



DANIELA FILIPA
DIAS DA SILVA
N.º200139014

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

Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado em
Educação Pré-Escolar

ORIENTADOR

Professora Especialista Maria Teresa Elvas de Matos

julho, 2022

DANIELA FILIPA
DIAS DA SILVA
N.º 200139014

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

JÚRI

Presidente: Professora Doutora Sofia Gago da Silva
Corrêa Figueira

Orientador: Professora Especialista Maria Teresa
Elvas de Matos

Vogal: Professora Doutora Elisabete Maria Xavier
Vieira Gomes

Julho, 2022

Agradecimentos

O término do meu relatório de investigação marca a conclusão de um dos capítulos mais significativos a nível pessoal e académico. Ao longo destes cinco anos, consegui perceber que conseguimos mais do que aquilo que pensamos e que o foco e a disciplina são fundamentais quando o tempo escassa.

Tenho a agradecer a todas as pessoas que me apoiaram ao longo destes anos. Agradeço à minha família pelo apoio e carinho que me deram durante o meu percurso académico.

Um agradecimento muito especial à Rafaela, a minha companheira ao longo do mestrado, por nos motivarmos uma à outra. Deixo-lhe, por isso, o meu agradecimento pela união que mantivemos neste percurso.

O meu agradecimento profundo à pessoa que sempre me apoiou e me levantou nas recaídas, sempre juntos nos bons e maus momentos, obrigada ao Daniel.

Às educadoras cooperantes, auxiliares de educação e crianças que acompanhei durante o estágio, deixo o meu agradecimento por me receberem tão bem e me ensinarem muito do que sei hoje.

À Professora Teresa de Matos, orientadora do relatório, obrigada pela sua ajuda, compreensão, dedicação, carinho e profissionalismo durante todo o processo. O seu apoio foi fundamental para concluir esta etapa da minha vida.

A todos os docentes da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar, agradeço o apoio prestado ao longo dos cinco anos.

Resumo

O presente relatório de investigação, com o título “A voz da criança em creche e jardim de infância”, teve como principal objetivo compreender que estratégias podem ser utilizadas para fomentar a voz da criança em Educação de Infância e qual o papel do educador de infância neste processo.

A observação e a escuta das crianças desempenharam um papel primordial nesta investigação, tanto em momentos espontâneos, como em momentos mais dirigidos, de forma a dar resposta à questão de partida – “Como observar e escutar a voz das crianças em creche e em jardim de infância?”.

Para isso, foi fundamental compreender a criança enquanto ser ativo e competente, para que a sua voz fosse um aspeto vital durante o período de investigação e como esta voz pode ser articulada com a do/a educador/a de infância.

O presente estudo realizou-se nas duas valências de Educação de Infância, creche e jardim de infância, em três momentos distintos.

Relativamente à abordagem metodológica, o presente estudo é realizado a partir das características da investigação qualitativa e segue os princípios da investigação-ação. Durante o estudo, foram utilizados vários procedimentos de recolha e tratamento da informação, tais como: observação participante, notas de campo, registos fotográficos/áudio e entrevista realizada às educadoras de infância e às crianças da valência de jardim de infância.

Neste estudo são apresentadas e interpretadas cinco intervenções realizadas nos locais de estágio, explicando, detalhadamente, como a observação e a escuta da voz das crianças foram fundamentais no decorrer destas intervenções.

O presente relatório permitiu-me perceber a importância da voz da criança em articulação com o papel do educador, de forma a desenvolver uma prática democrática, onde a participação das crianças deve ser privilegiada, compreendendo como estes momentos podem ter um grande impacto no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Palavras-Chave: Voz; Democracia; Participação; Observação; Cooperação.

Abstract

This research report, entitled “The voice of the child in daycare and kindergarten”, had as main objective to understand what strategies can be used to promote the child's voice in Early Childhood Education and what is the role of the educator of childhood throughout this process. The observation and listening of children played a key role in this investigation, both in spontaneous moments and in more directed moments, in order to give an answer to the starting question - "How to observe and listen to the voice of children in day care and in kindergarten?". For this, it was essential to understand the child as an active and competent being, so that his/her voice was a vital aspect during the research period, and how this voice can be articulated with that of the kindergarten teacher.

The present study was carried out in the two areas of Early Childhood Education, day care and kindergarten, in three different moments.

Regarding the methodological approach, the present study is based on the characteristics of qualitative research and follows the principles of action research. During the study, several procedures were used to collect and process information, such as: participant observation, field notes, photographic/audio recordings and interviews with kindergarten teachers and kindergarten students.

This study presents and interprets five interventions carried out at the internship sites, explaining in detail how the observation and listening to the children's voice were fundamental during these interventions.

This report allowed me to understand the importance of the child's voice in articulation with the role of the educator, in order to develop a democratic practice, where children's participation should be privileged, understanding how these moments can have a great impact on the development and children's learning.

Keywords: Voice; Democracy; Participation; Observation; Cooperation.

Índice

Introdução.....	10
Capítulo I.....	12
Enquadramento Teórico.....	12
1. O Direito da Criança à Participação.....	12
2. A criança como um ser ativo e competente.....	17
3. Participação Social e Democrática.....	19
4. O papel do educador de infância na gestão de participação.....	22
4.1. O poder da observação para conseguir dar “voz” às crianças.....	25
4.2. Os contributos do Movimento da Escola Moderna para a participação das crianças.....	26
Capítulo II.....	31
Metodologia de Investigação.....	31
1. Investigar na área da Educação.....	31
1.1. A ética na investigação.....	31
2. Investigação Qualitativa.....	32
2.1. Investigação-Ação.....	34
3. Procedimentos de recolha e tratamento de informação.....	36
3.1 Observação e Registo.....	36
3.1.2. Notas de campo.....	37
3.1.2. Registo fotográfico e áudio.....	38
3.2. Entrevista.....	39
3.2.1. Entrevista às Educadoras de Infância.....	40
3.2.2. Entrevistas às crianças.....	40
4. Tratamento e análise da informação recolhida.....	41
4.1. Análise do conteúdo das grelhas das educadoras de infância.....	41
4.2. Análise do conteúdo da grelha da entrevista às crianças.....	43
Capítulo III.....	45
Descrição dos Contextos Educativos e Descrição, Interpretação e análise das Intervenções/Observações.....	45

Contexto de Creche.....	45
1. Descrição do Contexto Educativo.....	45
1.1. Instituição A.....	45
1.2. Grupo de crianças da sala.....	46
1.3. Equipa Pedagógica.....	47
1.4. Rotina Diária.....	47
1.5. Organização dos Espaços e dos Materiais.....	49
2. Descrição e Interpretação das Intervenções – Creche.....	50
2.1 Descrição e reflexão - “Vamos à caça do urso!”.....	52
2.2. Descrição e reflexão “A Quinta”.....	56
Contexto de Jardim de Infância.....	62
1. Descrição do Contexto Educativo.....	62
1.1 Instituição B.....	62
1.2. Grupo de crianças da Sala.....	62
1.3. Equipa Pedagógica.....	63
1.4. Rotina Diária.....	63
2.Descrição e Interpretação das Intervenções – Jardim de Infância.....	68
2.1. Descrição e reflexão - O Projeto das abelhas.....	69
2.2. Descrição e reflexão - Organização dos Portefólios.....	77
1.Descrição do Contexto Educativo.....	80
1.1. Instituição C.....	80
1.2. Grupo de crianças da Sala.....	80
1.3. Equipa Pedagógica.....	81
1.4. Rotina Diária.....	81
1.5. Organização dos Espaços e dos Materiais.....	83
2.Descrição e Interpretação das Intervenções – Jardim de Infância.....	84
2.1. Descrição e reflexão “Pintar lá fora!”.....	85

Capítulo IV.....	88
Considerações Finais.....	88
Bibliografia.....	92
Apêndices.....	96

Índice de Figuras

Figura 1 e 2 - Momento de contar a história “Vamos À caça do urso” no exterior	52
Figura 3 – Percurso das ações da história.....	53
Figura 4, 5 e 6 – Exploração da atividade.....	54
Figura 7 – Criança A na lama.....	54
Figura 8 e 9 – Exploração dos livros sobre animais.....	56
Figura 10, 11 e 12 – Exploração das frutas.....	58
Figura 13 – Exploração das frutas em grande grupo.....	59
Figura 14, 15 e 16 – Interação com os coelhos.....	60
Figura 17 – Registos realizados com as crianças em grande grupo sobre o que queríamos descobrir sobre as abelhas e como íamos descobrir.....	71
Figura 18, 19 e 20 – Momento espontâneo de observação de um abelhão no espaço exterior.....	72
Figura 21, 22 e 23 – Momento de observação à lupa do abelhão terrestre.....	72
Figura 24 e 25 – Favos de mel observados pelas crianças.....	73
Figura 26, 27 e 28 – Atividade dos favos de mel.....	75
Figura 29 e 30 – Momento de observação e partilha dos portefólios.....	78
Figura 31 e 32 – Crianças a pintar no espaço exterior.....	87

Índice de Tabelas

Tabela 1: Técnicas e instrumentos utilizados na recolha de informação.....	36
Tabela 2: Rotinas diárias no contexto A.....	47
Tabela 3: Rotinas Diárias no contexto B.....	64
Tabela 4: Rotinas Diárias no contexto C.....	82

Índice de Apêndices

Apêndice 1: Guião da Entrevista às Educadoras Cooperantes.....	96
Apêndice 2: Guião de entrevista às crianças em contexto de Jardim de Infância.....	98
Apêndice 3: Respostas das entrevistas a cinco crianças.....	99
Apêndice 4: Transcrição da Entrevista em Contexto de Creche.....	101
Apêndice 5: Transcrição da Entrevista em Contexto de Jardim de Infância.....	105
Apêndice 6: Grelhas de análise do conteúdo em contexto de Creche.....	110
Apêndice 7: Grelhas de análise do conteúdo em contexto de Jardim de Infância.....	113

Siglas e Acrónimos

MEM –Movimento Escola Moderna

PC – Pensamento Crítico

Introdução

A presente investigação, com o título de “A voz da criança em creche e no jardim de infância” emerge no âmbito da Unidade Curricular de Estágio I, II e III, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Este ocorreu em três momentos distintos: o primeiro momento em contexto de creche, um segundo momento em contexto de jardim de infância e um terceiro momento, de regresso aos contextos, no âmbito das Unidades Curriculares Estágio em Educação de Infância I (Creche), Estágio em Educação de Infância II (Jardim de Infância) e Estágio em Educação de Infância III, aprendendo a ter tendo um papel cada vez mais ativo e investigativo ao longo dos períodos de estágio, observando, anotando a refletindo sobre os momentos mais significativos com o apoio das educadoras cooperantes.

Atualmente, as crianças passam muito tempo nos contextos educativos, pelo que se torna fundamental que as equipas educativas saibam observar e escutar a voz das crianças. Ainda surgem muitas questões sobre a forma como se pode observar e escutar efetivamente a voz dos bebés e crianças, pois muitos não falam ou as equipas educativas não conseguem observar momentos significativos, esquecendo, muitas vezes, que o direito à participação é um direito das crianças. Nesta linha de pensamento, a Recomendação n.º2/2021 do Conselho Nacional de Educação sobre “A voz das crianças e dos jovens na educação escolar”, afirma que, para tal, “(...) a sua enorme competência para explorar, para descobrir, para comunicar, para criar, para construir significado, é fundamental escutar as crianças destas idades, nas suas modalidades diversificadas de expressão.” (p.79) É exatamente sobre esta questão que este estudo se vai desenrolar, ou seja, demonstrar uma investigação sobre as formas de voz da criança.

Em todos os momentos de estágio consegui observar que a voz da criança estava muito presente no dia a dia. Através de várias estratégias utilizadas pelas educadoras de infância compreendi e segui as práticas utilizadas pelas mesmas. No estudo aprofundarei a importância que o método pedagógico utilizado pelo educador de infância pode influenciar a forma como a voz da criança é observada e/ou escutada em creche e jardim de infância, vendo-a como um ser competente e ativo. De acordo com Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), este aspeto é essencial numa prática de qualidade, visto que, para o desenvolvimento da criança é essencial vê-la como agente ativo no processo educativo, partindo das suas experiências e dos seus saberes, valorizando as competências únicas de cada criança. (p.9)

Os Educadores de infância têm o papel de encarar a criança como um ser ativo e competente, com diferentes interesses, vontades e necessidades, que devem ser observadas atentamente e estarem presentes no momento de planear. Folque & Bettencourt (2015) defendem que “a

observação do grupo permite ao educador conhecer características pessoais de cada criança e conseqüentemente planejar tendo em conta as suas observações” (p.29).

Desta forma, o presente relatório de investigação, reflete sobre a importância da voz da criança na rotina diária de creche e jardim de infância e as estratégias utilizadas para a escuta e observação da mesma, sendo a questão de investigação: “Como observar e escutar a voz da criança em creche e jardim de infância?”. Com o objetivo de dar resposta à questão de investigação, procedi à recolha de informação, observando e intervindo de acordo com as práticas das educadoras de infância, em que ambas seguiam uma prática pedagógica que evidenciava bastante a voz da criança, através de diferentes estratégias.

O estudo está integrado na metodologia de investigação qualitativa, mais precisamente, a investigação-ação. Como instrumentos de recolha de informação foram utilizados as observações e notas de campo, os registos fotográficos/áudio, a entrevista semiestruturada às educadoras de infância e às crianças na valência de jardim de infância, com o objetivo de compreender as conceções das educadoras cooperantes em relação ao tema.

No que concerne à organização do relatório, este está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo é apresentado o enquadramento teórico, onde é realizada uma revisão da literatura, apresentado aspetos fundamentais sobre o tema em estudo. No primeiro ponto é abordado o direito da criança à participação. No segundo, é abordada a conceção de criança como um ser ativo e competente. O terceiro ponto, reflete sobre a importância da participação social e democrática. No quarto, é abordado o papel do educador de infância na gestão da participação do grupo, abordando temas como o poder da observação para evidenciar a voz da criança e os contributos do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna para a participação das crianças, modelo defendido pelas educadoras cooperantes.

O segundo capítulo, diz respeito à apresentação da metodologia de estudo utilizada, justificando a escolha da metodologia de investigação-ação e os instrumentos de recolha e análise de informação para a realização do estudo.

No terceiro capítulo, são caracterizados os contextos educativos onde realizei os estágios (creche e de jardim de infância) e a descrição, análise e interpretação das intervenções realizadas, sustentadas as observações realizadas anteriormente e que estratégias para escutar a voz da criança foram utilizadas.

No quarto capítulo apresento as considerações finais, realizando um balanço reflexivo de todo o processo desenvolvido ao longo dos estágios e da realização do projeto, realçando os aspetos positivos, contraditórios vivenciados e conhecimentos adquiridos. Neste último ponto, dou resposta à questão de investigação, demonstrando as aprendizagens mais significativas e como o relatório foi fundamental para estruturar a minha identidade profissional.

Capítulo I

Enquadramento Teórico

No capítulo I é apresentado o enquadramento teórico, onde é realizada uma revisão da literatura. No primeiro ponto é abordado o direito da criança à participação. No segundo, é abordada a conceção de criança como um ser ativo e competente. O terceiro ponto, reflete sobre a importância da participação social e democrática. No quarto, é abordado o papel do educador de infância na gestão da participação do grupo, abordando temas como o poder da observação para evidenciar a voz da criança e os contributos do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna para a participação das crianças, uma vez que foi o modelo pedagógico que pude acompanhar nos três contextos de estágio.

1. O Direito da Criança à Participação

O primeiro conceito teórico que considero fundamental abordar, é o direito da criança à participação e tal como é referido na Convenção dos Direitos da Criança (1989), nos Artigos 12.º e 13.º, respetivamente, “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” (p.13). E “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). Assim, é possível perceber que dar voz à criança não é apenas uma prática que os educadores de infância implementam na sua prática, mas também um direito de todas as crianças. Desta forma, é importante que em contextos de educação de infância se defenda “(...) a emancipação, neste caso geracional, através da construção de uma cidadania que inclua as crianças no exercício de uma democracia participativa” (Tomás & Fernandes, 2013, p. 207). É fundamental compreender que,

Participar significa influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido. (Tomás, 2006, p.207)

O que se pretende ao longo desta investigação é destacar que o direito da criança à participação não é apenas a realização de uma atividade numa sala de creche ou jardim de infância, mas sim demonstrar as várias estratégias para observar e escutar a voz a criança, estando, assim, a integrar a participação na rotina diária. Este direito vai para além de todos se sentarem num momento da manhã para cantar uma música, onde a criança participe, ou contar como correu o fim de semana de uma forma rápida, sem existir uma escuta efetiva da voz da criança. É

fundamental que as crianças compreendam o seu processo participativo e que as atividades partam das suas experiências e vivências, de forma a ser uma educação significativa. Assim, é necessário envolver as crianças para que se sintam motivadas, onde a sua voz é respeitada e valorizada no dia-a-dia e as decisões tomadas na sala passem também pelas crianças. Neste sentido, segundo Archambault, citado por Vasconcelos (2015) refere que,

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 cidadãs no presente e não como futuros cidadãos. (p.33)

Neste direito da criança a expressar-se e a participar é essencial que o educador e a restante equipa percebam que não deve existir uma pedagogia centrada nos adultos, onde gerem e controlam todos os momentos sem consultar as crianças.

É ainda importante referir que a participação das crianças está relacionada com a democracia do grupo, uma vez que aprendem a viver em sociedade, onde todas as crianças têm o direito de ser ouvidas. Associado a esta relação de participação e democracia, Cardona, Silva, Maques & Rodrigues (2021), na sua recente brochura, “Planear e avaliar em educação pré-escolar”, afirmam que

A noção de participação está intimamente ligada à de democracia. Reconhecer que todos os cidadãos e cidadãs são, desde a infância, detentores de direitos inclui o seu direito de participar na vida social, sendo esta participação uma consequência e uma condição das sociedades democráticas e dos seus valores de inclusão e respeito pela diferença. (p.105)

A pedagogia tradicional ainda está presente em muitas instituições, onde o centro da ação é o adulto. Muitas vezes a criança é avaliada por frases como “Ainda não consegue”, em vez de, por exemplo, “hoje foi observada uma nova aprendizagem, começou a...”, deixando o estigma de que as crianças “ainda não são capazes” de determinada competência. Para promover a participação concreta dos mais pequenos, é fundamental que a criança seja efetivamente vista como competente, integrada num grupo onde as interações serão ainda mais enriquecedoras e promotoras de desenvolvimento, sendo, por isso, necessário, de acordo com a Recomendação n.º 2/2021 sobre “A voz das crianças e jovens na educação escolar”, “valorizar diferentes modalidades de expressão (escrita, falada, gráfica, simbólica, dramática, cinestésica, digital,

etc.) que permitam ou enriqueçam a participação e todos/as os/as alunos/as.” (Recomendação n.º 02\2021 de 14 de julho do Conselho Nacional de Educação, 2021, p.82).

É necessário promover uma pedagogia participativa, onde a criança tem o direito de se expressar livremente e que possa ser integrada no seu próprio processo educativo, contrariando, assim, a pedagogia tradicional, que restringe todos os direitos a que as crianças têm direito. Nesta linha de pensamento, Oliveira-Formosinho & Formosinho (2017) referem que, nesta pedagogia tradicional “somente os adultos são considerados detentores de saberes sobre a educação (a escola, a pedagogia, a aprendizagem, a avaliação) e sobre si próprios, desenvolvendo-se uma cegueira em relação ao primeiro sujeito de direitos do ato educativo – a criança” (pp. 117-118).

Muitas vezes desvaloriza-se as capacidades das crianças, tratando-as como seres não capazes e passivos, onde os seus direitos não são respeitados e as suas vozes não são escutadas, ou seja, “a criança-pessoa raras vezes aparece. Ora, a descoberta da imagem de criança implica vê-la como pessoa, como um ser com agência e autonomia” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017, p. 119).

A criança tem o direito a participar em tudo o que lhe diz respeito no contexto escolar. Para isso, é importante ajudar a criança a pensar sobre as questões que o rodeiam como as suas próprias ações e a dos outros, como esta organizado o seu dia e todas as tarefas que possam ser incluídos, fomentando a autonomia, responsabilidade e apurando o seu pensamento crítico de forma a crescer com liberdade, mas também de forma justa, conforme os seus direitos. Assim, “Aceitar a criança como cidadã, implica ajudá-la a mobilizar o seu PC dotá-la de uma crescente racionalidade que lhe permita analisar, decidir, dominar o seu próprio conhecimento e rentabilizá-lo na aprendizagem do que é novo” (Marchão, 2016, p.51).

Neste tema da participação infantil, existem vários obstáculos que se colocam. Tomás (2006) evidencia vários obstáculos, mitos e tensões relativos à participação infantil, no entanto, optei por abordar aqueles com que mais me identifiquei durante os estágios.

Um dos obstáculos que o autor apresenta é: “A participação infantil é um desafio ao poder e à autoridade dos pais e da família na maioria das culturas, pelo que muitos pais temem a perda ou a diminuição do controle sobre os seus filhos” (Tomás, 2006, p.209). Esta ideia está completamente errada e evidencia a ideia de que o adulto é que deve controlar e ter o poder em todas as situações, se não as crianças fazem tudo o que querem. A autora contraria essa ideia, referindo que,

A participação das crianças não significa que estas se tornem déspotas ou que têm o direito de tudo fazer. Pelo contrário, participando, aprendem a valorizar a opinião dos

outros. Consideram também que as suas opiniões são importantes e que provocam mudanças. (*ibidem*)

Outro obstáculo que se prende sobre este tema é: “*As crianças não se devem preocupar com responsabilidade inapropriadas e as crianças já têm muitos direitos consagrados*” (*ibidem*). Desde cedo que é importante motivar as crianças para serem autónomas e responsáveis, participando ativamente no contexto familiar e escolar, de forma a sentirem-se cidadãos ativos e competentes. Sobre este obstáculo, o autor argumenta que “*As crianças devem participar nas decisões para as quais têm competências, ao contrário do que se pensa, as crianças não têm muitos direitos. E os que têm não são, não maioria das vezes, cumpridos e/ou garantidos*” (*ibidem*).

Uma outra barreira que colocam à participação infantil é: *A infância deve ser protegida e a participação fará com que se tornem pequenos adultos e as crianças devem ser crianças*” (*idem*, p.210). O adulto não deve tomar todas as decisões, pois, assim, não estaríamos a falar de uma educação democrática, que privilegia a voz das crianças. É importante partilhar as responsabilidades com as crianças, desde que não as coloque em risco. O autor contraria o obstáculo afirmando que,

(...) um desenvolvimento saudável também depende da sua inclusão no mundo, de tomarem decisões mais independentes e assumirem responsabilidades. Terá que se encontrar um equilíbrio entre os desejos e as necessidades das crianças e a sua protecção contra qualquer tipo de risco. (*ibidem*)

“*As crianças podem incorrer em perigos se as deixarmos decidir sobre tudo na sua vida*” (*idem*, p.211). Este é outro impedimento que se assenta na participação infantil. Numa educação cooperada, é fundamental que adultos e crianças partilham poderes, onde as ideias de ambas as partes são valorizadas e integradas na rotina do contexto escolar. Desta forma, compreende-se que as crianças tomarem decisões, num ambiente democrático, não significa falta de regras ou descontrolo por parte do educador. A autora refuta este obstáculo, dizendo que a participação infantil “(...) não significa tudo fazer, não significa que os adultos simplesmente se rendam a todas as decisões das crianças! Trata-se, sim, de um processo de negociação e de relações mais horizontais e simétricas entre adultos e crianças” (*ibidem*).

“*As crianças não podem esperar ter direitos iguais aos dos adultos, porque não possuem as competências necessárias para o exercício de tais direitos*” (*ibidem*). As crianças ainda são vistas como “não capazes” em muitos aspetos, referindo-se às mesmas como futuros cidadãos. Contrariamente a este obstáculo, as crianças são cidadãs, tal como os adultos, que merecem ver

os seus direitos respeitados. Desta forma compreende-se que “(...) as crianças também são actores sociais pelo que a valorização da sua acção e da sua voz é imprescindível na exigência e concretização dos referidos direitos civis e políticos” (*ibidem*).

2. A criança como um ser ativo e competente

O segundo conceito teórico que pretendo abordar é a criança como um ser ativo e competente, explorando as capacidades de um ser autônomo, pensante e capaz de tomar decisões importantes no dia a dia. Nesta linha de pensamento, Marchão e Henriques (2018) referem que,

Acredita-se e aceita-se a sua atitude exploratória e aberta ao mundo, a sua autonomia e a iniciativa própria, a par da sua capacidade e competência para tomar decisões, através de uma atitude crítica que vai aprendendo a construir em contextos sistémicos, onde a sua «VOZ» e a sua iniciativa ocupam lugar de destaque e grande parte do tempo, permitindo-lhe um estatuto principal e central. (p.137)

Em muitos contextos de educação de infância, a criança é vista como uma pessoa que ainda não é capaz de tomar decisões, de ser responsável e autônoma e, por isso, o adulto está no centro da ação, tomando todas as decisões sobre as crianças, pois aqui, as mesmas são vistas como “(...) o não-adulto e este olhar adultocêntrico sobre a infância regista especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano “completo” ” (Sarmiento, 2005, p.23).

É fundamental começar a olhar para as crianças como seres capazes, envolvê-las e levá-las a participar em todos os momentos que se relacionam com elas, dando ênfase à sua participação. De acordo com Sarmiento (2005), a conceção de criança como ator social deve ser vista como o melhor caminho para o desenvolvimento de aprendizagem da mesma. As crianças devem ser envolvidas na prática pedagógica, para que seja possível diminuir os contextos educativos centrados no adulto.

Neste sentido, Kinney e Wharton (citado por Marchão & Henriques, 2018) referem que quando colocamos as crianças no centro, estamos a assumi-las como seres ativos e competentes, considerando “(...) os processos de escuta como promotores da emergência da criança e assumimos que elas têm direito a ser ouvidas e que nos dizem e «contam» «coisas» importantes e que nós adultos «precisamos de capacidade para entender as [suas] mensagens” (p.137).

Assim, é fundamental valorizar o papel da criança nos contextos de educação de infância, partindo das suas experiências, dando sentido ao trabalho realizado. Partir dos seus interesses e necessidades é um dos fatores mais importantes para permitir a sua participação. Para sustentar esta ideia, Silva, et al., (2016) afirmam que,

O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que

significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades. (p.9)

De acordo com a Recomendação n.º 2/2021, é necessário “fomentar a construção conjunta do processo educativo entre os/as professores/as e os/as seus/suas alunos/as, em todas as etapas de desenvolvimento do currículo, designadamente nos processos de avaliação enquanto reguladores da aprendizagem” (p.82).

