota de campo, 13 de abril de 2021

Estagiária: Sabem para que serve as esponjas?

D (6anos): “Para lavar o carro”

J (5 anos): “Para lavar a loiça”

I (5 anos): “Para o que nós quisermos

Estagiária: Mas sabem que não serve só para lavar, querem ver?

(enquanto mostrava ao grupo como pintar com as esponjas, usando o método da carimbagem)

Algumas crianças: “Também podemos fazer isso?”

Assim, em pequenos grupos, enquanto os outros exploravam as diferentes áreas da sala, utilizam folhas A3, as crianças aplicavam tinta nas esponjas e carimbavam. Depois de seco cada criança completava o desenho como queria com o material que queria. Existiam, ainda, vários tipos de esponjas com diferentes formas para que as crianças escolhessem a que mais as agradava, para além disso, aquando o momento de completar o desenho estava, também à disposição das crianças vários tipo de materiais, tais como, canetas de feltro grossas e finas, aguarelas, tintas, entre outros... de forma a alargar a

imaginação das crianças. As imagens seguintes mostram alguns momentos durante a realização da carimbagem através das esponjas.

Figura 18, 19 e 20

Atividade "Esponjas"

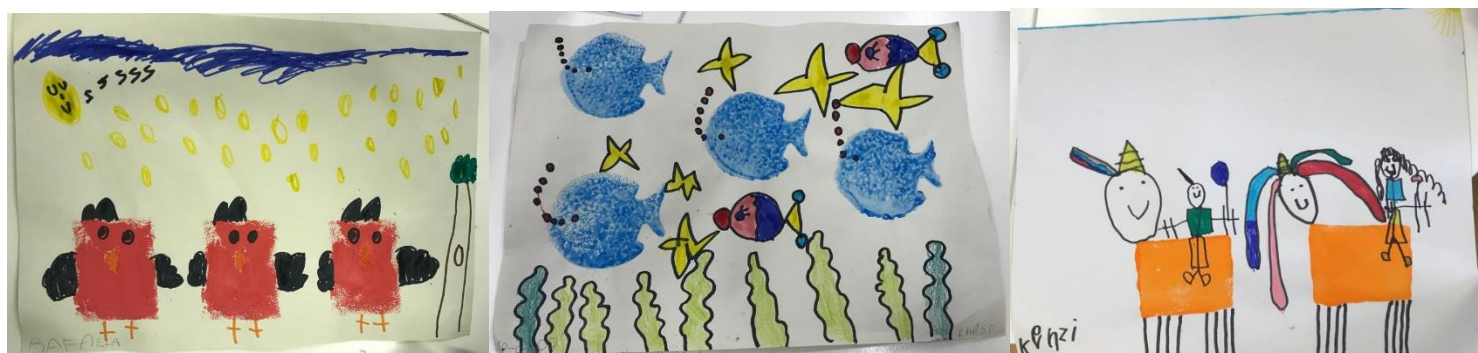


Esta atividade prolongou-se por várias semanas, dado o interesse contínuo das crianças, que, nas reuniões de conselho, diziam sempre que queriam continuar a fazer carimbagem com as esponjas. A dado momento, esta atividade, tornou-se uma atividade habitual, ou seja, feita diariamente por várias crianças.

Dado este interesse, sugerimos às crianças dirigirem-se às outras salas para mostrarem esta atividade. O grupo sugeriu ainda, carimbarem algumas folhas para levar às crianças das outras salas para que estas também participassem na atividade. Dado o impacto que esta atividade teve na nossa sala e o resultado tão bem conseguido da mesma, fizemos uma exposição no átrio da escola com os vários desenhos.

Figura 21, 22 e 23

Exemplos de desenhos da atividade "esponjas"



Balanço

Este foi um episódio bastante especial e muito bem conseguido em vários sentidos no que diz respeito à potenciação da participação das crianças.

Primeiramente, esta atividade teve como ponto de partida a intervenção de uma das crianças do grupo durante uma reunião de conselho. Após refletir sobre a atividade e de a selecionar para análise neste relatório, refleti sobre a criança em questão e percebi que se tratava da criança mais nova do grupo e uma das mais tímidas. O G. nunca participava nas reuniões de conselho o que levava a equipa a incentivar a sua participação; o facto de termos dado resposta à sua iniciativa através de uma atividade de exploração do objeto que ele trouxe e perante o entusiasmo das crianças do grupo, parece ter despertado no G. uma confiança e um à vontade maior perante o grupo, já que a sua participação foi-se tornando mais efetiva. A diferença da sua atitude no grupo era notória e permitiu-me refletir sobre o facto de ser tão importante a Educadora procurar aquelas crianças que são mais tímidas e mostrar-lhes que são capazes para que seja possível ir ao encontro dos seus interesses e dar voz a todas as crianças do grupo.

Esta foi uma atividade que despertou o interesse de todo o grupo e durante várias semanas. Este é um fator bastante importante pois, tal como é importante refletir quando uma atividade não correspondeu às expectativas do grupo e cabe à Educadora mudá-la, é também importante perceber quando uma atividade deve ser prolongada de modo a dar continuidade aos interesses do grupo, respeitando assim o grupo partilhando o poder de decisão na gestão do currículo. Esta atividade decorreu durante várias semanas e foi ocorrendo em simultâneo com outras atividades, tornou-se assim uma atividade autónoma, realizada por várias crianças diariamente.

A utilização dos materiais também foi um fator bastante importante, pois permitiu respeitar o poder de decisão e de escolha de cada criança, assim como a sua individualidade. O fato de as crianças terem ao dispor várias formas de esponjas e vários materiais de desenho permitiu uma enorme diversidade de resultados finais, o que tornou este projeto, ainda mais, interessante. Quando respeitamos a individualidade de cada criança conseguimos perceber muito melhor os seus interesses e consequentemente realizar projetos muito mais diversificados e criativos.

No que diz respeito à minha atitude enquanto estagiária, e indo ao encontro de tudo o que já referi, considero que esta foi uma atividade bastante gratificante, uma vez que fui capaz de potencializar a participação das crianças nos diferentes momentos da atividade – no ponto de partida, no desenvolvimento e na reflexão da atividade. Foi um exercício de desenvolvimento do currículo em diálogo com as crianças. .

