

A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

“É bom dar ideias e falar do que mais gostamos”.

CARLA SOFIA OLIVEIRA

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar
janeiro de 2022

Versão Definitiva

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Escola de Educação e Desenvolvimento Humano

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

**A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO DE
INFÂNCIA**

Autora: Carla Sofia Oliveira

Orientadora: Professora Doutora Rita Brito

fevereiro de 2021

Agradecimentos

Tenho plena consciência que o caminho não se constrói sozinho, mas é feito de todas as experiências e aprendizagens com os “Outros”, quero agradecer a todos os “Outros”, que comigo partilharam e me ajudaram a construir o caminho até aqui.

Em primeiro lugar agradeço ao grupo de crianças que me acompanhou nesta etapa, sem eles nada deste trabalho seria possível.

Agradeço à minha filha por ser o maior exemplo de amor, pureza e compreensão.

Ao meu marido, por nunca me deixar desistir, por ouvir todas as minhas quedas e as minhas conquistas e por me ensinar que o amor é sempre a resposta. És um exemplo de vida e sou muito grata por te ter na minha vida.

À Equipa educativa e colegas que me acolheram e ajudaram a crescer como profissional.

À Minha Educadora Cooperante e amiga CF por me incentivar a terminar o meu curso, uma ajuda e um ombro amigo de sempre.

À Minha orientadora pelo carinho e incansável apoio e força, que me ajudou a nunca desistir e a acreditar que era capaz.

À Professora Ana Paramés que me acolheu e orientou para finalizar o meu mestrado.

À Professora Amélia Mestre pela força e orientação inspirando-me a ser melhor.

À Minha melhor amiga C pela ajuda que me deu neste relatório.

Agradeço a todos que acreditaram em mim e ajudaram de uma forma ou de outra a tornar este sonho real.

“ Só se vê bem com o coração, o essencial é invisível para os olhos”

Saint-Exupéry

Resumo

Este trabalho de investigação é realizado com base na Prática Profissional Supervisionada (PPS) em contexto de jardim-de-infância, e tem como objetivo refletir e sistematizar as intenções e os processos vivenciados na mesma, assim como explicar, justificar e analisar uma investigação que procurou promover mudanças na ação pedagógica, assim como o crescimento da profissionalidade docente. O relatório assume uma estrutura descritiva e reflexiva, na medida em que apresenta as aprendizagens construídas em interação com as crianças, com a equipa pedagógica e com as famílias. A componente investigativa do relatório surge de várias interrogações feitas nas reflexões da PPS ao observar a pouca participação das crianças nas rotinas do dia-a-dia. Assim, definimos como objetivo desta investigação promover a participação da criança nas atividades. Para levar a cabo este objetivo, apresenta-se um aprofundamento teórico sobre a participação, assim como os seus níveis e o papel do educador de infância na sua promoção. A metodologia de investigação que este estudo segue é uma investigação sobre a própria prática, tendo assim uma natureza qualitativa. Para dar resposta ao objetivo foram utilizados diversos instrumentos para a recolha de dados, como a observação participante e não participante, notas e campo e registos fotográficos. Com a análise e discussão dos dados foi evidenciada a importância do educador de infância na promoção da participação das crianças, sendo notório um aumento dos níveis de participação aquando a mudança de atitudes do educador, nomeadamente dar voz às crianças. Os resultados contribuem assim para a sensibilização e reflexão dos educadores face a esta temática.

Palavras-chave: educação pré-escolar; participação; reflexão; papel do educador de infância; crianças 4-5 anos.

ABSTRACT

This research work is carried on Supervised Professional Practice (PPS) in a kindergarten context, and aims to reflect and systematize the intentions and processes experienced in it, as well as explain, justify and analyze an investigation which sought to promote changes in pedagogical action, as well as the growth of teaching professionalism. The report assumes a descriptive and reflective structure, as it presents the learning built in interaction with the children, with the pedagogical team and with the families. The investigative component of the report arises from several questions made in the reflections of the PPS when observing the little participation of children in daily routines. Thus, we defined as the objective of this investigation to promote the child's participation in activities. To carry out this objective, a theoretical analysis of participation is presented, as well as its levels and the role of the kindergarten teacher in its promotion. The research methodology that this study follows is an investigation into the practice itself, thus having a qualitative nature. To respond to the objective, several instruments were used for data collection, such as participant and non-participant observation, notes and field and photographic records. With the analysis and discussion of the data, the importance of the kindergarten teacher in promoting the participation of children was highlighted, with an increase in the levels of participation being evident when the educator's attitudes change, namely giving a voice to children. The results thus contribute to the awareness and reflection of educators on this issue.

Keywords: early childhood education; participation; reflection; kindergarten teacher's role; children 4-5 years old.

ÍNDICE GERAL

Introdução	1
-------------------------	---

Capítulo 1

Revisão da literatura

1.1. A Participação da criança na sociedade	2
1.2. O que significa participar?	3
1.3. O Direito da Criança à participação	4
1.4. A Participação da criança na Educação de Infância.....	5
1.5. Níveis de Participação.....	6
1.6. O Papel do Educador.....	8

Capítulo 2

Problematização e Metodologia

2.1. Ponto de Partida.....	11
2.2. Objetivos e Questões de Investigação	12
2.3. Roteiro Metodológico e Ético	13
2.3.1. Metodologia do Estudo.....	13
2.3.2. Instrumento e recolha de dados	14
2.3.3. Tratamento e Análise de Dados	15
2.3.4. Questões éticas	16
2.4. Caracterização do Ambiente Educativo	16
2.4.1. Caracterização do Meio	17
2.4.2. Caracterização do Contexto Socioeducativo	17
2.4.3. Caracterização da Equipa Educativa	19
2.4.4. Caracterização das Famílias	22
2.4.6. Caracterização do Grupo	22
3. Apresentação e discussão de Dados	27
3.1. Momentos desencadeadores da Investigação	27
3.3.1. Entrevista às Crianças	27

3.1.2. Nós Gostamos de dar Ideias	30
3.2. Descrição das atividades Pré Investigação	33
3.3. Atividades durante a Investigação.....	34
4. Considerações Finais.....	44
5. Referências	49

Índice de Anexos

Anexo 1. Fotografias dos trabalhos das crianças	52
Anexo 2. Registo de avaliação com as crianças	54
Anexo 3. Guião de entrevista às crianças	55

Índice de tabelas

Tabela 1. Distribuição das crianças da Instituição	18
Tabela 2. Distribuição dos docentes da instituição	18
Tabela 3. Distribuição do pessoal não docente da instituição	19
Tabela 4. Árvore categorial de análise de dados	16
Tabela 5. Categorização das respostas das crianças à questão que é participar?	28
Tabela 6. Apresentação das atividades realizadas antes e durante o projeto de investigação	42

Índice Figuras

Figura 1. Recorte e colagem “os alimentos que mais gosto”	31
Figura 2. Conto da história “Porque os animais não conduzem”?	32
Figura 3. Jogo do bingo em grande grupo	35
Figura 4. Brincadeiras livres/ Jogo do bingo	36
Figura 5. Decoração do nécessaire	37
Figura 6. Escolha, pintura e colagem dos produtos de higiene para o nécessaire	38
Figura 7. Pintura em grupo dos transportes para a viagem	40
Figura 8. Circuito da viagem	41

Introdução

O presente trabalho de investigação sobre a importância da participação das crianças no contexto de educação escolar resulta de um processo de aprendizagem reflexivo realizado ao longo de toda a prática profissional supervisionada (PPS) em jardim de infância, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar realizado no Instituto Superior de Educação e Ciências, de Lisboa.

Aquando da realização do estágio em educação pré-escolar, deparei-me com um ambiente transmissivo, ou seja, diariamente a educadora de infância informava as crianças das atividades que estas iriam realizar, não havendo qualquer tipo de consulta aos mais jovens. Posto isto, e após algumas leituras sobre a importância da participação para as crianças (Tomás, 2007; Tomás, & Gama, 2011; Trilla, & Novella, 2001; United Nations, 2009), considerámos que seria relevante investigar sobre esta temática. Assim, este trabalho tem como objetivo principal a promoção da participação da criança nas atividades realizadas no jardim de infância. O objetivo do relatório passa por refletir e sistematizar sobre a importância da participação das crianças no contexto, assim como explicar e analisar uma investigação sobre a prática que procurou promover mudanças na ação pedagógica. Como tal, foram planeadas atividades tendo em conta a participação da criança. Durante o decorrer do projeto, o nível de participação das crianças foi analisado, sendo comparado com o nível de participação antes da realização do nosso projeto.

Tendo em conta que esta investigação debruçou-se sobre a importância da participação das crianças. Esta foi realizada num jardim de infância privado com um grupo constituído por 18 crianças de 4 e 5 anos. No primeiro capítulo começamos por apresentar a revisão da literatura que procura apresentar a definição de participação, os níveis da mesma, o papel do educador e a participação em contexto na educação de infância.

No segundo capítulo apresentamos a metodologia utilizada, assim como a problemática, a natureza da investigação e as técnicas e instrumentos utilizados. Ainda neste capítulo encontramos a caracterização reflexiva para ação educativa que foi realizada para melhor enquadrar toda a ação pedagógica que se foi desenvolvendo. É de realçar que neste capítulo será ainda explicada a escolha dos nomes fictícios apresentados ao longo do visto ter sido uma preocupação de cariz ético.

No terceiro ponto fazemos uma apresentação e discussão de dados, e a conclusão retirada a partir da análise. Ainda neste ponto é feita a descrição das atividades pré investigação e atividades implementadas durante a investigação.

Por fim no quarto ponto quatro são feitas as considerações finais onde procuro refletir sobre a influência da PPS para a construção da minha profissionalidade realçando algumas das características mais estruturantes.

Capítulo I

Revisão da literatura

Apresentado o ponto de partida da investigação, na breve introdução, cabe agora expor o estado da arte sobre a temática da participação da criança.

1.1 A participação da criança na sociedade

A infância foi construída historicamente nos últimos séculos através de uma sucessiva exclusão da criança e da sua participação na sociedade, ou seja, o mundo das crianças não estava inserido no mundo dos adultos, existindo um forte domínio e controlo do adulto sobre as crianças, seja no contexto familiar ou contexto escolar. As crianças na sua generalidade encontravam-se privadas de participar, de ser ouvidas e de se fazerem ouvir (Ariés, 1973; Bechi & Júlia, 1986; Heywood, 1993; Garnier, 1995).

Segundo Tomás (2007), nos anos 90 do séc. XX estávamos perante uma sociedade adaptada a uma participação focada essencialmente no adulto, ou seja, o processo interventivo era feito de cima para baixo, isto é, dos adultos para as crianças.

Sarmento (2004) refere que as crianças eram vistas como impossibilitadas de comunicar o seu ponto de vista, a sua opinião, sendo vistas como incapazes de se expressarem. Este panorama tem vindo a ser substituído por outros ideais mais positivos, em que a criança é encarada como operante na sociedade, ou seja, um ator ativo e com direito a voz e a ser ouvido.

As metodologias e várias investigações sobre o tema “Participação das crianças” têm-se dado a conhecer e também têm vindo a transformar o mundo educativo. Se tivermos uma visão mais ampla sobre este tema, e como é referido por Tomás (2007), as crianças participam em várias ações tais como: em casa, na escola, com outras crianças, durante os seus trabalhos e até nos seus conflitos, só que anteriormente essa participação não era tão visível, apenas aceite como uma obrigação das crianças e não se tirava proveito dessas participações.

Tomás (2007) refere que nos encontramos num virar a página, surgindo modelos da participação cidadã e da participação das crianças que defendem que estas podem e devem expressar diferentes conceções, necessidades e desejos relativamente aos adultos. Mesmo que as crianças digam “Não”, “Eu gosto disto” ou “Eu gosto de pintar”, demonstra uma vontade por parte da criança, ou seja, já implica participação, pois significa que a criança tem liberdade para falar, tomar decisões, dando-se assim relevância ao seu poder de voz e à forma como colocam em prática as suas decisões.

As vozes das crianças mais jovens devem ser ouvidas e respeitadas para garantir que as suas percepções, preocupações e necessidades sejam consideradas nas decisões relativas à sua educação e vida quotidiana. No entanto, existem algumas barreiras para a implementação significativa e eficaz do direito de participar nos ambientes de educação, incluindo a falta geral de consciência do direito das crianças de participar, ceticismo dos adultos sobre esta capacidade das crianças e a preocupação de que o empoderamento das crianças enfraquecerá os professores e a sua autoridade (Lundy, 2007).

As percepções dos adultos sobre as crianças como indivíduos imaturos que não possuem o conhecimento básico, comunicação e seleção são consideradas negativas no que diz respeito aos direitos de participação (Tomás & Gama, 2011). Isso faz com que os adultos

não se comportem tendo em conta os melhores interesses da criança em todos os momentos, considerando-as como frágeis na esfera familiar e social, causando um viés em relação à proteção dos direitos dos cuidadores em comparação com os direitos da criança, sendo os pontos de vista das crianças ignorados nas políticas locais (Emilson & Folkesson, 2006). As crianças são percebidas como passivas, subdesenvolvidas, que precisam de proteção e as suas competências são ignoradas no mundo adulto. Estes fatores devem ser considerados como um importante obstáculo à participação da criança em casa, na escola e na sociedade (United Nations Committee on the Rights of the Child, 2009).

As crianças são sensíveis ao seu ambiente e estão cientes das suas identidades únicas. Elas podem expressar os seus sentimentos, pensamentos e desejos de várias maneiras, fazer uma escolha e chegar a uma compreensão das pessoas, lugares e rotinas antes de aprenderem a comunicar através da linguagem escrita e verbal (Hart, 2007; United Nations Committee on the Rights of the Child, 2005).

A participação melhora a organização e o funcionamento das comunidades e permite que os indivíduos se tornem membros mais competentes e confiantes da sociedade (Hart, 1992).

O desenvolvimento da cidadania também foi proposto como resultado da participação infantil (Pascal & Bertram, 2009). Paralelamente ao crescente reconhecimento do direito das crianças de participar, tem havido um interesse crescente no bem-estar infantil (por exemplo, Bradshaw & Mayhew, 2005). A Convenção dos Direitos da Criança afirma que a participação é um mecanismo de promoção do bem-estar e do pleno desenvolvimento (United Nations Committee on the Rights of the Child, 2009). Ser ouvido, influenciar a tomada de decisão e exercer a voz são descritos como resultados de bem-estar fundamentais (Cleaver & Cockburn, 2009). Da mesma forma, os resultados da participação das crianças incluem maior acesso à tomada de decisão, influência, defesa e voz, o que também pode levar a melhores resultados a nível do seu desenvolvimento (Gero & Asker, 2012).

1.2 O que significa participar?

A participação das crianças é definida, segundo Tomás (2004), por vários elementos: em primeiro a partilha de poder entre adultos e crianças; segundo, a introdução de técnicas e métodos que permitem as crianças participar de forma democrática, considerar que a conceção de regras e direitos e deveres é feita por todos os participantes no processo; e o terceiro, é o condicionamento efetivo dos meios, métodos e resultados do processo de participação. Como é referido por Lansdown (2005, p.1), a participação trata-se de um direito que permite as crianças serem protagonistas em vez de serem beneficiários ativos do cuidado e proteção dos adultos. Existe uma necessidade de inserir as crianças no mundo em que estiveram excluídas. Torna-se necessário adotar novas formas de reflexão sobre a infância e sobre o papel das crianças na sociedade. As crianças não são estereótipos criados pelos adultos. Devemos questionar-nos até que ponto a sociedade adulta está preparada para ter em conta que para além das crianças serem sujeitos com direitos, são crianças que também conquistaram o direito de serem cidadãos ativos e participativos na sociedade em que estão inseridas?

Segundo Lansdown (2005, p16-18), existem três níveis de participação das crianças que diferem, mas estão ligados entre si: temos *processos consultivos*, em que o adulto reconhece as opiniões e experiências das crianças, estes processos são dirigidos e implementados pelo adulto e desta forma impossibilitam a criança de controlar os

resultados; já os *processos participativos* são iniciados pelos, adultos implicam colaboração das crianças, em que estas influenciam e expressam dúvidas sobre o processo e resultados; e por fim temos os *processos autônomos* em que as crianças têm o poder de executar a sua ação, ou seja, são as crianças que identificam os temas a tratar, os adultos têm o papel de facilitadores e o controle é feito pelas crianças.