Numa educação de qualidade, que proporciona às crianças vários momentos ao longo da rotina para que se sintam ativas e competentes torna-se fundamental. Desta forma, vão aprender a ser cidadãos mais autónomos, responsáveis, mais justos e com um pensamento crítico mais apurado. Nesta linha de pensamento, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017) salientam que,

A descoberta da criança resgata uma imagem de criança como identidade com agência, capaz de participar no cotidiano vivencial da sala de atividades e do centro educativo, o que implica vê-la como pessoa, um ser com autonomia e participação, um ser com direito à coconstrução da sua jornada de aprendizagem. (p.118)

Segundo Marchão (2016), é necessário, desde cedo, apoiar as crianças na construção do pensamento crítico, pois é a partir do mesmo que a criança começa a compreender as suas ações. Daí a importância de assumir a criança como cidadã competente, que toma decisões no dia a dia e que tem voz ativa e responsabilidades na rotina diária.

3. Participação Social e Democrática

O terceiro conceito teórico que pretendo desenvolver é a participação social e democrática, visto que a infância é uma fase fundamental para o desenvolvimento de pessoas confiantes, justas, autónomas e tantos outros aspetos relacionados com as questões sociais. Assim, entendemos que “(...) a forma como pensamos, percebemos, concebemos e tratamos as crianças tem influências nos modos como elas experienciam ser criança” (Agostinho, 2015, p. 73).

É essencial que todas as crianças tenham a oportunidade de participar e expressar as suas intenções e ideias, de modo a que os educadores de infância articulem essas ideias com as suas intencionalidades. Ter consciência que existem várias crianças, com várias experiências dentro de um grupo e aceitar essas diferentes, abordando-as naturalmente com todas as crianças, é um passo fulcral para se viver uma prática democrática. Nesta perspetiva, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) afirmam que “A motivação da criança para a aprendizagem experiencial desenvolve-se na identificação dos seus interesses, motivações, esperanças, criando intencionalidades e propósitos e dialogando com as motivações profissionais do(a) educador(a), cuja profissionalidade e identidade são projetadas no encontro com a criança” (p.13).

O confronto e partilha de ideias é importante para as crianças aceitarem as diferenças e respeitarem outras opiniões, tanto das outras crianças, como dos adultos. Quando as crianças são ouvidas, conseguimos obter mais informações sobre elas, descobrindo pelo que se interessam. Assim, é necessário que se pratique “(...) uma intervenção que projeta a criança para a elaboração do seu pensamento, para a construção de uma atitude reflexiva que permite tomar decisões e fazer escolhas solidárias e justas” (Marchão & Henriques, 2014, p.1419). Segundo os mesmos autores, os momentos que envolvem a escuta possibilitam a expressão livre da criança e uma melhor aceitação das ideias das outras crianças e adultos.

No tema da democracia e participação das crianças, é prioritário que se perceba que se trata de um processo, ou seja, não é adquirido de imediato pelo grupo. O adulto tem a responsabilidade de motivar as crianças a participarem e a expressarem-se livremente, existindo esta interação constante, para que o grupo se sinta confortável em partilhar ideias e pensamentos uns com os outros, de forma a privilegiar uma relação democrática entre todos e evitar-se práticas centradas apenas no adulto. Desta forma, é necessário entender a democracia “(...) como um fenómeno processual criado pelos participantes, como algo vivido, corroborando, desse modo, a ideia de que a participação não é dada, ao contrário, é um processo que envolve interação, expressão de ideias, pensamentos, opiniões, escolhas, negociações” (Agostinho, 2015, p. 76).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) dizem-nos que,

A participação das crianças no processo educativo através de oportunidades de decisão em comum, de regras coletivas indispensáveis à vida social e à distribuição de tarefas necessárias à organização do grupo constituem experiências de vida democrática que permitem tomar consciência dos seus direitos e deveres. (Silva, et al., 2016, p.25)

A participação social é um processo importante na vida das crianças e, segundo Tomás (2006), não é suposto ser um processo de interiorização, mas sim um processo onde as crianças participam, desafiam e insistem. Assim, “Nesse processo, a actividade colectiva é central para compreender como as crianças negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e com seus pares” (Tomás, 2006, p.185).

Tratar a participação social e democrática como um processo, diz-nos que é algo que não nasce conosco, ou seja, não é algo inato. Desta forma, compreende-se que, sendo um trabalho cooperado, de partilha de ideias e interajuda, pode-se afirmar que é algo que se aprende praticando, numa vivência cooperada e democrática. Fundamentando esta ideia, Tomás (2006) afirma que, “a aquisição de comportamentos cívicos é uma questão que não é nem inata nem de doutrinação, mas algo que se constrói no exercício dos direitos e dos deveres de cidadania: aprende-se a democracia praticando-a” (Tomás, 2006, p.204).

Segundo a mesma autora, uma cidadania ativa não corresponde ao cumprimento de comportamentos cívicos, mas sim os cidadãos poderem expressar-se livremente, com o direito de ajudar à mudança. (*ibidem*)

Durante a rotina diária, o educador de infância organiza espaços e momentos para que as crianças desenvolvam estas competências, contribuindo para que as mesmas tenham um papel ativo na comunidade escolar. Pensar numa organização de espaços e tempo focada na cidadania e democracia para as crianças aprenderem praticando é fundamental. Assim,

Educar *na* cidadania e democracia e não *para* a cidadania e democracia, considerando que as crianças têm um papel activo no processo, implica a promoção de espaços e oportunidades que promovam competências e concepções elas próprias democráticas e cidadãs, assumindo direitos e deveres considerados como um legado cultural e a interiorização e apropriação por parte dos actores sociais dessas práticas. (*idem*, 2006, p.204)

Assim, neste processo participativo e democrático “(...) 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, et al., 2016, p.9). Desta forma, constata-

se que “Não pode existir cidadania participativa sem socialização democrática” (Tomás, 2006, p.204).

Tendo em conta a importância de estudos e investigações já publicadas, por autores que investiram em pesquisas relacionadas com a participação e a voz da criança, é fundamental que os profissionais de educação adequem, atualizem, reflitam sobre a forma como escutam as crianças e como é que tem presente a sua voz no quotidiano educativo.

4. O papel do educador de infância na gestão de participação

O quarto conceito irá retratar o papel do educador de infância na gestão de participação do grupo. Como refere Zabalza (1998), uma das Dimensões da Qualidade é o equilíbrio entre a iniciativa da criança e a intervenção estruturada no momento de planear e desenvolver as atividades. Neste sentido, é fundamental que, em educação de infância, desenvolvamos um trabalho de cooperação entre o educador e as crianças, vendo-as como seres ativos e competentes e ouvindo a sua voz para conseguirmos ter uma intervenção de qualidade.

Este trabalho deve ser realizado em cooperação entre o educador e as crianças, onde as mesmas devem ser vistas como colaboradoras na organização do espaço educativo. Para apoiar esta ideia, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) referem que o educador deve “(...) organizar o ambiente e observar e escutar a criança para a compreender e lhe responder. O processo de aprendizagem é pensado como um espaço partilhado entre a criança e o adulto” (p.9).

É fundamental compreender que os educadores de infância têm o papel de apoiar as ideias das crianças, impulsionando-as a refletirem e pensarem de forma mais crítica e complexa sobre as suas ideias ou pensamentos. Assim, a criança deve ser vista como

(...) o ponto de partida e o ponto de chegada, num quadro curricular que deve propiciar a sua participação e a sua implicação nas tomadas de decisão no contexto educativo, ao invés de a alienar deixando todas as decisões para o adulto que tudo decide e que pouco espaço e tempo deixa para a criança pensar, agir, decidir ou fazer escolhas. (Marchão, 2016, p.50)

A mesma autora reforça a ideia de que escutar a criança está relacionado com o trabalho dos educadores no planeamento, ação e reflexão da sua prática. (*ibidem*) O educador, ao escutar a criança recolhe evidências das suas necessidades e interesses e consegue planear integrando a opinião das crianças. Quando me refiro a escutar a criança, passa também pela observação atenta, que muitas vezes desperta os educadores para necessidades e interesses de uma ou várias crianças. Marchão (2016) defende que,

(...) a voz da criança ocupa grande parte do tempo e adquire sempre um estatuto principal, sobretudo quando o educador assume a sua *escuta* e permite interações ricas e estimulantes, e assim contribui para a construção de um pensamento mais elaborado e de índole mais crítico. (p.50)

Dentro do papel do educador como gestor da participação das crianças, é importante abordar a importância do papel das famílias neste processo, pois são uma ponte para a participação das

crianças. Muitas vezes, as famílias dão-nos informações essenciais para podermos repensar sobre a nossa prática, de forma a ir ao encontro as necessidades que as famílias identificaram. Por outro lado, a partilha do educador para com as famílias sobre o que foi observado e escutado de mais relevante é fundamental, para que as famílias possam estar atentos e dar alguma continuidade ao trabalho realizado na creche ou jardim de infância. Este momento trata-se da partilha de acontecimentos e informações sobre o dia a dia das crianças. Assim percebemos que “Quanto mais forte a relação entre a família e a escola, melhor será o cuidado que as crianças recebem em ambos estes contextos” (Epstein & Hohmann, 2019, pág.93).

Segundo Silva et al., (2016), as famílias têm o direito de participar no percurso pedagógico dos seus educandos, tendo a possibilidade de contribuir para o planeamento e avaliação e não apenas serem informados do que acontece na creche ou no jardim de infância.

Assim, percebemos que a escuta da criança passa também pelo apoio das famílias e por um trabalho cooperado, pois quando “os profissionais e as famílias partilham e registam acontecimentos significativos da vida das crianças, em casa e no grupo, através de fotografias e pequenos descritivos que, ao serem expostos/mostrados, convidam à construção de significados partilhados” (Folque & Bettencourt, 2018, pp. 133-134).

O educador tem também o papel de planear, mas a voz das crianças deve estar sempre incluída no planeamento. Segundo Cardona (2017), “(...) há um ciclo – avaliar, planear, agir, avaliar, planear agir... – que se vai repetindo e aperfeiçoando, enquadrado no projeto curricular anual. As crianças são (devem ser) participantes ativos em todo este processo” (Cardona, 2017, p. 151). Neste processo de participação da voz das crianças no planeamento, não me refiro apenas às opiniões e ideias verbalizadas pelas crianças. Neste processo, a observação atenta das crianças é fundamental para o educador compreender o que planear. Folque, Bettencourt e Ricardo (2015) defendem esta ideia, referindo que “A observação do grupo permite ao educador conhecer características pessoais de cada criança e conseqüentemente planear tendo em conta as suas observações” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 29).

O educador deve criar oportunidades para que as crianças sejam cada vez mais autónomas e, segundo Cardona et al., (2021), o educador deve observar atentamente a vivência em grupo e o brincar, de forma a perceber o desenvolvimento da criança e planeando novas oportunidades de aprendizagem.

A voz da criança deve ser respeitada e individualizada, uma vez que não podemos planear sempre para o grande grupo, pois nem todas as crianças apresentam as mesmas necessidades e interesses. Assim, é importante reforçar a importância de uma observação atenta a cada criança por muito que, por vezes, seja difícil, como já foi abordado anteriormente, mas é importante trabalhar o olhar atento e individualizado, não generalizando, ou seja, ver o grupo de crianças

como um todo, esquecendo de cada criança individualmente. “Importa ainda perceber que, neste processo, nem todas as crianças têm de aprender as mesmas coisas ao mesmo tempo” (Cardona et al., 2021, p.72).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar de 2016 falam-nos na importância relação entre a observação e o planeamento e como os dois devem andar sempre lado a lado para que se proporcionemos às crianças uma educação de qualidade. Referem que,

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, et al., 2016, p.13)

É importante realçar que o educador deve estar atento e aberto a sugestões e ideias que surjam em diferentes momentos da rotina diária. O adulto deve ser flexível às ideias das crianças e as planificações, realizadas com as mesmas, devem ser flexíveis, ou seja, podem ser alteradas ao longo da atividade por sugestão de alguém. Desta forma, “Planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Silva, et al., 2016, p.15).

Segundo Libório (2018) é fundamental planificar com as crianças, promovendo a sua participação. Durante esta planificação deve existir negociação e cooperação de forma a chegar a um consenso, de forma democrática. Neste processo participativo o educador deve respeitar o ritmo de cada criança, o seu modo de ser e as suas limitações, descobrindo novas estratégias para essa criança também participar e se destacar de forma positiva. A autora refere que se deve valorizar “(...) as crianças mais problemáticas ou que necessitam mais da minha ajuda, mas é tão mais fácil valorizar as crianças assertivas, porque dizem tudo o que eu quero ouvir” (Libório, 2018, p.12).

Folque e Bettencourt (2015, citado em Ferreira, 2016), afirmam que “só na observação atenta, verdadeiramente interessada em compreender cada uma, os seus interesses, formas de pensar e sentir, pode garantir que a sua voz é tida em conta no processo de decisão sobre o dia-a-dia” (p.18).

4.1. O poder da observação para conseguir dar “voz” às crianças

Observar e escutar a voz das crianças não é apenas perceber que elas verbalizem, visto que muitas crianças da creche e algumas do jardim de infância não comunicam verbalmente. Assim sendo, a observação é fundamental para que se consiga efetivamente chegar às crianças, entendendo os seus interesses e necessidades. A linguagem corporal das crianças também reflete muito sobre elas e uma observação e escuta cuidadas e atentas são fundamentais para as conhecermos. Nesta linha de pensamento, Agostinho (2015) refere que a “observação e escuta atentas aos modos próprios como as crianças comunicam seu ponto de vista – com sensibilidade, compromisso e conhecimentos necessários acerca das crianças para apreender todos os conteúdos expressos pelos seus diversos canais comunicacionais” (p.83).

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a observação e a escuta devem desempenhar um papel contínuo, pois é fundamental conhecer bem cada criança individualmente e o seu processo de aprendizagem.

Algumas crianças mais tímidas são, muitas vezes, inconscientemente, deixadas de lado, dando protagonismo às crianças mais comunicativas. É neste processo de observação que temos mais oportunidades de conhecer e perceber o modo de estar de cada criança e do que esta necessita. É, por isso, necessário, entender que cada criança faz parte de um grupo de crianças, mas que cada uma tem as suas especificidades, que devem ser conhecidas e valorizadas pois, “(...) embora da mesma idade, tem já outra história de vida, outra experiência, outra família, noutra cultura” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.3).

Segundo Silva, et al., (2016) observar as crianças durante o brincar e em momentos que são de iniciativa das mesmas é uma maneira de conhecer os seus interesses. Ao analisar essas observações, o educador tem evidências e novos conhecimentos que pode integrar no planeamento. Nesta linha de pensamento, Parente (2007) também privilegia a observação e escuta atenta das crianças, referindo que,

Realizar e escutar as crianças torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família. (Parente, 2007, p.6)

De acordo com a mesma autora, ao realizarmos observações e registos recolhemos evidências que, ao longo do tempo, o observador pode contrastar e partilhar a evolução dos registos. (*idem*) “É, por essa razão, importante procurar realizar e acumular diversas observações envolvendo ocorrências e experiências da criança em contextos variados” (Parente, 2007, p.7).

Parente (2007) apresenta alguns procedimentos para a observação e escuta da criança, abordando as várias formas de registo: registo de incidentes; registo contínuo; amostragem de acontecimentos e amostragem temporal.

Os **Registos de incidentes** são quando “o observador observa e regista os incidentes ou acontecimentos considerados significativos sempre que ocorram. É fácil de registar e o observador pode realizar o registo depois de o acontecimento ocorrer” (Parente, 2007, p.9). No entanto apresenta algumas desvantagens, como a dificuldade do observador em compreender o que deve registar. (*idem*)

O **Registo contínuo** torna “(...) possível a realização de um relato compreensível, capaz de incluir a riqueza e complexidade dos acontecimentos no contexto natural” (*idem*, p.11).

Segundo a autora, favorece a recolha de evidências para perceber outras questões a observar, podendo ser o ponto de partida para uma observação mais detalhada e particular. Uma desvantagem, é que é necessário focar-nos inteiramente nessa observação e, por isso, o observador tem de ser não participante, não podendo ser o adulto responsável pelas crianças, pois não estará disponível para os outros acontecimentos (*idem*).

A **Amostragem de Acontecimentos e Amostragem Temporal** “(...) pretendem recolher informações com base em amostras de ocorrências ou de fenómenos previamente selecionados que poderão depois ser analisados e interpretados mais eficazmente” (*idem*, p.12). Neste tipo de observações é possível registar durante o acontecimento e são, geralmente, momentos já identificados para observação. Um ponto negativo deste registo é ser muito específico, ou seja, não é apresentado um registo completo sobre o momento, o que pode dificultar a reflexão da observação realizada (*idem*).

De acordo com tudo o que foi abordado anteriormente, pelos diversos autores, é efetivamente importante realçar que o educador deve integrar no seu quotidiano educativo estratégias de observação e registo dos aspetos mais significativos que ocorrem, de modo a construir o currículo de uma forma cooperada fruto da participação e voz das crianças.

4.2. Os contributos do Movimento da Escola Moderna para a participação das crianças

O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) baseia-se numa perspetiva participativa e cooperante, onde “a gestão dos processos de aprendizagem é feita em cooperação entre os participantes e, não, como tradicionalmente é feita na escola, comandada pelos educadores ou professores” (Folque & Bettencourt, 2018, p.114).

Nesta pedagogia “(...) propõe-se construir, através da ação dos professores que o integram, a formação democrática e o desenvolvimento sócio moral dos educandos com quem trabalham,

assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar” (Movimento da Escola Moderna, 2021).

O papel do educador de infância é o de organizar o ambiente, de forma a proporcionar momentos onde as crianças tenham oportunidade de se expressar, incluindo as suas ideias e pensamentos. Assim, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) defendem que o papel do educador deve ser 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. (p.13)

Segundo Rocha e Ferreira (2010, citado por Veiga e Ferreira, 2017), é importante perceber que,

(...) defender a participação infantil não é estar contra os adultos nem desconsiderar e anular os seus papéis e funções como tal, no cuidar e educar das crianças, horizontalizando as relações intergeracionais. Pelo contrário, é entender o adulto como um mediador crucial na promoção e garantia dos direitos das crianças, é pleitear por relações entre adultos e crianças mais éticas — cuidadas, respeitadas e cooperantes —, passíveis de levarem os adultos a consciencializarem, também, as suas vulnerabilidades e a reconhecerem o quanto podem aprender sobre si aprendendo sobre e com as crianças. (p. 19)

Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013) reforçam a ideia da importância da escuta da criança, uma que vez “A motivação da criança para a aprendizagem experimental desenvolve-se na identificação dos seus interesses, motivações, esperanças, criando intencionalidades e propósitos e dialogando com as motivações profissionais do(a) educador(a), cuja profissionalizado e identidade são projetadas no encontro com a criança (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.9).

No que diz respeito à organização do espaço, de acordo com Folque (2012) as salas que adotam os princípios do MEM devem estar organizadas por áreas, para dar “oportunidades às crianças de experienciar diferentes atividades e de utilizar diversos discursos epistemológicos relacionados com as principais áreas de conhecimento” (p.57).

O Movimento da Escola Moderna defende uma vivência cooperada e democrática, onde o poder é partilhado entre adultos e crianças e todos têm uma palavra a dizer. Este modelo pedagógico,

Fala-nos da necessidade de um clima de livre expressão que se reporta ao trabalho de Freinet, reforçada por uma validação pública no grupo, das opiniões das crianças, das suas experiências e ideias. A construção do saber das crianças faz-se a partir da expressão livre dos seus interesses e saberes. (Folque, 1999, p. 7)

Existem várias pedagogias, as pedagogias transmissivas e a pedagogias participativas. O MEM é visto como uma pedagogia participativa, mas analisemos brevemente cada pedagogia.

A pedagogia transmissiva, como a palavra diz, refere-se a uma pedagogia de transmitir conhecimentos, neste caso, dos adultos para as crianças. Trata-se de uma pedagogia que não dá oportunidade às crianças de expressarem os seus interesses e necessidades. Nesta pedagogia, a criança é vista como uma imagem “(...) da tábua rasa, a da folha em branco, sendo a sua atividade de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos exteriores, evitar os erros e corrigir os que não puderem evitar” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.8).

Contrariamente ao que é defendido na pedagogia anterior, a pedagogia participativa defende que a criança deve ser vista como competente e ativa, tendo por base de planeamento as ideias das crianças, equilibradas com as do educador, de forma a existir numa vivência democrática. Os mesmos autores defendem que “A imagem da criança é a de um ser com competência e atividade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças” (*idem*, p.9).

Em relação aos instrumentos de pilotagem do MEM, estes têm como finalidade apoiar a organização do grupo, promovendo uma vivência democrática. Garcia (2010) defende esta ideia, dizendo que “A gestão democrática, inerente a toda a prática educativa, é facultada pela organização do espaço e do tempo e pela implementação dos instrumentos de pilotagem” (Garcia, 2010, p.10).

As crianças são incluídas nesta organização e planificação no dia-a-dia, onde mesmo as mais tímidas participam e são envolvidas neste trabalho. Estes instrumentos que o educador disponibiliza na sala são exemplos do apoio que é prestado às crianças, para estas participarem e se envolverem no contexto em que se inserem. Desta forma, percebemos que “a criança utiliza como guia os recursos sociais do adulto que lhe oferece apoio e desafio para participar, desempenhar papéis, na sua comunidade de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho J. , 2003, p. 6).

Para sustentar esta ideia, Folque (1999) refere que “O modelo do MEM propõe um currículo baseado nos problemas e motivações da vida real e uma escola profundamente integrada na cultura da sociedade que serve” (p.6).

Neste modelo, a adaptação no início do ano acaba sempre por ser mais tranquila, uma vez que uma das características do MEM é defender a heterogeneidade etária do grupo. Segundo Folque (1999), todos os anos são integradas crianças novas no grupo, acompanhando o percurso das que já lá estavam, acabando por se ajudar umas às outras a compreender a dinâmica e a adaptar-se. “A utilização por todo o grupo destes instrumentos é uma forma de partilhar com as crianças o poder de decisão e a avaliação” (Folque, 1999, p.9).

O **Mapa de Planificação das Atividades** tem um papel essencial para desenvolver a autonomia e responsabilidade das crianças, onde as mesmas podem tomar decisões. Mendes (2005) diz-nos que “o Mapa de Planificação das actividades regista o trabalho individual de cada criança recorrendo à previsão do tempo para essa mesma planificação. É um instrumento organizador e gestor do tempo das actividades” (Mendes, 2005, p,10).

O **Mapa das Tarefas** é um instrumento que potencia o desenvolvimento da autonomia, responsabilidade, a tomada de decisão e aprender a respeitar a vez do outro, pois combinam, em grande grupo, quem fica responsável por determinada tarefa. É um “(...) compromisso semanal face à realização de tarefas, o que possibilita a gestão cooperada dentro da sala. A avaliação deste instrumento gera momentos importantíssimos e preciosos para a aquisição de atitudes e hábitos de autonomia, de partilha, de cooperação” (Mendes, 2005, p,11).

O **Mapa das Presenças** é um instrumento onde as crianças, em conjunto, conseguem perceber quem está presente ou não e, autonomamente, marcam a sua presença. Aqui também são trabalhadas várias qualidades como a união de grupo, a autonomia e a atenção para chegar a sua vez e o respeito pela vez do outro. “Esta tabela é usada como um registo de presenças normal mas também oferece outras oportunidades de leitura como a descoberta dos ritmos temporais” (Folque, 1999, p 8).

O **Diário de Grupo** é o instrumento onde se observa, com clareza, a participação das crianças, pois podem escrever o que não gostaram, o que gostaram, o que fizeram e o que querem, em quatro colunas distintas. Aqui, a resolução de conflitos é realizada de forma muito organizada, pois as crianças escrevem ou pedem ao adulto para escrever uma situação ou uma ideia para, no final da semana, no Conselho de Grupo, ser discutido individualmente e pelo grupo, proporcionado um ambiente de expressão livre, promovendo o pensamento crítico. De acordo com Folque (1999), as primeiras três colunas dizem respeito a uma avaliação sociomoral de cada semana e a última coluna relaciona-se com a participação das crianças no planeamento.

No final da semana, no Conselho, tudo o que está no diário é analisado, onde adultos e crianças têm uma palavra a dizer. “Este é o grande momento de clarificação funcional dos valores em que o grupo se interajuda na procura de uma realização humana mais democrática e solidária” (Folque, 1999, p.9).

Neste percurso democrático que é o MEM, as crianças experienciam o que é viver com os seus direitos de livre expressão respeitados e aprendem a valorizar as opiniões do outro que, na infância, nem sempre é fácil. “As crianças vão, desta forma, crescendo num contexto que privilegia a construção dos saberes, como uma prática social democrática que tem como alicerce a avaliação formativa em cooperação, integrada na acção e nas aprendizagens, num clima de negociação constante” (Mendes, 2005, p,11).

Os modelos, na verdade, não são neutros. Contém em si princípios e fundamentos que sustentam teoricamente as práticas, estando incluídas orientações que dizem respeito à forma como as crianças são escutadas. O modelo do MEM, se for implementado de uma forma correta, adequada e contextualizada, integra algumas dimensões presentes diariamente que privilegiam a comunicação, o registo da voz e a efetiva participação das crianças.

Capítulo II

Metodologia de Investigação

O segundo capítulo centra-se na descrição da metodologia do desenvolvimento do relatório de investigação. Neste capítulo, abordo a importância da investigação em educação e a ética na investigação. Destaco a metodologia de investigação utilizada no estudo, abordando as características da Investigação Qualitativa e da Investigação-Ação e os procedimentos de recolha e tratamento de informação utilizados ao longo da investigação, designadamente: a observação-participante, as notas de campo (registos escritos, fotográficos e áudio), a entrevista às educadoras e às crianças do contexto de jardim de infância.

1. Investigar na área da Educação

Investigação em educação resulta “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).

A investigação em educação é vista como um campo de ação e pensamento multi-referenciado, no que diz respeito à diversidade de perspetivas disciplinares, epistemológicas e metodológicas, que existem em educação, onde permanecem tensões e ambiguidades. (Alves & Azevedo, 2010). Assim, o investigador deve relacionar diferentes perspetivas e aceitar vários pontos de vista, promovendo a “construção de um conhecimento mais holístico e mais integrado dos fenómenos educativos” (*idem*, p.10).

Investigação em educação exige que o investigador tenha um papel ativo, investigando sobre os interesses e necessidades que reconhecem nos contextos. Desta forma, a investigação em educação deve assumir um papel reflexivo e de mudança, pois procura-se compreender as situações educativas, tornando-se fundamental para resolver problemas que possam existir nos contextos. A investigação em educação baseia-se em duas razões, “(...) uma aponta para o desejo de transformação, enquanto que outra para a apresentação de possibilidades e alternativas” (*idem*, p.24).

Dentro das investigações em educação participam vários sujeitos, ou seja, toda a investigação deve cumprir princípios éticos, que abordarei em seguida.