3.2.2. “Vamos limpar a Mata”

Descrição

Depois de uma das idas à mata, uma das crianças mostrou-se bastante incomodada com o facto de ter observado bastante lixo no chão. Nessa mesma tarde, durante a reunião de conselho abordámos este assunto, em grande grupo. Uns meses antes, as crianças tinham feito um cartaz e uma das crianças que tinha participado nesse projeto propôs fazermos um cartaz para mostrarmos às pessoas sobre o lixo da mata.

Nota de campo, 24 de maio de 2021

(Durante a reunião de conselho)

O que é que sugeres que seja feito nesses cartazes para sensibilizar as pessoas?

J: “Para as pessoas perceberem que não devem de deitar tanto lixo” “Tem que ter alguma coisa que explique o que é que estamos a desenhar”

Então o que é o nosso projeto?

J: “O nosso projeto é explicar às pessoas que não podem deitar tanto lixo para o chão”

E o que é que achas que nós podemos escrever?

J: “Eu acho que podemos escrever...” “Eu não sei, eu só quero que as pessoas percebam”

S: “Pode ser não deitar o lixo na mata”

N: “Queremos ter a mata limpa”

J: “Mas quando nós escrevermos isso, também quero pedir para trazerem sacos do lixo para apanharem o cocó do chão”

Assim, começámos por perguntar ao grupo quem é que queria juntar-se à criança em questão para elaborar cartazes de modo a sensibilizar as outras pessoas, e foi organizado um pequeno grupo de crianças

Neste sentido, esta atividade ficou dividida em dois momentos. Num primeiro momento, um pequeno grupo de crianças elaborou alguns cartazes de modo a sensibilizar as pessoas para o lixo que deixavam na mata onde íamos regularmente. Assim em várias folhas A3 realizaram vários desenhos que demonstrassem por exemplo, pessoas a mandar lixo para o chão ou pessoas a apanhar o lixo do chão, com a ajuda dos adultos, criaram ainda slogans para colocar nos cartazes de modo a sensibilizar as pessoas, por exemplo, “Não deixe lixo na nossa mata”

Posteriormente, dinamizámos em grande grupo um momento de apanha do lixo na mata. Foi distribuído a cada criança um saco do lixo e umas luvas e este foram organizados em pequenos grupos, “equipas”, dirigimo-nos à Mata e, em conjunto, apanhámos o lixo todo do chão. Quando finalizámos esta dinâmica observámos ainda em conjunto todo o tipo de lixo que encontrámos na Mata. As imagens seguintes remetem para o decorrer da atividade, a criação dos cartazes e posteriormente a partilha do cartaz realizado por uma das crianças ao restante grupo. As imagens 23, 24 e 25 mostram o decorrer da segunda parte da atividade, a apanha do lixo.

Figura 24, 25 e 26

Atividade "Vamos limpar a mata": cartazes



Figura 27, 28 e 29

Atividade "Vamos limpar a mata": apanha do lixo



Balanço

Este episódio demonstra outra forma de potenciar a participação das crianças, neste caso dentro da sua comunidade. Ouvir a criança como voz ativa capaz de tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.

A partir da escuta ativa das opiniões das crianças como seres competentes numa sociedade dinamizámos uma atividade que foi ao encontro desses objetivos e que façam realmente diferença na sociedade.

Neste sentido, as intencionalidades deste projeto passavam muito por estes fatores, o de respeitar as crianças como cidadãos ativos na sociedade, ouvir e ter em conta as opiniões das crianças como cidadãos competentes e acima de tudo proporcionar às crianças poder de escolha e decisão no que toca a todo o desenvolvimento da atividade.

O facto de tratar-se de um grupo bastante opinativo e autónomo, tal como no episódio anterior, facilita bastante toda a gestão e desenvolvimento, sendo todo o processo, um processo de entreaajuda e troca de ideias entre mim e as crianças. De modo a respeitar os interesses de cada criança, fiz os cartazes com as crianças que se predispuseram a tal, que foram 5 crianças, em que cada uma delas desenhou e escreveu, com a minha ajuda, uma mensagem.

3. Conhecer as perspetivas das crianças como meio de potenciar a participação do grupo: Análise das entrevistas

Tal como referido no capítulo de apresentação da metodologia, foi minha opção entrevistar as crianças. Estas entrevistas tinham como objetivo perceber as perspetivas das crianças sobre a rotina da sala, as áreas existentes, as tarefas, os vários espaços e a relação com os pares. Em relação ao bloco Temático relativo sobre os interesses e necessidades das crianças, procurava perceber quais os interesses de cada criança de forma geral, aquilo que gostava de fazer mais e menos na sala, que áreas recorriam mais e menos. Em relação a este tópico, ao conhecer o grupo que estava a entrevistar, sabia à partida que as áreas com menos procura eram as das ciências e da matemática, algo que se confirmou durante as entrevistas. Outra questão bastante interessante foi perceber que uma das zonas preferidas das crianças era a Mata, local onde procurava desenvolver mais atividades, em articulação com a Educadora, dado a potencialidade do local e o interesse das crianças pelo mesmo. (anexo 2)

As questões acerca das relações interpessoais também foi algo que, por conhecer o grupo saberia, à partida, quais as crianças que brincavam mais umas com outras, assim, foi importante perceber o porquê de brincarem menos com outros e as razões. Mais uma vez perceber que são crianças com opiniões e interesses individuais que, tal como nós adultos, nos identificamos mais ou menos com outras pessoas, no caso das crianças dos interesses de tipo de brincadeiras em comum, que foi a principal razão apontada pelas crianças. (anexo 2)

No bloco temático acerca da participação das crianças na vida da sala, percebi que existiam várias tarefas preferidas e que as crianças valorizavam bastante aquelas tarefas que incutiam principalmente a responsabilidade e que tinham mais impacto na rotina da sala, tal como o “1, 2, 3, estátua”, um jogo que fazíamos em que em cada semana uma criança era responsável por dinamizá-lo que facilitava as entradas e saídas da sala. Em relação às reuniões de conselho, percebemos que as crianças valorizam bastante ou as situações de poder de decisão, onde são escolhidas as tarefas da semana, ou então os momentos onde podem mostrar/comunicar aos amigos algo que gostam ou fizeram. (anexo 2)

Retirei, ainda, aspetos bastante importantes quando analisei as entrevistas que fiz, diretamente relacionados com o tema do meu projeto de investigação e tudo aquilo que ele engloba, assim recolhi três aspetos fundamentais:

Em primeiro lugar, o facto de em 12 crianças entrevistadas 10 terem referido que o local onde gostavam mais de brincar era a mata. Isto remete-nos para a importância que a natureza tem nas crianças e todas as inúmeras potencialidades que esta traz para o desenvolvimento na mesma, por exemplo, na autonomia. A Educadora permitia, com a devida segurança, que as crianças trepassem as árvores, subissem montes de areia, entre outras coisas. A educadora tinha este espaço como um complemento à sala e não apenas como o espaço exterior, em que estas brincavam livremente. Era neste espaço que realizávamos vários momentos da rotina, por exemplo a hora do conto. Assim sendo, era um espaço bastante importante para o grupo e valorizo cada vez mais as suas potencialidades na Educação de Infância e nas vantagens que traz para as crianças.