Tomás (2007) considera fundamental promover e garantir os direitos de participação das crianças. Para que isto seja possível, é importante defender a infância como uma arena dinâmica de atividade social que envolve lutas de poder, significados contraditórios, relações negociadas e onde as crianças são consideradas atores sociais no seu próprio direito e que tudo isto promove efetivamente a participação das crianças (James & Prout, 1990; Mayall, 1994; Quorstrup et al, 1994; Hutchby & Moran-Ellis, 1998; Soares, 2005)

Quando consideramos uma criança um sujeito com direitos, deve-se também considerar a sua própria ação humana. Castro (2001, p.29) refere que “Um sujeito de direitos só o é na medida em que a sua ação é a priori considerada válida e manifestação do seu ser.”

Em relação ao *âmbito de participação*, Ackermann et al. (2003, p.12) referem que esta pode ser plena, casual ou contínua, pode também se caracterizar por ser espontânea ou mais organizada, e pode ser curta ou permanente. Pode ainda assumir um caráter público ou privado, podendo ser coletiva ou individual. Existe uma diferença entre consulta e participação, é que na participação há partilha de poder, existindo diferentes formas de participação e temos que ter consciência da clareza que temos para conosco e para com as crianças sobre o grau de participação que estamos a propor.

Segundo Trilla e Novella (2001, p.156), têm de estar reunidas três grandes condições de participação que são o reconhecimento do direito de participar, as capacidades necessárias para exercê-lo, e um meio ou espaço adequado para a concretizar.

De acordo com Fraser (2002,p.16), quando se fala de participação é importante um reconhecimento mútuo, que se traduz numa relação social em que não há subordinados, não havendo assim impedimento à participação, ou seja, para que haja participação é preciso uma distribuição de vários recursos materiais que garanta a independência e voz dos participantes e que os modelos oficiais de valor cultural expressem igual respeito por todos os participantes garantindo igualdade para alcançar o respeito social (p.1).

1.3 O direito da criança à participação

O direito da criança à participação é considerado fundamental para o estabelecimento de uma cultura de democracia e cidadania. Embora este não seja um conceito novo, a sua concretização continua a ser um desafio (Tomás & Gama, 2011).

Os direitos das crianças dizem respeito às suas posições sociais e legais na sociedade.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), adotada em 1989 e ratificada quase universalmente (United Nations General Assembly, 1989), é o documento mais abrangente sobre os direitos da criança. Os artigos da CDC definem um leque de direitos de provisão, proteção e participação para crianças (Alderson, 2000; Lansdown, 1994). Os direitos de participação estão expressos principalmente nos artigos 12º e 13º. Especificamente, o artigo 12º estabelece que as crianças têm o direito de participar em todos os assuntos que as afetem, da família à comunidade, expressando livremente a sua opinião e fazendo com que ela seja respeitada e considerada (United Nations Committee on the Rights of the Child, 2005, 2009). O direito de participação enfatiza que todas as crianças devem expressar os seus pontos de vista sobre questões que lhes dizem respeito

e que essas opiniões devem ser tidas em conta. Aborda o estatuto jurídico e social das crianças, que, por um lado, carecem da plena autonomia dos adultos, mas, por outro, são consideradas sujeitos de direitos. O direito de participação pode ser um critério para avaliar a individualidade do exercício dos direitos da criança. Além disso, pode ser uma expressão universal que incorpora a liberdade de expressão das crianças e seu direito de serem ouvidas e tidas em conta (Hart, 2007; Lansdown, 2005; United Nations Committee on the Rights of the Child, 2009).

1.4 A participação da criança na educação de infância

Oliveira-Formosinho (2013), descreve que existem dois modos essenciais de fazer pedagogia, o modo transmissivo que se centra no divulgar de saberes e conhecimentos, e o modo participativo que se centra nos atores que constroem o conhecimento nos processos de aprendizagem.

De acordo com Oliveira Formosinho (2013), na educação tradicional transmissiva, o professor é visto como mero transmissor daquilo que lhe foi transmitido, utiliza materiais estruturados (manuais e fichas) para essa transmissão. Os objetivos da educação são baseados na transmissão de conteúdos para aquisição de capacidades pré-acadêmicas acelerando as aprendizagens. A criança é vista como um ser que memoriza conteúdos, reproduz esses conteúdos e absorve informação transmitida pelo professor. A motivação da criança é baseada nos reforços vindos do professor.

O processo ensino/aprendizagem que utiliza o modo transmissivo define a memorização de conteúdos e a reprodução dos mesmos, onde o ensino é centrado no professor. Este modo de pedagogia é considerado pobre para as crianças, bem como pouco motivante é essencialmente centrado no adulto, onde a criança não tem um papel preponderante. O professor tem a função de verificar, corrigir, reforçar e avaliar. Este contexto revela-se pouco rico de interações entre adulto/criança e criança/adulto.

Ao contrário das pedagogias transmissivas, as pedagogias participativas segundo Oliveira-Formosinho (2013), promovem outra visão do ensino/aprendizagem e são completamente o oposto do modo tradicional/transmissivo tendo como objetivo o envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. 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.

A atividade da criança é entendida como colaboração no âmbito do quotidiano educativo. O papel do professor é o de 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. Os espaços e os tempos educativos são pensados para permitir a interatividade e a continuidade educativa. As atividades e os projetos são concebidos como ocasião de as crianças fazerem aprendizagens significativas.

No campo da educação de infância (EI) há um consenso geral sobre a importância de se considerar as perspetivas das crianças (e.g. Clark & Moss, 2005). Por exemplo, Katz (2006) sugeriu que a avaliação da qualidade da EI deve considerar múltiplas perspetivas, incluindo as visões e experiências das crianças. Além disso, é consensual que os direitos das crianças e, nomeadamente, o direito das crianças de participar constituem aspetos-chave no enquadramento da prática diária e da qualidade geral da EI (Sheridan, 2007; Sheridan & Samuelsson, 2001). Há um interesse crescente em abordar como os adultos

que trabalham com crianças mais jovens podem apoiar processos de tomada de decisão compartilhados nos quais as crianças estão ativamente envolvidas (NAYEC, 2009). Da mesma forma, tem havido esforços para desenvolver padrões de alta qualidade com o objetivo de orientar os profissionais de EI na melhoria das práticas participativas e na garantia da participação significativa das crianças (e.g. Save the Children, 2005). A importância de reconhecer as crianças como aprendizes ativos e capazes, atendendo aos seus interesses e necessidades para promover o seu bem-estar, autoimagem positiva, desenvolvimento físico, social e cognitivo está entre os princípios-chave de um quadro de qualidade para a EI (Comissão Europeia, 2014).

A Convenção dos Direitos da Criança, nomeadamente nos Artigos 12.º e 13.º, refere que a criança tem o direito de opinião e liberdade de expressão , expondo que “Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade”, assim como o direito em expressar livremente os seus pontos de vista, através de diversos meios, como a oralidade ou a escrita (Convenção dos Direitos da Criança, 1989, p. 10). Assim é essencial promover condições para que as crianças participem, de modo a que os seus direitos de participação sejam concretizados nos assuntos que lhes dizem respeito.

Enfatizamos e admitimos que a criança é um ser ativo da sua própria aprendizagem, possuidora de saberes, competências próprias e únicas, sendo necessário compreender que o desenvolvimento e a aprendizagem estão intrinsecamente ligados. A criança aprende ao seu próprio ritmo, sendo influenciada pelo meio em que vive.

Considerando esta imagem da criança como possuidora de capacidades participativas na gestão das suas aprendizagens, seguimos como fio condutor a seguinte definição, “Participar significa influir diretamente 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 objetivos pretendidos e que resultam num processo híbrido” (Tomás, 2007, p. 49).

Temos que nos consciencializar que a participação é um direito das crianças, respeitando as suas opiniões e tendo em conta as suas perspectivas, estas assumem um papel principal no seu desenvolvimento e aprendizagem, deixando de ser assim um agente passivo face às decisões impostas pelo adulto (Tomás, 2007).

1.5 Níveis de participação

Trilla e Novella (2001) referem que a criança poderá atuar em quatro diferentes níveis de participação – a *participação simples*, a *participação consultiva*, a *participação projetiva* e a *metaparticipação*, todas elas com maneiras diferentes de participar, não sendo estes definidos em critérios préformais aplicáveis a todos. Os autores mencionam que cada nível de participação pode ter vários subtipos, relacionados com algumas variáveis, nomeadamente o envolvimento, a capacidade de decisão e a responsabilidade. Nestes níveis existe uma progressão, na medida em que de um nível para o outro a complexidade da participação aumenta, não significando isto que o nível anterior tenha que ter necessariamente uma menor participação do que o nível seguinte, podendo existir intensidades de participação maiores em níveis menores. Para os autores, a preparação dos indivíduos para a participação é um dever da educação, consistindo na promoção de competências essenciais para participar.

A *participação simples* ocorre quando um indivíduo faz parte do processo e/ou atividade, assumindo uma atitude de espectador ou executante, não tendo intervindo nem na preparação, nem nas tomadas de decisões, acabando por apenas seguir indicações ou responder a estímulos. Neste nível, a participação resume-se a estar presente na atividade. Esta participação, apesar de poder ser mais ou menos intensa através da efusividade perante os estímulos externos, não acarreta nenhuma responsabilidade aos indivíduos, pois as atividades não foram decididas pelos participantes.

Por outro lado, a *participação consultiva* implica a escuta das vozes dos sujeitos, fazendo com que os participantes deixem de ser apenas espectadores ou executantes, passando a ser questionados quanto às suas opiniões, podendo propor algo. Neste nível, existem alguns subtipos, podendo haver um questionamento sobre as opiniões dos participantes sem nenhum compromisso (ex. questionários de satisfação), com o objetivo de obter informação sobre a valorização/aceitação de algo – subtipo elementar, ou uma procura da opinião dos participantes com efeito decisivo sobre o assunto (ex. eleições, seleção entre alternativas) – participação consultiva vinculatória.

Numa *participação projetiva*, os participantes já assumem um papel de agente. Deste modo, a atividade deixa de partir do exterior, o que implica maior corresponsabilidade. Para que esta participação ocorra, o participante tem que sentir que o projeto também é seu, incluindo-se no mesmo. Para que esta participação ocorra de forma plena, o participante deve intervir nas seguintes etapas: definição do projeto e/ou atividade, planificação e preparação, gestão, execução e controlo do processo e avaliação. Todavia, neste nível o essencial é que os participantes possam intervir de dentro do projeto e que considerem o projeto como seu. Este nível tem algumas variantes, nomeadamente: projetos iniciados por adultos, em que as decisões são partilhadas com as crianças, projetos iniciados e dirigidos por crianças e projetos iniciados por crianças, em que as decisões são partilhadas com os adultos. Quanto à presença dos adultos, os autores defendem que “en determinadas condiciones, los niños pueden emprender y llevar a cabo proyectos sin la intervención de adultos” (Trilla & Novella, 2001, p.149), isto é, de forma espontânea as crianças são capazes de estabelecer regras, resolver conflitos, etc. Todavia, isto não significa que os adultos não possam intervir, até porque com o seu apoio, as competências e as possibilidades de participação alargar-se-ão. O adulto pode assim intervir ao criar espaços, momentos e possibilidades, pois desde que as crianças se apropriem do projeto, o mesmo pode ser iniciado pelos adultos.

Quando os participantes pedem, exigem ou iniciam um projeto/acontecimento, já se considera que a participação está no nível da *metaparticipação*. Neste nível, “el objeto de la participación es la propia participación, aunque a menudo surja de situaciones o reivindicaciones con contenidos específicos” (Trilla & Novella, 2001, p. 151).

Os autores defendem que perante estes níveis, existem fatores que podem condicionar a participação, sendo estes:

1. **Envolvimento**, ou seja, o modo como os participantes se encontram empolgados com o tema ou assunto em questão e se existe proximidade entre o sujeito e o tema. Para Trilla e Novella (2001), este fator é de cariz emocional, em que a motivação pode condicionar a participação.
2. **Informação**, sendo um fator de caráter cognitivo, está relacionada com a compreensão do tema por parte do participante, estando assim interligado com o processo participativo, na medida que só alguém que compreenda o tema é que consegue entender as implicações do projeto.

3. **Capacidade de decisão:** neste fator os autores realçam o facto de que apesar desta capacidade se poder referir ao facto de o sujeito ter competências psicológicas para tomar decisões, não implica que este tenha capacidade de decidir efetivamente sobre algo, pois pode estar condicionado por aspetos legais, políticos, etc.
4. **Compromisso/Responsabilidade:** os autores defendem que a participação tem consequências, deste modo, quanto maior for a participação, maior será a responsabilidade.

1.6 O papel do/a educador/a

Em primeiro lugar devemos partir de um princípio reflexivo sobre a nossa prática “De que forma podemos ouvir e estimular a voz das nossas crianças na educação?”, “ Que importância damos ao ouvir e atender a perspectiva das crianças”? Quando é que as crianças têm poder de escolha? A escuta ativa e o envolvimento das crianças nos processos de tomada de decisão implicam que o educador assuma uma atitude crítica e reflexiva, questionando as práticas e atitudes dos adultos, visto que as dimensões promotoras de participação – reconhecer o direito da participação, dispor de oportunidades para participar e criar espaços e meios para a participação, são condicionadas pelos adultos responsáveis, sendo assim refletida a imagem que o educador tem sobre a importância da participação nas condições por este proporcionada (Cunha & Fernandes, s.d.).

Segundo Hohmann e Weikart (2009), quando as crianças fazem planos, passam por uma grande variedade de ações mentais e começam a perceber que têm boa capacidade para pensar, tomar decisões e resolver problemas. Ao definir um objetivo as crianças decidem aquilo que vão fazer com base nos seus interesses.

- *“Carla vou fazer uma borboleta com as frutas.” (Júlia)*
O educador deve encorajar essa decisão. – “Muito bem a tua escolha. Sabes para mim é importante saber porque fizeste essa escolha.” (Estagiária)
- *“Então porque eu gosto de Borboletas, elas têm muitas cores e também porque estamos na primavera.” (Júlia)*
(Nota de Campo, sala de atividades, 15/4/2021)

De acordo com a citação acima transcrita, e numa perspectiva construtivista, podemos referir que a escolha é uma atividade individual e essencial ao desenvolvimento cognitivo e social. Na situação apresentada, foi dada à criança a escolha para utilizar as frutas que queria e para construir o que queria com as frutas que escolheu. A criança tem que pensar em alternativas e nos critérios que irá usar para escolher.

Ao promover o poder de escolha, o educador está a criar oportunidades que favorecem a tomada de decisão, ajudando a criança a fundamentar as suas decisões e não estar dependente da decisão do adulto. A escolha favorece o desenvolvimento do sentido de responsabilidade e permite às crianças construírem uma relação entre as escolhas que fazem e as consequências resultantes dessas mesmas escolhas. Assim, a escolha ajuda as crianças a compreenderem as consequências das suas ações.

No entanto é importante frisar que a promoção da escolha e participação por parte do adulto à criança não pressupõe, de acordo com Tomás (2007), que estas farão tudo o que

querem, mas sim que aprendam a valorizar a opinião alheia, compreendendo que as suas ideias são importantes e promotoras de mudança, a participação passa a ser visto como um momento de partilha e convivência democrática. As crianças só devem estar inseridas nas decisões para as quais possuem competências para participarem, não lhes sendo atribuído responsabilidades inadequadas às suas competências. As crianças deverão ser incluídas nessas decisões com o intuito de criar competências para desenvolver o sentido de responsabilidade e independência.

A tomada de decisão é um processo gradual que deve ser consolidado com a idade e com a experiência, no entanto o educador pode deparar-se com algumas dificuldades tais como: a falta de competências em comunicar com as crianças, mas que esta dificuldade pode ser superada ao adequar espaços de forma a permitir que as crianças comuniquem através deste, claro que não significa que as mesmas decidirão tudo sozinhas, nem que todas as decisões das crianças têm que ser respeitadas, mas que exista uma negociação entre os atores sociais, valorizando a voz dos mesmos.

Em suma, Tomás (2007) refere que cabe ao educador repensar os espaços com a participação das crianças, de modo a facilitar a comunicação com elas e respeitar as opiniões das crianças, negociando com estas um equilíbrio entre as opiniões dos diversos atores educativos.