1.1 A ética na investigação

Segundo Bogdan & Biklen (1994), a ética na investigação diz respeito às normas dos procedimentos corretos ou incorretos durante a investigação. As questões éticas devem ser

cumpridas ao longo de toda a investigação, de forma a que resulte numa relação de confiança e verdade entre os envolvidos. (Bogdan & Biklen, 1994)

As questões éticas neste projeto de investigação qualitativa foram essenciais e, por isso, a investigação decorreu respeitando segundo alguns princípios, tais como:

(i) o direito à intimidade, enquanto garantia dada às crianças e aos adultos da liberdade de decidirem sobre a extensão da informação que aceitaram partilhar com os investigadores; (ii) o direito à não participação (...); (iii) o direito à protecção do anonimato e confidencialidade das informações; (iv) o direito a terem informação sobre o projecto de investigação, os seus objetivos e autorizarem a sua participação na investigação. Só após o consentimento se deu início à “entrada no terreno”. (Tomás & Gama, 2011, p. 7)

Bogdan e Biklen (1994) também salientam alguns princípios éticos que devem estar presentes quando se realiza uma investigação, tais como: respeitar as identidades dos sujeitos; o investigador deve investigar com o consentimento dos investigados; deve ser claro e explícito, de forma a que os sujeitos que nela participam, estejam esclarecidos; deve descrever os resultados da investigação de forma fidedigna, não distorcendo a informação que recolhe, mesmo que as conclusões não lhe agradem.

Amado (2014) realça a importância de construir uma relação de confiança e sinceridade, sendo fundamental para agir eticamente. Nesse sentido, ao longo dos estágios tentei sempre estabelecer relações de confiança com os participantes da investigação, refletindo regularmente com as educadoras cooperantes sobre o estudo, sendo o mais sincera possível, mesmo que alguma parte da investigação tenha corrido menos bem, sempre de forma fidedigna.

No relatório de investigação, certifiquei-me de cumprir a privacidade dos envolvidos. Utilizei letras para substituir os nomes reais e não expus o nome das instituições onde realizei a investigação. No que se refere à realização do pedido de autorização para recolha de informação, através de fotografias e áudio, que desejava obter, ambas as educadoras cooperantes já se tinham antecipado e perguntado aos pais, onde todos concordaram que as informações das crianças fossem utilizadas para esta investigação.

2. Investigação Qualitativa

A investigação que está a decorrer é caracterizada como investigação qualitativa, “(...) procurando compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista e nas perspectivas integrantes do paradigma interpretativo” (Tomás & Gama, 2011, p.6).

Com esta investigação pretende-se analisar as práticas de participação das crianças já implementadas nas salas de estágio de creche e de pré-escolar, percebendo as estratégias que já existem e como se é possível incluir novas estratégias de participação, envolvendo, por isso, as crianças neste processo, seja através da observação ou da entrevista numa faixa etária superior, visto que é “(...) um direito que lhes assiste, visões e acções sobre os mundos que habitam, nomeadamente os escolares” (Tomás & Gama, 2011, p.6).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a Investigação Qualitativa apresenta várias características: a fonte direta de dados é o ambiente natural; é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital neste tipo de investigação.

É fundamental perceber que,

O estudo qualitativo se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto, se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes, tendo um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. (Ribeiro, 2008, p. 5)

Durante o estágio, assumi um papel de observador participante, em que, segundo Carmo e Ferreira (2008), o investigador deve assumir um papel ativo perante uma população observada, sendo que, no meu caso, se tratam de três grupos de crianças, com idades compreendidas entre um e seis anos, combinando a interação com as crianças e, simultaneamente, um posicionamento de observador, permitindo, desta forma, perceber o que as crianças se interessam ou têm necessidade.

A Investigação Qualitativa foca-se em estudar os comportamentos sociais e, a meu ver, o tema escolhido para o Projeto de Investigação relaciona-se intimamente com os comportamentos sociais, visto que, a participação analisa-se a partir das ações e comportamentos, de modo a perceber quais os interesses e necessidades das crianças. Por isso, “tende-se a denominar pesquisa qualitativa como pesquisa de campo, porque o investigador atua no meio onde o objeto de estudo desenvolve-se, bem diferente das dimensões e características de um laboratório” (Ribeiro, 2008, p. 5).

Depois do investigador estudar e investigar sobre o tema, é importante que a investigação qualitativa vise contribuir para o melhoramento das situações e para a resolução dos problemas existentes no contexto. (Amado, 2014)

A investigação deve ter por base vários procedimentos de recolha e análise de dados, de forma a chegar a respostas sobre a questão de investigação, testar hipóteses e atingir o objetivo do estudo. A questão de investigação é uma ferramenta que ajuda a guiar o investigador e a estruturar a ação e intervenção no contexto. Um investigador qualitativo utiliza sempre as questões para se focar no estudo, evidenciando detalhes sobre essa questão/tema. (Gonçalves, 2010)

Segundo, Gonçalves, Gonçalves & Marques (2021), as investigações qualitativas são realizadas quando uma questão precisa de ser melhor investigada; quando existe a necessidade de compreender mais detalhadamente um problema; evidenciar a escuta das vozes dos indivíduos envolvidos na investigação; queremos entender melhor os contextos e como os participantes de envolvem com o tema a investigar; existe a necessidade de melhorar as teorias existentes que são inadequadas e não dão apropriadas para o problema em estudo.

2.1. Investigação-Ação

Segundo Castro (2010), a investigação-ação é um processo dinâmico, interativo e reajustável, tendo em conta as circunstâncias e os fenómenos em estudo. Desta forma, este processo, segundo Fischer (2001, citado em Castro, 2010, p.17), inclui as seguintes operações: planear com flexibilidade; agir; refletir; avaliar/validar e dialogar.

A investigação-ação, segundo Coutinho et al., (2009), é uma metodologia de pesquisa, que tem como objetivo resolver problemas reais e que “(...) consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 292). Para sustentar esta ideia, é importante perceber que esta metodologia

baseia-se nas próprias palavras das pessoas, quer para compreender um problema social, quer para convencer outras pessoas a contribuírem para a sua remediação. E, em vez de aceitar as ideias oficiais dominantes e habitualmente aceites, tais como "a escola educa" ou "os hospitais curam", questiona estas afirmações e transforma-as em objectos de estudo. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 300)

Esta metodologia é “(...) prática e interventiva, pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma regularidade, intervém nessa mesma realidade. A ação tem de estar ligada à mudança, é sempre uma ação deliberada” (Coutinho, 2005, citado em Coutinho et al., 2009, p. 362). Assim sendo, o tema do projeto de investigação que consiste na participação e voz das crianças, terá como principal objetivo, analisar os procedimentos e métodos utilizados, estabelecendo novas estratégias de participação, estando assim ligada à ação e à mudança.

O principal objetivo da Investigação-Ação é agir de modo a promover a transformação, em que “os seus praticantes reúnem dados ou provas (...) com o objetivo de apresentar recomendações tendentes à mudança” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 292).

Segundo Dick (1999, citado em Coutinho et al., 2009),

A Investigação-Ação pode ser descrita com uma família metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica. Nos ciclos posteriores, são aperfeiçoados, de modo contínuo, os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtido no ciclo anterior. (p.360)

Estes ciclos da Investigação-Ação implicam “(...) planear, actuar, observar e refletir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos *práticos* acerca das suas práticas” (Coutinho et al., 2009, p.363).

Desta forma, compreende-se que “(...) a Investigação-Ação, não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma investigar para a educação” (Coutinho et al., 2009, p. 376). O projeto de investigação vai ao encontro deste método de investigação, visto que se pretende investigar para a educação, de modo a desenvolver novas estratégias de ação, no que diz respeito à participação das crianças.

Sendo um tema bastante atual, é necessário estabelecer estratégias criativas e inovadoras, que promovam a participação das crianças. Neste tema, é importante perceber que participar é estar incluído diretamente nas decisões e no processo, onde a negociação entre os adultos e a crianças deve estar sempre presente (Tomás & Gama, 2011).

Segundo Cardoso (2014), este tipo de investigação é fundamental em educação. A autora refere que, a

(...) investigação-ação surge como uma abordagem metodológica bastante útil, reconhecida por apoiar os professores na investigação dos problemas que imergem da sua própria prática cotidiana, para os quais é necessário encontrar soluções, que permitam a melhoria da ação pedagógica, num processo de adaptação e desenvolvimento profissional contínuo. (Cardoso, 2014, p. 14)

Segundo a mesma autora, a participação dos professores no processo de investigação, passa pela procura de soluções dos problemas encontrados na prática, de forma a transformar o ensino. “Ora, isto conduz-nos a problematizar o papel do professor, no concerne à investigação

e à inovação pedagógica, assim como a pertinência da investigação-ação na sua formação, tendo em vista a melhoria educativa” (Cardoso, 2014, p. 21).

Em suma, conclui-se que a investigação-ação visa a mudança da prática pedagógica, com um problema previamente identificado, onde o investigador envolve-se ativamente numa situação (Moura, 2003). Assim sendo, é importante que se aplique esta metodologia em educação, uma vez que deve estar em constante evolução e este tipo de investigação visa a mudança de problemas nos contextos.

2. Procedimentos de recolha e tratamento de informação

Durante a investigação foram mobilizadas estratégias e técnicas qualitativas de recolha de informação, que permitiram uma recolha relevante para a definição da situação-problema.

Deste modo, apresento uma tabela, adaptada da Tabela 2 de “Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas”, de Coutinho et al., (2009).

Tabela 1: Técnicas e instrumentos utilizados na recolha de informação

INSTRUMENTOS	ESTRATÉGIAS	MEIOS ÁUDIO-VISUAIS
⇒ Observação-participante; ⇒ Notas de campo.	⇒ Observação participante; ⇒ Registos e notas de campo; ⇒ Entrevistas às educadoras/crianças.	⇒ Fotografias. ⇒ Gravação áudio.

Assim, é evidente que os principais procedimentos de recolha e tratamento de informação são a observação e registo e a entrevista, que, seguidamente, abordarei com mais pormenor.

3.1 Observação e Registo

Um dos procedimentos essenciais em qualquer investigação-ação é a observação. Contudo, a observação rigorosa implica os registos das observações e notas de campo do que foi observado, tornando-se um ponto chave para a recolha de informação visto que, a observação,

(...) fornece as informações que você precisa para tomar decisões para quando e como intervir com as crianças. Você quer que seus atos ajudem as crianças a se enxergarem como aprendizes bem-sucedidos e, ao mesmo tempo, fortalecer seus relacionamentos com elas. (Jablon, Dombro, & Dichtelmiller, 2009, p. 34)

Estas observações têm de ser registadas e estes registos devem incluir a data e a hora da observação, o local (instituição e contexto), nome e idade dos intervenientes, o observador e objetivo da observação. Só depois se procede a uma descrição factual, descrevendo o que está a ser observado sem incluir opiniões próprias do que estou a observar, escrevendo apenas o que se observa. As fotografias também são um dos procedimentos de recolha de informação, onde devemos refletir, de seguida, o que está explícito nas fotografias e como devemos atuar de acordo com o que observámos neste momento.

Posteriormente, é importante refletir sobre o que observámos, de modo a melhorar a prática, a partir do que se vai observando, registando e refletindo. O grande objetivo deste processo, é ir ao encontro da questão de investigação que inicialmente defini, ou seja, “Como observar e escutar a voz das crianças em creche e em jardim de infância?” e perceber que novas estratégias podem ser implementadas, de modo a conseguir responder à questão. A partir da experiência dos contextos, a meu ver, tornou-se evidente que a observação é o procedimento mais importante para a realização deste trabalho. Através das observações e respetivas análises das ações das crianças, é possível perceber quais os seus interesses e necessidades e, por isso, estamos a promover a sua participação e a olhar para as mesmas como um ser ativo e competente, com direito a participar no dia a dia do contexto escolar.

Neste processo as notas de campo são fundamentais, visto que são uma ferramenta de reflexão, de modo a planear novas estratégias relativamente ao tema do projeto. Assim sendo, depois de cada observação, é fundamental existir uma “(...) descrição das pessoas, objectos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

A observação a que me refiro é a observação participante que, segundo Fonseca (2012) é um método interativo e de observação direta, visto que o observador está presente nos acontecimentos que observa. A autora realça a importância da observação participante, afirmando que “ao envolver-se com as pessoas e acontecimentos de uma forma mais direta o investigador torna-se um conhecedor mais profundo da realidade que está a observar” (Fonseca, 2012, p. 25).

3.1.2. Notas de campo

As notas de campo são excelentes estratégias de observação e respetivo registo. Em cada nota de campo “(...) é registada a parte mais subjectiva da sua jornada. A ênfase na especulação, sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões e preconceito” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 165). A partir daí, podemos refletir e partir para ação, com novas estratégias, de modo a

fomentar ainda mais a participação das crianças. Mais detalhadamente, as notas de campo são “ (...) o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) os investigadores, ao registarem as notas de campo, devem colocar sempre a data e a hora, quem fez a ação que foi observada e o lugar da observação.

Para Fonseca (2012), as notas de campo são um dos procedimentos de recolha de informação mais utilizados em investigação-ação. A maior vantagem deste procedimento é que é aberto e “ao não estarem estruturadas tornam-se flexíveis permitindo ao investigador abrir-se ao imprevisto e inesperado, ele vê as coisas tal como se apresentam diante de si, de uma forma direta e imediata, sem mediações ou preparações prévias” (Fonseca, 2012, p. 25).

Durante toda a investigação, o diário, um caderno onde apontava as informações, andou sempre no bolso, de forma a poder anotar as observações rapidamente, para a que a informação fosse o mais pormenorizada possível. Sobre esta forma de registo, Fonseca (2012) realça que,

O diário do investigador é uma técnica narrativa que permite recolher observações, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações de ocorrências e ajuda o investigador a desenvolver o seu pensamento crítico, a mudar os seus valores e a melhorar a sua prática. (Fonseca, 2012, p. 25)

3.1.2. Registo fotográfico e áudio

Para enriquecer as notas e completar a informação utilizei, ao longo da investigação, meios audiovisuais como a fotografia e o áudio.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), são recursos que facultam dados descritivos, sendo essenciais no decorrer da investigação, na medida que me permitiram recordar de forma detalhada cada momento. Os autores defendem que as fotografias são utilizadas “como meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível” (Bogdan & Biklen, 1994, p.183).

Como refere Fonseca (2012), “as gravações em áudio são uma técnica muito utilizada na Investigação-Ação pois permite, captar a interação verbal e registar as conversas de um modo detalhado” (p.26).

Estes recursos possibilitaram-me enriquecer as notas de campo, registando ações relevantes das crianças que não conseguiram ser relatadas por escrito, por serem conversações extensas ou momentos de participação do investigador na atividade que, mais tarde, através das fotografias e gravação de áudio, foi possível refletir e interpretar as observações.

3.2. Entrevista

Outro procedimento de recolha e tratamento de informação que considero indicado para o desenvolvimento do projeto de investigação, é a entrevista às educadoras de ambos os contextos, creche e jardim de infância, que é aplicada “(...) nos casos em que o investigador tem questões relevantes, cuja resposta não se encontra na documentação disponível ou, tendo-a encontrado, não lhe parece fiável, sendo necessário comprová-la” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 144).

A entrevista às crianças em contexto de jardim de infância, tem como principal objetivo perceber como funciona a organização da sala e em que medida as crianças participam no dia a dia do contexto escolar. Quanto às entrevistas às educadoras, têm como objetivo perceber as estratégias de participação que utilizam e qual a importância da voz da criança nas suas práticas. As entrevistas são semiestruturadas, conduzidas por um guião de entrevista, desenvolvido no sentido de dar abertura às educadoras para abordar o tema. Assim, “(...) as questões devem ser formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre temas apresentados” (Ribeiro, 2008, p.16).

Segundo Rosa & Arnoldi (2006, citado em Ribeiro, 2008), “(...) a entrevista deve ser feita pelo pesquisador quando precisar valer-se de respostas mais profundas para que os resultados da sua pesquisa sejam realmente atingidos e de forma fidedigna” (p. 13).

De acordo com Bogdan & Biklen (1994), para analisar os dados da entrevista, devemos: proceder à transcrição integral das respostas, acompanhada do registo de pormenores, tais como, o modo como decorreu a entrevista, qual o comportamento não verbal do entrevistado; seleccionar para análise apenas a informação que está diretamente relacionada com os objetivos do estudo; interpretar os dados obtidos; analisar as reflexões, conexões e interações entre os dados obtidos; discutir os dados com base na teoria; ser objetivo na interpretação e construção de categorias.

De acordo com Ferreira (2019), após a recolha dos dados, é necessário revê-los para fazer uma escolha do que não é relevante e anotar o que não foi anotado no campo.

Na entrevista, é essencial que o entrevistador também tenha conhecimento sobre o tema de forma a compreender o que o entrevistado diz. Esta estratégia de recolha de informação torna-se, por isso, “(...) muito complexa, dependendo sempre dos fatores internos e externos, do conhecimento do entrevistador a respeito do tema, da inter-relação entrevistador/entrevistado, para que seja, inicialmente, viabilizada com facilidade” (Ribeiro, 2008, p. 16). O entrevistador, segundo o mesmo autor, deve organizar e manter a conversação, visto que ele “(...) é o responsável direto pelos resultados, criando um mundo de ilusão, de fácil comunicação em que devem parecer breves as entrevistas prolongadas” (p.16).

A entrevista às crianças no contexto de jardim de infância é importante para percebermos o modo como se sentem, no que diz respeito à sua participação no dia a dia da sala e da instituição e as estratégias que são implementadas para tal. Para isso, torna-se essencial que o adulto não tenha um papel de controlo total da sala e que existam momentos de partilha, onde as crianças possam dar sugestões, ajudar a planificar as atividades, conforme os seus interesses, gostos e necessidades. Desta forma,

Quando o poder é encarado como uma maneira de controlo, quando os investigadores utilizam o seu poder enquanto adultos, não prescindindo dele, nem o acautelando nas relações de investigação que estabelecem com as crianças, para atingirem determinados objetivos científicos, as dinâmicas de investigação que daí decorrem dificilmente poderão ser consideradas dinâmicas informadas eticamente. (Fernandes, 2016, p. 770)

3.2.1. Entrevista às Educadoras de Infância

Numa primeira fase, foi necessário elaborar um guião (apêndice 1), que atendesse aos objetivos do estudo e que permitisse compreender as conceções das educadoras. O guião foi estruturado em quatro blocos de perguntas, de forma a organizar a condução da entrevista. Numa segunda fase, foi realizada a entrevista a cada educadora cooperante presencialmente, mantendo o guião igual para ambas, para uma melhor conceção das suas práticas e, defendendo o mesmo modelo pedagógico, analisar as perceções de cada uma sobre o mesmo.

3.2.2. Entrevistas às crianças

A decisão de realizar uma entrevista às crianças surgiu no primeiro momento de estágio, de modo a compreender melhor os interesses das crianças, escutando a sua voz atentamente. Contudo, realizei estas entrevistas após o período de estágio terminar, não conseguindo realizar mudanças na prática com estas entrevistas, realizadas a vinte crianças do contexto B. Por isso, optei por partilhar algumas respostas interessantes com a educadora cooperante, de forma que esta pudesse refletir sobre as mesmas.

Já no contexto C, que foram apenas três semanas de estágio, optei por realizar a entrevista no início do estágio, de forma a conhecer melhor cada criança, escutando a sua voz e os seus interesses. Desta forma, consegui estabelecer uma relação de confiança com mais facilidade com as crianças e refletir sobre as suas respostas, para poder aplicar na prática. Assim, a minha estratégia de escuta da voz das crianças, que se diferencia dos outros contextos, foi a entrevista. A intervenção do contexto C surgiu através da análise das entrevistas, onde apresento cinco das dezassete realizadas.

No relatório apresento apenas uma das intervenções realizadas a partir das entrevistas, contudo, durante este período de estágio, foram realizadas outras intervenções, como a construção da área das ciências dentro da sala e uma plantação no espaço exterior. Foram também pedidos novos materiais, consoante a análise do que as crianças disseram e através de uma observação atenta, realizada durante os momentos de exploração das áreas da sala.

Apresento em apêndice 2, o guião de entrevista realizado e, em apêndice 5, as respostas de cinco entrevistas das quais me baseei para intervir. De seguida, irei analisar o conteúdo recolhido nas entrevistas.

4. Tratamento e análise da informação recolhida

O tratamento e análise da informação recolhida é descrito como “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 (...)” (Bogdan & Biklen, 1994, p.205).

Inicialmente, elegi a informação mais relevante para o estudo, recolhida através das técnicas de recolha de dados já apresentadas anteriormente, realizando uma análise das mesmas e organizando-as, de modo a refletir sobre o tema e a chegar a mais respostas. Para esta análise, procedi à elaboração das grelhas de análise de conteúdo (Apêndice 5, 6 e 7), cruzando a informação recolhida e interligando as respostas das entrevistas às educadoras com as notas de campo.

4.1. Análise do conteúdo das entrevistas às educadoras de infância

Neste tópico de análise da informação recolhida, pretendo analisar e refletir sobre o conteúdo das entrevistas às educadoras de infância, evidenciando os aspetos mais importantes que recolhi para investigação, que serviram para me ajudar a chegar a respostas.

De uma forma geral, as conclusões a que eu cheguei através das entrevistas e das notas de campo que registei, foram que o método utilizado é fundamental para fomentar a participação ativa das crianças. Reforcei ainda a ideia de que os instrumentos de pilotagem do Movimento da Escola Moderna são fundamentais para a gestão de vida em grupo em cooperação e que a observação, em ambos os contextos, é essencial para conhecer cada criança e compreender os seus interesses e necessidades. Perante a análise do conteúdo, concluí também que a teoria que as educadoras apresentam nas respostas da entrevista, reverte-se na prática, através da análise cruzada entre as respostas das educadoras e de algumas notas de campo recolhidas ao longo do estágio.

Analisando o conteúdo, no que diz respeito à participação das crianças, ambas as educadoras defendem que este é um dos princípios da sua prática, isto é, consideram que as crianças devem participar nas vivências diárias. Por um lado, em Creche, a educadora defende que as vozes das crianças são, essencialmente, escutadas através da observação ao longo da rotina, do grupo e de cada criança, sendo também essencial a cooperação com as famílias. Por outro lado, em Jardim de Infância, a educadora refere que a voz da criança é escutada através do fomentar a comunicação, a cooperação, a partilha entre o grupo, encorajando as crianças a partilhar as suas vivências, escutando voz a cada criança e desenvolvendo um currículo com base nas vivências do grupo. Desta forma, compreendo que, em Creche, a voz e participação da criança passa muito pela observação dos adultos, de forma a compreender os interesses e necessidades das crianças, enquanto que, em Jardim de Infância, momentos de partilha e cooperação a partir das vivências que as crianças expõem, são primordiais para escutar as suas vozes e incluir a sua efetiva participação nas dinâmicas da sala e grupo.

Relativamente às estratégias utilizadas para promover a participação das crianças, ambas as educadoras salientam a importância do modelo pedagógico que defendem, o Movimento da Escola Moderna. Contudo, a educadora de Creche foca muito a sua prática na observação, utilizando um recurso bastante importante para promover a participação das crianças. Isto é, utiliza um caderno de observações, onde toda a equipa pode escrever o que observa, realçando também o trabalho de equipa no processo da participação das crianças. Em Jardim de Infância, os instrumentos de pilotagem são o fio condutor para a participação das crianças. O plano semanal é baseado nos seus interesses, nas suas vivências, estando a voz da criança incluída em toda a rotina.

No que concerne à influência do MEM, conclui-se, através da análise, que, em creche, a rotina é muito centrada nas necessidades e interesses das crianças. Em Jardim de Infância, com uma rotina centrada nas vivências do grupo, as crianças começam a perceber a importância de comunicarem as suas vivências, acabando por ser uma dinâmica de cooperação, de comunicação e de interação entre adultos e crianças.

Perante as dificuldades apresentadas pelas educadoras, consigo compreender que é fundamental o trabalho de equipa, de forma a promover uma escuta mais atenta das crianças e que, por vezes, a heterogeneidade pode ser difícil numa fase de adaptação, contudo, como existem sempre crianças do ano anterior, já familiarizadas com a dinâmica, acabam por ajudar as novas crianças. Perante cada dificuldade, o educador deve refletir sobre o problema e pensar em estratégias para o ultrapassar, dependendo sempre de grupo para grupo e de criança para criança.

4.2. Análise do conteúdo das entrevistas às crianças

Neste tópico de análise da informação recolhida, pretendo analisar e refletir sobre a importância das entrevistas às crianças, evidenciando os aspetos mais importantes que recolhi para a investigação.

Ao longo de todo o percurso investigativo, tentei sempre observar e escutar a voz das crianças através de várias estratégias. Contudo, optei por realizar entrevistas às crianças do contexto B e C, de Jardim de Infância. As entrevistas do contexto B não foram integradas na investigação, uma vez que foram realizadas após o estágio terminar e, por isso, foi apenas possível refletir com a educadora cooperante sobre as respostas das crianças, de modo a que a mesma pudesse ter como ponto de partida algo significativo referido nas respostas das crianças. Já no contexto C, onde foram apenas três semanas de estágio, realizei, ao longo da primeira semana, dezassete entrevistas a crianças. As outras crianças escolheram não realizar e respeitei essa decisão, conforme os princípios da ética na investigação. Ao analisar as entrevistas, selecionei cinco do total, pois eram as entrevistas onde demonstravam mais os interesses e necessidades das crianças e representavam um terço das crianças entrevistadas.

No início, a minha expectativa em relação às entrevistas das crianças, era que todas conversassem comigo abertamente, mas tal não aconteceu. Algumas crianças responderam muitas vezes “não sei”, o que dificultou a minha investigação, pois não consegui utilizar muitas das respostas. Ao refletir o sucedido em cooperação com a educadora cooperante, chegámos à conclusão que, muitas das crianças do grupo do ano anterior não estavam habituadas a esta dinâmica, de expôr as suas ideias, opiniões e vivências.

Enquanto investigadora e estagiária, experimentar esta estratégia de escuta da voz da criança foi importante, uma vez que conhecemos melhor cada criança e conseguimos fazer mudanças significativas na sala, consoante os seus interesses.

Primeiramente, comecei por analisar as respostas, compreendendo que algumas se repetiam mais, percebendo os interesses, gostos e necessidades de cada criança individual, mas também do grupo, chegando à conclusão que era necessário pedir mais materiais para a sala. Com as respostas dadas pelas crianças, apresentadas na grelha (apêndice 5), eu e a educadora cooperante percebemos os materiais que fariam sentido pedir, para criar novos desafios às crianças, fomentado o desenvolvimento das mesmas e integrando-as como seres participativos na organização dos espaços e materiais.

Através da análise das respostas consegui realizar várias mudanças na sala. Uma das mudanças foi a construção de uma nova área na sala, a área das ciências, onde construímos um canteiro no espaço exterior e a germinação de várias sementes no algodão para acompanhar a sua

evolução, visto que as crianças demonstraram bastante interesse por plantar e pelo espaço exterior.

