

**“TODA A GENTE DEVE TER OPINIÃO PARA  
FAZER TUDO” (Lucas, 5 anos)**  
GARANTIR O DIREITO DE PARTICIPAÇÃO NA  
PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA

**Ana Sofia Rocha**

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção  
de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

**“TODA A GENTE DEVE TER OPINIÃO PARA  
FAZER TUDO” (Lucas, 5 anos)**  
GARANTIR O DIREITO DE PARTICIPAÇÃO NA  
PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA

**Ana Sofia Rocha**

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção  
de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Prof. Doutora Catarina Tomás

*A todas as crianças cuja voz se entorpece face a quem não as sabe escutar*

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais. Por todo o amor. Pela força e apoio constantes e incondicionais. Por acreditarem em mim quando, sobretudo devido ao cansaço, duvidei das minhas capacidades. Por me ensinarem o quão importante é seguirmos e lutarmos pelos nossos sonhos e fazermos o que gostamos.

Ao meu irmão. Pela enorme paciência, por me fazer rir e por me fazer lembrar constantemente da importância de por vezes ser preciso desvalorizar certas coisas para dar valor a outras mais importantes.

À minha querida avó, que todos os dias me pergunta “já acabaste?”, “como está a correr?”, “quando é que te posso ir ver a falar sobre o trabalho?”. O teu apoio e a tua preocupação deram-me muita força neste percurso.

À professora Catarina Tomás. Por ser um ser uma pessoa que genuinamente se preocupa com os outros. Por dizer sempre as palavras certas nos momentos certos. Pela sua disponibilidade e sabedoria. Por me desafiar e questionar constantemente, fazendo-me crescer.

Ao Ruben. Por continuar a fazer parte da minha vida e estar sempre ao meu lado. Pelo amor, compreensão e paciência, especialmente nestes últimos meses.

À Fátima, à Carlota e à Mariana. Obrigada pelos momentos de conversa e descontração. Obrigada por serem as amigas que são e por me fazerem rir como mais ninguém me faz. Foram essenciais neste percurso.

A todos/as os/as profissionais que me acolheram nos locais onde estagiei. Obrigada às educadoras por me terem aberto a porta da “vossa” sala e me terem feito sentir parte da equipa. Obrigada por me terem acompanhado, por me terem ensinado, por me terem apoiado, por me terem feito refletir. Foi um prazer e um enorme privilégio.

Às crianças, por quem sinto um profundo respeito e admiração. Tentei dar-vos tudo de mim, e vocês deram-me ainda mais.

## RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada [Módulo II – Jardim de Infância] do 2º ano do Mestrado de Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Este relatório constitui-se como um trabalho reflexivo acerca da minha prática enquanto educadora estagiária com especial enfoque no período que estive com um grupo de 20 crianças entre 3 e os 6 anos de idade e equipa educativa num JI público em Lisboa.

Deste modo, é apresentada ao leitor uma caracterização do contexto, as minhas intenções para a ação e a avaliação da prática. Apresenta-se, também, a reflexão acerca da construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância, revelando os valores pedagógicos com os quais me identifico e de que forma a realização da PPS tanto em creche como em JI, bem como a realização deste relatório, contribuíram para esta (re)construção. Este relatório contempla também a apresentação da investigação realizada naquele contexto sobre a participação das crianças. Do ponto de vista metodológico, a investigação assume uma natureza qualitativa, tendo recorrido ao método de estudo de caso, utilizando um conjunto de diferentes técnicas e instrumentos de recolha de informação.

Esta investigação corroborou a importância que o/a educador/a de infância tem na promoção dos direitos de participação das crianças, através da criação de espaços-tempos nas quais a criança tem efetivo poder de decisão. Nesta investigação testemunhei a competência das crianças em participarem em assuntos que lhes dizem respeito, assumindo-se como cidadãos participativos e fazendo uso desse direito. Constatei, ainda, que um dos maiores obstáculos à participação das crianças no JI é a forma como as rotinas institucionais se organizam, nas quais as crianças não são incluídas, o que leva à necessidade de pensar não só na forma como se pode promover a participação das crianças na sala, mas também em todo o JI.

**Palavras-chave:** Prática Profissional Supervisionada; Educação de Infância/Jardim de Infância; Participação; Direitos da Criança; Cidadania.

## **ABSTRACT**

This report was carried out within the scope of the Curricular Unit of Supervised Professional Practice [Module II - Kindergarten] of the 2nd year of the Master's Degree in Pre-School Education of the Escola Superior de Educação de Lisboa, constituting itself as a work of reflective character about my practice as a trainee educator with special focus in the period I was with a group of 20 children between 3 and 6 years and educational team in a public kindergarten in Lisbon.

The reader is presented with a characterization of the context in which my intervention took place, my intentions for the action, as well as the evaluation of the whole practice. It also contemplates the reflection about the construction of my professional identity as a future kindergarten teacher, revealing the pedagogical values with which I identify myself and in what way the Supervised Professional Practice in both nursery and kindergarten, as well as the realization of the present work contributed to this (re)construction. This report also includes the presentation of the research carried out in that context on the participation of children. From the methodological point of view, the research assumes a qualitative nature, having resorted to the method of case study, using a set of different techniques and instruments of information collection.