Cabe ao educador/a promover a participação nos processos de tomada de decisões partindo dos interesses das crianças, de modo a que não sejam tomadas decisões que condicionem as crianças, sem que as mesmas tivessem sido levadas em conta (Cunha Fernandes, s.d.). Para isto, Cunha e Fernandes (s.d.) sugerem que o educador recorra à imaginação e às culturas de infância, de modo a promoverem condições promotoras de participação, podendo identificar as competências das crianças quanto à sua forma de refletir e criticar através da participação. Deste modo, será respeitado o objetivo da educação mencionado anteriormente, pois a participação é um elemento importante nas práticas democráticas respeitadas na sociedade em que as crianças estão inseridas.

No contexto da reflexão das práticas do educador, Luís, Andrade & Santos (2015) reforçam ainda esta ação como essencial para que esta assuma uma atitude experiencial, isto é, “que incorpore uma postura interventiva sensível, estimulante e que promova a autonomia da criança” (Luís, Andrade & Santos, 2015, p. 524). Assim, o educador deve ter disponibilidade a atenção às necessidades, interesses e ao nível de desenvolvimento, assumindo um espírito empático e escuta ativa, é assim essencial que uma educadora promotora de participação observe as crianças, de modo a conhecê-las.

A observação orienta a intencionalidade do processo educativo, pois é uma forma de conhecer as capacidades e interesses de cada criança e permite então que o educador questione, documente e atribua significados (Luís, Santos e Andrade, 2015). Ao questionar as crianças, o educador compreende a forma como esta pensa e o modo como esta atribui significados, pois o que a criança pensa e expressa demonstram o desenvolvimento da sua aprendizagem ou realçar o que a criança já apropriou das experiências que vivenciou, demonstrando assim os significados que atribuiu às experiências. Ao documentar, o educador é capaz de confrontar a cultura da criança e a sua, permitindo assim que esta consiga integrar todos os atores no processo educativo. Compreende-se assim que a observação e a escuta são processos vitais para a promoção da participação, sendo a ação do educador condicionadora da mesma, na medida em que este é o responsável pela criação de um ambiente no qual a criança se escute a si própria e transmita a escuta em si. Deste modo, ao planificar com as crianças, a educadora dá oportunidades para serem ouvidas e para comunicarem a escuta que fizeram de si.

Desta forma, a construção do currículo das crianças deve-se basear nas suas características, incluindo o direito a ser parte de tomada de decisão sobre o que lhe diz respeito.

Capítulo 2

Problematização e Metodologia

Neste ponto apresentamos e identificamos a problemática que surgiu no contexto em que estive inserida, dando a conhecer as opções metodológicas e éticas que orientaram a investigação.

2.1 Ponto de partida

O estágio foi realizado numa sala de educação pré-escolar (a descrição em mais pormenor deste ambiente estará apresentada no (ponto 2.4). Esse início coincidiu com o voltar à escola depois do confinamento devido à pandemia Covid-19, onde todo o país esteve em confinamento. Neste início de estágio, durante a fase de observação, foi possível verificar e refletir sobre as dinâmicas e comportamentos existentes na sala e tudo o que envolvia a rotina das crianças na sala e fora dela.

A primeira semana foi marcada por uma readaptação das crianças à escola, aos amigos, à sala e até aos adultos. A educadora conversou comigo e disse que esta semana seria de brincadeiras livres e não haveriam temas a serem trabalhados. Aproveitei a oportunidade para, numa conversa em grande grupo, e dando assim início minha intervenção como estagiária, questionar as crianças sobre o que gostariam de fazer. Utilizei o meu bloco de notas para apontar o que iam dizendo, promovendo momentos de participação e escuta ativa.

- *Eu: “O que gostariam de fazer esta semana?”*
 - *“Brincar no recreio”. (Tiago)*
 - *“Fazer Pinturas.” (Madalena)*
 - *“Decorar a nossa sala que está vazia”. (Duarte)*
- (Notas de campo, 18 de Março 2021, na sala de atividades)*

Começamos então na semana seguinte em grande grupo a definir o que íamos fazer, todos concordaram em organizar a sala novamente.

- *“Eu quero fazer o desenho para a casinha e também colocar quantos meninos lá podem estar. (Vitor)*
- Eu: “Quem quer fazer o cartão para o chefe de sala?”*
- *“Eu quero fazer, Carla.” (Luísa)*
- (Notas de campo, 19 Março, 2021, na sala de atividades)*

As crianças sentiam-se motivadas e empolgadas por estarem a participar e a dar o seu contributo para a sala.

Começámos então na semana seguinte a fazer todo o trabalho planeado, no entanto a educadora já tinha planeado os temas a desenvolver nessa semana e tivemos que coordenar as tarefas com os temas propostos pela educadora. No “momento da manta”

(conversa em grande grupo), a educadora informa as crianças sobre o tema que ia trabalhar, “O Relevo”, explicando igualmente as formas de relevo que existiam. De seguida, a educadora explicou as atividades que iam desenvolver, as crianças foram para a mesa e foi-lhes distribuído o material, não tendo qualquer tipo de participação naquela atividade. Verifiquei que a motivação das crianças não era a mesma de quando eu lhes dei a oportunidade de serem elas a tomar decisões sobre o que gostariam de fazer. Desta forma, achei pertinente abordar e elaborar um trabalho investigativo sobre a importância da participação da criança em contexto escolar.

2.2 Objetivos e questões de investigação

Na educação de infância, as opções são orientadas pelas intencionalidades da educadora. Todavia, estas intencionalidades e regulações podem ou não incluir as crianças, dependendo do espaço que o educador de infância dá à criança para participar.

- *“Sempre vamos decorar a nossa sala novamente? Está tão vazia.” (Luísa)*
- *“Esta semana não pode ser, vamos trabalhar o relevo.” (Educadora Cooperante)*
(Notas de campo, 22 de Março 2021, na sala de atividades)

Assim, como no decorrer da minha prática pedagógica fui confrontada com uma realidade em que o educador tem o papel principal e que as crianças não possuem um papel ativo no seu processo educativo. Esta realidade que me fez questionar vários aspetos, especialmente porque as próprias crianças deste contexto, como crianças participantes e responsáveis pelo seu processo de aprendizagem, me desafiavam constantemente a ouvi-los e a repensar nas minhas conceções, nomeadamente a nível da sua participação na construção da sua aprendizagem e sobre o papel do educador no respeito e promoção deste direito, surgiu esta investigação que me desafiou a repensar no meu papel como futura educadora de infância e de como é importante a participação da criança no contexto escolar.

Surge assim a participação como tema de estudo que dá título ao relatório: – **“Nós gostamos de dar ideias... É bom falar do que gostamos mais”** - O papel da educadora na promoção da participação das crianças. Esta investigação tem como pergunta de partida: “Qual o papel da educadora na promoção da participação das crianças?”, compreender quais as estratégias da educadora na promoção da participação das crianças e perceber os níveis de participação das crianças. Especificamente, procura-se saber se a ação do educador, baseada na observação e escuta das crianças, pode ou não condicionar a participação das mesmas.

Elaborámos então o seguinte objetivo geral para esta investigação: promover a participação da criança nas atividades.

Para além deste objetivo geral, delineámos também objetivos específicos:

- Tornar a criança como participante ativo no processo de aprendizagem;
- Desenvolver o pensamento crítico;
- Promover a autonomia, responsabilidade e auto-estima;
- Valorizar os interesses e dificuldades de cada criança;

- Dar tempo à criança para realizar tarefas do dia-a-dia;
- Incentivar as crianças a entrar em negociações através do diálogo;
- Ter em conta os interesses das crianças;
- Escutar o que as crianças dizem;
- Apoiar as crianças nas suas conversas e decisões, utilizando registos.

2.3 Roteiro metodológico e ético

2.3.1 Metodologia do estudo

O estudo a que nos propusemos teve como principal objetivo compreender qual o papel do educador de infância na promoção da participação das crianças, numa sala de educação pré-escolar, e de que forma pode promover o desenvolvimento de competências tais como autonomia, pensamento crítico, responsabilidade e auto-estima.

Como metodologia de suporte a esta investigação, optámos pela reflexão sobre a própria prática. A investigação dos profissionais sobre a sua prática pode ser importante por várias razões. Antes de mais, ela contribui para o esclarecimento e resolução dos problemas. Além disso, proporciona o desenvolvimento profissional dos respetivos atores e ajuda a melhorar as organizações em que eles se inserem; e, em certos casos, pode ainda contribuir para o desenvolvimento da cultura profissional nesse campo de prática e até para o conhecimento da sociedade em geral (Ponte, 2002). Este campo de investigação, essencialmente profissional, tem como grande finalidade contribuir para clarificar os problemas da prática e procurar soluções.

Assim, como é referido por Silva (2013), para estabelecer uma relação entre a prática educativa, teoria e investigação devem-se colocar questões de partida tais como: Qual a utilidade da teoria para orientar e dar sentido à prática. Que papel pode desempenhar a investigação na melhoria da competência profissional? Neste sentido o educador deve assumir uma postura prática, reflexiva e crítica, conferindo-lhe um lugar de relevo à investigação pedagógica no estágio, enquadrando-se numa visão democrática da educação.

De acordo com Ponte (2012), no desempenho do papel do docente, o educador atua em vários níveis: conduzindo o processo ensino-aprendizagem, avaliando, contribuindo para a construção do projeto educativo de escola e para o desenvolvimento da relação da escola com a comunidade. Em todos estes níveis, o educador defronta-se frequentemente com situações problemáticas que vão surgindo na sua prática. Desta forma, o educador deve sentir necessidade de se envolver em investigação que o ajude a lidar com os problemas e encontrar possíveis soluções.

O autor ainda refere que é preciso experimentar formas de trabalho que levem os seus alunos a obter resultados desejados e aumentar o seu empenho. Desta forma, é indispensável compreender bem os seus modos de pensar e os seus interesses, e até as suas dificuldades. Neste sentido, depois de conhecer o grupo, a dinâmica da sala, de ouvir as crianças sentimos que era necessário desenvolver um trabalho de investigação incluindo as crianças, indo ao encontro dos seus gostos e interesses.

Segundo Ponte (2012), a investigação começa com a identificação de um problema relevante teórico ou prático. O estágio foi iniciado com uma semana livre, em que as crianças poderiam dizer o que queriam fazer, visto que tinham voltado ao contexto

escolar depois da pandemia. As conversas em grande grupo permitiram definir o ponto de partida para esta investigação.

- *“Carla podes escrever o que eu gostava de fazer esta semana? Para não te esqueceres.” (Júlia)*
 - *“Sim, claro que posso. Qual é a tua sugestão para esta semana?” (Estagiária)*
 - *“Podíamos andar mascarados.” (Júlia)*
 - *“Podíamos ir ao recreio.” (Samuel)*
 - *“Carla, onde estão as coisas da nossa sala?” (Luísa)*
 - *“Nós tivemos que tirar as coisas da nossa sala, para ser tudo limpo.” (Estagiária)*
 - *“Por isso é que está tão vazia. Não gosto nada de ver a sala vazia.” (Tiago)*
 - *“E o que acham que devemos fazer?” (estagiária)*
 - *“Decorá-la de novo.” (Duarte)*
 - *“Se todos concordarem parece-me uma ótima ideia.” (estagiária)*
 - *“Eu concordo, mas podemos também brincar muito no recreio.” (Samuel)*
 - *“Claro que sim. Cada dia vamos fazendo uma tarefa que definimos e ainda há muito tempo para brincar no recreio.” (estagiária)*
- (Notas de campo do dia 16/3/2021, na sala de atividades)*

Este ponto de partida foi o tópico principal para começarmos a trabalhar a participação ativa da criança no seu contexto escolar.

Esta investigação sobre a prática também se enquadra numa investigação qualitativa. Para Bogdan e Biklen (1994), este género de investigação baseia-se na compreensão dos problemas, procurando saber a razão de certos comportamentos atitudes e convicções. Nesta investigação recolheram-se dados que permitiram dar resposta aos objetivos através de várias técnicas de recolha de dados, tendo sido escolhidas a observação participante e a entrevista.

2.3.2 Instrumentos de recolha de dados

A observação foi a técnica principal e transversal utilizada ao longo da intervenção, esta “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (Aires, 2015, p. 24).

Esta técnica justifica-se, na medida em que facilita “o registo de informações não-verbais” (p. 27). Esta observação deu origem a notas de campo, incidentes críticos e às reflexões semanais e diárias. Os registos que se iam fazendo diariamente eram observados pelas crianças, que muitas vezes me questionaram, e desta forma senti que era importante explicar às crianças o objetivo destes registos.

- *“Eu: enquanto registava no meu bloco de notas uma conversa entre duas crianças.*
 - *“Estás a escrever o que nós estamos a dizer?” (Samuel)*
 - *“Estamos a escolher ir para os legos.” (Duarte)*
 - *“Podes escrever no teu caderno que eu gosto muito de brincar com o Duarte.”*
- (Notas de campo, 16/4/2021, na sala de atividades)*

A observação foi participante, direta, indireta e naturalista. Recorri ao suporte digital fotografias/vídeos (**Anexos 1 e 2**), que me permitiram fazer uma análise documental das atitudes e momentos das crianças durante as propostas e no desenrolar desta investigação.

Juntamente com estes instrumentos destaco os registos de observação que serviram como complemento das reflexões feitas através das observações. É de salientar a importância que foi o “momento da avaliação em grande grupo”: a avaliação era feita com as crianças no final de cada intervenção e permitiu retirar informações para esta investigação. Este momento permitia uma reflexão por parte das crianças e do adulto, onde estas falavam de como tinha corrido a sua manhã, que trabalhos tinham realizado, e davam propostas para as futuras atividades. Este processo diário dava a conhecer às crianças a dinâmica deste trabalho investigativo, tornando-se bastante significativo para elas.

- *“Carla, vou buscar a folha para fazermos a avaliação do dia.” (Vitor)*
 - *“Posso escrever a data?” (Madalena)*
 - *“Eu gosto muito de falar do que fizemos e dar ideias para amanhã.” (Duarte)*
 - *“Eu gosto de fazer a avaliação. A Carla pode escrever o que dizemos e depois colocamos aqui no placard.” (Margarida)*
- (Notas de campo, 4/5/2021, sala de atividades)*

Para Bogdan e Biklen (1994), a entrevista pode ser utilizada de duas formas. Pode constituir a estratégia dominante para recolha de dados ou pode ser utilizada em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos. Estas entrevistas tinham como objetivo compreender a opinião das crianças quanto às atividades e momentos propostos. Estas entrevistas foram complementadas com as conversas informais que ia tendo com as crianças e com a equipa educativa.

As entrevistas que foram realizadas assumiram uma estrutura semiestruturada, dando liberdade de resposta ao entrevistado. (Bogdan & Biklen, 2004, p.135) (**Anexo 3**)

- No início de uma entrevista: “- Vitor, vamos fazer uma brincadeira?” (Estagiária)*
- *“Qual é a brincadeira?” (Vitor)*
 - *“Aos jornalistas. Eu sou a jornalista e tu o entrevistado. Queres?” (Estagiária)*
 - *“Sim pode ser, mas antes vou-te buscar o microfone. Os jornalistas usam o microfone para fazer perguntas.” (Vitor)*
- Com o microfone: - “O que gostas mais de fazer na escola?” (Estagiária)*
- *“Eu gosto de brincar, ir ao recreio e de utilizar tintas para pintar. Sabes no recreio é muito divertido brincar ao jogo do tubarão.” (Vitor)*
- (Notas de campo dia 29/3/2021, na sala de atividades)*

2.3.3 Tratamento e análise de dados

Para a análise dos dados recolhidos foi utilizada a análise de conteúdo. Através deste tipo de análise foi possível a realização de inferências válidas e questionáveis. Bardin (2013) salienta que a realização de inferências é o objetivo essencial de qualquer análise de

conteúdo. A inferência (ou dedução lógica) é o procedimento intermédio que, atuando de forma dedutiva a partir de índices ou indicadores, permite a passagem do nível descritivo para o nível interpretativo. Desta forma, os dados foram organizados e analisados através da triangulação de categorias, tendo sido definidas, com base no referencial teórico de Trilla e Novella (2001), centrando-se este nas seguintes categorias de análise: *Não participação*, *Participação consultiva*, *Participação projetiva* e *Participação autónoma*. Recordamos aqui as categorias e o significado de cada uma.