Como se constata nas respostas das crianças, é possível compreender que revelaram bastante interesse no espaço exterior e pelas pinturas e desenhos. Foi a partir deste interesse que surgiu a intervenção do contexto C, com base na voz das crianças, que tiveram oportunidade de expressar as suas ideias, sentimentos e opiniões, que foram ouvidas atentamente pelo adulto. Após as respostas das crianças, lancei-lhes o desafio de realizar uma atividade, juntamente com as crianças que expuseram a ideia nas entrevistas. O grupo mostrou interesse em realizar a atividade e, por esse motivo, escrevemos no diário, de forma a anotar os interesses das crianças. Mais à frente, quando descrevo esta intervenção, explico como deu ênfase à voz da criança mais detalhadamente.

Assim sendo, as entrevistas às crianças serviram, essencialmente, para escutar a voz das crianças e conhecê-las melhor, conseguindo perceber os seus interesses, gostos, preferências, necessidades e para conseguir realizar mudanças e intervenções no contexto em função do grupo.

Capítulo III

Descrição dos Contextos Educativos e Descrição, Interpretação e análise das Intervenções/Observações

O capítulo III centra-se na apresentação dos contextos educativos onde realizei os momentos de estágio e na descrição, interpretação e análise das intervenções e observações realizadas. Desta forma, será apresentado um contexto de creche e dois contextos de jardim de infância, destacando: a instituição; o grupo de crianças da sala; a equipa pedagógica; a rotina diária; a organização dos espaços e dos materiais. De seguida à descrição de cada contexto, surgem as intervenções e respetiva análise.

Contexto de Creche

1. Descrição do Contexto Educativo

1.1 Instituição A

Tendo sido inaugurado em 2012, o Contexto A situa-se no Monte da Caparica, concelho de Almada e é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). A instituição divide-se em quatro áreas de intervenção: creche, jardim de infância, centro de dia e o centro de convívio. A creche é constituída por 8 salas (Arco-íris, Azul, Vermelha, Amarela, Verde, Lilás e Laranja), com um total de 84 crianças, sendo a sala Arco-íris a sala do berçário, que está dividida em duas salas (8 crianças por sala, dos 4 aos 12 meses). As restantes salas abrangem crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 36 meses e o número de crianças por sala varia entre 13 e 15. O centro de dia tem capacidade para 60 idosos e o centro de convívio tem capacidade para 40 idosos.

A zona habitacional envolvente à instituição é constituída por população de classe socioeconómica baixa, sendo que a instituição localiza-se num bairro social. O horário de funcionamento é das 7:00h às 19:00h e as mensalidades que se praticam na instituição variam consoante os rendimentos das famílias de cada criança.

Os principais objetivos da instituição são, segundo o artigo 4.º do Regulamento Interno da instituição,

1. Proporcionar o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva e física, através de um atendimento individualizado;
2. Incentivar a participação das famílias nos processos educativo e formativo dos seus educandos;

3. Proceder à despistagem de inaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
4. Promover o envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo estabelecendo relações de efetiva colaboração com a comunidade. (Regulamento Interno, 2019)

O modelo educativo defendido na instituição assenta no Movimento Escola Moderna. Este modelo defende a heterogeneidade etária e “(...) no MEM valoriza-se a diversidade, vista como enriquecedora da cultura da sala de aula e como promotora de um *ethos* de inclusão” (Folque, Bettencourt, & Ricardo, 2015, p. 22).

1.2 Grupo de crianças da sala

O grupo é constituído por treze crianças, sete do sexo masculino e seis do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 12 meses e os 35 meses sendo, por isso, um grupo heterogéneo no que diz respeito à idade. Entre as treze crianças, dez transitaram de outra sala da instituição, duas crianças frequentam a creche pela primeira vez e uma criança transitou de outra creche. Relativamente à caracterização do grupo, segundo a educadora, esta está organizada em diferentes partes.

Na socialização existe uma parte do grupo que já realiza o jogo simbólico, uma pequena parte já o faz introduzindo falas e brincando com os seus pares, outros estão neste momento a iniciar esse jogo simbólico e outra parte do grupo ainda não iniciou esta fase do faz de conta.

A autonomia começa a observar-se na maioria do grupo. Nesta questão, os objetivos a adquirir são consoante a sua faixa etária e a disponibilidade de cada criança, como o descalçar, o controlo dos esfíncteres, o lavar as mãos de forma autónoma, o comer sozinho, entre outros.

No que diz respeito à cognição, o grupo, de uma forma geral, identifica os seus familiares, bem como todos os adultos que o rodeiam na creche e os colegas de sala, apesar de nem todas as crianças falarem, mas identificam com gestos. Aqui, os objetivos são, essencialmente, na identificação das cores e na reconstrução da figura humana, para a faixa etária mais avançada. Por outro lado, para as crianças mais novas, os objetivos ao nível da cognição centram-se, principalmente, em reconhecer partes do corpo, empilhar blocos graduados e fazer movimentos circulares com materiais de escrita.

Em relação à comunicação e linguagem, apenas um número muito reduzido do grupo já se encontra numa fase mais avançada, fazendo construções frásicas mais longas. A maioria do grupo comunica verbalmente, mas apenas por sons ou por breves palavras.

Em relação à motricidade, o grupo mostra-se desenvolvido no geral, com a exceção de uma criança que ainda não adquiriu a marcha. Nesta questão, os principais objetivos para este ano são o saltar a pés juntos, o agarrar uma bola em movimento e a manipulação da tesoura. É importante referir que todos estes objetivos são adaptados à idade de cada criança.

Em suma, era um grupo de crianças que demonstrava interesse nos desafios propostos pelo adulto, que partia dos interesses e necessidades da criança, escutando a sua voz através de observações e das famílias.

1.3 Equipa Pedagógica

A equipa pedagógica é constituída pela Educadora de Infância A e por uma auxiliar de ação educativa. A educadora organiza a sua prática a partir do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). A observação das crianças é um ponto chave neste modelo pedagógico, pois a participação não passa apenas pela comunicação verbal ou por atividades estruturadas pela educadora que as crianças realizam. É importante observar constantemente, nas várias fases da rotina, de modo a compreender quais são as necessidades e interesses das crianças, potencializando assim também a sua participação.

A educadora, em cooperação com a auxiliar, é mediadora do processo e “pela sua postura ética, o educador preocupa-se com o bem de todos numa busca de compreensão e ponderação cuidadora” (Folque & Bettencourt, 2018, p, 136).

1.4 Rotina Diária

É importante salientar que a rotina é planeada de forma a organizar o tempo e o quotidiano do grupo de uma forma estruturada e flexível, de modo a apoiar também a iniciativa da criança, e de todo o grupo, nas suas escolhas e interesses.

As rotinas da sala organizam-se da seguinte forma:

Tabela 2

Rotinas Diárias	
7h-9:10h ¹	Acolhimento/Momento de exploração livre
9:10-9:30	Lanche da manhã
9h30-9h45	Reunião da manhã/Grande grupo
9h45-10h45	Atividades e projetos

¹ Horários flexíveis

10h45-11h	Higiene
11h-11h45	Almoço
11h45-12h	Higiene
12h-15h	Sesta
15h-15h15	Higiene
15h15-15:45	Lanche
15:45-16h	Higiene
16h-19h	Regresso às famílias/Momento de exploração livre

Na rotina diária, que embora seja flexível, existem sempre momentos que têm que ser cumpridos, como as horas das refeições, sesta e a higiene. Ao longo da rotina diária, consegui compreender que a voz da criança pode ser escutada em todos os momentos. Quando observamos, ao longo do dia, momentos importantes para a reflexão da nossa prática, enquanto educadores, já estamos a incluir a voz da criança. No **acolhimento**, que é sempre diferente de criança para criança, é importante ter uma atenção mais cuidada, pois a forma como recebemos cada criança e como a escutamos é crucial para que esta se mantenha calma no momento despedida das famílias. O momento da **reunião da manhã** é fundamental para observar e escutar a voz da criança, pois é neste momento que as crianças, em cooperação com o educador, partilham experiências ou mostram brinquedos, livros e objetos que trazem de casa. Aqui, a educadora tem a oportunidade de observar e registar pequeno momentos, que podem ser fundamentais e interessantes do ponto de vista das crianças, para que se possa desenvolver atividades e projetos, de forma a potenciar o desenvolvimento das mesmas. As **atividades e projetos**, como referi acima, partem, essencialmente, das observações e da escuta atenta da voz das crianças, seja por momentos de brincadeira, por momentos de comunicação ou por qualquer outra via que a educadora ache pertinente. Deste modo, a rotina da sala está muito envolvida na cooperação entre o educador e as crianças, onde a voz das mesmas é prioridade na prática da educadora. A hora da **refeição** é o momento que pude experienciar que existem vários momentos de comunicação verbal e não-verbal entre as crianças e o educador deve estar atento a estes momentos, escutando e dialogando com as crianças de uma forma interessada. A **higiene** e a **sesta** são momentos que também devemos dar atenção privilegiada às crianças, que são fundamentais para o seu bem-estar físico e psicológico. Nestes momentos, é importante que o educador respeite a criança, compreendendo pequenas ações que possam querer demonstrar algum interesse/necessidade, escutando, assim, a sua voz.

O **regresso às famílias** pode ser fundamental no que diz respeito à voz da criança, pois a equipa tem possibilidade de trocar informações importantes com as famílias sobre cada uma.

Na sala, existem vários mapas que são organizativos e designados de pilotagem, como o mapa das presenças e o mapa das tarefas. No mapa das presenças, as crianças, diariamente, vão assinar, através da garatuja, a primeira fase de desenho da criança. Desta forma, as crianças participam diariamente, em vez de ser a educadora ou a auxiliar de ação educativa a escrever apenas um P (presença) ou um F (falta). O mapa das tarefas, organizado a cada início da semana, é um mapa onde estão descritas tarefas como “Distribuir os babetes”, “Distribuir a fruta” e “Distribuir os copos de água”. Estas pequenas e simples ações podiam ser realizadas, mais uma vez, pela educadora ou pela auxiliar de ação educativa, mas são as crianças que as realizam. É importante que as crianças participem em vários momentos do dia, potenciando, assim, a sua responsabilidade e autonomia, promovendo a sua participação.

1.5 Organização dos Espaços e dos Materiais

O ambiente físico deve ser pensado de forma a apoiar as crianças no seu desenvolvimento. A Educadora A organizava o ambiente educativo consoante as necessidades e interesses do grupo e, por isso, a sala é considerada um espaço flexível, podendo ser alterada sempre que seja necessário, de forma a proporcionar desafios novos às crianças, desafios esses que resultam em novas aprendizagens.

A sala é um local onde as crianças passam grande parte do seu dia e, por isso, um ambiente pensado em prol da criança é fundamental, pois “promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2003, p. 101).

Segundo Oliveira-Formosinho & Araújo (2018), a sala organizada por áreas ajuda a reconhecer atividades humanas de natureza diferente. Na sala existem várias áreas na sala como a área da biblioteca, a área das ciências, a área da casinha, a área dos jogos e a área da expressão plástica/área do grande grupo. A **área da biblioteca** que é um local acolhedor, onde as crianças têm oportunidade de manusear, observar figuras e ouvir histórias. A **área das ciências** é um espaço pelo qual as crianças da sala se interessam bastante, pois estão afixadas várias fotografias de animais na parede para poderem ver e materiais de exploração da natureza como pinhas e outros frutos, ou elementos da natureza. A **área da casinha** é uma área muito rica, onde existe uma cama, uma cozinha, pratos, telemóveis, telefones, malas, bonecos, roupas de bonecos, almofadas e uma mesa, estando esta área muito ligada ao jogo simbólico. A **área dos jogos** é composta por um tapete no chão e um móvel com a caixa das peças de encaixe, a caixa dos puzzles e a caixa dos carros. A **área expressão plástica/área do grande grupo** é

constituída por um carrinho de apoio com materiais riscadores e folhas, junto a uma mesa redonda e cadeiras com dimensões adequadas à faixa etária do grupo.

Em todas as áreas, as crianças têm a possibilidade de brincar autonomamente, pois os materiais estão todos à sua medida e as caixas estão identificadas com imagens reais, de forma a ajudar as crianças a encontrarem aquilo que procuram (Post & Hohmann, 2003). É ainda importante salientar que, na sala, existem vários materiais não estruturados, como, por exemplo, rolhas de cortiça, pinhas e pneus mas que, através da sua exploração, as crianças desenvolvem muitas aprendizagens, pois promovem brincadeiras como dentro e fora do pneu, empilhar rolhas ou comparar a pinha maior e a mais pequena.

Um fator importante a salientar é que existem sempre várias unidades do mesmo material na sala, para as crianças terem oportunidade de explorarem em grupo. É evidente que quando uma criança quer brincar com um material específico e, no momento, está com outra criança, esta também estará a desenvolver competências de resolução de conflitos, pois aprende a esperar, sabendo que também poderá brincar, aguardando a sua vez. Muitas vezes, alguns conflitos surgem durante momentos de exploração livre e é fundamental deixar as crianças aprenderem a lidar com o conflito e, só depois, se necessário, intervir, pois, estes momentos potenciam o desenvolvimento das capacidades sociais como a resolução de conflitos e esses “conflitos e as disputas durante o tempo de escolha livre constituem oportunidades de ajudar as crianças a encontrarem alternativas sociáveis a comportamentos tão negativos quanto morder ou agarrar com força” (Post & Hohmann, 2003, p.260).

Uma das características visíveis do MEM na organização do espaço e dos materiais, é a distribuição dos materiais por áreas, todos os objetos e registos de projetos e atividades estarem expostos e à altura das crianças e os mapas de presença e de tarefas, distribuídos pelas paredes da sala.

2. Descrição e Interpretação das Intervenções – Creche

O primeiro momento de estágio foi em contexto de creche e a forma como eram planeados os momentos e as atividades suscitou-me bastante curiosidade, pois tive oportunidade de verificar que existia uma reflexão sistemática das observações realizadas, de forma a corresponder aos interesses e necessidades das crianças. Isto é, a educadora refletia efetivamente sobre a sua prática, registando e dando ênfase à voz das crianças. Apesar de refletir bastante de forma cooperada com a educadora, realizei uma entrevista e, quando questionada sobre o que era, para si, a voz da criança, respondeu:

“A voz da criança e não só a voz que está traduzido no dicionário, mas sim o nosso olhar e a nossa observação sobre todos os momentos que se passam dentro da rotina, do grupo e de cada criança individualmente.” (Educadora Cooperante A – Entrevista)

Este olhar atento da educadora cooperante fez-me compreender que é essencial observar em todos os momentos da rotina para proporcionar um ambiente de qualidade. A Educadora Cooperante A, quando questionada sobre as estratégias utilizadas para dar ênfase à voz das crianças referiu:

“Sem dúvida, a observação. É a partir daqui que parte muito do trabalho. Ao observar, recolhemos evidências daquilo que observámos e quais são as necessidades de determinada criança ou grupo. As crianças têm um ponto a dizer sobre aquilo que querem fazer, sobre quais são os interesses deles, sobre ideias que tenham. A rotina também tem que ser flexível a este nível, de permitir que o educador passe de uma coisa para outra porque o grupo assim o exige (...)” (Educadora Cooperante B – Entrevista)

Neste sentido, as intervenções descritas no presente estudo foram pensadas em conjunto com a equipa pedagógica e refletidas posteriormente com a mesma, uma vez que, só a partir do trabalho em equipa, se consegue proporcionar às crianças um ambiente de qualidade, realizando diariamente uma cooperação com as mesmas. Cardona, Silva, Marques e Rodrigues (2021) realçam a importância deste trabalho, referindo que,

As sugestões das crianças e dos elementos da equipa pedagógica são contributos que concorrem para uma melhor organização do ambiente educativo. Esta organização tem de ser flexível e vai evoluindo de acordo com as necessidades que a educadora ou o educador vão identificando, as sugestões que vão sendo dadas pelas crianças, o trabalho que vai sendo realizado. (p.79)

É importante que o educador de infância, desde o primeiro berçário, esteja atento e observe as diferentes formas de comunicação das crianças, verbais e não verbais, tentando perceber as suas necessidades, vontades, interesses, resultando, assim, numa prática onde a voz da criança seja incluída na rotina diária e perceber que, por vezes, os mais pequenos gestos e comunicações podem ter uma grande importância para as crianças. Assim, “olhar, ver e escutar crianças quando estão envolvidas em atividades sozinhas, com pares ou com o apoio de adultos torna possível obter descrições ricas sobre o que as crianças fazem e quais as suas potencialidades” (Parente, 2007, p.7).

2.1. Descrição e reflexão - “Vamos à caça do urso!”

Esta intervenção teve início num momento de transição, entre higiene e o almoço. Conteí a história “Vamos à caça do urso”, onde estava sentada com as crianças no chão da sala. Após este momento, registei a seguinte nota de campo:

*“Ao contar a história “Vamos à caça do urso” na sala, no momento de transição entre o momento da higiene e o almoço, observei que a B, a C, a A e o L já acompanham a história, repetindo a última palavra de cada frase. “Vamos à caça do **urso**. Vamos caçar um dos **grandes**. Que belo **dia**. Não temos **medo**.”*

Nota de Campo, 15 de julho de 2021

Ao observar atentamente este interesse, voltei a ler a história nessa semana, num passeio ao exterior, para todas as crianças se apropriarem das várias ações da história, onde a B quis contar a história comigo, fomentando, assim, a participação das crianças. Resultou num momento dinâmico e participativo, em que foram registados os seguintes registos fotográficos:

Figura 1 e 2

Momento de contar a história “Vamos à caça do urso” no exterior



No final deste momento, registei uma comunicação que o L (36 meses) realizou: “*Quero ir à caça do urso*”. Por este motivo e ao refletir sobre esta observação, registei no meu diário de campo a seguinte nota, para discutir com a educadora cooperante:

O que aconteceu: Observação do interesse das crianças pela história “Vamos à caça do urso”. Uma das crianças disse: “*Quero ir à caça do urso.*”

O que podemos fazer? Um percurso, percorrendo as várias ações da história: passar pela erva, pelo rio, pela lama, pela floresta, pelo nevão e pela caverna.

Quem faz? As crianças que mostrarem interesse. Posteriormente, as restantes crianças podem explorar os materiais de forma autónoma.

Nota de Campo, 15 de julho de 2021

Perante esta reflexão e ideia de atividade, integrando os interesses das crianças, por meio de uma observação atenta e reflexiva, conversei com a educadora de infância e, em cooperação, construímos um percurso que refletisse as ações da história, como demonstram as imagens seguintes.

Figura 3
Percurso das ações da história



O percurso das ações da história acima apresentado, teve como intencionalidades: proporcionar uma atividade que partisse de um interesse das crianças com base na observação e escuta; fomentar o poder de decisão das crianças; promover a autonomia das crianças; dinamizar um momento onde todo o grupo, sendo um grupo heterogêneo, tivesse oportunidade de participar, potenciando a diferenciação pedagógica; proporcionar a exploração livre dos materiais, fomentado a participação das crianças; proporcionar um momento lúdico com significado, que potencie o prazer pelas histórias, explorando as ações da mesma (desenvolvimento motor e exploração de diferentes materiais); reconhecer os diferentes momentos e ações da história; desenvolver noções espaciais (dentro, fora, cima e baixo).

Durante a dinamização da atividade, realizada por quatro crianças do grupo, eu ia dramatizando cada ação da história, perguntando as crianças “O que temos que atravessar?”, ao que estas, ao verem a imagem da história, que coloquei em cada momento de exploração, associaram com facilidade e, de seguida, exploravam o material. A atividade, por ser um momento tão dinâmico de exploração de materiais diferentes, onde as crianças se sentiam ativas, acaba por potenciar a sua voz, uma vez que permitia às crianças serem autónomas e de tomarem decisões, respeitando o ritmo de cada uma. Um momento posterior a este, foi a exploração livre dos materiais pelas restantes crianças que não quiseram percorrer todas as ações da história, permitindo que as mesmas experienciassem novos materiais e texturas como a lama, adequando também às

crianças mais pequenas do grupo.

Figura 4, 5 e 6
Exploração da atividade



A minha ação nesta intervenção foi inteiramente participativa, uma vez que realizei a atividade com as crianças, observando cada criança detalhadamente, analisando o seu comportamento. Por exemplo, percebi que umas das crianças (A) se sentiu desconfortável com os pés na lama (figura 7). Neste momento tentei mexer na lama com a criança, pois esta podia estranhar por ser uma textura diferente, no entanto, a mesma continuava desconfortável e ajudei-a a sair. São nestas pequenas observações atentas que também estamos a incluir e a respeitar a voz da criança, respeitando o seu sentimento de desgosto pela exploração desse material.

Figura 7
Criança A na lama



Durante a realização desta interação, consegui interpretar que, para além do momento anterior, as quatro crianças reconheceram a história através das ações e mostraram interesse e prazer pela mesma e pelos momentos explorados, através de expressões faciais e entusiasmo na exploração dos mesmos e algumas comunicações como:

”Gosto de saltar na água!” (L, 3 anos); “O urso está na caverna, quero entrar!” (B, 3 anos).
Nota de Campo, 22 de junho de 2021

As restantes crianças estavam a realizar outra atividade com o apoio da auxiliar de educação, contudo, mais tarde, foram, autonomamente, explorar os materiais que estavam à disposição nas várias estações, promovendo a tomada de decisão das crianças e a sua participação, vendo-as como seres ativos e competentes, capazes de tomar decisões. Assim, compreende-se que a voz da criança vai muito além de momentos de comunicação. Uma observação atenta da voz da criança, por vários modos de expressão, é fundamental para proporcionar às crianças momentos interessantes e significativos, onde desenvolvam competências humanas fundamentais para a vida, como o poder de decisão e a autonomia.

Com esta atividade consegui escutar a criança através de uma observação atenta sobre o seu interesse pela história, proporcionando-lhes um momento que partisse deste interesse e que fizesse sentido para as mesmas. Isto é, a observação atenta e cuidada foi a chave para organizar esta atividade, nas suas diferentes sequências. Em faixas etárias não verbais, a observação é fundamental, de forma a potencializar a participação das crianças. Na sequência deste pensamento, acrescento que a escuta da voz da criança é, muitas vezes, desvalorizada, ou seja, é preciso uma constante atenção no dia-a-dia, mesmo aos momentos que, à partida, parecem insignificantes, como pequenas ações e comunicações das crianças, pois esta atividade não teria sido realizada se não tivesse atenta à comunicação da criança e realizado uma reflexão sobre o momento. Seguindo este ponto de vista, Folque & Bettencourt (2018) afirmam que “a participação da criança na gestão cooperada do currículo na creche decorre da escuta ativa pelos adultos, fundada na observação e na comunicação com as crianças” (p.133).

Ao analisar e refletir sobre esta intervenção, consegui identificar alguns constrangimentos, como não ter apoio de notas de campo, tendo poucos registos fotográficos e ter decorrido outra atividade em simultâneo com esta intervenção, a piscina. Esse fator não facilitou que mais crianças do grupo se sentissem interessadas e motivadas para este momento. Como estratégias a melhorar, saliento que seria importante tornar algumas ações da história mais realistas como, por exemplo, no nevão, levando um recipiente com gelo para as crianças explorarem e sentirem o frio e aumentar o tamanho dos recipientes para a exploração.

Considero, no entanto, que este foi apenas um exemplo, entre outros que ocorreram que não deram origem a intervenções tão organizadas, mas que partiram de observações, escuta da voz verbal, não verbal que contribuíram para ajudar as crianças a realizar algo do seu interesse, colocando a minha intencionalidade educativa ao serviço dos direitos das crianças.

2.2. Descrição e reflexão “A Quinta”

Esta intervenção teve início em alguns momentos de exploração dos materiais da sala, uma vez que, através de um conjunto de observações atentas e cuidadas realizadas, e ao refletir sobre as mesmas, decidi partilhar com a educadora cooperante, de modo a perceber se era possível a realização de intervenções estruturadas ou semi estruturadas, tendo por base estas observações. As notas de campo que registei e que me levaram a refletir neste momento são as seguintes:

“O G mostrou interesse nos animais da quinta através de um livro: (passa as folhas e diz os nomes dos animais)

”Cavalo e coelho” (G, 24 meses) (figura 8)

”O M vai buscar um livro sobre os animais da quinta e folheia, observando cada animal.” (22 meses) (figura 9)

Nota de campo de 04 de janeiro de 2021

Figura 8 e 9
Exploração de livros sobre animais



Perante a observação realizada acima e de tantas outras relacionadas com os animais, comecei a refletir se era possível realizar uma atividade onde as crianças pudessem ter uma experiência com animais. Uma vez que estão numa fase de descoberta e interesse dos mesmos, podíamos proporcionar-lhes um momento mais perto dos animais.

Nesses dias, fui estando bastante atenta a este tema relacionado com a natureza e registei duas notas de campo que também me despertaram interesse e me fizeram refletir:

“A B (3 anos), o L(3 anos) e a C (3 anos) brincam com as frutas na área do Faz de Conta e simulam estar a comer.”

Nota de campo de 04 de janeiro de 2021

“Vamos dar papa ao coelho (vai buscar uma cenoura da área do Faz de Conta e simula que alimenta um coelho de um livro” (B, 3 anos)

Nota de Campo de 04 de janeiro de 2021

Num momento da exploração da sala, durante a manhã, registei que as crianças exploravam as frutas de plástico existentes na área do Faz de Conta, o que me levou a pensar que poderíamos fazer uma junção de interesses e desenvolver uma atividade sobre animais e exploração de frutas da época, que muitas das crianças nunca tinham explorado. Durante a manhã, registei também uma das crianças do grupo a simular que alimentava um coelho de um livro com uma cenoura da área do Faz de Conta.

Ao refletir sobre estas notas de campo, compreendi que várias crianças do grupo mostravam interesse sobre o que existe numa quinta. O que idealizei inicialmente, foi a visita a uma quinta pedagógica, no entanto, em tempos de pandemia, não foi possível realizá-lo. Deste modo, a atividade foi adaptada para ser realizada na creche e realizámos dois momentos: a exploração das frutas da época e contacto com coelhos na sala, onde descobrimos o que comiam os coelhos e alimentámo-los. Contudo, se fosse possível, era muito mais interessante, este tipo de atividades, serem realizadas numa quinta pedagógica, onde as crianças teriam contacto com outros animais e com a exploração das frutas mais perto da natureza e não na instituição.

As principais intencionalidades pensadas para esta intervenção foram: proporcionar uma atividade que parta de um interesse das crianças; fomentar o poder de decisão das crianças; promover a autonomia das crianças; contactar com animais da quinta, neste caso o coelho, compreendendo as principais características (tem pelo, duas orelhas, quatro patas, do que se alimenta); explorar, através dos cinco sentidos, as frutas da época, compreendendo algumas características como: nome, cheiro, peso, cor, doce/ácido, entre outras descobertas e sensações possíveis.