Em segundo lugar, é notório na questão sobre as tarefas e, principalmente, na questão sobre as reuniões de conselho que as crianças, na sua generalidade, valorizam bastante a responsabilidade, a comunicação e a partilha. Todas elas, na sua maioria, referiram que gostavam das reuniões e conselho porque escolhiam as tarefas da semana e porque tinham oportunidade de partilhar ou ouvir as partilhas dos amigos. Isto remete-nos para o facto das crianças valorizarem imenso o ouvir e o serem ouvidas, terem oportunidade de mostrar e explicar aquilo que fazem ou constroem. Para além disto é uma forma de formar cidadãos que são capazes de partilhar aquilo que pensam e comunicadores natos, características bastante importantes para o futuro enquanto cidadãos de uma sociedade.

Por último, primeiramente perceber que a Educadora deste grupo em questão trabalha através do MEM e de uma pedagogia completamente participativa, onde o foco é a criança, o seu poder de decisão e participação. Assim sendo, através das reuniões de conselho, das tarefas existentes e de toda a rotina diária do grupo, estas crianças estão habituadas a dar a sua opinião, a partilhar as suas ideias e a serem verdadeiramente ouvidas. Durante todas as entrevistas é notório o quão à vontade a grande maioria deste grupo está em partilhar os seus interesses e a partilhar as suas ideias e o facto de esta pedagogia participativa fazer, verdadeiramente, a diferença na formação de futuros cidadãos informados, participativos e comunicadores.

Capítulo V - Considerações Finais

Neste último capítulo irei fazer um balanço de todo o meu percurso acadêmico e todo o percurso durante realização do projeto de investigação. Apresentarei, ainda, as minhas dificuldades e constrangimentos durante todo este processo, resultando nas aprendizagens adquiridas durante toda esta jornada que contribuíram para a minha identidade profissional. Para finalizar irei dar resposta à questão de investigação.

Desde que me lembro de ser pessoa que quero ser Educadora de Infância, ao longo de todo o meu percurso fui refletindo sobre o tipo de Educadora que queria ser e o impacto que gostaria de ter na vida de todas as crianças que passassem por mim. Quando chegou o momento de escolher o tema do projeto de investigação, sabia que pretendia investigar um tema que fosse significativo, não só para mim, mas para a Educação de infância. Procurava um tema que tivesse realmente impacto e que fizesse a diferença. Quando iniciei o Mestrado e os Professores começaram a questionar sobre os temas que pretendíamos, procurei fazer uma reflexão interior de tudo aquilo que valorizava enquanto Educadora de Infância, por exemplo, os afetos, a importância da autonomia, etc...

Porém, foi quando iniciei o meu primeiro estágio no contexto de creche que tive o privilégio de cruzar-me com a Educadora Cooperante do contexto de creche. Desde logo, a prática da Educadora fascinou-me, tudo tinha um significado, era tida em conta a criança, os seus interesses e as suas necessidades em todos os pormenores da rotina do grupo. Depressa percebi que era por ali que queria seguir, porque finalmente consegui observar que apesar do grupo na sua maioria ainda não se expressar verbalmente, era possível a participação das crianças na construção de todo o currículo na íntegra.

Quando iniciei a intervenção em estágio, depois de escolhido o tema para o projeto de investigação, deparei-me com algumas dificuldades no que diz respeito à escolha da informação que pretendia recolher. Primeiramente, foi importante treinar o meu olhar sobre a rotina diária, ou seja, ter um olhar crítico e reflexivo enquanto apoiava e participava ativamente na rotina do grupo. Muitas vezes, no início da minha intervenção, no final do dia percebia que tinha ocorrido situações bastante enriquecedoras para mim enquanto estagiária e futura profissional, bem como conteúdo reflexivo para o meu projeto, porém não tinha conseguido registar nada. A partir daí, e seguindo as sugestões

das professoras, comecei a utilizar um diário de bordo, em que me obrigava na hora de almoço a registar, com o apoio de meios multimédia, o que tinha ocorrido de mais significativo naquela manhã e fazia o mesmo no final do dia. Esta estratégia de investigação ajudou-me, enquanto estagiária, a criar um olhar mais reflexivo e crítico e ajudar-me na realização, por exemplo, dos relatórios de estágio, pois acabava por ter o resumo dos momentos mais importantes daquela semana no diário de bordo. Neste sentido, a realização dos relatórios de estágio foram, também, uma ferramenta bastante importante para treinar o meu olhar crítico e reflexivo sobre o trabalho realizado por mim e pela Educadora Cooperante.

Esta é uma estratégia que pretendo manter enquanto Educadora, pois a observação e o registo são peças fundamentais do trabalho de uma Educadora, pois é através da observação e do registo que conseguimos construir um currículo consoante os interesses e necessidades de cada criança do grupo, ou seja,

Observar as crianças, recolher informação enquanto interagem e documentar o que estão a aprender sobre as crianças são um conjunto de etapas presentes em todas as abordagens e estabelecem a base para a tomada de decisões ao nível da planificação. (Parente M. C., 2014, p. 176)

Quando chegou o momento de intervir sozinha em toda a rotina nos estágios, eram vários os medos e os receios. O facto de os dois contextos onde estive o privilégio de estagiar as Educadoras seguiam o modelo Pedagógico MEM, os desafios durante a planificação e execução de toda a rotina eram vários. Um dos desafios principais, comum aos dois contextos, foi o de gerir o grande grupo. Estando perante grupos que estão habituadas a participar, a dar a opinião e a serem realmente escutados, existir alguma confusão, aos olhos dos adultos, é algo natural e que a Educadora como medidora tem de conseguir gerir. Foi algo que precisei de refletir bastante e de treinar a minha atitude perante esta situação. Quando comecei a intervir mais ativamente nos grupos, achava que o facto de estar barulho em demasia ou alguns distúrbios iria dar a entender às Educadoras Cooperantes que eu não tinha capacidade de gestão do grande grupo. Quando falei desta dificuldade nas unidades curriculares referentes aos Estágios, uma professora questionou-me de forma a desafiar o meu pensamento crítico sobre este assunto. Percebi o quão errado estava o meu pensamento. Quando as crianças realmente participam é natural existir “confusão”, porque estas estão interessadas, empenhadas e a querer partilhar as suas ideias e opiniões. Quando as crianças realmente são ouvidas têm à vontade de relatar

aquilo que acham e partilharem com o grupo. Assim, cabe ao Educador conseguir mediar essa aparente confusão, alertando o grupo e negociando com o grupo estratégias para que haja cooperação e respeito pela palavra de cada um.