Tabela 4: Árvore categorial da análise de dados

Tema	Categorias	Indicadores de subcategorias
Participação	Não Participação	<ul style="list-style-type: none"> • Ação dirigida pelo adulto • A criança apenas realiza
	Participação Consultiva	<ul style="list-style-type: none"> • Ação iniciada e dirigida pelo a • A criança realiza a mesma atividade e apesar de serem pedidas as suas opiniões estas não influenciam a ação
	Participação Projetiva	<ul style="list-style-type: none"> • Ação iniciada pelo adulto • Crianças são envolvidas na tomada de decisões, influenciando a ação e podendo dirigir a mesma

2.3.4 Questões éticas

Ao longo de toda a intervenção com as crianças existiu a preocupação de respeitar princípios éticos, tendo em conta a Carta de princípios éticos da APEI (2011), que defende nomeadamente a responsabilidade, integridade e o respeito. Ao longo desta investigação respeitou-se a privacidade e confidencialidade de cada criança, desta forma as crianças terão os seus dados respeitados sendo confidencial os dados das mesmas, o seu nome será substituído por outro e todas as fotografias escolhidas serão editadas para não comprometer a sua identidade.

2.4 Caracterização do ambiente educativo

O Educador de infância é mais um elemento no processo educativo que deve promover uma ação educativa de qualidade. Para que isso seja possível, é fundamental ter em conta alguns aspetos, como a instituição onde vai desenvolver a sua ação pedagógica, ou o meio envolvente que deve aproveitar e usufruir para promover aprendizagens significativas com o grupo, encarando as crianças como agentes ativos no processo educativo. Deste modo, neste capítulo iremos dar a conhecer as caracterizações do contexto educativo, que foram o suporte para definir os objetivos face à ação vivenciada em contexto de estágio.

As caracterizações – do Meio, do Contexto Sócio-Educativo, da Equipa Educativa, das Famílias e das Crianças são muito importantes para conhecer e compreender todo o processo educativo, dando uma melhor resposta às características e necessidades das crianças.

2.4.1 Caraterização do Meio

O Projeto Educativo de Escola permitiu recolher informação sobre o meio envolvente. A instituição encontra-se numa freguesia do distrito de Lisboa, mais especificamente em Benfica, com uma população envelhecida, que tem vindo a decrescer nos últimos anos, devido ao aumento do número de famílias jovens a escolher Benfica para morar.

De acordo com o Projeto Educativo de Escola, a maioria dos residentes é natural de Lisboa, mas existe um número significativo de indivíduos estrangeiros, sendo a maioria proveniente de Angola e Moçambique, o que origina uma maior multiculturalidade e assim uma maior necessidade de conhecer e compreender esta diversidade cultural de forma a respeitar as crianças e a comunidade. A freguesia de Benfica tem vários acessos rodoviários e uma boa acessibilidade, muito comércio, inclusive o Mercado de Benfica que permite promover variadas experiências às crianças tal como conhecer os variados alimentos que se podem comprar no mercado. Possui ainda parques infantis, bombeiros, polícia e estação dos correios. A existência de espaços culturais (bibliotecas, auditórios) e espaços de lazer (Parque Natural do Monsanto, Mata de Benfica e Parque dos Eucaliptos) na proximidade da Instituição é um aspeto relevante, pois podem promover-se atividades com as crianças explorando o potencial no ambiente local. Sendo evidente no seguinte exemplo:

- *“Duas crianças mostram-se empolgadas com a ida ao Parque dos Eucaliptos, - Sabes C, eu já fui ao parque dos Eucaliptos com a minha mãe, lá tem um parque e um lago sem água. Vai ser divertido brincar no parque dos eucaliptos, diz a C.”*

(Nota de campo, Sala de atividades, 1/6/2021)

2.4.2 Caraterização do Contexto Socioeducativo

Para proceder à caraterização da instituição onde decorreu o meu estágio foi necessário recorrer à análise documental do Projeto Educativo de Escola e do Projeto Educativo de Sala. O estabelecimento de ensino onde realizei o meu estágio é um edifício construído de raiz e desenhado para oferecer as melhores condições de funcionamento às três valências de ensino: creche, Educação Pré-Escolar e 1º ciclo. Em termos de arquitetura, é um edifício de linhas direitas, bem dimensionado e com uma ótima exposição solar.

Todo o edifício é envolvido por uma área de recreio exterior delimitado por um muro e canteiros de flores e plantas de alguma envergadura. Neste espaço encontram-se também algumas árvores de grande porte, como acácias e árvores-da-borracha, o que confere ao espaço frescura e beleza natural. Ainda aqui podemos encontrar baloiços, escorregas e balizas de futebol. Estas zonas estão equipadas com pavimento sintético e encontram-se bem delimitadas do restante espaço, pretendendo-se evitar acidentes, tornando-o bastante apelativo, permitindo às crianças explorarem ao máximo todo o espaço envolvente com bastante entusiasmo.

“Querem ir à rua?” Diz a estagiária. Os T, V, L, D dizem: “Sim, nós adoramos ir ao recreio, é grande e podemos jogar à bola.”

- *A L e a B dizem: - Também podemos correr e jogar ao Tubarão”*

Duas crianças brincam juntas no recreio exterior. – “Queres apanhar folhas secas comigo.” – Diz o F. – “Sim diz a J, podemos fazer sopa de folhas?”

(Notas de campo, 23 Março 2021, no recreio)

Tendo em conta o Projeto Educativo de Escola, foi possível retirar informação sobre a estrutura da instituição. O acesso ao interior é feito através da Receção que dispõe de um hall de entrada quadrangular com acesso ao Gabinete da Direção e Secretaria e a um segundo hall que dá acesso às salas do Berçário e Creche (esquerda), às salas da Educação Pré-escolar (direita). A sala de Educação Pré-escolar onde decorreu o estágio é logo a primeira sala da direita.

O acesso ao 1º piso, onde funcionam o 1º Ciclo e as atividades curriculares e extracurriculares, é feita por dois lanços de escada ampla, que permite uma utilização em segurança por parte das crianças, pais e funcionários. Este acesso encontra-se servido por uma boa iluminação elétrica nos períodos sem luz solar e durante o dia dispõe de uma ótima iluminação natural através de dois grandes painéis de tijolo de vidro transparente. É no 1º piso que está situado o ginásio onde as crianças fazem a atividade de Educação Físico-motora, uma atividade em que as crianças mostram bastante entusiasmo, como é visível no seguinte exemplo:

“- Hoje é terça feira Carla.” Diz o T

- “Sim é T.” – eu

- “Boa, hoje vamos ter ginástica V, hoje é dia de ginástica com o professor T.” Diz o T.

(Notas de Campo de dia 30 de Março 2021 na sala de atividades) ”

Segundo o Projeto Educativo de Escola, constatou-se que na instituição frequentam no total 192 crianças e alunos distribuídos da seguinte forma (Tabela 1):

Tabela 1. Distribuição das crianças na instituição

Valência	Nº de alunos
Creche	54
Pré-escolar	58
1º Ciclo	70

O corpo docente é constituído por um total de 25 professores e educadoras de infância, assim distribuídos (Tabela 2):

Tabela 2. Distribuição dos docentes na instituição

Docentes	Nº de alunos
Educadoras de Infância	8
Professores (as) do 1º Ciclo	5
Professores de Educação e Expressão Físico-Motora	2
Professora de Educação e Expressão Plástica	1
Professores de Educação e Expressão Musical	2

Professor de TIC	1
Professores de Inglês	1
Professora de Ballet	1
Professor de Xadrez	1
Professor de Judo	1
Professor de Yoga	1
Professora de Esgrima	1
Diretor Pedagógico (a exercer funções de professora -do 1º ciclo)	1

A instituição conta ainda e em permanência com o seguinte pessoal não docente (Tabela 3):

Tabela 3. Distribuição do pessoal não docente na instituição

Não Docentes	Nº de funcionários
Rececionista	1
Psicóloga	1
Secretaria	1
Auxiliares de educação	13
Cozinheira	1
Ajudantes de cozinha	1
Empregada de Refeitório	1
Funcionária de limpeza	1

Relativamente ao atendimento às famílias, segundo o Projeto Educativo de Escola este é feito pelas educadoras de infância e professoras todas as últimas terças-feiras de cada mês num horário fixo (das 16h até às 18h) de atendimento aos Encarregados de Educação, videoconferência ou telefone.

A instituição encontra-se ainda envolvida noutros projetos, nomeadamente projeto Eco-escola, projeto que visa a sensibilização das crianças para a preservação do meio ambiente, assim como a importância da separação do lixo. O Projeto “Eu, tu”, com o objetivo de promover a interação das crianças com as outras salas, e o Plano Nacional de Leitura, que visa promover o gosto pela leitura e facilitar o acesso à leitura e ao conhecimento.

2.4.3 Caracterização da Equipa Educativa

Segundo as conversas informais com a educadora da sala, constatou-se que a sala onde me encontrei a estagiar está sob a responsabilidade da educadora C.F, que exerce há 25 anos funções de educadora nesta instituição. A auxiliar C dá apoio à educadora e às

crianças da sala. O grupo de crianças é composto por 18 crianças sendo elas 12 crianças do sexo feminino e 6 crianças do sexo masculino.

No que diz respeito à relação da equipa, denota-se muita interação, partilha e cumplicidade. A educadora demonstra uma preocupação em comunicar decisões à auxiliar. Hohmann e Weikart (2009) referem que o trabalho em equipa é um processo interativo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e respeito mútuo.

A equipa educativa também é composta pelos professores de atividades, tais como inglês, música e educação física, e que estão sob a responsabilidade dos mesmos.

As conversas informais com a educadora também permitiram conhecer o método que utiliza, a sua prática é inspirada no ensino tradicional. A educadora trabalha por temas que são escolhidos por esta no início do ano letivo. o grupo tem conhecimento dos temas à medida que vão sendo introduzidos pela educadora. A avaliação é realizada no fim de cada período escolar, sendo utilizada uma Grelha de Observação de Competências.

A educadora recorre à plataforma digital da Instituição para partilhar diariamente com as famílias, os temas e trabalhos que são realizados com as crianças.

2.4.4 Caracterização da sala de atividades

Zabalza (1992) refere que a organização e estruturação dos espaços devem ser promotores de alegria, do gostar de estar na escola, e que potencializam o desenvolvimento integrado das crianças que neles vão passar uma parte importante do seu tempo diário. De acordo com Cardona (1992), a organização do espaço e do tempo da sala de actividades surge como uma componente fundamental de projeto de trabalho, sendo condicionada pelos objetivos definidos pelo educador.

A observação naturalista e conversas informais com a educadora cooperante, feita no início do estágio, permitiram fazer uma caracterização do ambiente educativo. Em relação à sala, esta está dividida por áreas definidas pelo adulto. As áreas da casinha, garagem e legos estão dispostas de forma a permitir a exploração autónoma da criança. Verificou-se que existem algumas áreas que não estão devidamente identificadas e desta forma não são alvo de preferência das crianças, possivelmente se estivessem identificadas as crianças teriam tendência para usufruir dessas áreas. Cardona (1992) refere que as salas são geralmente organizadas de forma a permitir às crianças as escolhas de diferentes tipos de atividade. O material existente demonstra algum uso, mas está em bom estado, as crianças nas diversas áreas têm material diversificado. Para além da área da casinha e garagem e leitura, existe a área dos pinipons. Na área da garagem as crianças também têm bastantes carros, barcos e aviões, tudo isto permite uma oferta mais variada.

Segundo as entrevistas às crianças, as áreas de maior interesse são a área da garagem, da casinha e o cantinho das pinipons e os legos.

Eu: "Onde gostas mais de brincar"?

- "Na casinha, porque tem muitas bonecas e tachos." (Margarida)

- "Eu gosto mais dos legos, porque podemos fazer casas e sítios para guardar os carros." (Samuel)

Notas de campo, 25 de Março, 2021, na sala de atividades)

Foi possível constatar que a organização dos espaços e materiais foi feita pelos adultos da sala, as crianças foram familiarizadas com essa organização através de conversas em grande grupo.

As conversas informais com a educadora permitiram retirar alguma informação relativamente a outros instrumentos de trabalho, como o mapa das presenças ou o mapa do tempo, que se situam na zona da manta. As crianças, à medida que chegam à escola, vão marcando a sua presença. Estes instrumentos funcionam como apoio à vida social do grupo e ajudam a orientar e a regular o mesmo.

- *“O Fernando ainda não marcou a tua presença. Hoje sou eu o chefe de sala. Queres que te ajude? O teu nome está aqui.” (Duarte)*

(Notas de campo, 23 de Março, 2021, sala de atividades)

Através dos registos de observação foi possível verificar que os armários dispõem de três zonas fechadas e quatro abertas, com prateleiras e com gavetas. As zonas fechadas servem para guardar documentos e materiais didáticos da equipa pedagógica, bem como alguns livros para as crianças. As zonas abertas guardam brinquedos que podem ser manuseados pelas crianças a qualquer altura. As gavetas armazenam material de encaixe, carros, objetos da casinha e pequenos acessórios diversos, no entanto ainda não possuem identificação.

Os painéis afixados nas paredes da sala têm funções diferentes: dois servem para afixar trabalhos das crianças, e um terceiro para afixar algumas informações. Na sala existem três mesas e 18 cadeiras dispostas no centro da sala, mas dando espaço para as crianças se poderem movimentar. As cadeiras e mesas são apropriadas à faixa etária da sala.

Foi possível também observar que os cabides onde as crianças guardam os seus objetos pessoais estão a uma altura que dificulta o manuseamento autónomo por parte das crianças, sendo necessário utilizar um banquinho para chegar aos cabides. Segundo Hohmann e Weikart (2009), o contexto físico tem grande impacto no comportamento da criança. Um ambiente de aprendizagem activa dá às crianças oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões. Assim, é importante que os adultos organizem e dividam o espaço nas áreas de brincadeiras, áreas de interesse e estabelecer locais onde arrumar o material. Tendo em conta os autores, o educador deve procurar fazer essa organização com a ajuda das crianças para facilitar desta forma uma maior autonomia por parte das crianças.

Em relação à gestão de tempo, Cardona (1992) salienta a existência de diferentes momentos de sequência diária e que devem ser planeados de acordo com os interesses e ritmos da criança. Ao observar a rotina diária da sala foi possível obter a seguinte informação: as atividades iniciam-se no acolhimento, onde as crianças exploram as diferentes áreas da sala em grande grupo. De seguida, arrumam os materiais e segue-se a atividade orientada, em que as crianças reúnem-se em grande grupo na manta. O tema abordado é lançado pela educadora. Normalmente as crianças realizam as atividades nas mesas, podendo ser em pequenos grupos ou em grandes grupos, sendo esta dinâmica escolhida pelo adulto, bem como a utilização dos materiais para a atividade. Sempre que terminada uma atividade dirigida, a educadora tem por hábito levar as crianças ao recreio exterior. Na rotina diária também surgem as atividades extra-curriculares tais como educação física, música e o inglês.

A sequência diária é basicamente sempre a mesma, poderá às vezes sofrer alterações. A rotina é estipulada pelo educador.

2.4.5 Caracterização das Famílias

Hohmann e Weikart (2009) reconhecem que as famílias têm um papel importante no desenvolvimento das crianças. As crianças devem saber quem são, estando enraizadas na cultura e origem que pertencem. Conhecer cada família permite conhecer melhor cada criança e proporcionar interações confortáveis que façam as crianças sentir-se bem aceitas e seguras.

Ao consultar o projeto educativo de sala (2021/2022), e tendo em conta as conversas informais com a educadora, foi possível constatar que ao nível do contexto social e familiar, de forma geral, são famílias pouco numerosas. A maior parte destas crianças têm um(a) irmão (ã) que frequenta a mesma instituição. Algumas crianças residem perto da instituição, as outras deslocam-se de carro para a instituição. A maioria das crianças já frequentava a instituição desde o berçário. As famílias são na sua maioria biparentais, só apenas uma criança vive com a mãe, os pais são divorciados.