Assim sendo, esta intervenção teve como ponto de partida, a observação do interesse das crianças pela quinta, onde conversei com as mesmas sobre os animais e frutas que lá existem, levando fotografias, para enriquecer a interação e estimular o interesse por parte das crianças.

No momento de atividades/projetos da manhã, respeitando a rotina diária, realizámos o momento da exploração das frutas da época através dos cinco sentidos, neste caso, (laranja, tangerina, limão e dióspiro) e no momento de atividades/projetos da manhã seguinte, realizámos a interação com os coelhos, aprendendo o que comem e as suas principais características.

O momento da manhã foi realizado por nove crianças, ou seja, foi realizada em grande grupo, visto que todas as crianças mostraram interesse em realizar a exploração.

Realçando a voz das crianças nesta intervenção, tentei sempre respeitá-la, promovendo a participação das mesmas durante a intervenção. Individualmente, questionei cada uma com a seguinte pergunta: “Qual é a fruta que queres experimentar?”. Obtive as seguintes respostas:

“O limão.” (B, 3 anos); “Não quero.” (C, 3 anos); “Acenou com a cabeça que não.” (M, 2 anos); “Apontou para o dióspiro.” (N, 3 anos); “Puxou a laranja.” (M, 1 ano); “Apontou para a clementina.” (C, 2 anos); “Laranja.” (L, 2 anos); “Apontou e disse limão.” (L, 2 anos); “Apontou para o dióspiro.” (M, 2 anos)

Nota de campo de 11 de janeiro de 2021

Perante este momento, conseguimos perceber que uma das crianças não quis explorar nenhuma das frutas, algo que deve ser respeitado. Distribuí as frutas que as crianças me pediram, partidas ao meio, de forma que as mesmas pudessem explorar através dos cinco sentidos. Coloquei as restantes frutas no centro da mesa, para que depois de realizarem cada exploração de forma autónoma, pudessem ir buscar outra fruta à sua escolha. Silva et al. (2016) defendem que o desenvolvimento da autonomia envolve a partilha de poder entre o educador e as crianças, que também podem fazer escolhas e tomar decisões, começando a ter responsabilidades.

Algumas explorações interessantes que registei, foram a exploração através do paladar, do tato e do olfato, como está apresentado nos registos fotográficos seguintes, respetivamente.

Figura 10, 11 e 12
Exploração das frutas



Durante a intervenção, foram estabelecidos pequenos diálogos entre o adulto e as crianças, de forma a promover novas aprendizagens. Uma nota de campo registada foi a seguinte:

Estagiária: “Como se chama esta fruta?”

B (3 anos): “É o limão!”

Estagiária: “E de que cor é o limão?”

B (3 anos): “Amarelo.”

Estagiária: “Queres provar? Será doce ou ácido?”

B (3 anos): (prova e faz uma careta) “Não é doce.”

Estagiária: “Então é ácido?”

B (3 anos): “Sim.”

Estagiária: “Então já sabemos que esta fruta é o limão, é amarelo e é ácido!”

(comunicação para o grande grupo)

Nota de campo de 11 de janeiro de 2021

Desta forma, compreende-se que pequenos diálogos com as crianças podem apoiá-las na exploração, promovendo aprendizagens e que o educador tem o papel de incentivar as crianças, respeitando sempre cada uma.

Figura 13

Exploração das frutas em grande grupo



No momento da manhã seguinte, tentando respeitar o ritmo de cada criança para se ambientar a um momento diferente, cada criança ia-se aproximando conforme o interesse. Algumas crianças tiveram receio dos três coelhos e, por isso, nenhum membro da equipa insistiu com as mesmas, sendo que foram explorar as outras áreas da sala. Este momento, fez-me refletir que é fundamental respeitar cada criança e que o mais importante é sentir-se confortável, sendo que o nosso dever, enquanto educadores de infância, é promover o bem-estar da criança, não insistindo num momento onde a mesma fique nervosa e desconfortável.

Neste momento, as crianças interagiram com os coelhos e alimentaram-nos com cenouras e couves.

Através de perguntas como: “Onde estão as orelhas? Quantas são? Conseguem ver quantas patas tem o coelho?”, conseguiram perceber algumas características dos coelhos. Algumas respostas das crianças foram:

“Aqui! (aponta) Um, dois.” (B, 3 anos) “

Duas patas!” (C, 3 anos)

“ Tem duas aqui” (L, 3 anos)... “então vamos contar todas” (estagiária) “um, dois, três, quatro” (C, L e estagiária)

“ O Coelho tem pelo fofo” (B, 3 anos)

(partes de comunicação)

Nota de campo de 12 de janeiro de 2021

Através da ação, olhando para cada criança como um ser ativo e competente, consegue-se compreender que as mesmas são umas exploradoras natas e que, desde muito cedo, conseguem aprender sobre diversos assuntos, mas é fundamental que estas aprendizagens partam dos seus interesses, realizando uma aprendizagem cooperada entre adultos e crianças, de modo a escutar e a respeitar a sua voz de cada uma.

Apresento alguns registos realizados durante o momento da interação com os coelhos.

Figura 14, 15 e 16

Interação com os coelhos



Uma situação que registei, onde realmente notei que esta interação foi significativa para as crianças do grupo foi:

“Ao final de 6 meses, quando regresssei ao estágio, entrei na sala e cumprimentei todos.

A B (3 anos) e C (3 anos) olharam para mim com uma reação de felicidade e disseram

“Os coelhos, os coelhos!”

Nota de campo, 28 de junho de 2021

Ao longo da intervenção, as crianças tiveram oportunidade de tomar várias decisões e, desta forma, estamos a escutar as suas vozes. Um exemplo é a escolha da fruta que a criança quer explorar e que alimento quer dar ao coelho, fomentando o seu poder de escolha e a sua participação. Aqui, também é evidente a autonomia que foi dada às crianças, potenciando a sua voz como ser capaz e participativo.

Atentando à heterogeneidade do grupo, considero que a diferenciação pedagógica esteve presente durante a interação, conseguindo escutar a voz a todas as crianças, através de estratégias supramencionadas, como uma observação atenta durante a rotina, poder de decisão e a autonomia da criança. Para sustentar a ideia da importância da escuta e da observação durante a rotina diária, Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013) salientam que “a escuta, tal como a observação, deve ser um processo contínuo no quotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças, seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos, mundos de vida, (...)” (Oliveira- Formosinho & Formosinho, 2013, p.30)

Contexto de Jardim de Infância

1. Descrição do Contexto Educativo

1.1 Instituição B

O Contexto B é uma escola pública e situa-se no Laranjeiro. É constituída por um edifício de Jardim de Infância, composto por três salas, um edifício pertencente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico e um outro espaço destinado a Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF).

A instituição está aberta das 7:30h às 19:00h, contudo, apenas as crianças que frequentam as AAAF podem ficar na escola neste horário. As restantes crianças podem frequentar a instituição apenas no horário letivo do seu grupo.

A zona habitacional envolvente à instituição é constituída por população de classe socioeconómica baixa, sendo que a instituição localiza-se num bairro social.

Uma educação pré-escolar de qualidade promove na criança várias qualidades humanas fundamentais para a sua vida como a autonomia, o autocontrolo, a responsabilidade, a gestão conflitos, sendo também importantes para o ingresso no 1.º ciclo. A Lei 5/97 de 10 de Fevereiro, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, refere que

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (p. 670)

1.2. Grupo de crianças da Sala

O grupo é composto por vinte crianças, doze do sexo masculino e oito do sexo feminino. Trata-se de um grupo heterogéneo, em termo etários, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos.

Dentro do grupo existem duas crianças naturais de São Tomé, uma do Brasil, uma do Bangladesh, uma da Índia e outra criança natural do Paquistão. Neste grupo, existe uma variedade de culturas e nacionalidades, o que é vantajoso para as crianças, uma vez que começam, desde cedo, a aceitar as diferenças exteriores e culturais. Para sustentar ideia de diversidade cultural e da importância de as crianças aceitarem o outro, Vasconcelos (2007) reforça a ideia de que,

O jardim-de-infância, formando as crianças a nível pessoal e social, educando o seu sentido ético e estético, prepara-as para uma efectiva prática de cidadania: aprendem a importância do respeito, como é difícil negociar diferentes pontos de vista mantendo a amizade, aprendem acerca da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre os sexos, da diversidade de culturas, da importância de cuidar do ambiente e da saúde, interiorizando um sentido de responsabilidade social. (Vasconcelos, 2007, p.113)

Após analisar os processos das crianças, em conjunto com a educadora B, tornou-se perceptível que a classe socioeconómica das famílias é baixa e, por isso, muitas crianças do grupo pertencem ao escalão A e B.

O horário de tempo letivo do grupo A é das 8:45h às 15:15h, com hora de almoço entre o 12:00h e as 13:30h. De um total de vinte crianças, doze frequentam as AAAF.

No grupo, existe uma criança sinalizada pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, sobre a Educação Inclusiva, onde se estabelecem os princípios e as normas que garantem a inclusão, tendo um acompanhamento diferenciado por parte de uma educadora da Educação Especial.

1.3. Equipa Pedagógica

A Equipa Pedagógica da sala é composta pela educadora B, por uma Auxiliar de Ação Educativa e por duas monitoras das AAAF.

A educadora baseia a sua prática no Movimento da Escola Moderna, um modelo pedagógico que dá ênfase à participação ativa da criança e, por isso, a educadora tenta planejar as atividades consoante o que observa. Neste contexto, foi possível observar várias práticas democráticas em sala, estando a participação das crianças muito presente. As crianças expressam as suas ideias, opiniões e motivações e estas são incluídas no planeamento. Por isso, existe sempre uma cooperação entre as intencionalidades da educadora e as ideias e motivações das crianças.

A equipa pedagógica defende que a participação e a organização democrática do grupo devem ser um aspeto fundamental numa sala de jardim de infância e que a voz das crianças deve ser escutada de forma atenta e cuidada.

1.4. Rotina Diária

As rotinas são organizadas de uma forma muito flexível e em cooperação entre a equipa pedagógica e as crianças. Todos os momentos da rotina são planeados, discutidos e avaliados entre a educadora e o grupo, de forma a que as intencionalidades da educadora e as ideias e opiniões das crianças sejam articuladas harmoniosamente. Desta forma, as crianças sentem-se escutadas e integradas, pois podem expressar-se livremente. Assim, “a organização de uma

rotina educativa não pode, por isso, ser feita sem a participação das crianças do grupo. Esta agenda tem de ser debatida, negociada e aferida com o grupo, em conselho, a partir dos seus interesses” (Vala,2012, p.10).

Os princípios da organização temporal regem-se a partir do modelo pedagógico do MEM. Nesta pedagogia, “(...) propõe-se construir, através da ação dos professores que o integram, a formação democrática e o desenvolvimento socio moral dos educandos com quem trabalham, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar” (Movimento da Escola Moderna, 2021).

As crianças também organizam a rotina autonomamente quando, ao início da manhã, planeiam que atividades que querem realizar individualmente ou em pequeno grupo, preenchendo o Mapa das Atividades, quando realizam as tarefas que ficam responsáveis através do Mapa das Tarefas ao longo da semana e quando, à tarde, regressam à sala e marcam as presenças autonomamente, onde a criança responsável por essa tarefa gere o momento. Deste modo, posso afirmar que as crianças participam regularmente na rotina diária e, com o apoio do adulto, começam a gerir autonomamente as suas escolhas, decisões e atividades.

As rotinas da sala organizam-se da seguinte forma:

Tabela 3

Horários	Rotinas Diárias
8:45h – 9:00h	Acolhimento
9:00h – 9:30h	Reunião da manhã
9:30h – 10:30h	Atividades/Projetos
10:30 – 10:50h	Lanche
10:50h – 11:30h	Espaço exterior
11:30h – 12:30h	Almoço
12:30h – 13:30h	Espaço Exterior
13:30h – 15:00h	Tarde de trabalho participado
15:00h – 15:15h	Momento em grande grupo – Retorno à calma

Com esta forma de organização, as crianças compreendem como se vai desenrolar o dia, prevendo o que irá acontecer. O horário letivo inicia-se com o **acolhimento**, onde as crianças entram pelo portão, sendo recebidos pela auxiliar. De seguida, dirigem-se à sala, vão buscar uma cadeira e começam, autonomamente, a formar uma roda para iniciar a reunião da manhã. Na **reunião da manhã** é cantada uma canção de bom dia e a educadora conta uma história. No momento seguinte, decidem, em grupo, o que vão fazer e educadora escreve no plano do dia.

Posteriormente, cada criança, preenche o Mapa de Escolha de Atividades e Avaliação, decidindo autonomamente o que quer explorar na sala, dando ênfase à voz da criança. Epstein e Hohmann (2019) referem que, ao realizar “(...) planos diários, ao segui-los e ao relembrar aquilo que fizeram, as crianças aprendem a articular as suas intenções e a refletir sobre as suas ações” (p.244). Enquanto as manhãs são destinadas a **atividades e projetos**, planificadas pelas crianças, a tarde destina-se ao **trabalho participado**, isto é, “trabalho, em coletivo, onde com a colaboração ativa dos professores e participada por todos se constroem e se reconstroem conceitos e saberes (...)” (Movimento da Escola Moderna, 2021). As **refeições**, como o lanche e o almoço, são momentos tranquilos, em que a educadora faz questão de apoiar sempre estes momentos, de forma a observar as crianças e apoiar as que têm mais dificuldade a comer, contribuindo, pouco a pouco, para a autonomia de todas as crianças. O **espaço exterior** é muito privilegiado neste contexto e muitas das ideias das crianças e dos momentos de comunicação estavam relacionados com a exploração deste espaço, por ser muito rico em termos de materiais e de oportunidades de aprendizagem para as crianças.

No dia a dia da sala, existem vários momentos onde as crianças podem partilhar momentos e ideias, existindo sempre liberdade para conversar sobre assuntos que achem importantes, como a reunião da manhã e um período de tempo que estão em grande grupo no final do dia. Outro aspeto importante é que as crianças escolhem a área que querem explorar e não têm que estar todos a fazer uma atividade dirigida pela educadora cooperante, o que me leva a constatar que as crianças têm tempo para brincar de forma autónoma. Assim, é perceptível que o modo de funcionamento da sala vai ao encontro das três condições fundamentais do MEM, que são: “1) Grupos de crianças de idades variadas; 2) Existência de um clima em que se privilegia a expressão livre; e 3) Proporcionar às crianças tempo para brincar, explorar e descobrir” (Folque, 1999, p.7).

1.5 Organização dos Espaços e dos Materiais

O espaço da sala está organizado por áreas, onde as crianças decidem, diariamente, qual a área que querem explorar. Para isso, o Mapa das Atividades e Avaliação, outro instrumento regulador da organização do grupo, é preenchido autonomamente por cada criança ao início da manhã, onde colocam um círculo no mapa, na área para que pretendem explorar. Se o planeamento for cumprido e as crianças forem para a área que planearam, o círculo é preenchido com a cor azul. Se o planeamento não for cumprido, o círculo é preenchido de cor de laranja. Este trabalho diário desenvolve aprendizagens nas crianças como responsabilidade de se

comprometerem a cumprir algo, a autonomia, pois podem, de forma independente, escolher e organizar o seu trabalho e valorização de si próprio enquanto ser competente e ativo no grupo. A organização do espaço educativo está, por isso, “(...) organizado de modo a permitir que as crianças possam escolher as actividades e estar nas diversas áreas a pares, em pequenos grupos ou individualmente” (Vala, 2012, p.8).

É importante reforçar a importância da organização do espaço, pois a sala torna-se um mundo de aprendizagens, onde as crianças, por áreas, podem explorar os materiais de cada uma, adquirindo novos conhecimentos. Assim, é essencial que, a “(...) organização seja feita com o grupo de alunos e com o educador de modo a construir-se um espaço que, apesar de estar previamente estruturado, irá proporcionar diferentes situações de exploração e de funcionamento” (*idem*, p.6).

Existem várias áreas na sala como: a área polivalente, a área da informática, a área das ciências, a área da expressão plástica, a área da matemática, a área da biblioteca, a área da escrita, a área da garagem, a área das construções, a área dos jogos de mesa e a área do faz de conta. A **área polivalente** é um espaço central da sala, constituído por mesas de trabalho. Esta área apoia as outras actividades, para além de ser o espaço central para as reuniões de todo o grupo. A **área da informática** está situada num dos cantos da sala, onde as crianças têm oportunidade de explorar e manipular os materiais de informática e realizar descobertas. A **área das ciências** é composta por uma estante com materiais diversificados ligados à natureza. Esta área é alterada com frequência, pois são retirados ou acrescentados materiais consoante as experiências, descobertas e interesses das crianças, tal como as restantes áreas. A **área da expressão plástica** é composta por uma estante e um carrinho de apoio, que dispõe de material de escrita, tintas e papéis variados. A **área da matemática** está situada numa das paredes da sala e, quando são realizadas actividades relacionadas com esta área, geralmente, são na área polivalente. Na **área dos jogos de mesa**, uma área de bastante interesse para as crianças, com jogos que desenvolvem várias áreas do conteúdo. A **área da biblioteca** localiza-se perto da janela, tornando-se um ponto favorável para as crianças conseguirem ter luz para observar e explorar os livros. Nesta área, existem livros de várias temáticas e formatos, despertando-lhes curiosidade para a exploração dos mesmos. A **área da escrita** é um quadro exposto numa das paredes da sala e onde, geralmente, se afixam os trabalhos relacionados com esta área. Na **área da garagem**, onde as crianças brincam com vários meios de transporte. A **área das construções** é composta por um armário com várias caixas com diversos materiais. Esta área e a área da garagem estão intimamente relacionadas, visto que as crianças constroem com blocos de encaixe e constroem pistas de carros de encaixe, acabando por utilizar os materiais das duas áreas em conjunto. A **área do faz de conta** é composta por vários materiais idênticos aos de uma casa, no entanto,

estão adaptados às idades das crianças. Nesta área, existe uma zona de supermercado, uma zona de cozinha, uma zona do quarto, uma zona de engomadaria e limpeza e uma zona de armários para arrumação dos materiais da casa, como roupas, aspirador e ferro de engomar. A **área exterior** é um local muito privilegiado neste contexto. Para além do espaço com muitas árvores, um galinheiro e uma horta, é um local cheio de materiais diversificados para as crianças explorarem as suas potencialidades.

Em relação aos instrumentos de organização e pilotagem, estes têm como finalidade apoiar a organização do grupo. O Mapa de Escolha de Atividades e Avaliação, que tem como objetivo organizar o dia na sala, promovendo a autonomia, a responsabilidade, a tomada de decisão das crianças e, por isso, promover escuta da voz das crianças. O Mapa das Tarefas, onde as crianças, semanalmente, combinam em grande grupo quem fica responsável por determinada tarefa e, para além de organizar o grupo e o espaço, também desenvolve autonomia, responsabilidade, a tomada de decisão e aprendem a respeitar a vez do outro, trabalhando a resolução de conflitos. O Mapa das Presenças, onde as crianças, em conjunto, conseguem perceber quem está presente ou não e, autonomamente, marcam a sua presença. No final realizam a contagem, para perceberem quantas crianças estão presentes e quantas crianças estão a faltar. Aqui também são trabalhadas várias qualidades como a união de grupo, a autonomia e a atenção para chegar a sua vez, para além de identificarem um número através de contagem. O Diário de Grupo é o instrumento onde se pode observar, com clareza, a participação das crianças, visto que podem escrever o que gostaram e o que não gostaram o que fizeram e o que querem, dividido em quatro colunas. Aqui, a resolução de conflitos é realizada de forma muito organizada, pois as crianças escrevem ou pedem ao adulto para escrever uma situação ou uma ideia para, no final da semana, na Reunião de Conselho, ser discutido em grupo.

A sala está muito bem organizada quanto ao espaço e ao grupo, visto que existem uma diversidade de materiais seguros para as crianças explorarem e adequados a estas faixas etárias. Estes materiais estão todos disponíveis para as crianças, sem que estas precisem de pedir a um adulto para conseguirem obter um determinado material. Segundo Vala (2012), os materiais devem estar à disposição da criança, para que esta possa usá-los de forma autónoma.

2.Descrição e Interpretação das Intervenções – Jardim de Infância

O segundo momento de estágio, realizado em contexto de jardim de infância entre março e junho de 2021, levou-me a compreender que, para observar e escutar a voz da criança, existem várias estratégias, incluindo a voz das crianças na rotina diária. O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna foi essencial para compreender este processo de participação das crianças e poder investigar sobre o modo de promover a sua voz diariamente, numa aprendizagem partilhada entre adultos e crianças. Oliveira-Formosinho (2003) salienta que o processo educativo, neste modelo pedagógico, “(...) desenvolve-se numa sociedade, a que pertence e para a qual deve contribuir, fazendo um percurso participativo de reconstrução guiada da cultura no encontro das crianças com as crianças e das crianças com os adultos” (Oliveira-Formosinho, 2003, p.5).

Através dos instrumentos de pilotagem/organizativos do MEM, é possível escutar as crianças de diversas formas, em torno de um planeamento cooperando entre crianças e adultos. Ao longo do estágio, investigando sobre este processo participativo, consegui compreender que a autonomia e participação das crianças no Jardim de Infância é fundamental para que estas se tornarem menos tímidas, mais confiantes das suas decisões, crescendo crianças autónomas, organizadas, responsáveis e prontas a expor as suas ideias e opiniões. Nesta linha de pensamento, Folque (1999) afirma que “todos estes instrumentos são facilitadores da organização democrática e ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo” (p.9).

Quando questioneei a educadora sobre de que forma como escutava as crianças, a mesma explicou que:

“(...) temos instrumentos de pilotagem específicos, mapas que orientam muito a rotina e a dinâmica do dia a dia. Todos esses momentos são um bocadinho o fio condutor para desenvolver os projetos, para que façam as descobertas, para que se faça a avaliação depois das descobertas que foram feitas e para que se façam as comunicações com o restante do grupo que, eventualmente, não desenvolveu os projetos todos. Basicamente eu acho que os instrumentos de trabalho são aquilo que acaba por ser o fio condutor para a gestão de tudo, dos materiais, do espaço... de forma a fomentar a autonomia, a organização da própria gestão do grupo, da dinâmica geral, dos comportamentos, tendo cada mapa as suas funções estratégicas para que todos estas áreas de desenvolvimento sejam fomentadas.” (Educadora Cooperante B – Entrevista)

Deste modo, é importante perceber que, neste processo de participação das crianças, incumbe ao educador de infância “(...) criar condições de tempos e espaços para a participação infantil na rotina diária onde possam acontecer as conversas inter e intergeracionais e entre

os diferentes saberes que ali circulam e desaguam provenientes de outros contextos além da instituição” (Veiga & Ferreira, 2017, p. 24).

As minhas primeiras observações concentraram-se, especialmente, em observar a rotina e de que forma a voz da criança era incluída durante o dia e se era integrada no planeamento, compreendendo como podia, enquanto investigadora, em cooperação com a educadora cooperante, entender melhor estes momentos e as estratégias que eram utilizadas.

Ao analisar a rotina, compreendi que está efetivamente pensada de forma a promover a participação e voz das crianças, através de diferentes estratégias e dinâmicas, como é o caso das reuniões de conselho, comunicações diversas e respetivos registos. Ao longo do estágio, fui observando e refletindo sobre a forma de observar e escutar as crianças, procurando responder à questão de investigação. Ao longo do tempo, cheguei à conclusão que é necessário existir disponibilidade dos adultos, tirando tempo para estar com as crianças e brincar com as mesmas, sendo muito importante observar os momentos espontâneos de brincadeira e da exploração das áreas ao longo do dia. Quando necessário, intervir, de forma a compreender melhor o que queremos investigar e escutarmos melhor a criança. Parente (2007) refere que “realizar observações significativas e escutar as crianças torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocadas para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família” (p.6).

Neste sentido, a primeira intervenção que descrevo, surgiu com base numa observação atenta por parte do adulto, em que surgiu um projeto sobre abelhas ao longo de várias semanas, que foi pensado e planeado com as crianças, onde as mesmas tiveram voz ativa nas decisões. A segunda intervenção que descrevo neste contexto, é uma forma de avaliação, onde as crianças podem expressar-se livremente, compreendo a sua evolução, ou seja, irei descrever uma interação de organização dos portefólios com as crianças.

2.1. Descrição e reflexão - O Projeto das abelhas

O projeto das abelhas iniciou-se num dia em que, em grande grupo, fomos à horta regar, com o apoio da educadora responsável por este espaço. Aqui, estavam várias abelhas e grupo de crianças ficou agitado, demonstrando medo. Foi então que registei a seguinte nota de campo.

“Fomos regar a horta. Encontrámos abelhas e o grupo de crianças teve medo.”
Nota de campo de 09 de abril de 2021

Ao refletir com a educadora cooperante sobre o observado, decidimos que seria interessante propor às crianças descobrirmos mais sobre este inseto. De forma a iniciar este momento, levei

para a sala um livro sobre abelhas, a história da “Abelha Zarelha”.

Antes de tentarmos descobrir e responder às perguntas que as crianças colocaram, tentei sempre saber as concepções das crianças sobre o assunto, questionado as mesmas com a seguinte pergunta: “O que já sabem sobre as abelhas?”. Realizei alguns registos interessantes para, posteriormente, conseguir conversar com as crianças e estas compreenderem as diferenças e fazerem uma avaliação das suas aprendizagens.

No momento a seguir, na reunião da manhã, questionei as crianças se gostavam de descobrir mais sobre as abelhas, pensando também o que íamos fazer para realizar essas descobertas. As crianças partilharam as suas ideias, que foram registadas e expostas na parede, surgindo, assim, o início deste grande projeto. Organizei a informação em quadros. O primeiro com o que já sabíamos, o segundo sobre o que queremos saber e último sobre as formas de descobrir.