Neste sentido, os estágios foram fundamentais para crescer enquanto futura Educadora, e enquanto pessoa. Através dos estágios ultrapassei várias dificuldades, vários medos e principalmente perdi o medo de arriscar, de tentar e de permitir-me errar, porque só dessa forma consigo evoluir e crescer enquanto Educadora. Por outro lado, os relatórios de estágio e consequentemente as leituras de autores de referência que me permitiram ter um olhar diferente sobre aquilo que observava e refletia. Quando regressei ao contexto de creche no segundo ano do Mestrado, a Educadora Cooperante comentou o quão diferente estava a minha postura com as crianças e o quanto eu tinha evoluído enquanto Educadora - e realmente eu sentia isso, depois de ter passado por todos os estágios, o meu olhar sobre a criança e as suas competências tinha mudado radicalmente e isso refletia-se na minha atitude e na minha confiança. Foi um momento bastante importante para mim ao longo deste percurso e que me deixou bastante orgulhosa e confiante acerca do meu trabalho e das minhas capacidades enquanto Educadora. Assim, ao longo de todo este percurso as minhas conceções de Infância e de participação da criança foi mudando e evoluído. Em que as crianças são seres capazes e que a sua participação é um direito e não uma pedagogia, ou seja, “A participação apresenta-se, então, como condição absoluta para tornar efetivo o discurso que promove direitos e, assim, a promoção dos direitos de participação assume-se como um imperativo para concretizar a criança como sujeito de direitos.” (Tomás, 2007, p. 59)

Em relação à questão de investigação, **Como promover a participação das crianças em Creche e Jardim de Infância?** e dando uma resposta à mesma, consigo afirmar que podemos promover esta participação através de várias estratégias. Tal como demonstrei nas intervenções apresentadas no capítulo anterior, é nos detalhes e numa observação e registo cuidado que iremos perceber quais os interesses e necessidades do grupo e ter como partida esses mesmos fatores quando contruímos o currículo.

É através de uma observação atenta e cuidada ao brincar das crianças que o/a Educador/a, muitas vezes, percebe quais os interesses e as necessidades das crianças. Assim o/a Educador/a deve valorizar o brincar e as múltiplas potencialidades que este acarreta para a criança. Assim é importante que as crianças dediquem grande parte do seu dia a este momento e que o Educador tenha a capacidade de “Observar e envolver-se no brincar das

crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas.” (Silva, Marques, & Rosa, 2016, p. 11). Esta observação permite ao Educador construir um currículo onde a participação da criança é tida em conta, pois, “Esta observação possibilita-lhe ainda planear propostas que partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem” (Silva I. , Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 11)

As famílias são, também, uma ferramenta fundamental para conseguirmos dar resposta aos interesses e necessidades do grupo, pois, muitas vezes, quando as crianças ainda não comunicam verbalmente, é através das famílias e da cooperação com a mesma que vamos ao encontro daquilo que as crianças necessitam. Esta ponte e cooperação permite que o/a Educador/a promova a participam das crianças, através de,

recursos mais diversificados que permitem dar uma resposta mais global e ‘apoiantes’ às necessidades das crianças; facilidade na ligação com as famílias e maior valorização do seu papel; conhecimento mais aprofundado das crianças e da sua relação com os familiares. (Mata & Pedro, 2021, p. 75)

O/A Educador/a tem um papel fundamental em todo este processo, vendo a criança como um ser autónomo, responsável e capaz de tomar decisões. É importante que observe e escute verdadeiramente a criança, organizando o espaço e o grupo consoante os seus interesses. Ou seja, permite que a criança participe no processo educativo, não é apenas realizar atividades que vão ao encontro dos seus interesses e necessidades, é fundamental escutá-la e observá-la, incluindo-a, efetivamente, em toda a organização do espaço, do grupo e em toda a rotina diária. Para além disto, considerando de extrema importância o diálogo e a comunicação o/a Educador/a deve ter um papel de mediador pois, “Mediar a agência da criança exige a ética de reconhecer que a participação ativa da criança na aprendizagem depende do contexto educativo e dos processos que nela se desenvolvem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 28).

Para finalizar, em suma, ao longo de todo este processo cresci e evolui enquanto futura profissional e comecei a perceber a minha identidade enquanto Educadora. Como já frisei, amadureci o meu olhar reflexivo e crítico e principalmente perdi o medo de errar, pois só com os erros e com as reflexões cooperadas vamos crescendo enquanto Educadoras. Agora, cada vez mais perto de concretizar o meu sonho de infância, tenho a certeza que o caminho foi desafiante mas compensador, que mesmo com muito por aprender ainda,

levarei bastantes aprendizagens pessoais e profissionais desta viagem. O caminho vai ser longo, mas estou preparada para embarcar nesta aventura que é ser Educadora de Infância.