Em relação à ligação escola família, é importante frisar que este contacto é de extrema importância tanto para os pais e crianças, como para a própria instituição, uma vez que através da sua ligação se podem aperceber e/ou resolver certos problemas. Indo ao encontro do que é mencionado por Hohmann e Weikart (2009), o educador deve envolver as famílias na participação da vida escolar, fazendo-as sentir-se desejadas e bem aceitas no contexto da escola. Os pais são os primeiros responsáveis pela educação dos seus filhos e os principais interessados no seu bem-estar. O diálogo entre pais e educadores de infância permite conhecer e compreender melhor a criança.

A troca de informação e o encontro no dia-a-dia são indispensáveis para a articulação entre o Externato e a família. Num clima de relação aberta, pais e professores constroem um espaço de confiança, condição essencial para uma ação educativa participada. As conversas informais com a educadora permitiram conhecer a ligação entre a escola e as famílias do grupo de crianças onde decorreu o estágio, ou seja, a comunicação com os pais nesta fase de pandemia que estamos a atravessar, será feita através de reuniões via zoom ou telefonicamente. São ocasiões de conhecer as suas expectativas educativas, de esclarecer questões sobre o processo educativo a desenvolver com o grupo e de ouvir as suas sugestões.

A colaboração dos pais, e também de outros elementos da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem. Sempre que haja necessidade de comunicar com os pais, a educadora realizará uma chamada telefónica ou enviará um e-mail para que seja marcada uma reunião com os pais via digital.

2.4.6 Caracterização do grupo

O grupo de crianças, com o qual me encontrei a realizar a Prática Profissional Supervisionada II, tem idades compreendidas entre 4 e 5 anos. O educador deve ter em conta que cada criança é detentora de capacidades, características e interesses próprios o que faz dela um ser único. O percurso institucional das crianças é um dado importante para completar esta informação. Importa referir ainda que as crianças do grupo são de

nacionalidade Portuguesa, no entanto existe uma criança com origens familiares africanas.

Foram utilizados vários instrumentos para recolher informação sobre o grupo, nomeadamente a observação direta e participada, conversas informais com a educadora e os registos das conversas informais com as crianças, que permitiram fazer uma caracterização do grupo.

Como é referido por Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), na Educação Pré-Escolar existem diferentes fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como as características individuais das crianças, o maior ou menor número de cada sexo, a diversidade de idades das crianças, ou a dimensão do grupo (p.24). Em relação à dimensão do grupo, este é constituído por 20 crianças, das quais, 11 fazem 4 anos até ao final do ano 2019 e 9 crianças fazem 5 anos até ao final do ano anteriormente referido. No grupo, em geral, 12 crianças são do sexo feminino e oito são do sexo masculino. Uma das crianças frequenta pela primeira vez o Externato, estando progressivamente a adaptar-se aos novos amigos, adultos da sala e à rotina e espaço envolvente.

O Tempo de permanência na escola difere muito do grupo dos 4 anos para os 5 anos. Por volta das 9h 00, a maioria das crianças já se encontra na escola a exceção de 2 ou 3 crianças, no entanto por volta das 18h 00, apenas permanecem na escola uma criança de 4 anos e seis ou sete de 5 anos, sendo a sua hora de saída destas pelas 19h 00. Deste grupo de crianças, duas chegam ao Externato por volta das 7h 30. É um grupo assíduo e pontual.

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) consideram as áreas de conteúdo como âmbitos de saber, deste modo a criança realiza aprendizagens com sentido, numa construção articulada de saber, em que as áreas de conteúdo estão interligadas para construir uma aprendizagem significativa e globalizante. Tendo por base as áreas de conteúdo como linha de orientadora para conhecer melhor o grupo de crianças, foi possível caracterizá-los a vários níveis.

Ao nível da Formação Pessoal e Social, são crianças meigas, mas que ao nível de valores demonstram alguma dificuldade em expressar as saudações, muitas vezes quando entram na sala não cumprimentam o adulto. Ainda recorrem com bastante frequência ao adulto para vestir e abotoar a bata. Nas conversas em grande grupo, foi observável e feito o registo de que ainda demonstram dificuldade em esperar pela sua vez, não respeitando quando os outros estão a falar. É um grupo participativo sempre que solicitado pelo adulto. Por vezes existem alguns conflitos interpessoais, necessitando da ajuda/intervenção por parte do adulto como mediador na resolução da situação. A dificuldade na partilha dos brinquedos ou outros objetos já não origina tantas birras ou choros. São crianças que já brincam de forma organizada, no entanto ainda são muito barulhentas, apesar de se notar uma certa “cumplicidade” e cooperação entre elas, principalmente no grupo dos 5 anos. São crianças que vão sozinhas à casa de banho sob vigilância do adulto. Ao nível de autonomia e responsabilidade, são crianças que recorrem ao adulto com frequência, devido a isso deveriam-se criar situações e possibilidades de escolhas e tomada de decisões por parte das crianças. Na grande maioria, as crianças mais velhas “assumiram” a responsabilidade de cuidar, integrar e apoiar participação dos mais novos.

- *“Sofia queres que te ajude a pendurar a bata?” (Luís)*

- *“Sim. Eu não chego ao cabide. Obrigado” (Sofia)*

- *O Luís ajuda a Sandra a colocar a bata no cabide e a Sandra agradece.*
(Notas de Campo, 7 Abril, 2021, na sala de atividades)

O grupo de crianças tem uma boa relação e interação com os adultos da sala, é visível uma cumplicidade, visto que os adultos já acompanham as crianças desde a creche.

- *A Maria entra na sala dirige-se ao cabide, mas não dá os bons dias.*
- *Eu: “Bom dia; Maria. Está tudo bem? Quando entramos na sala devemos cumprimentar os adultos e os amigos, não achas?”*
(Notas de campo, 6 de Abril de 2021, na sala de atividades)

Ao nível do conhecimento do mundo, é um grupo interessado, participativo, e bastante curioso. São crianças que gostam de saber, de partilhar e de experimentar e vivenciar novas experiências. Os trabalhos de mesa suscitam grande curiosidade de um modo geral. Existem crianças no grupo que se dispersam muito, sendo urgente trabalhar neste grupo o cumprimento de regras, assim como o cuidado na realização de trabalhos e a capacidade de concentração. De acordo com as entrevistas realizadas às crianças, estas demonstram grande interesse em falar de temas relacionados com animais e sobre o meio ambiente, e demonstram gosto pelas letras e números. No entanto nota-se que se poderia trabalhar mais no sentido de desenvolver o espírito crítico e autonomia.

- *Eu: “Gostavas de ter uma área diferente na tua sala?”*
- *“Sim. Uma que falasse de dinossauros. Eles já não existem. Foi uma bola de fogo que fez explodir a terra e queimou tudo.” (Vítor)*
(Notas de campo, 5 Abril, 2021, na sala de atividades).

Na área da expressão e comunicação, nomeadamente na linguagem oral e abordagem à escrita, verificou-se que as crianças demonstram gosto em conhecer as letras, bem como nomeá-las. Algumas crianças gostam de copiar palavras. Nas conversas em grande grupo, verificou-se que gostam de participar em diálogos, partilhar as suas ideias e os seus conhecimentos, verificando-se mais nos 5 anos e em três crianças dos 4 anos. O grupo de crianças dos 4 anos não é tão interventivo. Gostam de ouvir histórias e de partilhar histórias que trazem de casa com as outras crianças. É um grupo que gosta de fazer jogos de rimas e de divisão silábica, bem como encontrar palavras que comecem por uma letra.

- *Eu: “O que estás a fazer?”*
- *“Estou a fazer o meu nome com a plasticina.” O meu nome começa pela letra L. Está giro o meu trabalho Carla.” (Luís)*
- *Eu: “Acho que está muito giro e tu o que achas do teu trabalho?”*
- *“Também acho que está bonito. E bem feito.” (Luís)*
- *“Lua também começa por L.” (Tiago)*
- *“Eu: Muito bem Tiago.”*
(Notas de campo, 20 Abril, 2021, na sala de atividades)

Ao nível do domínio da matemática, demonstram gosto em realizar jogos tais como puzzles, dominó, associam o número à quantidade e utilizam vocabulário associado à matemática: “Estão mais meninos naquela mesa”, “Naquele grupo falta um menino”. São crianças que gostam de realizar operações simples e utilizam um quadro que está na sala para fazer pequenas subtrações. As crianças utilizam o quadro das presenças para fazer a contagem das crianças que estão na sala e as que faltam.

Ao nível da expressão Físico-motora, gostam de fazer jogos e os rapazes dos 5 anos e 4 demonstram gosto em jogar futebol no recreio exterior. Quando é dia de educação física, demonstram muito entusiasmo na realização da aula: fazem a cambalhota, saltam sobre obstáculos, lançam corretamente a bola na direção pretendida, saltam ao pé-coxinho.

A maioria das crianças pega corretamente no lápis, existe apenas uma criança de 4 anos que não utiliza corretamente o lápis.

- ***“Carla, hoje é terça-feira?” (Tiago)***
- ***Eu: “ Sim, Porque?”***
- ***“Porque é dia de ginástica e eu adoro fazer ginástica.” (Tiago)***

Ao nível da expressão musical, é um grupo de crianças que revela gosto em ouvir músicas, gostam de cantar canções que ouvem no seu ambiente familiar e de partilhar com as outras crianças e com os adultos.

Ao nível da expressão dramática verificou-se que quando estão em brincadeiras livres utilizam o faz de conta e os materiais que estão à sua disposição para criar situações da vida quotidiana, e até mesmo para dramatizar histórias já contadas, tais como o lobo mau e o capuchinho vermelho.

Em relação à expressão plástica, foi possível constatar que as crianças demonstram gosto em reproduzir determinados temas através da expressão plástica e não demonstram dificuldade em utilizar vários meios de expressão plástica, gostam de fazer pinturas e digitintas.

- ***“Sabes, eu adoro fazer desenhos. Gosto de desenhar princesas. Mas como faço muitos desenhos as canetas já não pintam.” (Sara)***
 - ***“Eu gosto mais de utilizar as tintas e fazer animais nas folhas grandes.” (Madalena)***
 - ***“Eu gosto de fazer desenhos e depois recortar. Mas apanho sempre os papéis do chão.” (Samuel)***
- (Notas de campo, 4 Maio 2021, na sala de atividades).***

Nas entrevistas feitas às crianças, foi possível constatar que as áreas de maior preferência são a área da casinha, legos e garagem. As crianças dos 5 anos demonstram mais interesse em brincar com as crianças da sua faixa etária, no entanto verificou-se que uma criança dos 4 anos demonstra bastante interesse em partilhar brincadeiras com as crianças dos 5 anos. São crianças que gostam muito de brincar no espaço exterior.

Na hora de almoço foi possível verificar através da observação direta que as crianças oferecem alguma resistência em comer sopa que leve legumes, ou sem ser passada, o que leva a que o adulto tenha de ajudar. Foi também visível que as crianças não demonstram muito apreço em comer legumes no segundo prato, colocando os legumes de lado.

EU: - “Então Luísa, não gostas da sopa?”

- ***“Não, eu não como sopa com couves em casa. “ (Luísa)***

Eu: - “Queres que te ajude, a sopa é muito importante na nossa alimentação. Podes comer só as couves mais pequeninas. Que achas?”

- ***“E podes ajudar-me? (Luísa)***

Eu: - “Claro que ajudo.”

(Notas de campo, 19 abril, 2021, Refeitório)

O educador deve criar um ambiente seguro onde a criança se sinta valorizada. A proximidade entre criança/adulto permite não só conhecer as crianças individualmente, como no seu todo. É importante saber como as crianças nos vêem, um adulto sensível aos sentimentos, e necessidades de cada criança que cresce junto de si. A criação de laços cooperativos num ambiente de apoio promove uma aprendizagem mais consistente e motivante.

3. Apresentação e discussão dos dados

Tendo em conta o importante papel do educador na promoção da participação da criança, e estando perante uma dinâmica transmissiva, desenvolveu-se uma estratégia de ação para dar voz às crianças, onde todos os momentos estavam presentes quatro requisitos: 1) partir da escuta ativa para envolver as crianças nas tomadas de decisões (Cunha & Fernandes, s.d.); 2) criar oportunidades, espaços e meios para que as crianças pudessem participar (Tomás, 2007), 3) observar as respostas do grupo e refletir sobre as práticas escolhidas, partindo desta reflexão para a readequação das propostas (Luís, Santos & Andrade, 2015) e 4) respeitar as opiniões e liberdade das crianças, atenta às suas diversas formas de comunicação.

Os momentos propostos, que iremos apresentar de seguida, procuraram assim criar tempos e espaços para que as crianças pudessem participar, dando voz às mesmas e oportunidade de se tornarem visíveis no contexto onde estavam inseridas, nomeadamente atividades propostas por estas e a negociação de alguns pressupostos da rotina e das regras estabelecidas, interesses observados a partir de pedidos constantes do grupo em utilizar o recreio exterior, fazer jogos, e ouvir uma história depois da hora de almoço e a partir de sugestões de atividades feitas pelas crianças que permitiram a criação de espaços, momentos e possibilidades (Trilla & Novella, 2001).

A Investigação centrou-se em três fases: a da escuta, a da negociação e a da readequação. Desta forma, serão apresentados momentos destas fases, as suas intenções e objetivos e o que aconteceu ao nível da participação antes e após a intervenção.

3.1 Momentos desencadeadores da investigação

Para além da situação já apresentada no ponto “2.1 Ponto de partida”, que originou esta investigação, iremos também apresentar dois momentos que foram desencadeadores da investigação: a entrevista inicial às crianças, com o objetivo de conhecermos o que as crianças entendiam pelo conceito de participação, e o registo das atividades que as crianças mencionaram desejar realizar.

3.3.1 Entrevista às crianças – (Reunião da Manhã)

No início da investigação, procurei estar em grande grupo com as crianças, pois era uma forma de partilha e interação entre as crianças e troca de informação, o que torna a participação muito mais rica. Neste momento, em grande grupo, explicou-se às crianças que iriam ser entrevistadas e se queriam ou não participar nesta entrevista. Foi colocada apenas uma questão “O que é participar?”, com o intuito de conhecer o seu significado para as crianças.

“Eu: Posso fazer-vos uma entrevista?”

- “És a jornalista?” (Duarte)

Eu: “Sim, é uma entrevista para o telejornal.”

- “O telejornal passa na televisão.” (Fernando)

- “Podíamos fazer uma televisão, com caixa de cartão.” (Margarida)

- “Eu queria falar sobre barcos.” (Fernando)

Eu: “Achas que podemos fazer noutro dia uma entrevista sobre barcos e és tu o jornalista. Que achas?”

- “Não quero ser sozinho o jornalista. Posso escolher outro amigo.” (Fernando)

Eu: “claro que sim. Escolhes quem tu quiseres.”

(Notas de campo, 5 de Maio de 2021, na sala)

“Eu quero ser entrevistada. Sabes, já estive na televisão e não tive vergonha.” (Madalena)

- “Posso filmar enquanto fazes a entrevista?” (Madalena)

(A criança utiliza as mãos para simular uma câmara de filmar)

Eu: “Claro que sim.”

(Notas de campo, 5 de Maio de 2021, na sala)

A primeira situação ilustra o que é defendido por (Tomás, 2007) em relação à participação: as crianças têm as suas vontades e têm igualmente liberdade para falar e tomar decisões, ou seja o Fernando não queria ser sozinho o jornalista, no entanto a sua participação é refletida na sua resposta, uma vez que ao transmitir a sua vontade demonstra que para ele *participar* significa uma partilha de poderes entre criança e adulto e que deve ser respeitada pelo adulto a decisão da criança (Tomás, 2007).

Esta partilha de poderes também é observável na “Madalena”, visto que ocorre uma negociação entre ambas a partes que influencia a ação. Nesta situação, o adulto ao permitir a participação da criança promove a criatividade, bem-estar, desenvolvimento físico, social e cognitivo, e assume um papel principal no seu desenvolvimento e aprendizagem (Tomás, 2007).

Desta forma, foi elaborada uma tabela para analisar as respostas dadas pelas crianças.

Tabela 5. Tabela de categorização das respostas das crianças à questão “O que é Participar”.