O que sabemos?	O que que queremos saber?	Como vamos saber?
<p>“As abelhas levam o mel nas patas” M (6 anos);</p> <p>“Apanham o mel com a boca” (L, 5 anos);</p> <p>“As abelhas comem o mel” (D, 6 anos)</p> <p>“Não podemos estar perto de uma abelha, se não vai picar-nos.”</p>	<p>- Qual é o barulho que fazem as abelhas?</p> <p>- Todas as abelhas picam?</p> <p>- Quais os tipos de abelhas?</p> <p>- Como recolhem o mel?</p> <p>- O que fazem no inverno?</p> <p>- O que é o pólen?</p>	<p>- Pesquisa no computador;</p> <p>- Perguntar aos pais e adultos;</p> <p>- Visitas à horta e ao exterior;</p> <p>- Utilizar as lupas para observar;</p> <p>- Observar a natureza.</p>
<p>Nota de campo, 13 de abril de 2021</p>	<p>Nota de campo, 13 de abril de 2021</p>	<p>Nota de campo, 13 de abril de 2021</p>

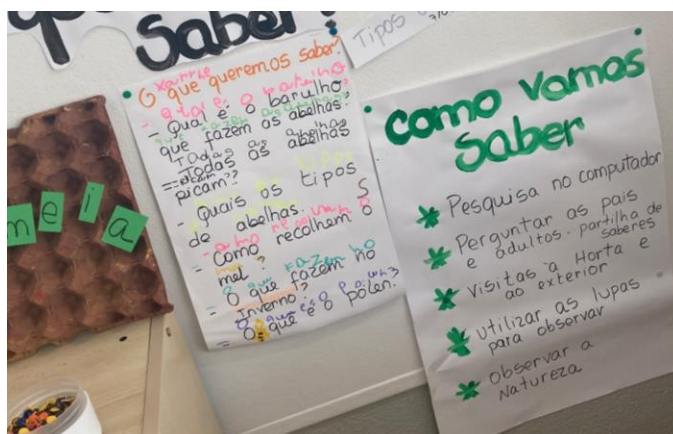
Desde o início de projeto, é evidente que a voz da criança está muito presente e que o mesmo foi planeado cooperadamente, entre adultos e crianças, onde as mesmas participaram ativamente. Posteriormente, realizaram várias atividades de descoberta e pesquisa sobre o que foi planeado e outras atividades que surgiram de forma espontânea. Segundo Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013) devem existir “(...) momentos em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros” (p.29).

Seguindo a prática da educadora, as questões levantadas pelas crianças foram escritas e colocadas nas paredes da sala, o que se torna importante para as mesmas, visto que os seus trabalhos nas paredes são uma “(...) valorização pública das experiências de vida das crianças,

das suas ideias e das suas opiniões” (Vala, 2012, p. 9).

Figura 17

Registos realizados com as crianças em grande grupo sobre o que queríamos descobrir sobre as abelhas e como íamos descobrir



A principal intencionalidade deste projeto era perceber o modo de vida das abelhas, contudo, foram integradas aprendizagens articuladas em todos os momentos. Ao ser realizado um momento de descoberta, percebendo como é que as abelhas recolhem o mel, utilizámos o computador, onde as crianças tiveram oportunidade de explorar materiais informáticos e começar a reconhecer algumas letras de uma forma natural, pois verificaram que, ao escrever abelhas, o A era a mesma letra de vários nomes de crianças do grupo. No final deste momento, as crianças chegaram à conclusão que as abelhas não tiram o mel das flores, mas transportam o pólen nuns “cestos de pólen” que têm nas suas patas traseiras. Para realizarmos essa descoberta, explorei, conjuntamente com quatro crianças do grupo que demonstraram muito interesse por este momento, uma pesquisa no Google e no Youtube. Num momento posterior, estas quatro crianças apresentaram ao resto do grupo as conclusões a que tinham chegado, de forma a que o resto do grupo aprendesse. Simultaneamente, pudemos realizar uma avaliação comunicativa e cooperada das aprendizagens das crianças, sendo as mesmas integradas de forma ativa e competente ao longo de todo o processo. Mendes (2005) dá ênfase a esta questão, referindo que “a importância da avaliação comunicativa, como uma estrutura de cooperação no pré-escolar, à semelhança dos outros níveis de ensino, é que a mesma faz parte da dinâmica diária da sala de aula, melhora a comunicação e facilita a aprendizagem” (Mendes, 2005, p.8). Neste processo, as crianças são agentes ativos do sua aprendizagem e desenvolvimento e, por isso, estes momentos de comunicação/avaliação são importantes para escutar a voz da criança. Neste sentido, a mesma autora refere ainda que, “(...) a avaliação não é um fim, mas sim um meio que potencia as aprendizagens dos alunos através dos circuitos internos de comunicação” (Mendes, 2005, p.10).

Este processo de participação cooperada, onde se planeia em conjunto com as crianças, realizam a atividade e avaliam o seu próprio trabalho e o restante grupo também ter oportunidade de expressar as suas opiniões, tornam-se momentos essenciais para promover a escuta da voz da criança. Todo este processo é uma estratégia de gestão democrática, onde a equipa da sala e o grupo de crianças trabalham em colaboração. Garcia (2010), salienta que é fundamental existir este método de trabalho, “(...) onde todos têm uma palavra a dizer sobre tudo o que se passa na sala, onde se planeia, executa e avalia o trabalho desenvolvido na sala, individualmente ou em grupo, assente no verdadeiro exercício da democracia e da cooperação” (Garcia, 2010, p.11). Em todos os momentos da rotina, é necessário que exista uma observação atenta das comunicações e ações das crianças. Num momento do exterior, observei um interesse espontâneo das crianças sobre as abelhas, que revela que o trabalho realizado vai ao encontro dos interesses das mesmas e que estas queriam descobrir mais sobre o assunto. Registei o momento em que as crianças observavam um abelhão terrestre que encontraram no chão:

Figura 18, 19 e 20

Momento espontâneo de observação de um abelhão no espaço exterior



Como as crianças tinham referido que queriam utilizar as lupas para observar e, no dia anterior, já tínhamos recolhido uma vespa sem vida no chão do espaço exterior decidimos, em grande grupo, no momento da tarde, observar os dois insetos. Com a ajuda da educadora responsável pela horta, que visitou a sala, conseguimos perceber que nenhum dos insetos eram uma abelha e que não viviam na colmeia.

Figura 21, 22 e 23

Momento de observação à lupa do abelhão e da vespa



Esta diversidade de atividades, partindo da escuta atenta da voz das crianças, observando o verdadeiro interesse das mesmas, faz-me chegar à conclusão que, para uma educação de qualidade, um dos aspetos mais importantes, é integrar a voz da criança em todos os momentos da rotina e no planeamento. Neste sentido, concordo com a educadora cooperando quando refere que é fundamental

“(...) fomentar muitos momentos de comunicação , de parceria, de uma vida colaborativa em que a criança tenha voz, em que partilha as suas experiências com o grupo e com os restantes elementos da equipa e que seja privilegiado no dia a dia e no começo das rotinas.” (Educadora Cooperante B – Entrevista)

Um último momento que desejo evidenciar neste projeto, foi a descoberta de uma nova forma geométrica, que teve início quando registei a seguinte nota de campo:

”Na reunião da manhã, a educadora responsável pela horta levou dois pedaços da colmeia (favos de mel) para partilhar com o grupo, de forma a perceberem onde as abelhas faziam o mel.

***M (6 anos):** O favo tem uma forma diferente.*

***Estagiária:** Pois tem! Que formas geométricas é que já conhecemos?*

***M (6 anos):** O quadrado, o retângulo e o círculo.*

***D (6 anos):** E o triângulo.*

***Estagiária:** Então queres descobrir como se chama esta forma geométrica, querem?*

***M e D:** Sim.”*

Nota de campo de 14 de abril de 2021

Figura 24 e 25:

Favos de mel observados pelas crianças



Um dos momentos do projeto, como é visível na nota de campo anterior, está relacionado com a descoberta de uma nova forma geométrica, onde uma criança, na reunião da manhã, ao observar uma nova forma, percebeu que não a conhecia, sendo que o grupo já tinha descoberto várias formas geométricas, como o quadrado, retângulo, triângulo e círculo.

Perante esta observação, decidi propor ao grupo se queriam descobrir como se chamava aquela forma geométrica, registando a seguinte nota de campo:

*“M (6 anos): Podemos escrever no “Queremos” para não esquecer.
Estagiária: Então o que vamos escrever no Diário de Grupo, na coluna do “Queremos” para descobrir esta nova forma?
(D e M, 6 anos): Abelhas.”*

Nota de campo, 14 de abril de 2021

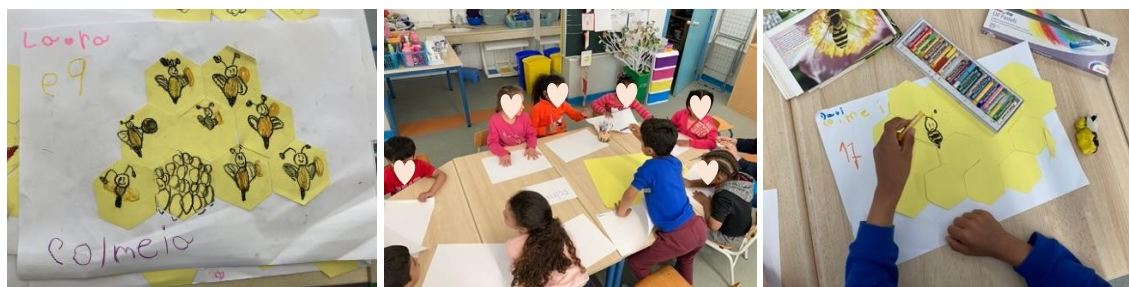
Neste momento do projeto, o diário de grupo foi fundamental. Este instrumento regulador do grupo do modelo pedagógico do MEM, é uma ferramenta que ajuda a escutar a voz da criança, fazendo com que esta se sinta competente e ativa. Segundo Niza (1991) “o diário é então um instrumento mediador e operador (ou alimentador) da regulação social do grupo e do processo de negociação permanente e interactiva que uma educação cooperada ou democrática pressupõe” (p.28). Ao longo de todo este projeto, a participação cooperada esteve sempre presente, uma vez que as crianças se expressavam livremente sobre as suas ideias, saberes e opiniões e os princípios do MEM foram, sem dúvida, muito facilitadores para o desenvolvimento deste projeto. Isto porque, “neste modelo pedagógico se promove um clima de livre expressão dos alunos que, ao ser multiplicador das interações comunicativas, oferece diversas oportunidades de promover o crescimento para as crianças” (Garcia, 2010, p.8).

Neste processo participativo, o educador tem um papel fundamental, pois é um mediador da participação das crianças, ajudando-as a desenvolver-se num clima de expressão livre.

Desta forma, concordo com a opinião da educadora de infância B, quando diz que a voz da criança,

“É encorajar a criança a comunicar e a partilhar com os outros as suas vivências, as suas experiências, as suas angústias, as suas curiosidades. Daí, as descobertas que cada criança quer fazer, dando voz as suas intenções, é que também construímos os nossos projetos e planos diários.” (Educadora Cooperante B – Entrevista)

Figura 26, 27 e 28
Atividade dos favos de mel



Nesta linha de pensamento, Folque (1999) realça que “o papel do professor é promover uma organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade” (p.11).

Este momento surgiu com a comunicação de uma curiosidade de uma criança, que despertou interesse ao restante grupo, partindo, assim, para uma atividade com significado, sendo a escuta atenta da criança a chave para esta atividade.

Durante este momento senti que muitas crianças fizeram a atividade ao mesmo tempo e não pude acompanhar todas como gostaria. Refletindo com a educadora cooperante sobre o sucedido, cheguei à conclusão que poderia ter organizado as crianças em dois grupos, para conseguir acompanhar melhor de cada uma, de forma a conhecer e compreender as decisões que tomaram, valorizando, de forma mais detalhada, a voz de cada uma. Assim, as crianças aprenderam de uma forma natural e contextualizada, que o hexágono é a forma geométrica observada nos favos de mel.

O respeito pelo poder de decisão e de escolha de cada criança é fundamental e também esteve presente durante o momento. Quando questionei as crianças “O que vamos fazer com os hexágonos?”, obtive algumas respostas como: “Uma colmeia com muitos hexágonos” (M 6 anos) e “Colar hexágonos uns aos outros” (L 6 anos). Puderam ainda escolher quantos hexágonos queriam colar no seu trabalho e o que queriam desenhar e escrever. Este momento de trocas de ideias entre o educador e as crianças é essencial para ajudá-las a pensar e a dar a opiniões e ideias. No início é um trabalho mais exigente por parte do educador de infância, mas, ao longo do tempo, este processo participativo vai sendo aprendido pelas crianças, tornando-se um verdadeiro clima democrático. Neste processo de participação, “comunicação e trocas entre o professor e as crianças e entre as crianças, são uma maneira de construir a aprendizagem através de processos cooperativos (...)” (Folque, 1999, p.6).

As crianças, posteriormente, quiseram partilhar esta descoberta com as outras salas e, por isso, realizámos um momento de comunicação, onde fui com três crianças às outras salas de Jardim de Infância e a uma sala de 1.º Ciclo, promovendo a participação das mesmas, tendo estas voz ativa na vida escolar. Estes momentos também são fundamentais para observarmos e

escutarmos a criança, de forma a compreender e avaliar as suas aprendizagens e necessidades. Mendes (2005) afirma que “nestes momentos, praticamos a avaliação comunicativa/formativa num sistema de circulação de informação que dá sentido às aprendizagens” (p.10). Antes do momento de comunicação decidimos, com o grupo de crianças que realizou a atividade, quem ia comunicar. Queriam ir seis crianças, no entanto, três tinham realizado o último momento de partilha com as outras salas e, por isso, através da negociação, chegámos a um consenso, democraticamente. Neste ambiente participativo e democrático, o conhecimento constrói-se em cooperação e negociação contínua (Mendes, 2005).

2.2. Descrição e reflexão - Organização dos Portefólios

A segunda intervenção no contexto B foi um momento de organização dos portefólios, realizado com as crianças. O momento de organização foi realizado por grupos de três crianças, onde ia chamando as mesmas à vez, acompanhando atentamente cada grupo.

Nesta estratégia de avaliação, a criança tem um papel ativo e reflexivo nesta organização, pois reflete e compreende as diferenças com o adulto, promovendo o desenvolvimento da mesma. Marques (2018), reforça a ideia de que o portefólio “(...) possibilita à criança e ao/a educador/a, a reconstrução de memória e a reflexão sobre o processo pedagógico e o seu desenvolvimento” (p.56).

Por norma, as crianças realizam este momento uma vez por mês e arquivam os trabalhos que foram realizando ao longo do tempo. De seguida, folheiam o dossier, com o apoio do adulto e tentam perceber as diferenças e as novas aprendizagens, comparando os trabalhos mais antigos com os trabalhos arquivados no momento.

De seguida, apresento algumas notas de campo recolhidas durante este momento, que achei muito significativas para analisar e refletir.

*“Nestes desenhos pintava com poucas cores. Agora os meus desenhos estão mais bonitos”
(A, 5 anos)*

“O B já sabe escrever o nome dele nos desenhos” (M, 6 anos)

“Antes eu não sabia as letras. Já aprendi algumas, olha aqui... (aponta para várias letras realizadas nos seus últimos trabalhos)” (K, 5 anos)

Notas de campo, 3 de maio de 2021

A partir destas notas de campo, consegui compreender que esta forma de avaliação cooperada, que demonstra o processo da criança ao longo do tempo, é essencial para o educador avaliar as novas aprendizagens e o desenvolvimento da criança, mas também para a criança realizar a sua avaliação e compreender a sua evolução, sentindo-se ativa e competente no processo do seu crescimento. Assim, é fundamental “encarar os/as alunos/as como parceiros dignos de ser ouvidos na conceção, acompanhamento e avaliação das opções pedagógicas da escola” (Recomendação n.º 02\2021, p.82).

O primeiro registo, de uma criança de 5 anos, reflete a importância da criança ter oportunidade de observar os seus trabalhos ao longo do tempo, refletindo sobre o seu

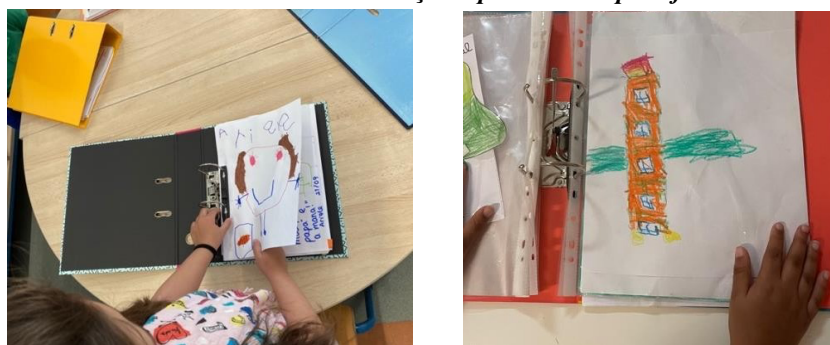
desenvolvimento. A criança comparou um desenho do mês de novembro, com um desenho do mês de abril e, para além de compreender uma mudança, ajudou o educador a analisar e a ter evidências no seu processo do desenvolvimento, existindo, por isso, uma escuta atenta da sua voz nesta análise. Deste modo, “o adulto deve analisar e refletir sobre os portefólios, mas se o fizer em conjunto com a criança torna a criança no agente ativo do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem” (Sousa, 2008, p.20).

A segunda nota de campo, de uma criança de 6 anos, desenrolou-se quando outra criança estava a arquivar os seus trabalhos e, de seguida, folheou todo o portefólio. Sendo esta organização realizada em grupos de três, as outras crianças estava a acompanhar a outra criança e o adulto nesse momento. Nos primeiros meses do ano, a criança não escrevia o seu nome dos trabalhos, sendo a educadora a fazê-lo. Com o tempo a avançar, já se observava que a criança tentava realizar o código escrito a partir do nome que a educadora escrevia. No mês de abril, os desenhos já tinham o seu nome sem necessidade de a educadora escrever. Ao observar isto, a criança que estava atenta ao momento do colega, comunicou esta evolução. Esta ajuda cooperada entre crianças e adultos é essencial, pois realça a escuta efetiva da criança. Assim, “nestes momentos de observação e partilha é possível registar os comentários que fazem acerca da sua própria evolução, dos progressos dos colegas, das dificuldades que enfrentam, da diferença que notam entre como eram antes e como são agora” (*ibidem*).

No terceiro registo, de uma criança de 5 anos, compreende-se que esta conseguiu refletir que, nos seus trabalhos realizados no último mês, escreveu muitas letras. Estes momentos refletem a importância de as crianças analisarem os seus trabalhos com o adulto e como estes momentos podem ser importantes para as crianças terem noção do seu desenvolvimento. Neste sentido, “o portefólio constitui, de facto, um veículo de comunicação privilegiado (...) através das conversas, da tomada de decisões, da escuta das perspetivas dos mais pequenos” (Sousa, 2008, p. 21).

Figura 29 e 30:

Momento de observação e partilha dos portefólios



Sendo uma forma de avaliação participativa e significativa para as crianças, torna-se um instrumento essencial para escutar a sua voz, desenvolvendo várias competências como o desenvolvimento da autonomia, da independência e da responsabilidade (Sousa, 2008). Assim, compreende-se que o portefólio é uma ferramenta de avaliação fundamental para observar e escutar a voz da criança, pois esta observa, analisa, compara e reflete sobre as suas aprendizagens, em cooperação com o educador, integrando-se na avaliação do seu próprio processo educativo. Nesta linha de pensamento Sousa (2008) acrescenta que “o *Portfolio* é muito mais do que um *instrumento de avaliação*, é um verdadeiro *instrumento de partilha do processo educativo da criança* com todos os intervenientes significativos” (p.21).

Deste modo, o papel de apoio e de observação atenta e privilegiada do educador de infância à voz da criança, é fundamental para que esta comece a analisar e a pensar criticamente sobre a sua evolução, tornando estes momentos de organização dos portefólios, momentos da escuta efetiva da voz da criança que, muitas vezes, na rotina diária, o educador de infância não consegue acompanhar como desejaria. Segundo Azevedo & Oliveira-Formosinho (2008, citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), “a contribuição das crianças revela, desde muito cedo, que quando olham a sua história de aprendizagem narrada nos portefólios individuais se reconhecem nela, ficam contentes, procuram comunicar, interpretam e significam os seus caminhos do aprender” (p.33).

Como constrangimento destaco a falta de registo fotográfico durante este momento, no entanto, são momentos de muita atenção, onde é privilegiada a comunicação entre adulto e criança e os pequenos pormenores são fundamentais para o educador recolha evidências sobre o desenvolvimento das crianças.

1. Descrição do Contexto Educativo

1.1. Instituição C

O Contexto C, situado no Laranjeiro, foi construída em 1971, mas só em 2011 foi ampliada, com a construção de um edifício para o Jardim de Infância. Faz parte do mesmo agrupamento da instituição B, contudo, como educadora cooperante B mudou de escola, acompanhei-a neste processo, realizando o meu segundo estágio em contexto Jardim de Infância noutra instituição. Este contexto é uma escola pública e é composta por um edifício de Jardim de Infância, composto por três salas, um edifício pertencente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, um espaço destinado a Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) e um núcleo de Necessidades Educativas Específicas.

A zona habitacional envolvente à instituição é constituída por população de classe socioeconómica baixa, sendo que a instituição localiza-se num bairro social.

A instituição está aberta das 7:30h às 19:00h, contudo, apenas as crianças que frequentam as AAAF podem ficar na escola neste horário. As restantes crianças podem frequentar a instituição apenas no horário letivo do seu grupo.

1.2. Grupo de crianças

No que diz respeito ao grupo de crianças, este é constituído por vinte e quatro crianças, em que nove são do sexo feminino e quinze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Das vinte e quatro crianças, dezassete frequentavam a instituição pela primeira vez.

Em relação às brincadeiras e exploração das áreas da sala, observei muitos conflitos. Este período de estágio foi no mês de outubro e, por isso, as crianças ainda estavam em adaptação, contudo, consegui observar que, muitos destes conflitos, deviam-se ao facto de existir pouca oferta de materiais na sala em termos de qualidade e quantidade.

Em termos de participação e partilha de experiências, o grupo ainda apresentava alguma dificuldade, visto que ainda se estavam a adaptar e a perceber a dinâmica da sala. Nestes casos, o papel da educadora B era fundamental, pois sugeria momentos e atividades que, através da observação das crianças no dia a dia, achasse que lhes suscitava interesse e curiosidade. Este processo de fomentar a voz da criança, partilhando com as mesmas temas ou situações que observou que lhes despertavam interesse, é fundamental para as crianças começarem a participar e a expressar as suas opiniões.

No que diz respeito à organização do grupo, observei que, em termos de organizar ideias no conselho de grupo, marcar as presenças de manhã, organizar o mapa das tarefas, decidindo as tarefas que cada um ia desempenhar, ocorria sempre imensa agitação e desorganização das crianças, uma vez que o grupo ainda não estava completamente adaptado a esta dinâmica e, por isso, a educadora também tinha um papel fundamental de mediar a voz da criança, tentando organizar cada momento, de forma que a cada uma tivesse a sua vez.

1.3. Equipa Pedagógica

A equipa pedagógica da sala de jardim de infância é constituída pela Educadora de Infância B, uma auxiliar de educação e uma monitora das AAAF. Embora a educadora seja a mesma, a restante equipa mudou e fez-me observar aspetos bastante diferentes, relativamente à equipa do contexto B.

Relativamente à metodologia utilizada pela Educadora, esta era baseada no modelo do Movimento da Escola Moderna tal como já descrevi anteriormente. Como já tenho vindo a referir, este modelo pedagógico dá ênfase à “construção da formação democrática na escola, através de subsistemas de circulação de saberes, de cooperação educativa do trabalho de aprendizagem e de participação democrática, na organização social das aprendizagens curriculares” (Silva & Sousa, 2017, p.68).

No que diz respeito à relação entre os membros da equipa pedagógica, estes também estavam em adaptação, visto que é o primeiro ano da educadora nesta escola. Pelo que observei em vários momentos, as auxiliares ainda não estavam totalmente adaptadas ao método de trabalho da educadora, ou seja, ainda se estavam a adaptar à forma como se envolvia as crianças nas decisões do dia a dia, vendo-as como seres ativos e competentes. Pude observar situações onde as auxiliares focavam muito o trabalho no adulto e, por isso, a equipa ainda não estava a cooperar de forma harmoniosa, mas com o tempo e adaptação é possível que trabalhem todas no mesmo sentido.

1.4. Rotina Diária

A rotina diária da sala tem um horário compreendido entre as 09:15h e as 15:45h. Sendo a mesma educadora e a mesma prática, a rotina acaba por ser idêntica à do contexto B.

Tabela 4

Horários	Rotinas Diárias
9:15h – 9:30h	Acolhimento
9:30h – 9:45h	Reunião da manhã
9:45h – 10:30h	Atividades/Projetos
10:30 – 10:50h	Lanche
10:50h – 11:30h	Espaço exterior
11:30h – 12:30h	Almoço
12:30h – 13:30h	Espaço Exterior
13:30h – 15:30h	Atividades/Projetos
15:30h – 15:45h	Momento em grande grupo – Retorno à calma

Ao longo da rotina diária, compreendi que a voz da criança pode ser escutada em todos os momentos. No **acolhimento**, as famílias deixam as crianças à porta da escola e estas dirigem-se autonomamente a uma porta exterior que dá diretamente para a sala, trocam de calçado, entram na sala e vão sentando-se em roda, de forma a organizar a reunião da manhã. O momento da **reunião da manhã** é fundamental para observar e escutar a voz da criança, pois é neste momento que as crianças, em cooperação com o educador, partilham experiências, decidem o que querem realizar nesse dia, marcam a presença, sendo, por isso, um momento onde começam a assumir um papel autónomo e responsável, onde a voz das crianças está muito presente. Quando algumas crianças do grupo não participam tanto ou são mais tímidas, a educadora fala ou questiona a criança sobre algo que ache que a possa interessar para que esta comece, aos poucos, a participar e a sentir-me como parte do grupo. As **atividades e projetos** partem, essencialmente, da escuta atenta da voz das crianças e as mesmas podem decidir se querem fazer ou não a atividade que planearam em grupo. Se decidirem não realizar a atividade, escolhem outra área para explorar. Assim, é compreensível que a rotina da sala está muito envolvida na cooperação entre o educador e as crianças. A hora das **refeições** é o momento de muita comunicação e a educadora estava sempre atenta a estes momentos da rotina. O **espaço exterior**, é um espaço pouco adequado à exploração das crianças, uma vez que os espaços são divididos em adaptação à pandemia, tornando-se muito pequenos e com pouca qualidade de exploração e aprendizagem. Todavia, tentámos explorar melhor este espaço, desenvolvendo aprendizagens significativas, como semear e plantar. No final do horário letivo, existe um

momento de arrumação da sala e, de seguida, as crianças sentam-se com a educadora e tentam relaxar, para depois lancharem.

A Educadora B, nesta fase inicial do ano, estava focada essencialmente, em organizar, em conjunto com as crianças, uma rotina diária flexível, em que o principal objetivo era escutar a voz da criança e fomentar a sua autonomia e responsabilidade ao longo do dia.

1.5. Organização dos Espaços e dos Materiais

A sala, segundo a Educadora B, estava organizada de acordo com o modelo pedagógico que se baseava a sua prática, o MEM. Na verdade a educadora mudou de escola dentro do mesmo Agrupamento, mas manteve as suas opções pedagógicas, iguais ao anterior contexto, onde realizei o primeiro estágio.