Referências Bibliográficas

- (APEI), A. d. (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional.
<http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/carta%20etica-%20final.pdf>
- Agostinho, K. (2015). A Educação Infantil com a Participação das Crianças: algumas reflexões. *Da Investigação às Práticas*, 6 (1), 69–86
- Almeida, M. (2021). A creche como locus de cidadania: as concepções de educadoras do MEM sobre a participação das crianças . *Cadernos de Educação de Infância*, 124, 187-193.
- Alves, M., & Azevedo, N. (2010). Investigar em Educação: Desafios na construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado.
https://run.unl.pt/bitstream/10362/5287/1/V%c3%a1rios_2010.pdf
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1991). *Investigação Qualitativa em educação*. Porto Editora
- Carvalho, M., & Sâmia, M. (2016). Aprender a Escutar crianças: um dispositivo de formação. *Saber & Educar*. 40-48.
- Conceição, R. (2015). *A arte na Educação Infantil*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21565/1/Relat%c3%b3rio%20final.pdf>
- Correia, N., Aguiar, C., & Barros, S. (2021). Promover a participação das crianças: O papel dos/as coordenadores. *Cadernos de Educação de Infância*, 124. 83-85.
- Dias, M. (2017). Espaços e Materiais em Creche e Jardim-de-Infância [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Institucional do Instituto Politécnico de Setúbal.
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19755/1/Relatorio_Investigacao_Definitivo.pdf
- Dombro, J., & Dichetmiller. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação*.

- Duarte, A. (2016). O ensino das ciências em creche: Desafios e Possibilidades [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e ciências]. Repositório comum.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/17733/1/RelatoriofinlademestradoAnaDuarte.pdf>
- Folque, M. A. (2014). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. *Perspetiva*, 32, 951-975
- Folque, M. d. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar - O movimento pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática Educativa em creche e o modelo Pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3, 13-34.
<https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/18089/1/Folque%20Bettencourt%20%26%20Ricardo%202015.pdf>
- Garcia, A. (2010). O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância. *Escola Moderna*, 36, 6-20.
https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_c_07_diario_turma_ji_agarcia.pdf
- Gonçalves, N. (2020). Participação, um direito essencial. *Cadernos de Educação de Infância*, 120, 52-57.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-Escolar. *Escola Moderna*, 40, 5-12.
https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_2_trab_proj_coop/12_2_b_04_proj_preescolar_mguedes.pdf
- Jablon, Dombro, & Dichtelmiller. (2009). *O poder da Observação*. Artmed Editora.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias - Construção de parecias em contexto de educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>
- Mendonça, C. (2013). A documentação Pedagógica como processo de investigação e reflexão na Educação Infantil. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de

Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista.

https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7397_4191.pdf

Mesquita, C. (2020). Investigação com crianças: a exigência de uma ética fundada nos direitos. *Cadernos de Educação de Infância*, 120, pp. 77-82.

Movimento da Escola Moderna. (2022). <https://www.escolamoderna.pt/quem-somos/>

Niza, S. (2007). Os instrumentos de cooperação para a socialização democrática. *Escola Moderna*, 30. 3-4.

https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_1_org_coop_conselho/121_a_06_edit_30_sniza.pdf

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora .

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2017). Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3218/2953>

Parente, C. (2014). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho

Post, J. &. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Gulbenkian

Sampaio, M. (2009). O Plano de Atividades como mediador da Aprendizagem-Ensino. *Escola Moderna*, 34, 5-17.

https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_3_trab_aut_acomp_indiv/123_b_01_planoact_mediador_aprendensino_msampaio.pdf

Silva, I., Marques, L. M., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2020). Os direitos das crianças - uma leitura através das Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, 120, 66-76.

- Soares, N. (2006). A investigação participativa no grupo social da Infância.
- Tomás, C. (2006). Há mundos nos mundos ... [Dissertação de Doutoramento].
Repositório Comum.
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6269/2/Tese%20Doutoramento%20Catarina%20Tom%c3%a1s.pdf>
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem Idade” Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Contexto e Educação*, 78, 45-68.
<https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1065>
- Tomás, C., & Fernandes, N. (2013). Participação e ação Pedagógica: A valorização da(s) competência(s) e ação social das crianças. *Educativa*, 16(2), 201-216.
<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3536/1/Participa%c3%a7%c3%a3o%20e%20ac%c3%a7%c3%a3o%20pedag%c3%b3gica.pdf>
- Tomás, C., & Ferreira, M. (2020). Educação de Infância em Portugal: um retrato singular, 30 anos após a convenção sobre os Direitos da Criança. *Cadernos de Educação de Infância*, 120, 8-17.
- Tomás, C., & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar.
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*.
https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar. *Escola Moderna*, 42, 5-12
- Vasconcelos, T. (2015). Do discurso da criança “no” centro à centralidade da criança na comunidade.
- Veiga, R., & Ferreira, M. (2017). Entre as práticas e as culturas infantis: Contributo para a compreensão da participação das crianças em um jardim de Infância. *Caderno de Estudos Sociais*, 32(2).
<https://fundaj.emnuvens.com.br/CAD/article/view/1695/pdf>

Apêndices

Apêndices 1 – Guião das entrevistas às crianças

Blocos Temáticos	Objetivos	Questões	Questões auxiliares
1 Relação entre Adulto/Criança	-Criar um ambiente tranquilo e de confiança para a criança	Questões relacionadas com algum interesse da criança	
2 Interesses / Necessidade das crianças	- Perceber o que a criança gosta mais e menos de fazer na sala e perceber o porquê; - Compreender quais os interesses e necessidades das crianças; - Compreender as relações interpessoais das crianças; - Dar importância à voz das crianças como membros do grupo da sala	- O que é que gostas mais de fazer na sala? Onde é que gostas mais de brincar? - E onde é que gostas menos? - Com quem é que gostas mais de brincar? Com quem é que costumavas brincar mais? - Com quem é que costumavas brincar menos? - O que é que tu gostavas de aprender ou descobrir, mas que ainda não fizemos?	- Porquê? O que costumavas fazer nessas áreas? - Porquê? - Porque é que gostas mais de brincar com eles? - Sabes quem são? Gostavas de brincar mais com eles? - O que costumavas fazer nesse sitio?

		- Em que sítios da escola é que gostas mais de brincar? Na escola, na Mata, no recreio?	
3 Participação das crianças na vida da Sala	- Dar importância à voz das crianças como membros do grupo da sala - Perceber quais as tarefas e momentos da rotina que a criança gosta mais e menos e porquê? - Perceber o impacto que as reuniões de conselho têm no grupo	- Quais as tarefas que gostas mais de fazer? - Sabes aquelas reuniões de conselho que nós fazemos à tarde? Onde fazemos o plano do dia, as tarefas, as comunicações? Tu gostas dessas reuniões?	- Porquê?

Apêndice 2 – Transcrição das entrevistas às crianças

I. (5 anos)

- O que é que gostas mais de fazer na sala? Onde é que gostas mais de brincar?

I: Eu gosto muito de fazer plasticina... Eu gosto de ir para a casinha, porque eu posso andar com os bebés. O meu mano já pegou num bebé de verdade.