O que significa para as crianças “participação”	Nº de crianças
O que gostamos mais de fazer...	8
Ser tido em conta...	3
Não sabem o significado	5
Fazer o que o adulto pede	1

Nesta análise, destacaram-se as crianças que não sabem o que é participar e as crianças que tem noção do conceito, ou porque reforçam a importância do que gostam de fazer (interesses), ou pela noção de que a participação é ser tido em conta. No entanto, durante esta entrevista surgiram nas respostas a ideia de que não participavam na sala e surge a ideia que a participação parte pelo adulto.

- “Participar é escolher e dizer a nossa opinião... mas é a C (educadora) que escolhe o que vamos fazer.” (Duarte)

(Nota de campo, 14/5/2021, na sala)

- ***“Participar é fazer o que os professores mandam.” (Elsa)***
 - ***“A C (educadora) faz perguntas e nós respondemos.” (Samuel)***
- (Nota de campo, 14/5/2021, na sala de atividades)***

A resposta dada pela (Elsa) demonstra que a participação para ela tem um caráter obrigatório, *“Fazer o que os professores mandam”*, não existe opção de escolha ou negociação. Estas respostas ilustram algumas das condicionantes que Trilla e Novella (2001) referem quanto à participação, nomeadamente a dificuldade que estas crianças sentem na tomada de decisão face a algo que as influencia.

- ***“Participar é fazer algo que queremos, mas quando não fazemos o que nos pedem ficamos de castigo.” (Tiago)***
- (Nota de campo, 14/5/2021, na sala)***
- ***“De manhã temos que fazer as fichas, eu gostava de brincar um bocadinho nos legos.” (Luís)***
- (Nota de campo, 14/5/2021, na sala de atividades)***

O que é referido pelo Luís vai ao encontro da resposta da Elsa quanto à ideia de obrigatoriedade que atribuem ao conceito de participação. No entanto, o Luís aponta para um novo aspeto que é o facto de não participar por não fazer o que gostaria. Por outro lado, o Tiago atribui à sua participação uma carga negativa, no sentido em que acredita que se não fizer o que lhe é pedido será castigado.

Quando questionada sobre a participação durante as conversas informais, a educadora enfatiza a importância da participação, no entanto para ela é mais importante cumprir os objetivos propostos, que a escola utiliza um método tradicional e é nessa linha que ela se mantém.

“As crianças podem falar sobre os temas que são lançados e fazem as suas escolhas nas brincadeiras livres. Acho que é o adulto que deve ter o poder de decisão na sala. Nós é que sabemos o que é melhor para o grupo.”

(Nota de campo, 26/4/2021, na sala de atividades)

Com todas estas interpretações, importa compreender que mesmo que a participação das crianças não implique que estas façam tudo o que querem, se elas não se sentirem ouvidas, sentirão que as suas opiniões não são valorizadas, sentimento este que não reflete o verdadeiro sentido da participação, cabendo assim às educadoras dar-lhes voz (Tomás, 2007). Deste modo, qualquer visão que parta da suposição que a opinião das crianças não é relevante deve ser questionada, visto que a participação implica a valorização da opinião alheia para a promoção de transformação da ação (Tomás, 2007) e tendo em conta que a preparação dos indivíduos para a participação assenta na promoção de competências essenciais para participar, é um dever da educação (Trilla & Novella, 2001) cujo objetivo passa por fazer das crianças agentes ativos e não um agente passivo face às decisões dos adultos.

3.1.2 “ É bom dar ideias e falar do que mais gostamos.”

Tendo em conta o que foi referido pelas crianças nas entrevistas, e sendo o objetivo analisar as vozes das mesmas, procurámos compreender o que as crianças gostariam de fazer e que habitualmente não faziam. Para isso, no dia seguinte reuni-me em grande grupo e propus-me registar aquilo que gostariam de fazer. Todas as crianças mostraram vontade em falar dos seus interesses, apenas uma criança negou-se a fazer esta partilha, tendo sido a sua vontade respeitada. As crianças quiseram que fosse feito o registo do que elas mais gostavam.

- *“Carla, podes escrever no teu caderno o que gostamos de fazer?” (Vitor)*
 - *Eu: “Claro que sim, eu vou escrever.”*
 - *“Assim não te vais esquecer.” (Fernando)*
 - *“Depois cada dia podemos fazer uma coisa.” (Júlia)*
- (Notas de campo, 6/4/2021, na sala)*

Após este registo, procurei analisar o que foi dito por cada criança. Destacaram-se várias situações: algumas crianças gostavam mais de brincar na área da casinha e na garagem quando chegavam ao jardim de infância, preferindo não ir logo para a mesa acabar trabalhos do dia anterior.

- *“Podemos levar os bebés para a casinha?” (Maria, Sara)*
 - *“Primeiro terminam o trabalho que não finalizaram ontem.”*
- (Educadora) (Notas de campo, 14/4/21, na sala)*

Outras crianças gostavam de ouvir histórias depois da hora de almoço, e à tarde havia crianças que gostavam de ir para o recreio exterior, inclusive frisaram que gostavam de jogar à bola e outras gostavam de ter um momento para fazer desenhos, recortes e colagens.

Após esta análise, apresentei os dados à educadora cooperante e sugeri a criação de tempos em que as crianças pudessem negociar com os adultos estas situações, aumentando assim a sua participação. Propus também um *Momento de Avaliação do final da manhã*, para que as crianças pudessem dar a sua opinião e sugestões de atividades que gostariam de fazer para o dia seguinte, e com este momento refletirem sobre como tinha corrido a sua manhã, promovendo assim a autonomia das crianças e a sua participação. A educadora concordou, no entanto, frisou que era importante abordar os temas propostos na planificação mensal.

- *Eu: “As crianças podem dar ideias de atividades com os temas já definidos?”*
- *Educadora: - “Sim, claro.” (Notas de campo, dia 22/3/21, na sala)*

Ficou então combinado estabelecer momentos em que as crianças pudessem fazer o que tinham identificado sendo exceção às regras estabelecidas na sala.

Após a recolha dos interesses das crianças, propus uma reunião com o grande grupo e com a equipa educativa da sala, para que criássemos uma estratégia satisfatória para todos.

Na reunião foi observado que as crianças demonstravam bastante flexibilidade na criação de soluções e estavam entusiasmadas em poder participar na organização da sua rotina.

***Eu: “Vocês disseram que queriam ter um momento para fazer desenhos, recortes e colagens.”
Como podemos fazer?***

***“Podemos fazer um desenho a dizer que ali é só para recortes e colagens e desenhos.” (Elsa).
“Recortamos as folhas brancas.” (Sara)***

***Eu: “Acham boa ideia recortar as folhas brancas. Estamos a desperdiçar material.”
“E a estragar a natureza.” (Júlia)***

***“Porque quanto mais folhas usam, mais árvores cortam.” (Margarida)
Eu: “então como fazemos? O cantinho parece-me boa ideia.”
“Podemos recortar as revistas, jornais.” (Vítor)***

Eu: “Então criamos um cantinho com esses materiais?” “Sim. Nós queremos”. (Grupo)

(Nota de campo, 26/3/21, na sala de atividades)

Figura 1. Recorte e colagem dos “Meus alimentos preferidos”



As crianças também demonstraram bastante facilidade em criar soluções para o momento da história, assim como a ida ao recreio exterior podendo levar uma bola do ginásio.

Eu: “E sobre o recreio e o momento da história como podemos fazer?”

***“À tarde nunca temos nada para fazer, podemos ir todos os dias ao recreio, jogar à bola.”
(Tiago)***

Educadora: “Todos os dias não que temos coisa para fazer.”

“Vamos dois dias.” (Luís)

Eu: “Todos concordam?”

“Sim.” (Grupo)

“E as Histórias?” (Luísa)

Eu: “pensem lá na melhor ideia.”

“Depois de almoço, pode ser?” (Margarida)

“Quando acabamos o almoço não há nada para fazer.” (Vitor)

- Eu: - “concordam que fique para depois de almoço?”

“Pode ser.” (o grupo)

Figura 2. “Conto da história “ Porque os animais não conduzem”?



As negociações permitiram às crianças a possibilidade de darem a entender as suas vontades sobre o que gostariam de mudar. E isso também aconteceu quando as crianças propuseram algumas alterações na sala, pois estava vazia devia à pandemia. O momento de avaliação também permitiu a participação das crianças, nomeadamente quando davam sugestões de possíveis atividades que fizeram parte da planificação diária, tendo a sua voz sido ouvida e valorizada. Esta negociação e as mudanças também promovem a participação ativa das crianças.

Compreende-se, assim, a importância do educador na promoção da participação das crianças, visto que são elas os principais intervenientes.

3.2 Descrição das atividades Pré investigação

Iremos agora apresentar duas atividades anteriores à nossa investigação, assim como duas atividades durante o decorrer da investigação. O objetivo será perceber, com base

nos níveis de participação de Trilla e Novella (2011), em que nível de participação as crianças se encontram em cada uma das atividades e refletir sobre os resultados

Atividade - “Pintura das Flores”

A atividade “Pintura de Flores” está inserida no tema da primavera, tema este escolhido pela educadora cooperante. As crianças iniciaram a abordagem deste tema sentadas em grande grupo, a pedido da educadora. A educadora questionou o grupo sobre a estação do ano e os animais que apareciam na primavera.

*Ed. Cooperante: - “Que animais aparecem na primavera?”
“Os coelhos saem das tocas.” (Duarte)*

- *“As Abelhas”. (Clara)*

- *“As andorinhas.” (Júlia)*

“- Os passarinhos.” (Madalena)

(Notas de campo, 24 de Março, 2021, na sala de atividades)

De seguida, a Educadora apresentou às crianças a flor que iam pintar e que materiais iam utilizar, os lápis de cor. As crianças a pedido da educadora levantaram-se da manta e foram buscar o seu material, sentando-se de seguida no seu lugar. A educadora distribuiu as fotocópias e cada criança iniciou o seu trabalho.

- *“ Eu gostava mais de pintar com tinta”. (Luísa)*

- *“ Mas a C (Educadora) disse que era com os lápis. (Júlia)*

(Notas de campo, 24 de Março, 2021, na sala de atividades)

No final da pintura, a educadora distribuiu uma palhinha para fazer o caule e as crianças fizeram a colagem. No final da atividade as crianças foram brincar livremente pelas áreas da sala.

Atividade – Conversa sobre o “Dia da Mãe”

Estávamos na semana em que as crianças iam falar sobre o dia da mãe, a educadora cooperante já me tinha dado a conhecer que a prenda para o dia da mãe tinha sido decidido em conselho de educadoras, ou seja seria uma prenda feita de igual modo para toda a escola. No entanto ela queria que as crianças falassem um pouco da sua mãe. Sugeriu-me que trouxesse uma história sobre a mãe para lhes contar.

As crianças estavam sentadas em grande grupo quando a educadora questionou cada criança sobre **“ O que gostavam de fazer com a Mãe?”** A educadora escutou o que ia dizendo cada criança.

*- “Eu gosto quando a minha mãe me dá mimosinhos”
(Margarida) “Eu gosto de brincar com a mamã.” (Mariana)*

“A Minha mãe é muito linda.” (Luís)

(Notas de campo, 26 de Abril, sala de atividades)

De seguida, a educadora pediu às crianças que fossem buscar o seu material para desenharem a mãe. A educadora distribuiu as folhas e as crianças desenharam a mãe.

À medida que iam acabando iam entregando os trabalhos. De seguida a educadora expôs os trabalhos nos placards da sala.

Enquanto eu vivenciava a implementação destas atividades fui refeletindo e percebendo que as crianças pouco participavam. Surgiu então o tema para o meu relatório e as consequentes planificações que passo apresentar.

3.3 Atividades durante a investigação“

Jogo do Bingo”

A educadora cooperante ia-me facultando os temas que gostava de abordar com o grupo. No entanto eu procurei sempre que os temas tivessem a participação das crianças. Foi através da avaliação do dia, que fiz as minhas planificações de acordo com o que era dito pelas crianças. Estávamos na semana que abordava “A Higiene”. As crianças estavam todas em grande grupo e lancei a palavra “Higiene”, e sem interferir deixei que as crianças falassem entre elas e surgiram variadas respostas.

- *“Higiene é lavar os dentes” (Vitor)*
- *“Devemos lavar os dentes várias vezes”. (Tiago)*
- *“- Eu só lavo à noite.” (Clara)*
- *“Então não fazes uma boa higiene.” (Duarte)*
- *“É lavar o cabelo” (Margarida)*
- *“Tomar banho queres tu dizer”. (Luísa)*

(Notas de campo, 3 de Maio 2021, sala de atividades)

Ainda em grande grupo lembrei as crianças do que tinha ficado decidido para fazermos naquele dia.

- *“Eu: Hoje tínhamos decidido na avaliação do dia que gostaríamos de fazer um jogo “O Bingo da Higiene”.*
- *Sim, fui eu que disse.” (Luís)*
- *Eu: “E todos concordaram. Que materiais vamos utilizar?”*
- *“- Para fazer os cartões, cartão grosso”. (Duarte)*
- *Eu: “Podemos utilizar as rolhas de cortiça para fazer as chapinhas do bingo”?*
- *Todos: “Sim pode ser.”*

(Notas de campo, 3 de Maio 2021, sala de atividades)

Ainda em grupo decidimos quais os utensílios que utilizamos para fazer a higiene.

- *“- Eu quero pintar um chuveiro e um pente.” (Tiago)“*
- *“Eu quero pintar uma escova de dentes, sabonete e champô.” (Margarida)*

(Notas de campo, 3 de Maio 2021, sala de atividades)

As crianças também escolheram quais queriam pintar. No dia seguinte depois do bingo feito as crianças quiseram jogar em grande grupo. Pedi a duas das crianças que me ajudassem a distribuir os cartões e as rolas. Expliquei ao grupo as regras do jogo do bingo.

- *“Vamos para a manta fazer o jogo”. (Madalena)*

-“Assim jogamos todos juntos.” (Elsa)

(Notas de campo, 4 de Maio 2021, sala de atividades)

Depois de fazermos o jogo. Questionei as crianças. Era importante para mim saber a sua opinião sobre esta atividades, no entanto já tinha observado o quanto entusiasmados e felizes estavam a fazer o jogo.

–“Eu gostaram de fazer o jogo do bingo?”

– “Sim foi muito divertido”. (Duarte)

- *“Gostámos muito.” (Júlia)*

(Notas de campo, 4 de Maio 2021, sala de atividades)

No final, pedi às crianças que arrumassem o jogo na caixa que tinha feito para guardarem o jogo e com o intuito de ficarem com um jogo na sala.

Figura 3. Jogo do Bingo em grande grupo



Figura 4. Brincadeiras livres- jogos de mesa



Atividade - “O Necessaire da Higiene”

A concretização e implementação desta atividade partiu das crianças, desde a escolha à sua concretização. Foi das atividades mais gratificantes que vivenciei durante o percurso de estágio. Ao dar oportunidade às crianças de fazerem elas próprias, o resultado foi fantástico.

Assim, surge a atividade que a seguir se apresenta, no âmbito do tema “uma vida saudável”, mais concretamente no subtema “a higiene”. A atividade foi trabalhada durante três dias.

De manhã, numa grande roda formada por todos, no chão, o adulto coloca a “caixa mágica” no centro. As crianças escolheram um elemento do grupo para retirar uma palavra (escrita em cartolina) da “caixa mágica”. A criança retira uma palavra, o adulto lê para o grupo a palavra “higiene” e esperou que as crianças comesçassem a falar sobre o tema, sem qualquer interferência.

- *“Hoje saiu desta “caixa mágica” uma palavra especial, a palavra “higiene”. “Querem falar sobre este tema?” – Questiona o adulto.*

As crianças começam a levantar o dedo para darem a sua opinião sobre a palavra.