A sala encontrava-se organizada pelas seguintes áreas: A **área da biblioteca**, onde as crianças podiam ter contacto com livros, contudo, era uma área ainda muito pouco utilizada pelo grupo; a **área da expressão plástica**, que era constituída por diversos materiais riscadores e tintas para as crianças desenvolverem os seus trabalhos, onde os materiais estavam todos à medida das crianças, de forma a promover a autonomia e a responsabilidade das crianças; A **área dos jogos de mesa**, composta por uma estante com vários puzzles e jogos, sendo uma área que as crianças se interessavam bastante; A **área do faz de conta**, que permitia ao grupo ter contacto com atividades e objetos do quotidiano, fomentando a imaginação e a reprodução das ações que observam nos adultos; A **área das construções**, constituída por um tapete e um móvel com poucos materiais e, segundo a educadora, era necessário investir e novos materiais para esta zona para criar novos desafios às crianças; A **zona central** da sala, composta por mesas que apoiavam todas as outras áreas; O **espaço exterior** era pouco adequado à exploração das crianças, uma vez que era composto por socalcos, espaço pouco seguro e pouco adequado à brincadeira espontânea das crianças.

De acordo com a Educadora Cooperante, a principal intencionalidade, no que diz respeito à organização do ambiente educativo, residia na organização de um espaço no qual as crianças pudessem deparar-se com novos desafios, desenvolvendo aprendizagens e onde pudessem expressar-se livremente. Um ponto frágil neste contexto, era a falta de materiais e o espaço não proporcionar desafios às crianças. A educadora B pediu materiais de qualidade para as crianças desenvolverem aprendizagens significativas, após conversar com as mesmas, através das entrevistas, e compreender o que lhes fazia mais falta.

Para a organização do espaço e da rotina, são utilizados alguns dos instrumentos de regulação do grupo, tal como no contexto B. O Mapa das Tarefas, onde as crianças, semanalmente, combinam em grande grupo quem fica responsável por determinada tarefa. O Mapa das Presenças, onde as crianças, marcam a sua presença, com o apoio de um adulto, mas, neste contexto, era preenchido de manhã. O Diário de Grupo é o instrumento onde as crianças podem expressar os seus sentimentos e intenções, sendo uma forma de escutar a voz da criança. Tudo o que é escrito no diário, por adultos ou crianças, é discutido no final da semana, no Conselho de Grupo. Contudo, numa fase de adaptação e de início do ano, as crianças ainda estavam a aprender esta dinâmica de participação e, por isso, a sua participação e organização nestes momentos não era tão evidente, sendo fundamental que a educadora sugerisse e apoiasse as crianças nestes momentos. O Mapa das Tarefas e Avaliação tem como objetivo organizar o dia na sala, promovendo a autonomia, a responsabilidade e a tomada de decisão das crianças. Este ainda não tinha sido implementado em sala e a educadora optava por conversar sobre o que cada criança queria fazer na reunião da manhã, para as crianças se irem adaptando a esta dinâmica, de forma a que quando começassem a utilizar este instrumento mais complexo, já tivessem mais familiarizados com o seu objetivo.

A descrição dos contextos, nas suas dimensões essenciais: crianças, rotina, espaço interior e exterior, equipa, modelos pedagógicos entre outros aspetos, permite ficar com uma ideia global do ambiente educativo, no qual tive oportunidade de observar, registar, planear, intervir e claro, refletir, junto com a educadora cooperante. No próximo subcapítulo darei então conta de algumas intervenções realizadas durante este período de estágio.

2. Descrição e Interpretação das Intervenções – Jardim de Infância

A experiência de estágio no contexto C e o período de investigação foi bastante mais curto que o contexto B, tendo apenas três semanas de estágio. Deste modo, logo nos primeiros dias, de forma a conhecer melhor as crianças, realizei-lhes uma entrevista, conversando com cada uma individualmente, tentando compreender os seus interesses, gostos e necessidades.

Assim, a intervenção apresentada no contexto C baseou-se na análise de cinco entrevistas, de um total de dezassete.

Perante a análise das entrevistas e refletindo sobre a importância que as crianças dão às pinturas, aos desenhos e ao espaço exterior, realizámos um momento de pintar no espaço exterior.

2.1. Descrição e reflexão - “Pintar lá fora!”

Através da escuta atenta das crianças, dinamizámos, em cooperação entre adulto e crianças, um momento de pintura no espaço exterior. Numa das entrevistas registei a seguinte resposta de uma criança:

Estagiária: O que é que gostavas de fazer aqui na escola e ainda não fizemos?

D (5 anos): Gostava de fazer trabalhos lá fora. Podíamos fazer desenhos.

Nota de campo, 21 de outubro de 2021

Assim, a estratégia de escuta da voz das crianças que se diferencia dos outros contextos, foi a entrevista. Marchão e Henriques (2018) afirmam que “escutar a voz da criança através de uma entrevista permite-nos conhecê-la e confirmar o seu estatuto e plenitude de direitos” (p.143).

A intervenção do Contexto C surgiu através da análise das entrevistas, onde apresento cinco, das dezassete realizadas. Como se pode constatar ao observar as respostas das entrevistas (Apêndice 3), compreende-se que as crianças apresentam muito interesse pelo espaço exterior e pelos desenhos e pinturas.

A posteriori, a criança D (5 anos), com a minha ajuda, foi escrever no Diário de Grupo, na coluna do “Queremos” a sua ideia, para ser apresentada e discutida na Reunião de Conselho. Aqui, a criança apresentou a sua ideia e o resto do grupo mostrou interesse em realizar a atividade. A criança pediu-me para ajudá-la a escrever. Questionei-a sobre o que queria escrever, na qual me respondeu: “Pintar lá fora!”. Assim, escrevi num papel o que a criança disse e a mesma copiou o código escrito para o Diário, para ser apresentada e discutida na Reunião de Conselho. No dia da atividade planeámos o que íamos fazer e as crianças que quiseram desenvolver a atividade escolheram e planearam realizar este momento na reunião da manhã.

Esta interação foi realizada por pequenos grupos de cinco ou seis crianças e teve como principais intencionalidades realizar atividades com base nos interesses e necessidades das crianças, respeitar as crianças como cidadãos ativos, com voz ativa, escutando os seus interesses e necessidades, escutar e considerar no planeamento as opiniões das crianças, proporcionar às crianças poder de decisão, desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas (Silva, et, al., 2016).

A escuta da criança está presente ao longo de toda a interação. Numa primeira fase, quando se realizaram as entrevistas, proporcionamos às crianças a livre expressão das suas opiniões, escutando-as atentamente. Posteriormente, foi realizada uma discussão democrática sobre a ideia de uma das crianças, onde as restantes crianças puderam dar a sua opinião sobre a ideia e puderam tomar a decisão se a queriam realizar, respeitando a voz da criança. Assim, compreende-se que ao longo de todo o processo, até chegar à atividade, as crianças tiveram oportunidade de ter um papel ativo. Nesta linha de pensamento, Oliveira-Formosinho & Lino (2008) salientam que “se queremos contribuir para o desenvolvimento cívico de cidadãos participativos desde os anos da infância, temos de providenciar experiências onde as crianças se sintam participantes, se sintam com poder” (p.25).

Ao reunir o grande grupo, para conversarmos sobre a atividade, consegui realizar uma avaliação cooperada, pois as crianças expressaram o que acharam sobre o momento, chegando à conclusão, através de uma reflexão sobre todo o momento, que a dinamização da atividade podia ter sido diferente. Observemos a seguinte nota de campo, respeitante a este momento de grande grupo, quando questionei se gostaram ou se mudariam alguma coisa:

“Gostei, mas pintamos sempre nas mesas.” (D, 5 anos)

“Gostei muito, mas podemos pintar no chão?” (A, 5 anos)

“Era divertido fazermos um desenho grande no chão.” (L, 5 anos)

Nota de campo, 26 de outubro de 2021

Após a interação, é momento de refletir. Ao refletir sobre a atividade, partilhando as minhas ideias com a educadora cooperante, compreendi que poderia ter tido em consideração a opinião das crianças na organização do espaço exterior, pois estas podiam ter outras ideias para além de pintar nas mesas. Para além de todo o processo cooperado entre adultos e crianças, é fundamental que as mesmas também possam dar a sua opinião no momento da atividade. De forma a melhorar a prática, uma estratégia que faria para uma futura atividade era questionar as crianças sobre como querem pintar, pois a criança “tem direito a ser escutada e as suas opiniões devem ser tidas em conta” (Silva, et al., 2016, p.12).

Desta forma, acrescento que a cooperação entre adultos e crianças em todo o processo educativo, onde as crianças são escutadas, é fundamental para uma educação de qualidade, que desenvolve a autonomia, a responsabilidade, a comunicação e tantas outras competências importantes para a vida. Nesta sequência, Marchão e Henriques (2014) referem que “quando as

crianças são escutadas obtém-se um maior conhecimento sobre elas, descobrem-se os seus interesses e necessidades e constrói-se uma intervenção educativa mais responsiva (...)" (p.1419).

Figuras 31 e 32

Crianças a pintar no espaço exterior



Neste subcapítulo, procurei fazer a descrição e interpretação das intervenções que selecionei, de forma a evidenciar alguns momentos vividos nos três períodos, nos contextos educativos onde tive oportunidade de realizar o estágio.

Na verdade, poderia ter apresentado outros momentos e atividades, pois foram efetivamente muitas, mas penso que as que foram descritas, terão permitido perceber algumas estratégias que o educador pode usar no sentido de escutar e registar a voz das crianças.

Capítulo IV

Considerações Finais

No último capítulo, apresento um balanço sobre a minha investigação, destacando as principais dificuldades e aprendizagens e refletindo também sobre o desenvolvimento da minha identidade profissional. Para terminar, dou resposta à questão de investigação, abordando os aspetos mais importantes.

1. Balanço Reflexivo da Investigação

Este percurso investigativo ensinou-me muitos aspetos importantes, mas a maior aprendizagem, durante este período, foi ter conseguido ganhar um pensamento crítico e reflexivo sobre a prática que, até então, não tinha. Ao longo dos estágios tornou-se difícil conciliar a investigação e este olhar reflexivo com a realização dos momentos da rotina diária, contudo, realizava reflexões cooperadas com as educadoras, onde fui aprendendo a gerir estes momentos.

Uma outra dificuldade que aponto foi a recolha de informação para a investigação, contudo, ao longo do estágio, as educadoras cooperantes foram-me dando dicas, de forma a registar com mais facilidade. No contexto de creche existia um caderno de registos da sala, em que todos os membros da equipa podiam registar as observações que realizavam. Esta estratégia facilita muito o trabalho da educadora e da minha investigação, uma vez que podia consultar e refletir sobre alguns momentos que não consegui observar ou registar. No contexto de jardim de infância que, a meu ver, foi o mais difícil de registar, pois existem muitas comunicações, os registos fotográficos e áudios foram fundamentais para a investigação, contudo, nem sempre consegui registar, como foi o caso da intervenção dos portefólios. Nesses casos, utilizava papel e caneta registando, de forma muito breve, algumas comunicações muito interessantes que fui escutando, para mais tarde apontar as notas de campo com mais pormenor e refletir sobre estes momentos.

Pelas experiências que vivenciei, acredito que a equipa pedagógica é fundamental para apoiar esta observação e escuta das crianças, porque muitas vezes não conseguia observar momentos porque estava centrada noutros. Se o educador de infância tiver consigo uma equipa que o apoie e que observe e escute atentamente os pequenos gestos e ações das crianças, leva-nos, mais facilmente, a refletir sobre algumas questões, atividades, interesses e necessidades.

Ao longo dos estágios fui-me identificando muito com o modelo pedagógico defendido por ambas as educadoras, o Movimento da Escola Moderna. Enquanto futura educadora de infância, tenciono centrar a minha prática no grupo, vendo as crianças como seres ativos e participativos no seu próprio processo educativo, escutando a sua voz diariamente por todos os seus canais comunicativos, compreendo os seus interesses, as formas de estar, proporcionando um ambiente democrático, onde podem expressar as suas opiniões e intenções e que estas sejam integradas nos planos do educador. Para além disso, comecei a valorizar muito o espaço exterior e as suas potencialidades no desenvolvimento das crianças, pois compreendi que as crianças se interessam muito por este espaço e que os únicos momentos que têm para usufruir e explorar o mesmo é na pausa do almoço, acabando por não ser um momento pensado pedagogicamente, com intencionalidades por parte da educadora. Numa das interações, o projeto das abelhas, grande parte foi a exploração do espaço exterior e pude confirmar a ideia de que todos os momentos intencionais de exploração do espaço exterior são ricos em termos de novas aprendizagens e são um verdadeiro interesse para as crianças.

Assim, começando a contruir a minha identidade profissional, aquilo que eu acredito, enquanto futura educadora, é que se deve desenvolver um ambiente educativo participativo e cooperado, “num contexto de aprendizagem onde se aprende a aprender” (Mendes, 2005, p. 12).

Respondendo à questão de investigação, “Como observar e escutar a voz das crianças em Creche e Jardim de Infância?”, consigo afirmar que são nos pequenos detalhes, como se verificou nas intervenções, que a escuta da voz da criança pode ser ampliada e esta participar ativamente no seu próprio processo educativo. Assim, todo o processo e todos os momentos da rotina diária são importantes para tal. Ao se refletir na ligação entre o enquadramento teórico e a descrição das interações, compreende-se que é mais importante todo o processo da observação e escuta da voz das crianças do que, propriamente, uma interação por si só.

É fundamental que o educador de infância escute a voz das crianças, não se focando apenas naquelas que comunicam muito. É importante não se esquecer das crianças mais tímidas, focando a nossa observação nelas também. Ir sugerindo, por exemplo, nos momentos de reunião da manhã, que a criança possa comunicar alguma coisa, fazendo-lhe perguntas simples, motivando-as para exporem as suas vozes livremente. Defendo, enquanto futura educadora de infância, que uma educação de qualidade deve ser um “processo humanizante – a criança sabe que lhe é garantida a escuta de si e dos outros (...)” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.114).

Todas as intervenções partiram de uma observação/escuta atenta das crianças, de forma a proporcionar-lhes atividades significativas, onde os seus interesses e necessidades fossem sempre a prioridade. A observação e escuta da voz das crianças estão presentes ao longo da

rotina diária e das vivências. Se o educador desenvolver um clima de cooperação entre a equipa, as crianças e as famílias seja a partir de diálogos, observações, ações, conseguimos focar a nossa prática neste olhar atento e participativo das crianças. As principais estratégias utilizadas ao longo da investigação foram, naturalmente, a escuta e a observação atenta, a comunicação com as crianças e as entrevistas.

Neste processo participativo, é importante perceber que o educador, enquanto gestor do grupo, tem que negociar com as crianças, de forma a chegar a um equilíbrio entre as intenções do educador e os interesses das crianças, de forma a chegar a um consenso, democraticamente. Relativamente à escuta da voz da criança e a participação da mesma no contexto escolar, identifico-me imenso com a perspetiva da educadora cooperante de Jardim de infância, onde a mesma referiu, na entrevista, que:

“(...) o modelo que utilizo não é cada criança fazer aquilo que quer. O educador também terá um plano e um conjunto de estratégias para que faça a motivação.” (Educadora Cooperante B, entrevista).

Já mesmo a finalizar, as OCEPE (2016) referem, em grande parte, o que penso ter desenvolvido na minha futura prática, identidade profissional e com o desenvolvimento do relatório com este tema tão atual. Passo a citar:

A integração do planeamento e avaliação na prática educativa implica o envolvimento ativo dos diferentes participantes: crianças, pais/famílias e outros profissionais. 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, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem. (Silva, et al., 2016, p.16)

Após este estudo, concluo que o educador de infância deve assumir-se como um mediador da participação das crianças, criando estratégias através da organização do ambiente educativo, da organização do grupo, do tipo atividades com base nas observações, gostos e interesses que são realizadas e pela autonomia das crianças em diferentes momentos da rotina diária. Portanto, mais do que promover a participação das crianças na planificação das atividades, torna-se fundamental integrá-las na organização do espaço e dos materiais, na rotina diária, de modo a que se realize uma escuta atenta da sua voz. Sustentando esta ideia, Tomas & Gama (2011), afirmam que “A participação é um processo gradual, mas seguro, que se pretende, pela

experiência e pela aprendizagem da participação das crianças, seja um valor em si mesmo e um direito fundamental da infância no reforço dos seus valores democráticos” (p.3).

Todas as experiências vividas durante a investigação e a realização do relatório de investigação, permitiram-se desenvolver uma conceção acerca da observação e escuta da voz das crianças e a importância que a participação das crianças tem no desenvolvimento e aprendizagem das mesmas, visto que se tornam crianças mais autónomas, responsáveis, com um pensamento crítico mais apurado, aprendendo a conviver e trabalhar em cooperação. Tenciono, enquanto futura educadora de infância, promover uma rotina onde as crianças tenham oportunidades de participar e a sua voz seja, efetivamente, escutada, de forma a desenvolver um ambiente participativo e democrático.

Bibliografia

- Agostinho, K. A. (2015). A Educação Infantil com a Participação das Crianças: algumas reflexões. *Da Investigação às Práticas, I*, 69-86.
- Alves, M., & Azevedo, N. (2010). (Re)Pensando a Investigação em Educação. Em M. Alves, & N. Azevedo, *Investigar em Educação desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado*.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R., & Biklen, R. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. (set./dez. de 2017). Planear e avaliar na educação pré-escolar: a realidade portuguesa das últimas décadas. *Revista Linhas, 18*, 143-159.
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar em Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- ONU, (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Organização das Nações Unidas. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Epstein, A., & Hohmann, M. (2019). *O currículo pré-escolar Highscope*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fernandes, N. (2016). *Ética na Pesquisa com Crianças: Ausências e Desafios. 1(66)*. Universidade do Minho.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna, 5*, 5-12.
- Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. Em J. Formosinho, J. Oliveira-Formosinho, S. B. Araújo, D. Lino, M. A. Folque, M. Bettencourt, . . . J. Sousa, *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola moderna, N°3*.
- Fonseca, K. H. (setembro/dezembro de 2012). Investigação–Ação: Uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência, 1*.
- Garcia, A. S. (2010). O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância. *Escola Moderna*.

- Gonçalves, S. P., Gonçalves, J. P., & Marques, C. G. (2021). *Manual de Investigação Qualitativa*. PACTOR.
- Gonçalves, T. N. (2010). Investigar em educação: Fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. *Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*, 39-63
- Jablon, J., Dombro, A., & Dichtelmiller, M. (2009). *O poder da Observação*. Artmed.
- Libório, O. (Maio/Ago de 2018). O que vamos fazer hoje? A voz das crianças no planeamento. *Cadernos de Educação de Infância*, 114.
- Marchão, A. (2016). Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim-de-infância. *Revista Lusófona de Educação*, 32, 47-58.
- Marchão, A. d. (2016). Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim-de-infância. *Revista Lusófona de Educação*, 47-58.
- Marchão, A., & Henriques, H. (2014). Trajetos de investigação: quando escutamos as vozes das crianças. *Atas do XII Congresso da SPCE - Espaços de Investigação, Reflexão e Ação Interdisciplinar*, pp. 1413-1420.
- Marchão, A., & Henriques, H. (2018). Investigação com crianças: reflexão sobre a escuta das vozes das crianças através de processos de entrevista. *Aula, Revista de Pedagogia de la Universidad de Salamanca*, 24, 135-144.
- Marques, L. (2018). Documentação pedagógica como suporte da avaliação e do planeamento. *XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação*. ISPA – Instituto Universitário.
- Mendes, L. (2005). Avaliação: Um Processo Partilhado. *Escola Moderna*, 24, 5-13.
- Moura, A. (2003). Desenho de uma pesquisa: Passos de uma Investigação-Ação. *Educação*, 28.
- Movimento da Escola Moderna*. (2021). <https://www.escolamoderna.pt>
- Niza, S. (1991). O Diário de Turma e o Conselho. *Escola Moderna*, 1 (3a série), 27-30.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O Modelo Curricular do M.E.M. – Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada. *Escola Moderna*, 1, 5-9.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (set./dez. de 2017). Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. *Em Aberto*, 30, 115-130.

- Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. *A escola vista pelas crianças*, 12, 9-28.
- Parente, C. (2007). *Observar e escutar a criança na creche - para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ribeiro, E. A. (2008). A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. *Evidência*, 129-148.
- Sarmiento, M. (2005). Crianças: educação, culturas e cidadania activa. *Perspectiva*, 23, 17-39.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sousa, M. J. (agosto de 2008). Uma abordagem pessoal a um percurso de aprendizagem sobre a utilização de portefolios em contexto pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, 19-21.
- Tomás, C. A. (2006). *Há muitos mundos no mundo...direitos da crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças : diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. [Tese de Doutoramento] , Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança .
- Tomás, C., & Fernandes, N. (jul./dez. de 2013). Participação e Acção Pedagógica: A Valorização da(s) Competência(s) e Acção Social das Crianças. *Educativa*, 16, 201-216.
- Tomás, C., & Gama, A. (2011). *Cultura de (Não) Participação das Crianças em Ceontexto Escolar*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar. *Escola Moderna*, 42, 5-12.
- Vasconcelos, T. (2007). *A Importância da Educação na Construção da Cidadania*. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/714/2/SeE12A_ImportanciaTeresa.pdf
- Vasconcelos, T. (2015). Do discurso da criança “no” centro à centralidade da criança na comunidade. *Investigar em Educação*, II, 25-42.
- Veiga, R., & Ferreira, M. (julho/dezembro de 2017). Entre as Práticas Pedagógicas e as Culturas Infantis: Contributo Para a Compreensão da Participação das Crianças em um Jardim de Infância. *Cadernos de Estudos Sociais*, 32, 1-29.
- Zabalza, M. A. (1998). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. ASA.

Legislação

Decreto-Lei no 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República no 34 – I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei no 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República no 129 – I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa.

Recomendação no 2/2021 de 14 de julho. *Diário da República no 135 – II Série*. Conselho Nacional de Educação.

Apêndices

Apêndice 1 – Guião da entrevista às educadoras cooperantes

Blocos	Objetivos	Questões
1. Legitimação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informar a educadora sobre o tema da entrevista e explicar resumidamente os blocos em que se divide; ▪ Pedir autorização para realizar gravação áudio; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoriza a gravação desta entrevista e utilização da informação para o meu relatório de investigação que tem como questão, “Como observar e escutar a voz das crianças em creche e no jardim de infância?”.
2. Formação Académica e Percurso Profissional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perceber de que modo a “voz da criança” esteve presente ao longo do seu percurso profissional; ▪ Conhecer a influência da formação inicial no exercício profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual é o seu curso? ▪ Em que instituição realizou o curso? ▪ Qual foi a influência que a sua formação inicial teve no seu percurso profissional em relação a saber escutar a criança e permitir a participação ativa no dia a dia da creche/jardim de infância? ▪ Já realizou alguma formação que incidia na questão da “voz e da participação da criança”? ▪ Conhece a recente Recomendação n. °2/2021 de 14 de julho do Conselho Nacional de Educação sobre “A voz das crianças e dos jovens na educação

		escolar”? Se sim, qual a sua opinião sobre esta recomendação? Conhece outros documentos de referência sobre este tema?
3. A participação das crianças na rotina da creche/jardim de infância	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer a perspectiva da educadora sobre a participação e a “voz” das crianças. ▪ Conhecer as estratégias que a educadora utiliza para promover a participação das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O que é para si a “voz” e a escuta da criança? ▪ Que estratégias utiliza para potenciar a participação das crianças? ▪ Qual é o modelo pedagógico que implementa? De que forma esse modelo potencia a “voz” da criança no dia a dia de creche/jardim de infância? ▪ De que forma a rotina está organizada para promover a participação das crianças?
4. Dificuldades sentidas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer as dificuldades que a educadora possa sentir para que a voz das crianças seja efetivamente escutada. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quais as principais dificuldades que sente em relação à participação das crianças? ▪ Na fase de adaptação do grupo (início do ano), que estratégias utiliza para ultrapassar as dificuldades que possa sentir em relação à participação das crianças? ▪ Gostava de acrescentar mais alguma coisa? Tem alguns conselhos que possa dar no sentido de se poder ampliar a voz e a efetiva participação da(s) criança(s)?

Apêndice 2 – Guião da entrevista às crianças em contexto de Jardim de Infância

Blocos	Objetivos	Questões
1. Relação entre entrevistador/entrevistado.	- Criar um bom clima com o entrevistado.	Conversa informal, criando um clima confortável para a criança.
2. Interesses das crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber se gosta da escola e da sala. - Compreender o que a criança gosta mais e menos de fazer na sala. - Averiguar que materiais a criança gostava de ter na sala. - Compreender o porquê da criança preferir brincar na sala ou no espaço exterior. - Perceber os interesses da criança, descobrindo o que gostavam de fazer na sala. - Conhecer melhor os interesses das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gostas desta escola? Gostas da nossa sala? ▪ O que gostas mais de fazer na sala? Porquê? ▪ O que gostas menos de fazer na sala? Porquê? ▪ O que gostavas de ter na sala e ainda não temos? ▪ Gostas mais de brincar na sala ou lá fora? Porquê? ▪ O que é que gostavas de fazer aqui na escola que ainda não fizemos ? ▪ O que é que tu gostas mais de fazer?
	- Escutar mais sobre a criança.	- Queres dizer mais alguma coisa?

Apêndice 3 - Respostas das entrevistas a cinco crianças que se destacaram para a investigação

Criança	Resposta
A (5 anos)	<ol style="list-style-type: none"> 1- Gosto muito desta escola. Gosto. 2- Eu gosto mais da expressão plástica porque posso pintar muitos desenhos. 3- Dos jogos de mesa, não gosto daqueles jogos. Gostava de ter outros. 4- Mais brinquedos e bonecos na casinha. 5- Gosto mais de brincar lá fora porque é mais giro, mas queria mais brinquedos para cozinhar. 6- Aprender mais letras. Gostava de fazer coisas lá fora. 7- Gosto muito de pintar. 8- Não.
D (4 anos)	<ol style="list-style-type: none"> 1- Gosto. Sim 2- Gosto de tudo. Brincar na casinha, fazer desenhos. 3- Eu gosto de tudo porque é tudo lindo. 4- Gostava de pôr uma planta dentro da sala porque gosto muito de plantas e não temos nenhuma. 5- Lá fora, mas queria mais brinquedos para brincar mais. 6- Gosto de plantas. Gostava de ter plantas na sala e de fazer uma casa de madeira lá fora. 7- De brincar na terra. 8- És muito bonita.
A2 (5 anos)	<ol style="list-style-type: none"> 1- Sim, gosto. Sim. 2- Gosto de fazer desenhos, jogos, brincar na casinha, ir para a rua brincar. 3- Nada. 4- Falta uma panela e uma vassoura na casinha, mas de verdade. E gostava de ter carros. 5- Lá fora porque é divertido, mas gostava de ter giz para pintar lá fora.