- E onde é que gostas menos?

I: Eu não gosto de ir para a área que tem os peixinhos...

- Quais são as tarefas que gostas mais de fazer?

I: Eu gosto muito de ir buscar a fruta ao refeitório que é a que eu sou agora

- Com quem é que gostas mais de brincar? Com quem é que costumavas brincar mais?

I: Eu gosto mais de brincar com a A. e a Al... E a R.

- Com quem é que não costumavas brincar?

I: Com a V., porque quando eu brinco com ela, ela só está a inventar ideias na brincadeira e eu não gosto.

- O que é que tu gostavas de aprender ou descobrir mais que ainda não fizemos?

I: Não sei... Gostava de aprender mais números e gostava de aprender mais sobre tartarugas

- Em que sítios da escola é que gostas mais de brincar? Na escola, na Mata, no recreio?

I: É na Mata. Porque eu brinco às escondidas com a A. e brinco às escolas com a Al.

- Sabes aquelas reuniões de conselho que nós fazemos à tarde? Onde fazemos o plano do dia, as tarefas, as comunicações? Tu gostas dessas reuniões?

I: Eu gosto que distribuam as tarefas, porque eu quero ser o “1, 2, 3 estátua” Gosto que os amigos partilhem coisas que trazem de casa...

S. (5 anos)

- O que é que gostas mais de fazer na sala? Onde é que gostas mais de brincar?

S: Brincar na garagem com os animais. Costumo brincar com o dinossauro, o rinoceronte e depois brinco com um boneco e que é uma águia

- E onde é que gostas menos?

S: Não gosto muito de ir brincar para o jogo dos tubos, não não é os tubos é os ursos porque os ursos são muito difíceis.

- Quais são as tarefas que gostas mais de fazer?

S: “1, 2, 3 estátua” porque eu vejo quem está sossegado, mas depois eu escolho sempre a minha mesa porque eu vejo alguns meninos a mexer-se e a minha mesa está sempre sossegada. E a mesa 1 eu vejo sempre o Henrique a brincar então escolho a minha.

- Com quem é que gostas mais de brincar? Com quem é que costumavas brincar mais?

Eu gosto de brincar com o V. e com o H e com o M.C. à bola, porque assim posso marcar golos a eles

- Com quem é que não costumavas brincar?

Com o H. porque ele está sempre “posso brincar?” “posso brincar?” e eu não gosto nada.

- O que é que tu gostavas de aprender ou descobrir mais que ainda não fizemos?

S: Gostava de aprender a ler porque eu nunca consigo ler as palavras... o meu mano sabe, a minha mãe sabe, o meu pai sabe... eu sou o único que não sabe da minha casa. Gostava de aprender mais sobre o futebol porque eu quero ser jogador de futebol e não sei nada como é que a baliza é muito grande e o guarda-redes defende porque é muita bom... quando eu tento chutar os guarda redes defendem...

Gostava de fazer um barco em aguarelas porque assim fazia o mar e barco ficava a navegar, então vou fazer uma coisa uma casa barco

- Em que sítios da escola é que gostas mais de brincar? Na escola, na Mata, no recreio?

Mata mata, porque posso jogar à bola e assim consigo marcar golos.

- Sabes aquelas reuniões de conselho que nós fazemos à tarde? Onde fazemos o plano do dia, as tarefas, as comunicações? Tu gostas dessas reuniões?

O que eu gosto mais é as tarefas porque assim posso escolher a 1, 2, 3 estátua... Mas eu não gosto que eles façam coisas de disparar

D. (6 anos)

- O que é que gostas mais de fazer na sala? Onde é que gostas mais de brincar?

D: Gosto mais de pintar. Nas ciências.

- E onde é que gostas menos?

D: Casinha, Não costumo ir muitas vezes. Porque depois é para arrumar

- Quais são as tarefas que gostas mais de fazer?

D: Eu gostei mais de fazer “1, 2, 3 estátua”

- Com quem é que gostas mais de brincar? Com quem é que costumavas brincar mais?

D: Com o G e com o Miguel B. e às vezes brinco com o A.

- Com quem é que não costumavas brincar?

D: Com a Alice não gosto muito de brincar... porque elas estão sempre a fazer brincadeiras de meninas

- O que é que tu gostavas de aprender ou descobrir coisas que ainda não fizemos?

D: Gostava de fazer uma colagem com plasticina

- Em que sítios da escola é que gostas mais de brincar? Na escola, na Mata, no recreio?

D: Na floresta porque na mata posso subir a árvores

- Sabes aquelas reuniões de conselho que nós fazemos à tarde? Onde fazemos o plano do dia, as tarefas, as comunicações? Tu gostas dessas reuniões?

D: Gosto, porque podemos escolher tarefas

K. (5 anos)

- O que é que gostas mais de fazer na sala? Onde é que gostas mais de brincar?

K: Trabalhar nos desenhos e fazer pinturas... aguarelas...

- E onde é que gostas menos?

K: O que gosto menos é ir para a casinha porque é para arrumar depois

- Quais são as tarefas que gostas mais de fazer?

K: Mudar a data, para os meninos saberem qual é a data e ser presidente para dar a palavra aos meninos e para fazer desenhos

- Com quem é que gostas mais de brincar? Com quem é que costumavas brincar mais?

K: Com a N. e a R., o A. e o M. e há uma M da outra sala que eu gosto muito de brincar com ela e ela já dormiu na minha casa. Eu gosto de brincar com eles porque eles são meus amigos e porque a nossa casa vive um bocadinho ao lado... na mesma rua.

- Com quem é que não costumavas brincar?

K: Não costumo brincar com a M. I. porque ela todos os dias só quer brincar comigo e eu quero brincar com outros amigos meus.

- O que é que tu gostavas de aprender ou descobrir coisas que ainda não fizemos?

K: Gostava de contar até ao infinito e mais além... mas já sei contar até trinta

- Em que sítios da escola é que gostas mais de brincar? Na escola, na Mata, no recreio?

K: Eu acho que é no recreio e na sala. É na sala, temos mais coisas para fazer. Não precisamos de trazer brinquedos e não me sujo tanto

- Sabes aquelas reuniões de conselho que nós fazemos à tarde? Onde fazemos o plano do dia, as tarefas, as comunicações? Tu gostas dessas reuniões?