- *“Higiene é tomar banho.” – diz Duarte.*

- *Lavar os dentes – acrescenta Tiago.*

- *Lavar a cara quando acordamos – diz Luísa.*

- *Temos que utilizar o champô para lavar a cabeça – refere Júlia.*

- *Oh Júlia – interpela Vítor – e também a pasta dos dentes para lavar os dentes e ficarem branquinhos [branquinhos].*

- *Claro que não podemos fazer a higiene só com água! – Menciona Duarte.*

- *Devemos fazer a nossa higiene todos os dias – acrescenta Samuel.*

- *Claro, não queres ficar a cheirar mal, pois não? – Interroga Duarte.*

- *E para fazer a nossa higiene, acham que precisamos de alguma coisa? – Questiona o adulto, para estimular a conversa.*

- *Claro, estás esquecida, Carla. De champô para o cabelo! – responde Tiago.*

- *Isso já disse eu! – exclama Júlia.*
- *Da escova de dentes – continua Tiago.*
- *Do sabonete e da escova do cabelo – acrescenta Vítor – Às vezes eu não me penteio e parece que vi um fantasma!*
- *E o que podemos fazer para trabalhar este tema da higiene? – indaga o adulto, com o objetivo de continuar a conversa em grupo e de promover o pensamento crítico.*
- *Eu acho que podíamos pintar os produtos de higiene! – sugere Luísa.*
As crianças aceitaram a sugestão dada por Luísa, não havendo mais ideias.
- *Todos concordam com esta ideia? – Questiona o adulto.*
- *SIM – menciona, em alto e bom som, todo o grupo.*
- Margarida pergunta:**
- *Podemos escolher os produtos que queremos pintar?*
- *Claro que sim – responde o adulto.*
As crianças foram indicando os produtos que gostariam de pintar enquanto o adulto registava:
- *Eu quero desenhar um champô e uma escova dos dentes – diz Margarida.*
- *Eu vou fazer um sabonete, um corta-unhas – acrescenta Samuel.*
- *Eu vou fazer uma escova, gel de banho e perfume – diz Luísa.*

Figura 5. Decoração do nécessaire



As crianças foram buscar o seu estojo que já contém a cola, os lápis e canetas. Numa prateleira que está ao nível das crianças estão tintas, revistas, papel de lustro, e jornais para que escolham o que querem utilizar. Cada criança foi para o seu lugar realizar o seu trabalho, fazendo essa escolha de forma autónoma.

- *“Eu vou recortar os meus produtos.” – diz Tiago.*

- “Eu não quero recortar.” - acrescenta Fernando.
- O Duarte questiona-o:
- “Porque não queres recortar?”
 - “Porque quero colar assim numa folha.” – responde Fernando.
- Da parte da tarde, no momento de avaliação, as crianças falam sobre as suas atividades:
- “O que fizeram hoje de manhã?” – questiona o adulto.
 - “Falámos sobre a higiene.” – responde Duarte.
 - “Pintámos os produtos.” – diz Júlia.
 - “Escolhemos os produtos e recortámos.” – acrescenta Vítor.
 - “Gostariam de fazer mais atividades sobre este tema?” – questiona o adulto para motivar as crianças.
 - “Podemos fazer o que podemos levar para a higiene.” – sugere Vítor.
 - “Uma mala para levar os produtos de higiene.” – acrescenta Luísa.
 - “Olha, essa ideia é muito gira! Nós não fazemos só a nossa higiene em casa, quando vamos a algum lado também precisamos de levar produtos para fazer a nossa higiene – diz o adulto – Vocês querem fazer uma mala para levar os produtos de higiene?” – questiona
 - “Sim. E podíamos colar lá os produtos.” – sugere Vítor.
 - “Boa ideia!” – concorda o adulto!
 - “Estamos a gostar de fazer estas coisas todas!” – diz Samuel.
 - “E vocês gostaram de fazer a atividade de hoje?” – questiona o adulto.
 - “Eu adorei a nossa manhã!” – responde Tiago, com entusiasmo.

Figura 6. Escolha e colagem dos produtos de higiene para o necessaire



Construção da mala

O adulto trouxe o molde da mala, apresentou-o às crianças em grande grupo e foi distribuído um por criança. As crianças escolheram os materiais para decorar e de seguida colaram os produtos anteriormente escolhidos.

- “A minha mala está bonita.” – afirmou a Júlia para alguns dos seus colegas que enfeitavam os produtos de higiene, na mesa de atividades, enquanto admirava o seu trabalho.

- “Isso é um nécessaire”. – diz Luísa.

- “O que é um nécessaire?” – questiona Maria.

- “É uma mala que levamos quando vamos viajar.” – responde Duarte.

- “Ou de férias.” – acrescenta Vítor.

- “Vamos brincar às viagens!” – sugere Ana.

Depois de terminar a atividade plástica, algumas crianças levantaram-se e arrumaram os seus materiais.

Em vez de darem o trabalho ao adulto para guardar na pasta dos trabalhos, como é hábito quando terminam uma atividade, ficaram com a sua mala e utilizaram para uma brincadeira de faz-de-conta. Alguns foram para a área da “casinha”, e outros brincaram pela sala como se fossem viajar. Depois de falarem sobre a intenção de viajar, Fernando, com as cadeiras da sala, começa a “montar” um autocarro e as outras crianças sentaram-se, utilizando o seu nécessaire na viagem.

- “Eu sou o condutor do autocarro.” – diz Fernando que estava a organizar a brincadeira.

Ao “ouvir” o entusiasmo das crianças e com o objetivo de o aproveitar e de estimular as aprendizagens, o adulto interpela:

- “Estou aqui a ouvir-vos a falar e a brincarem às viagens... gostavam de fazer uma viagem? – questiona o adulto.

- “Sim.” – respondem as crianças.

- “E que tal nos juntarmos e decidirmos em conjunto com as outras crianças?” – interroga o adulto.

- “Pois, nós somos uma equipa, não há o “não fui eu”, aqui todos se ajudam!” – exclama Duarte.

Sentámo-nos novamente em grande grupo para a tomada de decisões. O adulto inicia a conversa, na manta, dando logo de seguida a palavra às crianças.

- “Alguns meninos disseram que podíamos fazer uma viagem, vocês todos concordam?” Já temos as malas. O que nos falta? – questiona o adulto.

- “A roupa.” – responde Maria.

- “Uma mala grande!” – acrescenta Sara.

- “E para onde querem viajar?” – pergunta o adulto.

- “Cabo Verde!” – sugere Luís.

- “México.” – diz Duarte.

- “Coimbra.” – acrescenta Júlia.

- “Mas para viajarmos temos de ir de transportes!” – lembra Vítor.

- “Muito bem. E que transportes vamos escolher?” – pergunta o adulto.

- “Barco!” – diz Margarida.

- “Avião.” – acrescenta Tiago.

- “Comboio para ir para Coimbra.” – diz Madalena.

Figura 7. Pintura em grupo dos transportes escolhidos para a viagem



Após a conversa inicial, ficou acordado a construção e pintura dos meios de transporte para a viagem. Tendo em conta os constrangimentos de tempo do estágio, os meios de transporte tiveram de ser feitos pelo adulto. Estes foram construídos em cartão e dispostos em cima da mesa para que as crianças pudessem escolher qual queriam pintar.

- **“Eu vou pintar o comboio.” – diz Fernando.**
- **“Pintamos de cinzento.” – sugere Maria.**

Após os meios de transporte estarem pintados, o grupo de crianças iniciou a sua “viagem”. Em grande grupo, o adulto mostrou alguns acessórios que por vezes se utilizam em viagens, tal como óculos de sol e chapéus. As crianças escolheram o que queriam utilizar. Foram distribuídos os bilhetes.

- **“Vamos para a rua com os nossos transportes!” – exclamou Vítor, muito alegre.**
- **“Eu vou de avião” – diz Tiago.**
- **“Eu também!” – diz Madalena.**
- **“Eu quero ser o maquinista.” – acrescenta Fernando.**
- **“Eu peço os bilhetes. Não podem entrar sem bilhetes!” – avisa Luísa.**
- **“Já tenho aqui o meu necessaire!” – diz Madalena, chamando a atenção dos colegas.**
- **“Vamos para o México!” – exclamam Tiago e Vítor.**
- **“Apertem os cintos!” – diz Samuel.**
- **“Está a ser muito divertido viajar!” – diz Duarte.**
- **“Estamos a ver a areia.” – diz Tiago.**

- “Aqui vamos nós!” – exclama Luís, entusiasmado.

As crianças escolheram o percurso que queriam fazer. Saíram da sala e iam até ao recreio exterior, davam a volta ao espaço e voltavam à sala, que era o local onde encontravam o adulto, que assumiu o papel de guia turístico. O adulto utilizou alguns adereços e colocou no retroprojetor imagens das praias do México, com músicas típicas, e também de Coimbra, pois tinham sido os destinos escolhidos pelas crianças. Todos dançaram ao som das músicas! Cada criança escolheu com quem queria dançar. Um das dançaram sozinhas, outras acompanhadas.

No final, tirámos uma fotografia de grupo, para lembrar a nossa viagem.

Ao fim do dia, fizemos a avaliação desta atividade. Em círculo, sentados no chão da sala, as crianças partilharam a sua opinião sobre o dia.

- “Eu adorei a nossa manhã.” – expôs Tiago.
- “Adorei fazer a viagem.”- acrescentou Duarte.
- “Foi divertido viajar.” – diz Luísa.

Figura 8. Escolha do circuito para a viagem



Breve conclusão da atividade

Através da palavra “higiene” surgiram várias atividades repletas de aprendizagens para as crianças: refletiram, em conjunto, sobre a importância da higiene pessoal, aprenderam questões culturais, entre outras aprendizagens.

Transversalmente, trabalharam a criatividade, a imaginação, a autonomia, o pensamento crítico. Acima de tudo, foi-lhes dado espaço para expressarem as suas ideias e opiniões, participando no planeamento e avaliação das atividades, foram sujeito e agente da sua

aprendizagem, e participaram nas decisões. As suas vozes foram escutadas e tidas em conta.

De seguida, apresentamos a Tabela 6 onde se podem verificar algumas atividades realizadas antes da implementação e durante a implementação do projeto, assim como o nível de participação das crianças.

Tabela 6. Apresentação das atividades realizadas antes e durante o projeto de investigação

Atividades implementadas ao longo do estágio		Nível de participação das crianças
Atividades arealizadas antes da implementação da Investigação	Pintura das flores	Não participação
	Conversa na manta sobre o dia	Participação consultiva
Atividades realizadas durante a implementação da investigação	Jogo do bingo	Participação Projetiva
	Vamos viajar	Participação autónoma
	O necessaire	Participação autónoma

Analisando os níveis de participação, verifica-se que nas atividades em que a participação apresenta um nível de não participação e participação consultiva demonstra que as atividades foram iniciadas e dirigidas pelo adulto, onde a criança apenas falou sobre os temas, mas o que é dito pelas crianças não tem relevância para o desenvolvimento das atividades.

Analisando a tabela pode-se concluir que houve um nível de progressão na participação por parte das crianças. As atividades desenvolvidas em conjunto com o grupo permitiram um maior envolvimento da criança, aumentando assim os níveis de participação, passando a ser uma participação projetiva e autónoma.

Tendo em conta a importância da participação, tentamos encontrar várias formas de promover a participação da criança no contexto de sala. A criança tornou-se protagonista do seu processo de aprendizagem. Nas atividades em que as crianças tiveram uma participação projetiva e autónoma notou-se um crescente interesse em dar ideias. A promoção da participação das crianças nas várias ações foi uma forma encontrada para que a criança tirasse proveito dessa participação e não encarasse a sua rotina como uma obrigação.

O nosso objetivo geral foi promover a participação da criança nas atividades, mas para além desse objetivo, havia objetivos específicos que foram concretizados com a promoção da participação da criança. Ao desenvolver atividades em conjunto com as crianças, em que lhes foi permitido dar ideias e dar voz, como é verificável nas atividades jogo do bingo e da atividade vamos viajar/ Necessaire, em que a criança se tornou participante no seu processo de aprendizagem, ela desenvolveu o seu pensamento crítico, ou seja, teve oportunidade de apreciar o seu trabalho e promoveu-se a autonomia da criança ao fazer as suas escolhas. Ao promover a

participação das crianças, o educador está a valorizar os seus interesses, incentiva o diálogo através da negociação, escuta e apoia as crianças nas decisões.

4. Considerações finais

Observa-se com esta análise às atividades mencionadas que nas atividades antes da implementação da investigação o nível de participação era baixo, as crianças pouco participavam e era notório a imposição do adulto, mesmo que as crianças fossem questionadas. Mas com a reformulação proveniente da nossa reflexão, os níveis de

participação aumentaram, passando de não participação e da participação consultiva para uma participação projetiva e autónoma.

Assim, compreende-se a influência que o educador tem na participação das crianças, destacando-se a importância que a participação tem na vida das crianças e como esta pode potenciar uma participação ativa. Este estudo permitiu a criança expressar-se, ter iniciativa, tomar decisões, ser escutada, e partilhar o controlo da ação com o adulto, numa perspetiva de vivenciar no ambiente de aprendizagem uma experiência democrática, que potencia a participação da criança, reconhecendo a sua competência neste processo de construção social das aprendizagens.

O trabalho de investigação permitiu evidenciar a importância da participação das crianças na vida escolar e ao promover essa participação a criança desenvolve determinadas competências, tais como um maior envolvimento, uma maior autonomia, pensamento crítico, responsabilidade e auto-estima.

O adulto assume-se como mediador e impulsionador, orientando as crianças nas suas iniciativas, reconhecendo-as como sujeitos e agentes do seu processo de aprendizagem, através da negociação, resultante das interações dialógicas que estabelece com a criança. Papel do adulto que a educadora valoriza e caracteriza como o que deve ser assumido para promover a participação das crianças.

Torna-se fundamental no final desta análise destacar a importância do equilíbrio entre a ação do adulto e a ação da criança, não tendo sido o objetivo privilegiar a participação autónoma em todos os momentos, mas sim dar oportunidade de a criança decidir e de dar a sua opinião, tendo em conta os seus interesses.

Construção da profissionalidade docente

A PPS foi muito significativa para a construção da minha identidade profissional, especialmente devido aos seguintes aspetos: as experiências nas duas valências: creche e JII; os contextos socioeducativos; as metodologias a que fui apresentada. O facto de a PPS mudar de valência nos dois módulos contribuiu para a construção da minha identidade profissional, na medida em que permitiu quebrar estereótipos sobre as crianças e o trabalho realizado nestes contextos, pois se no início tinha uma imagem da criança em creche como um ser pouco autónomo, com poucas competências a nível social e emocional e muito dependente do adulto, ao longo do tempo esta imagem foi sendo substituída por uma imagem da criança pequena como um ser autónomo, sendo capaz de fazer a manutenção da sua higiene, de arrumar a sala, de comer sozinho, entre outros; competente na sua regulação emocional, na resolução de conflitos e no estabelecimento e regulação de interações, um ser com capacidades de participação, que sabe o que quer e como quer. Acima de tudo, permitiu que visse a criança como estando num processo contínuo de desenvolvimento, que visse a criança como protagonista da sua vida, com competências para tomar decisões sobre o que a afeta e que considerasse a criança como um ser único, com necessidades e interesses característicos da sua personalidade e com competências para comunicar, mesmo quando não o faz verbalmente. A PPS permitiu-me em especial estar atenta e desperta para as formas que os bebés e as crianças pequenas recorrem para se comunicar, fazendo com que desse menos valor à linguagem verbal. Sendo os estabelecimentos muito diferentes, a PPS permitiu-me compreender a influência do contexto socioeducativo na ação pedagógica. Destaca-se destas experiências a crença de que é uma mais-valia a aprendizagem feita de todas as formas possíveis e com a ajuda de todos, uma vez que na construção da minha identidade

profissional procurei estabelecer relações de interajuda com todos os possíveis intervenientes, melhorando as minhas competências de trabalho em grupo. As metodologias e as escolhas que existiam nos contextos contribuíram imenso para o meu crescimento como educadora, na medida em que me permitiu consolidar e repensar alguns valores que refletem a minha prática, consolidar aspetos como: a importância da relação estabelecida entre o educador e as crianças, a importância de conhecer as crianças, a importância da participação das crianças para que haja uma aprendizagem intrínseca e para que os seus direitos sejam respeitados e a importância da escuta ativa e repensar aspetos como: o papel do educador na educação de infância. A par de tudo isto, a presente investigação tornou-me mais consciente de qual deverá ser a atitude do educador, influenciando a minha identidade profissional na procura de responder e respeitar as crianças, as suas competências, as suas características e os seus direitos, na medida em que me tornou mais consciente dos fatores que condicionam a participação das crianças e da importância da escuta das crianças. A PPS I alertou-me ainda para as fragilidades que a minha identidade profissional tem, nomeadamente quanto à dificuldade em encontrar o ponto de equilíbrio entre a participação das crianças e as minhas intencionalidades. Em suma, a PPS e o presente trabalho representam não o culminar de um percurso académico que se destacou por todos estes aspetos nomeados, mas sim o início da minha profissionalidade. Foi um processo longo e por vezes difícil, mas que permitiu com que refletisse sobre o trabalho com as crianças e que me deu a possibilidade de ter experiências significativas para a minha aprendizagem e para o meu desenvolvimento como profissional de educação de infância e como indivíduo.