	<p>6- Gostava de ir passear à rua, com todos, no jardim.</p> <p>7- Andar de bicicleta.</p> <p>8- Queria mesmo carros para brincar aqui na sala.</p>
P (5 anos)	<p>1- Sim. Sim, muito.</p> <p>2- Gosto de tudo.</p> <p>3- Gosto de tudo, mas não gosto que gritem.</p> <p>4- Brinquedos para a cozinha.</p> <p>5- Gosto dos dois porque divirto-me nos dois.</p> <p>6- Gostava de pintar uma árvore e de ver o sol e respirar e acalmar todos juntos lá fora.</p> <p>7- De ter tarefas. Assim sou responsável.</p> <p>8- Sim. Tudo da escola eu gosto, mas queria ter mais brinquedos na sala.</p>
D (5 anos)	<p>1- Sim. Sim, é tudo muito bonito.</p> <p>2- Desenhos, porque adoro pintar.</p> <p>3- Não gosto dos jogos de chão, gostava de ter outros porque aqueles não são divertidos.</p> <p>4- Gostava de ter brinquedos novos, construções grandes e livros. Livros de príncipes.</p> <p>5- Na sala porque tenho a cozinha. Lá fora temos uma cozinha mas nunca vamos para lá brincar.</p> <p>6- Gostava de fazer trabalhos lá fora. Podíamos fazer desenhos.</p> <p>7- Desenhar muito.</p> <p>8- Que gostava de ir lá fora pintar com canetas.</p>

Apêndice 4 – Transcrição da Entrevista em Contexto de Creche

Entrevistador: Daniela Silva

Entrevistado: Educadora Cooperante do Contexto de Creche **Dia:** 10/01/2022

Legenda de pergunta-resposta:

D- Daniela

EC – Educadora Cooperante

D: Autoriza a gravação desta entrevista e utilização da informação para o meu relatório de investigação que tem como questão, “Como observar e escutar a voz das crianças em creche e no jardim de infância?” ?

EC: Sim autorizo.

D: Qual é o seu curso?

EC: Educação de infância.

D: E em que instituição realizou o curso?

EC: Instituto Jean Piaget, em Almada.

D: E Qual foi a influência que a sua formação inicial teve no seu percurso profissional em relação a saber escutar a criança e permitir a participação ativa no dia a dia da creche/?

EC: Portanto, eu acabei o curso em 2010 e confesso que na altura o tema escutar a voz da criança não era muito falado, por isso, é uma coisa que nós temos que vir a descobrir depois porque a nossa formação inicial também não nos dá tudo e nós vamos percebendo isso também depois na prática. Depois vamos aprofundando vários temas do nosso interesse ao longo da nossa carreira. A formação inicial, muito sinceramente, neste ponto da voz da criança, não me lembro de ter dado assim grandes influências para o meu trabalho agora.

D: Já realizou alguma formação que incidia na questão da voz e da participação da criança?

EC: Participei em alguns workshops, mas nada de muito formal.

D: Conhece a recente Recomendação n.º 2/2021 de 14 de julho do Conselho Nacional de Educação sobre “A voz das crianças e dos jovens na educação escolar”? Se sim, qual a sua opinião sobre esta recomendação?

Sim. É interessante.

D: E conhece outros documentos de referência sobre este tema?

EC: É assim, desde que este tema está mais em voga, digamos assim, porque ele não era assim tão falado há uns anos atrás, aparecem sempre vários artigos e é fácil mesmo através da Internet e blogs chegar até coisas bastante interessantes sobre o tema, mas como no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, a voz criança é um dos desses princípios, digamos que sim. São textos sobre o modelo pedagógico.

D: O que é para si a “voz” e a escuta da criança?

EC: A voz da criança e não só a voz que está traduzido no dicionário, mas sim o nosso olhar e a nossa observação sobre todos os momentos que se passam dentro da rotina, do grupo e de cada criança individualmente.

D: Que estratégias utiliza para potenciar a participação das crianças?

EC: Sem dúvida, a observação. É a partir daqui que parte muito do trabalho. Ao observar, recolhemos evidências daquilo que observámos e quais são as necessidades de determinada criança ou grupo. As crianças têm um ponto a dizer sobre aquilo que querem fazer, sobre quais são os interesses deles, sobre ideias que tenham. A rotina também tem que ser flexível a este nível, de permitir que o educador passe de uma coisa para outra porque o grupo assim o exige, portanto, acho que é um bocadinho por aí.

D: Qual é o modelo pedagógico que implementa? De que forma esse modelo potencia a “voz” da criança no dia a dia de creche?

EC: Como já disse implemento o modelo pedagógico do movimento da escola moderna que dá ênfase à voz da criança ponto este modelo é centrado na criança e como disse há pouco, existem várias estratégias mas não é por isso para potenciar a voz da criança mas

a observação e as famílias são pontos que para mim fazem todo o sentido enquanto profissional da educação. Eu já estive na Valência de Jardim de infância e o modelo pedagógico do movimento da escola moderna é completamente diferente e os instrumentos utilizados são mais complexos no entanto o foco deste modelo para mim, em creche, é centrar a rotina e atividades nos interesses e necessidades das crianças.

D: De que forma a rotina está organizada para promover a participação das crianças?

EC: A rotina é centrada na criança. A questão das famílias e desta cooperação está muito presente na participação das crianças, para ir para esta transmissão de interesses e das necessidades. As famílias e equipa pedagógica têm que ter aqui um elo de ligação muito forte para conseguirem que esta participação da criança se concretize de forma efetiva ao longo da rotina. Se uma criança este trouxe isto, outra trouxe aquilo, a família trouxe outra coisa. A partir daqui a criança mostra às outras e vemos o que vamos descobrir, onde vamos à procura, vamos ver o que é... muitas vezes um traz uma coisa e o outro já pergunta “mas o que é que é aquilo?” e o grupo vai à descoberta perante este interesse. Isto é um ponto de partida para e voz da criança está presente. Ou então quando a criança diz que é alguma coisa que na realidade não é nós vamos aprofundar essa questão e percebemos que não era assim e surgem novas aprendizagens.

D: Quais as principais dificuldades que sente em relação à participação das crianças?

EC: Ao longo deste meu pequeno percurso, a participação das crianças não é uma dificuldade. Não vejo dificuldade. Diria sim se, por acaso, não tivesse tido a sorte de me calhar equipas que não vissem a mesma perspetiva que eu. Até agora, tenho conseguido que a equipa que se encontra com o grupo, siga a mesma perspetiva que eu. Tenho conseguido que a equipa que se encontra com o grupo seja também perspicaz e atenta a esse nível porque o educador, por si só, uma pessoa, por muito que esteja atento, não consegue ver tudo e essa talvez seja a dificuldade, mas se o educador tiver consigo uma equipa que o apoie e que esteja desperta também para essa atenção privilegiada, que é tão importante em creche e também em jardim de infância, para que pequenos gestos e ações das crianças nos conduzam a algumas questões, algumas perguntas, algumas atividades,

pontos de interesse, pontos de necessidade. Eu acho que, assim, qualquer dificuldade da voz ativa da criança e da participação efetiva da criança, deixa de existir.

D: Na fase de adaptação do grupo (início do ano), que estratégias utiliza para ultrapassar as dificuldades que possa sentir em relação à participação das crianças?

EC: É numa fase adaptação, no início do ano, que as estratégias utilizadas para ultrapassar dificuldades que possamos sentir são mais árduas. No início do ano as famílias também são um desafio. Todos nós somos pessoas e cada um de nós tem seus defeitos e qualidades, portanto, há famílias mais difíceis de chegar que outras. Há famílias que precisam de mais tempo para nos conhecer. Nós precisamos de lhes transmitir segurança, confiança para que eles também vão mais descansados e para que depois nos tragam a tudo o resto, fazendo um trabalho cooperado com as famílias. É importante ao máximo conseguir que esta confiança seja feita logo no início. É claro que a fase de adaptação é sempre difícil. Às vezes, até mais para os adultos, ou seja, mais para as famílias do que propriamente para as crianças. Eu acho que numa fase de adaptação é importante que estejamos ainda mais estarmos despertos a sinais de cada criança individualmente, porque ainda não está criado o conceito de grupo. Cada um deles ainda se rege muito por si próprio. Mas eu acho que o fator fundamental é o tempo, tem que ser com tempo. Não basta dizer que o primeiro mês é de adaptação. As crianças não têm um mês de adaptação. Cada criança terá o seu tempo de adaptação. Seja o que for, é o seu tempo e o adulto tem que estar desperto para este tempo de adaptação. Essa escuta da criança é essencialmente vista nos pequenos detalhes e pormenores de brincadeiras que fazem logo nesse início, ou se, por acaso, até precisam de muito mais colo, muito mais mimo, de mais tempo entre adulto é criança e não logo em grande grupo. No início do ano a nossa principal preocupação é que a criança se sinta segura, se sinta feliz e confortável, para depois se ambientar a todo o grupo.

D: Gostava de acrescentar mais alguma coisa? Tem alguns conselhos que possa dar no sentido de se poder ampliar a voz e a efetiva participação da(s) criança(s)?

EC: Não. Eu acho que o melhor conselho que se pode dar a este nível é mesmo não fechar os olhos nem os ouvidos e independentemente daquilo que adulto esteja a fazer na sala, não se esquecer que mesmo que uma criança esteja muito concentrada numa tarefa, não esquecer que estão à sua volta mais treze, catorze, quinze, até às vinte e cinco crianças.

Esta atenção tem de estar para todo o grupo, portanto, eu acho que esse é o melhor conselho, não nos fechamos numa bolha e estarmos sempre abertos a tudo e mais alguma coisa. Acredita, às vezes, as crianças dão-nos milhares ofertas e nós só conseguimos assimilar centenas ou nem isso. Portanto, acho que é só isso, é estar muito atento.

D: Uma vez mais, obrigada pela disponibilidade.

Apêndice 5 – Transcrição da Entrevista em Contexto de Jardim de Infância

Entrevistador: Daniela Silva

Entrevistado: Educadora Cooperante do Contexto de Creche **Dia:** 06/12/2022

Legenda de pergunta-resposta:

D- Daniela

EC . Educadora Cooperante

D: Autoriza a gravação desta entrevista e utilização da informação para o meu relatório de investigação que tem como questão, “Como observar e escutar a voz das crianças em creche e no jardim de infância?” ?

EC: Sim.

D: Qual é o seu curso?

EC: Tenho a licenciatura em educadora de infância, feita no Piaget, Escola Superior de Educação Jean Piaget.

D: E Qual foi a influência que a sua formação inicial teve no seu percurso profissional em relação a saber escutar a criança e permitir a participação ativa no dia a dia da creche?

EC: Na formação inicial tive a vantagem de estudar todo o tipo de e métodos de trabalho para permitir, mais tarde, escolher aquele que mais me identificava e aquele que achava mais adequado. Tendo em conta que acho que os meninos devem ter voz e devem ter um papel ativo e participativo ao longo das rotinas, escolhi o método pedagógico mais

adequado áquilo que me parecia mais vantajoso em termos de desenvolvimento e em termos de otimização das aprendizagens.

D: Já realizou alguma formação que incidia na questão da voz e da participação da criança?

EC: Sim, muitas. Também a nível do modelo do MEM, essencialmente nos sábados pedagógicos e em todo o meu percurso profissional muito baseado no movimento da escola moderna e outras formações que entretanto vão surgindo e que eu acho adequadas a esse nível.

D: Conhece a recente Recomendação n.º 2/2021 de 14 de julho do Conselho Nacional de Educação sobre “A voz das crianças e dos jovens na educação escolar”? Se sim, qual a sua opinião sobre esta recomendação?

EC: Sim. mesmo em reuniões de equipa, já temos refletido e abordado sobre essas novas questões.

D: E conhece outros documentos de referência sobre este tema?

EC: Sim. Essencialmente os documentos de avaliação. Em termos de avaliação do grupo também me guio, naturalmente, pelas OCEPE, mas basicamente são as duas bases em termos de práticas. A ligação com o MEM e as orientações curriculares para a educação pré-escolar.

D: O que é para si a “voz” e a escuta da criança?

EC: É fomentar muitos momentos de comunicação, de parceria, de uma vida colaborativa em que a criança tenha voz, em que partilha as suas experiências com o grupo e com os restantes elementos da equipa e que seja privilegiado no dia a dia e no começo das rotinas. É encorajar a criança a comunicar e a partilhar com os outros as suas vivências, as suas experiências, as suas angústias, as suas curiosidades. Daí, as descobertas que cada criança quer fazer, dando voz as suas intenções, é que também construímos os nossos projetos e planos diários.

D: Que estratégias utiliza para potenciar a participação das crianças?

EC: A estruturação da rotina e do plano semanal é baseada na criança, naquilo que trazem de fora, da comunidade, os seus interesses, as suas expectativas em relação às coisas, aos comentários. Com base nas comunicações deles é construído o currículo, junto com as intenções e as bases intencionais que o educador tem segundo as orientações no pré-escolar.

D: Qual é o modelo pedagógico que implementa? De que forma esse modelo potencia a “voz” da criança no dia a dia de creche?

EC: Como já referi, defendo o Movimento da Escola Moderna. Eu iniciei logo a minha prática com esse modelo porque se enquadra com aquilo que eu considero importante enquanto vivência em grupo. Numa fase de prática inicial encontrei logo um espaço em termos profissionais que se enquadrava com este modelo. No meu estágio apliquei outros modelos, mas foi este que também se adequou um pouco à minha parte pessoal. Identifico-me com uma vivência cooperada e de partilha, uma gestão cooperada do currículo. Identifiquei-me logo e, aplicando na prática e a ver resultados nos meus grupos heterogéneos, fez-me sentido e fez-me perceber que as vantagens deste modelo são muito grandes.

D: De que forma a rotina está organizada para promover a participação das crianças?

EC: Em primeiro lugar temos instrumentos de pilotagem específicos, mapas que orientam muito a rotina e a dinâmica do dia a dia. Todos esses momentos são um bocadinho o fio condutor para desenvolver os projetos, para que façam as descobertas, para que se faça a avaliação depois das descobertas que foram feitas e para que se façam as comunicações com o restante do grupo que, eventualmente, não desenvolveu os projetos todos. Basicamente eu acho que os instrumentos de trabalho são aquilo que acaba por ser o fio condutor para a gestão de tudo, dos materiais, do espaço... de forma a fomentar a autonomia, a organização da própria gestão do grupo, da dinâmica geral, dos comportamentos, tendo cada mapa as suas funções estratégicas para que todos estas áreas de desenvolvimento sejam fomentadas.

D: Quais as principais dificuldades que sente em relação à participação das crianças?

EC: A dificuldade que eu sinto às vezes, principalmente sendo grupos heterogêneos, são as crianças mais novas que nem sempre conseguem acompanhar o grupo, mas depois também tem a vantagem de as crianças mais crescidas acabarem por ter uma vivência em grupo já tão autônoma, que permite, precocemente, os meninos mais novos alcancem no fundo dos mesmos objetivos, não de forma igual, mas também de forma intencional. Outra dificuldade que eu tenho também às vezes é o tipo de grupo e a comunidade educativa, onde são crianças de um meio socioeconómico mais desfavorecido, acabando por não haver uma continuidade e não trazerem se calhar motivações tão evidentes de meninos de outros meios socioeconómicos, com outro tipo de experiências. Mas isso, educador terá a sensibilidade para os motivar e para criar também aqui algumas estratégias, para que eles se motivem por outras temáticas e acabem por ter curiosidades.

D: Na fase de adaptação do grupo (início do ano), que estratégias utiliza para ultrapassar as dificuldades que possa sentir em relação à participação das crianças?

EC: A base do educador primeiro é conhecer o grupo e deixar que o grupo se adapte, percebendo necessidades dos meninos enquanto grupo. Depois, de forma gradual, o educador vai fazendo a gestão com eles. Vamos criando espaço de propostas educativas, dos espaços... este trabalho vai criando e vai mostrando os instrumentos de trabalho de forma gradual, não colocando logo todos os momentos, mas ir propondo instrumentos de trabalho que facilitem a vida do grupo e esse processo é feito de forma gradual. Numa fase inicial, o grupo vai-se ajustando e o próprio educador vai ajustando os instrumentos de trabalho à vivência do grupo, para que o grupo comece a organizar e a funcionar enquanto tal. O grupo heterogêneo, aqui, tem uma vantagem porque os meninos isso educadores tiveram uma continuidade com o mesmo grupo os próprios meninos mais crescidos, que já frequentavam no ano anterior, começam, eles próprios, a sugerir, a questionar, a sentir necessidade desses mesmos instrumentos. Assim, com grupos heterogêneos, a organização do grupo é muitas vezes, mais rápida, com a ajuda dos mais velhos. O educador terá que ter a sensibilidade de perceber se o seu grupo está preparado e se tem necessidade de ter logo no início esses instrumentos e essa gestão e organização da sala é feita sempre com eles, para as crianças se sintam responsáveis e para perceberem

que, no fundo, a gestão e organização do grupo melhora a qualidade de vivência em grupo.

D: Gostava de acrescentar mais alguma coisa? Tem alguns conselhos que possa dar no sentido de se poder ampliar a voz e a efetiva participação da(s) criança(s)?

EC: Para terminar, quero acrescentar que o modelo que utilizo não é cada criança fazer aquilo que quer. O educador também terá um plano e um conjunto de estratégias para que faça a motivação. Para isso, são importantes coisas simples como momentos de comunicação, de cooperação, contar uma história diária, fomentando a participação das crianças nessa história, fazendo o reconto. Isso são pequenos detalhes que as crianças se sentem responsáveis e ativas. Lançar para a mesa questões e curiosidades para eles sentirem curiosidade de descobrir e em casa até, fomentando a interação com a família e que faça com que eles façam descobertas em casa e que depois, aqui na escola, façam as suas comunicações com o grupo. Também o fazer propostas de atividades com as famílias, para que depois possam contar aos colegas as suas vivências em casa. Isso fomenta a comunicação e aumenta a partilha em termos orais em grande grupo e acaba por ser valorizado também os interesses e as vivências das crianças. Acabam por se sentirem mais seguros e acabam por valorizar e sentirem que é importante comunicarem ao outro as suas vivências, acabando por ser uma dinâmica, uma dinâmica de rotina e uma dinâmica para eles normal, que é de comunicação com outro e de interação com os pares, em termos de comunicação e vivências de cada criança.

D: Terminamos então por aqui. Muito obrigada. Obrigada pela sua disponibilidade.

Apêndice 6 - Grelhas de análise do conteúdo em contexto de Creche

Grelha de análise de conteúdo – Contexto de Creche			
Temas	Categorias	Entrevista	Notas de Campo
A participação das crianças	Perspetiva da educadora sobre a participação e a voz da criança	“A voz da criança e não só a voz que está traduzido no dicionário, mas sim o nosso olhar e a nossa observação sobre todos os momentos que se passam dentro da rotina, do grupo e de cada criança individualmente.”	“A educadora reuniu o grande grupo e perguntou às crianças o que queriam dar aos pais no Natal. A educadora tinha pensado em fazer um álbum de fotografias de cada criança, mas também quis integrar as crianças neste planeamento. A A, a B, a C e a E disseram que queriam cantar músicas de Natal para os pais. A educadora fez um vídeo do grupo a cantar as músicas de Natal que conheciam, juntamente com os adultos da sala.” (Sala, 14 de dezembro de 2020)

	<p>Estratégias para promover a participação das crianças</p>	<p>“(…) a observação. É a partir daqui que parte muito do trabalho. Ao observar, recolhemos evidências daquilo que observámos e quais são as necessidades de determinada criança ou grupo. As crianças têm um ponto a dizer sobre aquilo que querem fazer, sobre quais são os interesses deles, sobre ideias que tenham.”</p> <p>(…) observação e as famílias são pontos que para mim fazem todo o sentido enquanto profissional da educação.”</p>	<p>“A educadora tem um caderno na sala, onde todos os membros da equipa podem escrever observações sobre as crianças, de forma a apoiar a educadora na observação. Depois pode refletir sobre o que foi observado, mesmo não estando presente no momento.”</p> <p>(30 de novembro de 2020)</p>
	<p>Modelo pedagógico como mediador da participação das crianças</p>	<p>“(…) implemento o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, que dá ênfase à voz da criança ponto este modelo é centrado na criança.”</p> <p>“O foco deste modelo para mim, em creche, é centrar a rotina e atividades nos interesses e necessidades das crianças.”</p>	<p>“A educadora começou, já em creche, a introduzir instrumentos de pilotagem do MEM, de forma a as crianças desenvolverem a autonomia como o mapa das presenças e o mapa das tarefas, fomentando a participação das crianças.”</p>

<p>Dificuldades sentidas</p>	<p>Dificuldades que a educadora possa sentir para que a voz das crianças seja efetivamente escutada.</p>	<p>“Tenho conseguido que a equipa que se encontra com o grupo seja também perspicaz e atenta a esse nível porque o educador, por si só, uma pessoa, por muito que esteja atento, não consegue ver tudo e essa talvez seja a dificuldade, mas se o educador tiver consigo uma equipa que o apoie e que esteja desperta também para essa atenção privilegiada, que é tão importante em creche e também em jardim de infância, para que pequenos gestos e ações das crianças nos conduzam a algumas questões, algumas perguntas, algumas atividades, pontos de interesse, pontos de necessidade. Eu acho que, assim, qualquer dificuldade da voz ativa da criança e da participação efetiva da criança, deixa de existir.”</p>	<p>“Enquanto estagiária, sinto muita dificuldade em observar. Estão sempre a acontecer coisas na sala e, muitas vezes, perco-me com as tarefas da rotina, não conseguindo observar como gostava.” – Nota de campo para refletir, posteriormente, com a educadora. (9 de dezembro de 2020)</p>
------------------------------	---	---	---

Apêndice 7 - Grelhas de análise do conteúdo em contexto de Jardim de Infância

Grelha de análise de conteúdo – Contexto de Jardim de Infância			
Temas	Categorias	Entrevista	Notas de Campo
A participação das crianças	Perspetiva da educadora sobre a participação e a voz da criança	<p>“É fomentar muitos momentos de comunicação , de parceria, de uma vida colaborativa em que a criança tenha voz, em que partilha as suas experiências com o grupo e com os restantes elementos da equipa e que seja privilegiado no dia a dia e no começo das rotinas.”</p> <p>“É encorajar a criança a comunicar e a partilhar com os outros as suas vivências, as suas experiências, as suas angústias, as suas curiosidades. Daí, as descobertas que cada criança quer fazer, dando voz as suas intenções, é que também construímos os nossos projetos e planos diários.”</p>	<p>“No momento da manhã, contruímos, em grupo, o que vamos fazer no dia e organizamos o que cada um quer fazer. Assim, a educadora está a fomentar a participação da criança e a escutar a sua voz.” (Sala, 6 de abril de 2021)</p> <p>“Fizemos um trabalho e as crianças que o realizaram foram às outras salas partilhar a sua experiência. Momentos de comunicação e de partilha promovem a participação das crianças.” (Sala, 10 de maio de 2021)</p>

	<p>Estratégias que a educadora para promover a participação das crianças</p>	<p>“A estruturação da rotina e do plano semanal é baseada na criança, naquilo que trazem de fora, da comunidade, os seus interesses, as suas expectativas em relação às coisas, aos comentários. Com base nas comunicações deles é construído o currículo, junto com as intenções e as bases intencionais que o educador tem segundo as orientações no pré-escolar.</p> <p>“(…) temos instrumentos de pilotagem específicos, mapas que orientam muito a rotina e a dinâmica do dia a dia. Todos esses momentos são um bocadinho o fio condutor para desenvolver os projetos, para que façam as descobertas, para que se faça a avaliação depois das descobertas que foram feitas e para que se façam as comunicações com o restante do grupo que, eventualmente, não desenvolveu os projetos todos. (...) os instrumentos de trabalho são aquilo que acaba por ser o fio condutor para a gestão de tudo, dos materiais, do espaço, de forma a fomentar a autonomia, a organização da própria gestão do grupo, da dinâmica geral, dos comportamentos, tendo cada mapa as suas funções estratégicas para que todos estas áreas de desenvolvimento sejam fomentadas.”</p>	<p>“A educadora e as crianças estavam a organizar o Mapa das Tarefas e existiu algum conflito porque várias crianças queriam a mesma tarefa. A educadora, através da comunicação e negociação entre todos, conseguiu que o grupo chegasse a uma conclusão de quem seria a criança indicada para ficar responsável pela tarefa. Nestes momentos, compreendo que a voz da criança é escutada e todos podem ser uma palavra a dizer.” (Sala, 3 de maio de 2021)</p>
--	---	--	--

	<p style="text-align: center;">Modelo Pedagógico como mediador da participação das crianças</p>	<p>“O modelo que utilizo não é cada criança fazer aquilo que quer. O educador também terá um plano e um conjunto de estratégias para que faça a motivação. Para isso, são importantes coisas simples como momentos de comunicação, de cooperação (...)”</p> <p>“Isso são pequenos detalhes que as crianças se sentem responsáveis e ativas. Lançar para a mesa questões e curiosidades para eles sentirem curiosidade de descobrir e em casa até, fomentando a interação com a família e que faça com que eles façam descobertas em casa e que depois, aqui na escola, façam as suas comunicações com o grupo. Também o fazer propostas de atividades com as famílias, para que depois possam contar aos colegas as suas vivências em casa. Isso fomenta a comunicação e aumenta a partilha em termos orais em grande grupo e acaba por ser valorizado também os interesses e as vivências das crianças.”</p> <p>“Acabam por se sentirem mais seguros e acabam por valorizar e sentirem que é importante comunicarem ao outro as suas</p>	<p>“A B disse que gostava de dançar. A educadora sugeriu que escrevesse no Diário de Grupo, na coluna do “Queremos”, para mais tarde planejar-mos juntos. A B pediu ajuda à educadora e escreveram “dançar”.” (Sala, 20 de abril de 2021)</p>
--	--	---	---

		vivências, acabando por ser uma dinâmica, uma dinâmica de rotina e uma dinâmica para eles normal, que é de comunicação com outro e de interação com os pares, em termos de comunicação e vivências de cada criança.”	
Dificuldades sentidas	Dificuldades que a educadora possa sentir para que a voz das crianças seja efetivamente escutada	<p>“(…) sendo grupos heterogêneos, são as crianças mais novas que nem sempre conseguem acompanhar o grupo, mas depois também tem a vantagem de as crianças mais crescidas acabarem por ter uma vivência em grupo já tão autónoma, que permite, precocemente, os meninos mais novos alcancem no fundo dos mesmos objetivos, não de forma igual, mas também de forma intencional.”</p> <p>“(…) o tipo de grupo e a comunidade educativa, onde são crianças de um meio socioeconómico mais desfavorecido, acabando por não haver uma continuidade e não trazerem se calhar motivações tão evidentes de meninos de outros meios socioeconómicos, com outro tipo de experiências. Mas isso, educador terá a sensibilidade para os motivar e para criar também aqui algumas estratégias (…)”</p>	<p>“Nos momentos de grande grupo, sinto que algumas crianças que não falam tanto, acabam por não participar nas decisões, não tendo as mesmas oportunidades.” (Sala, 19 de abril de 2021)</p>