K: Eu não mostro tantas coisas na reunião então eu gosto mais ou menos

R. (5 anos)

- O que é que gostas mais de fazer na sala? Onde é que gostas mais de brincar?

Gosto de ir para a casinha porque é a área mais divertida e porque tem muitas coisas, tem um espelho, tem um baú... muitas coisas... Gosto de ir para os desenhos e pronto para os jogos também.

- E onde é que gostas menos?

Não gosto muito de ir para a área das ciências e da matemática porque praticamente isso não é brincar... isso é brincar, mas não tem assim tantas coisas divertidas como na casinha e nos jogos e nos desenhos.

- Quais são as tarefas que gostas mais de fazer?

Eu gosto mais de fazer o “1, 2, 3 estátua”

- Com quem é que gostas mais de brincar? Com quem é que costumavas brincar mais?

Com a A, a M, a K, a M, a R, o G porque ainda agora eles me chamaram para ir fazer o projeto dos bichinhos e eu brinquem né? E tipo eles foram bué gentis porque eu não imaginava que alguém me ia chamar...

- Com quem é que não costumavas brincar?

Com o G, o H, o T, porque apesar de eles serem assim mal educados, eles às vezes eu não gosto assim tanto de brincar com eles, porque por exemplo a A. gosta de brincar ao Lucas Neto e eles não gostam por isso é que eu nunca lhes disse nada. E ontem o D. disse assim podem me dar todos os abraços que quiserem e eu fiquei a pensar, porque que é que ele nos disse isto? Será que está a esconder alguma coisa ou será que gosta mesmo de nós?

- O que é que tu gostavas de aprender ou descobrir coisas que ainda não fizemos?

Gostava de descobrir porque é que a Terra dos dinossauros foi destruída porque desde pequenina eu sempre gostei de dinossauros.

- Em que sítios da escola é que gostas mais de brincar? Na escola, na Mata, no recreio?

Eu gosto mais de ir mais para a floresta, porque é bom... gosto de brincar lá porque é divertido, às vezes gosto de brincar ao macaquinho do chinês ...

- Sabes aquelas reuniões de conselho que nós fazemos à tarde? Onde fazemos o plano do dia, as tarefas, as comunicações? Tu gostas dessas reuniões?

Gosto de fazer de secretária porque escrevo o nome dos amigos, também gosto de saber sobre aquilo que eu não sabia... e pronto não quero dizer mais nada

N. (6 anos)

- O que é que gostas mais de fazer na sala? Onde é que gostas mais de brincar?

Tenho três coisas, uma é pintar com caneta grossa, pintar com lápis e fazer aguarelas

- E onde é que gostas menos?

Hmm ... casinha. Porque estou lá, estou lá né? Depois vejo os amigos a fazer coisas mais giras do que ir à casinha e depois eles desarrumam tudo enquanto eu estou a pôr, aí a guardar.

- Com quem é que gostas mais de brincar? Com quem é que costumavas brincar mais?

Com a K. e a R., porque elas são fofinhas e giras e comecei a conhecer elas primeiro. Brinco com o G., o A. e o D. Eu gosto quando o G. é um gatinho bebé e eu sou a do meio e a M. é a mais velha, chama-se os gatinhos malucos.

- Com quem é que não costumavas brincar?

Hmm... Brincar menos... O T., com o S., H. e... há muitos. Porque estou sempre, neste momento, a brincar com o G., a K. e a R.

- O que é que tu gostavas de aprender ou descobrir mais que ainda não fizemos?

Eu ainda não consigo contar até 100 e eu queria também contar até 200 mil. Gostava de descobrir as formigas a buscarem a comida e a porem areia para fazerem a casa. E como é que elas fazem um castelo de areia, porque ali no parque há um formigueiro que é um castelo. Eram três formigueiros, mas como viram que aquela casa era muito bonita foram para aquela e tornou-se duas casas e fizeram um castelo.

- Em que sítios da escola é que gostas mais de brincar? Na escola, na Mata, no recreio?

Na Mata, porque eu gosto de subir às árvores e descer aquele escorrega.

- Sabes aquelas reuniões de conselho que nós fazemos à tarde? Onde fazemos o plano do dia, as tarefas, as comunicações? Tu gostas dessas reuniões?

Gosto mais ou menos, porque eles estão sempre a fazer muito barulho.

G. (6 anos)

- O que é que gostas mais de fazer na sala? Onde é que gostas mais de brincar?

Brincar aos desenhos, brincar com algumas coisas...

- E onde é que gostas menos?

Para a casinha, porque não quero, porque gosto de fazer outras coisas.

- Com quem é que gostas mais de brincar? Com quem é que costumavas brincar mais?

Com o A. e o D. porque brinco muito com eles.

- Com quem é que não costumavas brincar?

Com o M. e o G. também, mas não sei às vezes brinco com outras pessoas.

- O que é que tu gostavas de aprender ou descobrir mais que ainda não fizemos?

Não sei.

- Em que sítios da escola é que gostas mais de brincar? Na escola, na Mata, no recreio?

Em todo o lado.

- Quais são as tarefas que gostas mais de fazer?

Ser presidente, porque é para dar a palavra e de fazer o desenho.

- Sabes aquelas reuniões de conselho que nós fazemos à tarde? Onde fazemos o plano do dia, as tarefas, as comunicações? Tu gostas dessas reuniões?

Sim, porque partilhamos, fazemos textos e podemos fazer perguntas. E apresentamos fotografias.

I. (5 anos)

- O que é que gostas mais de fazer na sala? Onde é que gostas mais de brincar?

Fazer plasticina. Com os animais.

- E onde é que gostas menos?

Jogos, porque eu não gosto de fazer.

- Com quem é que gostas mais de brincar? Com quem é que costumavas brincar mais?

Com o D. e o J. , porque eu gosto deles

- Com quem é que não costumavas brincar?

Ninguém

- O que é que tu gostavas de aprender ou descobrir mais que ainda não fizemos?

(encolheu os ombros)

- Em que sítios da escola é que gostas mais de brincar? Na escola, na Mata, no recreio?

A subir às árvores e também gosto de brincar às escondidas.

- Quais são as tarefas que gostas mais de fazer?

Desinfetar as mesas

- Sabes aquelas reuniões de conselho que nós fazemos à tarde? Onde fazemos o plano do dia, as tarefas, as comunicações? Tu gostas dessas reuniões?

Gosto de ver as coisas que trazem de casa e fizeram.