A PPS II foi a 2ª etapa para concretizar o sonho de ser educadora de Infância e a sua realização foi bastante importante para a minha vida pessoal, mas especialmente para a minha vida profissional. Na realidade, senti-me a desempenhar vários papéis que me ajudaram a compreender o mundo tão grande onde existem seres tão pequeninos com uma enorme vontade de aprender e crescente sabedoria.

Esta etapa foi desafiante, um caminho com altos e baixos onde por vezes coloquei em questão todos os ideais profissionais que defendia e acreditava, mas foi através das vivências que me ajudaram a refletir no que defendia e no que é para mim ser Educadora de Infância.

Nesta jornada aprendi muito com toda a equipa educativa e especialmente com os “Meus Meninos”, pois antes de ser a estagiária da sala fui e serei sempre a “Sua Carla”, a auxiliar.

Foi este crescimento, reflexão e autocrítica que me ajudaram a responder à questão, “Quem é a educadora Carla? O que a identifica e distingue das demais?”.

A Educadora que brinca com as crianças...

Ao longo da minha formação sempre defendi que o brincar é efetivamente um direito da criança e que esta o deve fazer na educação de infância, não só por tudo o que lhe permite desenvolver, mas por ser o momento em que permite que as crianças sejam realmente autênticas.

Enquanto futura educadora defendo que o brincar como a atividade primordial da educação de infância, cujos limites são flexíveis, estando todos relacionados com as experiências e medos que vivenciei enquanto pessoa. Neste sentido, no brincar tudo pode acontecer, desde que a segurança esteja sempre assegurada. Esta educadora defende que o brincar não é uma atividade que ocorre para “tapar buracos”, ou que é

uma "perda de tempo", mas sim um tempo de investimento para as crianças e que o seu papel como educadora passa por conhecer as suas brincadeiras, refletir sobre o que significam e participar como uma igual, sempre que for convidada.

Eu: Sentada na casinha com as crianças - "Este é o café da Margarida. (Madalena)

"O que deseja minha senhora? (Júlia)

Eu: - "Pode ser um chocolate quente e um bolinho com chocolate.

- *"És mesmo gulosa Carla. Vou já buscar. (Madalena)*

- *Aqui está senhora, deseja mais alguma coisa? (Júlia) Eu: Está tudo delicioso. Quanto é o meu pequeno almoço?*

- *Pode ir ali à caixa pagar. (Madalena)*

(Nota de campo, 4 de Maio, 2021, sala de atividades).

A Educadora não sabe tudo...

É vulnerável dizer isto, mas a verdade é que aquilo que mais me tenho apercebido é que efetivamente não sabe tudo, e é vulnerável porque a imagem social que é criada à volta do adulto e, especialmente, da imagem que se tem dos professores e educadores e que me foi exigida em inúmeras situações é de que como adultos responsáveis por crianças temos que saber tudo, pois quem manda somos nós. Esta pressão tem-me condicionado na construção da Carla como educadora, pois esta não é uma visão com que me identifique, mas que tive que assumir para corresponder às expectativas que tinham de mim como profissional. Na verdade a educadora não sabe tudo a educadora Carla é uma pessoa e uma profissional que está em constante aprendizagem e que não é superior às crianças ou outros por causa da sua idade e/ou estatuto, mas sim alguém que aprende numa relação de simbiose com as crianças e outros.

Duas crianças tentam apanhar uma mosca.

- *"Sabem porque não conseguem apanhar a mosca?" (Vitor)*

Eu: - "Eu não sei. "

"Porque elas vêm em câmara lenta." (Vitor)

(Notas de campo, 18 de Maio 2021, sala de atividades.)

Esta PPS foi particularmente importante para a construção desta vertente da minha identidade como profissional, pois foi o contexto que mais me desafiou e me fez refletir sobre o papel da educadora como mediadora de aprendizagens, e este desafio denotou-se particularmente com a minha batalha com os planeamentos prévios da minha ação, pois senti bastante dificuldade em compreender como poderia respeitar as crianças e os seus interesses e vontades, numa visão da criança como protagonista da sua aprendizagem e desenvolvimento e, simultaneamente, ajudá-las a otimizar as suas experiências, propondo-lhes algo. O que fica no final desta experiência é que efetivamente a participação das crianças no seu desenvolvimento e aprendizagem é possível através do planeamento com as crianças e que o papel da educadora passa por potenciar tudo o que as crianças identificam como seus interesses, através de uma negociação constante e permanente. Deste modo, a educadora Carla defende que não é ela que sabe o que as crianças precisam, mas sim as próprias crianças e que o seu papel é

ajudar as crianças a chegarem ao próximo nível, é reajustar propostas e dar a conhecer novas possibilidades que elas não conhecem.

A educadora gosta de receber e dar afetos...

Sem relações estabelecidas com as crianças, o trabalho é impossível de ser realizado, pois se as crianças não sentem que estamos disponíveis, que nos preocupamos e que as queremos ouvir, elas não vão se sentir bem emocional e psicologicamente e se as suas necessidades básicas não estão a ser satisfeitas, as crianças não vão conseguir se desenvolver adequadamente. É por isto que a educadora Carla valoriza e prioriza o estabelecer de relações afetivas com as crianças, e isto reflete-se em momentos como o acolhimento e a despedida do dia, em que na PPS procurei sempre cumprimentar as crianças e ouvir o que tinham a dizer e em momentos como o recreio em tudo o que pretendia era estar simplesmente disponível para elas, para as ouvir, para as ajudar, para as observar, para brincar! Como educadora acredito que é essencial ter momentos em que tudo o que faço é estar disponível para as crianças, todavia como educadora-estagiária isto foi um crescimento, pois senti que tinha que demonstrar sempre que estava a fazer algo, esquecendo-me que estar disponível era um “algo” muito mais justificado e importante para uma educadora, pois é no estar disponível que laços são criadas, que partilhas são feitas e que descobertas são observadas.

- “Sabes, Carla, nós gostamos muito de ti”. (Margarida, Julieta, Elsa)

Eu: “Eu também gosto muito de vocês.”

O Fernando vem e dá-me um abraço.

- “Tu és muito nossa amiga.” (Fernando)

(Notas de campo, 14 de Abril, 2021, sala de atividades)

A educadora que promove a participação das crianças

Na PPS I e na PPS II o que mais se destacou foi a minha luta em conhecer e compreender no que consiste efetivamente a participação das crianças e qual é o meu papel como educadora nesta promoção. Assim, a educadora Carla defende a participação das crianças e assume-a como uma das suas principais intencionalidades, pois defende e assume a criança como um ser competente e portador de saberes e competências que tem direitos, nomeadamente o direito a participar.

Ser Educadora...

Este último desafio fazer este relatório foi efetivamente marcante, e nos momentos mais baixos cheguei efetivamente a pensar se o iria conseguir superar e se isto era o que eu queria mesmo fazer, mas fazendo uma retrospectiva fico feliz por não ter desistido, pois não sinto que possa ser a pessoa quem realmente sou, sem ser a educadora Carla. No fim desta jornada sei quem é a educadora Carla – uma profissional em constante aprendizagem e encantamento pela profissão e qual o seu maior objetivo – fazer com que os interesses das crianças sejam a prioridade e que elas se sintam respeitadas e competentes.

Olhando para trás e sobretudo para os dois contextos da PPS, revejo que foram múltiplas as aprendizagens que me ajudaram a crescer a nível pessoal e profissional. Foram muitas

as interrogações, os questionamentos sobre mim e sobre a prática pedagógica, mas também muitas experiências e conhecimentos construídos com as equipas educativas e as crianças, que me ajudaram a sedimentar o início deste caminho da identidade profissional. Um caminho que desejo que seja longo, em constante (re) construção e que por isso exige reflexão continua sobre o eu pessoal e consonância com o eu profissional. Exige olhar para o outro, consciente da minha responsabilidade profissional e das implicações das minhas ações na vida do outro, como premissas que motivam a procura de ser melhor educadora. Só através de um pensamento reflexivo sobre o seu papel enquanto educador, sobre a imagem de criança que valoriza é que este poderá “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva, et. al., 2016, p.13), adequando a sua prática pedagógica em benefício das crianças, sendo esse o fim máximo da minha ação.

5. Referências

- Ari s, P. (1973). *L'Enfance et la vie familiale sous l'ancien regimé*. Seuill (Ed. Orig.1960).
- Bardin I. (2013). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

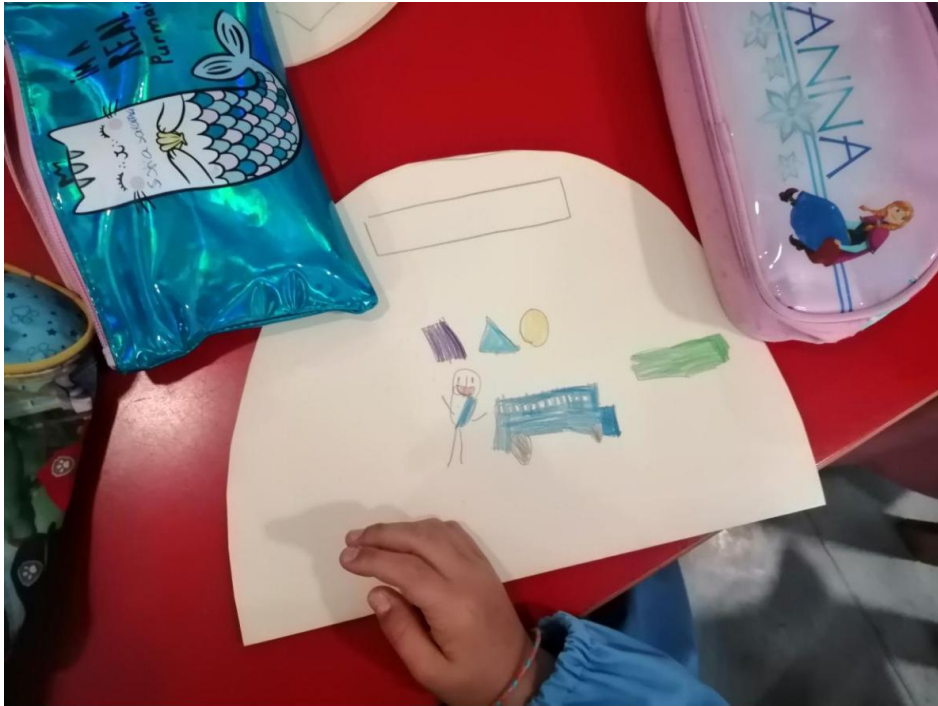
- Becchi, D'Ele, & Dominique, J. (1998). *Histoire de l'enfance en Occident*. Seuil.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: Uma introdução   teoria e aos métodos. Porto Editora.
- Bradshaw, J., & Mayhew, E. (2005). *The well-being of children in the UK*. University of York/Save the Children.
- Cardona, M. J. (1992). Organizaç o do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 8-16.
- Clark, A., & Moss, P. (2005). *Spaces to play: More listening to the mosaic approach*. NCB.
- Cleaver, F., & Cockburn, T. (2009). *How children and young people win friends and influence people: Children and young people's association, their opportunities, strategies and obstacles*. Carnegie Trust.
- Comissão Europeia (2014). Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care. *Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*. Acedido em http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf a 12 de dezembro de 2021
- Cunha, A., & Fernandes, N. (n.d.). Participa o infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e disserta es em sociologia da infância. In L. Dornelles & N. Fernandes (Ed.), *Perspetivas sociol gicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp.36-48).
- Emilson, A., & Folkesson, A.-M. (2006). Children's participation and teacher's control. *Early Childhood Development and Care*, 176(3-4), 219-238. <https://doi.org/10.1080/03004430500039846>.
- European Commission (s/d). *The United Nations Convention on the Rights of the Child*. Consultado em https://ec.europa.eu/anti-trafficking/united-nations-convention-rights-child-crc_en a 10 dezembro 2021
- Gero, A., & Asker, S. (2012). *The role of child and youth participation in development effectiveness: A literature review*. Childfund.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF International Child Development Centre.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Funda o Calouste Gulbenkian. 5  Edi o.
- Katz, L. (2006). Perspetivas atuais sobre a aprendizagem na infância. *Educar*, 11, 7-21.
- Lansdown, G. (1994). Children's Rights. In B. Mayall (ed.), *Children's Childhoods: Observed and Experienced* (pp. 33-44). Falmer Press.
- Luís, J., Andrade, S., & Santos, P. C. (2015). A atitude do educador de infância e a participa o da criança como referenciais de qualidade em educa o. *Revista Brasileira de Educa o*, 20(61), 521-541.

- Lundy, L. (2007). Voice is not enough: Conceptualising article 12 of the United Nations convention on the rights of the child. *British Education Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>.
- NAEYC (2009). NAEYC position statement on developmentally appropriate practice in programs for 4- and 5-year-olds. *Young Children*, 41(6), 20–29.
- Pascal, C., & Bertram, T. (2009). Listening to young citizens: The struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 249–262. <https://doi.org/10.1080/13502930902951486>.
- Ponte J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Ed.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Sarmiento, M. J. (2004). As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In Sarmiento, M. J., Cerisara, A. B., *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Asa Editores
- Save the Children (2005). *Practice standards in children's participation*. Save the Children Foundation. Acedido em <https://resourcecentre.savethechildr> a 12 de dezembro de 2021.
- Sheridan, S., & Samuelsson, I. (2001). *Children's Conceptions of Participation and Influence in Pre-School: A Perspective on Pedagogical Quality*. <https://doi.org/10.2304/ciec.2001.2.2.4>
- Silva, I. L. (2013). Prática educativa, Teoria e investigação. *Interações*, 9(27), 283-304
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Tomás C. (2007). Participação não tem idade - Participação das crianças e cidadania de Infância. *Contexto e Educação*, 78, 45-68. Editora Unijui.
- Tomás, C. (2007). Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. *Mídia & Jornalismo*, 11, 119-134.
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar*. Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.21/1116>.
- Trilla, J. & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164
- United Nations (2009). *Convention on the Rights of the Child*. Consultado em <https://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/advanceversions/crc-c-gc-12.pdf> a 10 de dezembro de 2021
- Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Edições Asa.

Anexos

Anexo 1: Fotografias “ juntos construímos”- Trabalhos realizados pelas crianças





Anexo 2: Momento de Avaliação com as crianças

sala dos cientistas

Data: 27-4-2021

O que fizemos...	O que gostaríamos de Fazer....	Como correu...
<ul style="list-style-type: none"> → Plantamos um Feijão. (Vasco) → Pintamos um copo. (Diogo) → Brincamos (Luca) → Fizemos Gimnástica (EMA) → Molhamos o algodão para fazer o feijão no copo. (Mica) → Ouvimos uma História (O João e o Peixe Feijão) 	<ul style="list-style-type: none"> → Ouvir outra História (Leonor) → Construir uma História que → Aula de Joga (Diogo) → Aprender sobre os animais. (Vasco) - Aprender sobre a Terra. Luca - Falar sobre a água. 	<ul style="list-style-type: none"> EU GOSTO DE TRABALHAR COM TIPO. (Leonor) → Foi boa. Diogo → Gostamos de fazer o feijão. (Diogo) → Tive dificuldade e eu fazer as bolinhas. (Vasco)

Anexo 3: Guião de Entrevista às crianças

Entrevista às crianças

1. 1-Como te chamas?

Vasco

2. Qual a tua idade?

5 anos

3. Com quem vives?

Mãe Susana, Pai Tiago, Mana Teusa

4. O que mais gostas de fazer na escola?

Legos

5. Temas do teu interesse:

Dinossauros

6. Com quem gostas mais de brincar?

Diogo, Luca

7. Na sala, em que sitio gostas mais de estar?

Legos

8. Gostavas de ter uma área diferente na tua sala?

que falasse de dinossauros

9. Onde sentes mais dificuldade?

Brincar com Pimifans

10. Quais são os teus talentos?

Brincar na galáxia.
Gosto de fazer coisas de Pimifans