D. (5 anos)

- O que é que gostas mais de fazer na sala? Onde é que gostas mais de brincar?

Não sei. Gosto mais da garagem, temos legos e também mais um... jogos da mesa.

- E onde é que gostas menos?

Quase todos menos a garagem, a casinha, os desenhos.

- Com quem é que gostas mais de brincar?

Tu. Brinco com o A.

- Com quem é que não costumavas brincar?

Com o H. e com o T., porque não gosto. Ele é chato e dá puns.

- O que é que tu gostavas de aprender ou descobrir mais que ainda não fizemos?

Contar até 100

- Em que sítios da escola é que gostas mais de brincar? Na escola, na Mata, no recreio?

Na Mata porque tem sítio que eu sei, mas vocês não me deixam ir. Gosto de subir às árvores e fazer casas na árvore.

- Quais são as tarefas que gostas mais de fazer?

1, 2, 3 estátua, mas já não sou à muito tempo.

- Sabes aquelas reuniões de conselho que nós fazemos à tarde? Onde fazemos o plano do dia, as tarefas, as comunicações? Tu gostas dessas reuniões?

De mostrar as coisas aos amigos.

H. (6 anos)

- O que é que gostas mais de fazer na sala? Onde é que gostas mais de brincar?

Gosto de brincar nos jogos de mesa.

- E onde é que gostas menos?

Nunca vou à biblioteca, porque eu não costumo ver os livros.

- Com quem é que gostas mais de brincar? Com quem é que costumavas brincar mais?

Costumo brincar com o Vi o S. e o M. porque antes eu brincava só com o S., mas depois eu habituei-me a brincar com o V. e o M.

- Com quem é que não costumavas brincar?

Com os outros amigos que não costumo brincar. Quase toda a gente menos o S., o V. e o M. Quer dizer com o S, mais ou menos porque às vezes quando eu vou brincar a outra coisa o S. reclama sempre comigo.

- O que é que tu gostavas de aprender ou descobrir mais que ainda não fizemos?

Eu já sei ler e escrever, gostava de contar até mil.

- Em que sítios da escola é que gostas mais de brincar? Na escola, na Mata, no recreio?

É na Mata porque aí há muito espaço e podemos jogar à bola.

- Quais são as tarefas que gostas mais de fazer?

Eu gosto de ser o 1,2,3 estátua

- Sabes aquelas reuniões de conselho que nós fazemos à tarde? Onde fazemos o plano do dia, as tarefas, as comunicações? Tu gostas dessas reuniões?

Eu gosto mais de comunicar, mas de manhã eu não comunico muito. Eu comunico mais é à tarde porque à tarde podemos brincar e fazer tantas construções e apresentar.

M. (6 anos)

- O que é que gostas mais de fazer na sala? Onde é que gostas mais de brincar?

Brincar com os jogos, faço construções.

- E onde é que gostas menos?

Na casinha, por causa que gosto mais dos jogos.

- Com quem é que gostas mais de brincar? Com quem é que costumavas brincar mais?

Com o V. Brincamos aos jogos

- Com quem é que não costumavas brincar?

Não costumo brincar muito com a K., só quando é com a R. e a N.

- O que é que tu gostavas de aprender ou descobrir mais que ainda não fizemos?

Não sei. Gostava de aprender mais, mas não sei

- Em que sítios da escola é que gostas mais de brincar? Na escola, na Mata, no recreio?

Na Mata, a jogar à bola.

- Quais são as tarefas que gostas mais de fazer?

Ser presidente, porque gosto.

- Sabes aquelas reuniões de conselho que nós fazemos à tarde? Onde fazemos o plano do dia, as tarefas, as comunicações? Tu gostas dessas reuniões?

Sim, porque estou a apresentar. Gosto de apresentar com o V.

J. (5 anos)

- O que é que gostas mais de fazer na sala? Onde é que gostas mais de brincar?

Ainda estou a pensar, eu percebi de brincar. Eu percebi eu percebi, mas estou ainda a pensar que eu gosto tanto. Gosto de todas. Gosto muito de desenhos.

- E onde é que gostas menos?

A área das ciências, porque eu não vou lá porque é a que eu... às vezes eu acho que é giro mas não tem muita coisa de interessante para mim, só gosto do peixinho, dos bichinhos da seda, da lupa, das folhas e mais nada.

- Com quem é que gostas mais de brincar? Com quem é que costumavas brincar mais?

Com todos porque gosto que todos sejam meus amigos, no início quando eu estava nesta escola queria fazer amigos e não sabia como é que nada disto funcionava, mas agora já sei porque já estou à muito tempo. Agora já fiz amigos posso brincar com eles.

- Com quem é que não costumavas brincar?

Com o H. porque à muito tempo ele fazia-me mal e eu tinha que me defender e para eu me defender tinha que lutar com ele era a única hipótese para ele me deixar em paz. Eu nunca lhe perguntei porquê porque estava ocupado a defender-me. Estava ocupado.

- O que é que tu gostavas de aprender ou descobrir mais que ainda não fizemos?

Gostava de aprender como é que os dinossauros morreram e também como é que nos canais da televisão dá-se para ver tudo ao mesmo tempo. Imagina que uma pessoa tiver a ver bonecos na televisão e outros a telenovela como é que conseguem estar a ver coisas diferentes?

- Em que sítios da escola é que gostas mais de brincar? Na escola, na Mata, no recreio?

Em todos porque a Mata tem paus, tem escorregas de areia, coisas para brincarmos, cabides nas plantas, que metemos os casacos nas plantas e parecem cabides. Na sala é porque tem muitos brinquedos, tem bichinhos para observar, tem coisas para podermos desenhar, podemos escolher as tarefas, podemos escolher as áreas, podemos escolher livros e há muitas coisas que gosto.

- Quais são as tarefas que gostas mais de fazer?

Eu digo que são todas as que eu já fiz. E se eu algum dia ficar com desinfetar as mãos eu acho que também vou dizer que gosto.

- Sabes aquelas reuniões de conselho que nós fazemos à tarde? Onde fazemos o plano do dia, as tarefas, as comunicações? Tu gostas dessas reuniões?

Gosto, porque as reuniões que não são de trocar as tarefas podemos ver coisas que os amigos fizeram e também porque gosto de dizer aos amigos o que fiz, o que gostei, o que não gostei, o que é que quero fazer e o que já fizemos. E nas reuniões posso escolher a minha própria tarefa.