This research corroborated the importance that the child educator has in promoting children's participation rights, through the creation of space-times in which the child has effective decision-making power. In this research I witnessed the children's ability to participate in matters that concern them, taking on the role of participatory citizens and making use of this right. I also found that one of the major obstacles to children's participation in kindergarten is the way institutional routines organize themselves, in which children are not included, which leads to the need to think not only about how participation can be promoted of children in the kindergarten room, but also in all kindergarten.

**Keywords:** Supervised Professional Practice; Childhood Education/Kindergarten; Participation; Rights of the Child; Citizenship.

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO.....	2
2.1 <i>Rico e diverso. O meio envolvente ao JI.....</i>	2
2.2 <i>“Conscientes dos seus direitos e deveres no exercício da cidadania”. O contexto socioeducativo.....</i>	3
2.3 <i>“Os valores são o mais importante”. A equipa educativa .....</i>	4
2.4 <i>“Cada vez mais participativas”. As participações das famílias no JI .....</i>	5
2.5 <i>Um espírito crítico que as une. As crianças da sala 2 .....</i>	8
2.6 <i>Espaços-tempos construídos em parceria e cooperação. O ambiente educativo da sala 2 .....</i>	11
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	15
3.1 Intenções gerais e específicas .....	16
3.2 – <i>Avaliação contínua e cooperada. Como fiz.....</i>	27
4. <i>“TODA A GENTE DEVE TER OPINIÃO PARA FAZER TUDO” (LUCAS, 5 ANOS). GARANTIR O DIREITO DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA. A INVESTIGAÇÃO.....</i>	29
4.1 Porquê esta temática?.....	29
4.2 <i>A necessidade de promover um direito entorpecido. Revisão de literatura.....</i>	30
4.3 Roteiro ético e metodológico .....	33
4.4 <i>Garantir o direito de participação na Prática Profissional Supervisionada. Análise dos dados.....</i>	37
4.4.1 <i>Conceções sobre a participação das crianças .....</i>	37
4.4.2 <i>Condições de participação das crianças na sala.....</i>	39
4.4.3 <i>Promoção da participação das crianças pela educadora e pela estagiária.....</i>	41
4.4.4 <i>Espaços-tempos de participação das crianças .....</i>	44
4.4.5. <i>Obstáculos à participação.....</i>	46
4.6 <i>O meu papel enquanto promotora do direito de participação das crianças. Reflexão acerca da investigação.....</i>	47
5. <i>A EDUCAÇÃO COMO “PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO”. A MINHA IDENTIDADE PROFISSIONAL .....</i>	49
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	53

7. REFERÊNCIAS .....	55
8. ANEXOS.....	61
ANEXO A. Portfólio individual .....	62
ANEXO B. Informações e imagens complementares à caracterização.....	64
ANEXO C. Projeto “Queremos a nossa escola limpa e brilhante”.....	77
ANEXO D. Consentimento das crianças .....	79
ANEXO E. Árvore categorial de análise de dados.....	81

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Intenções gerais e específicas para a ação pedagógica.....	16
Tabela 2. Árvore categorial de análise de dados.....	37

## LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF	Atividades de Animação e de Apoio à Família
CDC	Convenção sobre os Direitos da Criança
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CEF	Cursos de Educação e Formação
JI	Jardim de Infância
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PAA	Plano Anual de Atividades
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PPM	Plano Plurianual de Melhoria
PPS	Prática Profissional Supervisionada
PTT	Plano de Trabalho de Turma
UC	Unidade Curricular

# 1. INTRODUÇÃO

Este relatório surge no âmbito na Unidade Curricular (UC) Prática Profissional Supervisionada [Módulo II – Jardim de Infância] do 2º ano do Mestrado de Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Nele, proponho-me refletir sobre a minha prática pedagógica enquanto educadora estagiária com um grupo de crianças de Jardim de Infância (JI) com idades entre os 3 e os 6 anos e com a equipa educativa da sala 2, que decorreu durante cerca de quatro meses. Este trabalho é sustentado numa profunda reflexão sobre o meu percurso e a minha prática pedagógica, englobando, ainda, uma componente investigativa que se centra no tema da participação das crianças.

De forma a orientar a leitura do documento, apresento a forma como este se encontra organizado: *Caracterização para a ação*, em que está plasmada uma análise reflexiva, a partir sobretudo da observação, da consulta documental e da entrevista realizada à educadora cooperante, do meio em que se insere o JI, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo do grupo que engloba a organização de espaços e tempos, do grupo de crianças e das famílias; *Análise reflexiva da intervenção*, na qual apresento as minhas intenções para a ação, apenas possíveis de definir a partir da caracterização previamente realizada. Neste capítulo defino as minhas intenções enquanto educadora estagiária para o grupo de crianças, a equipa educativa e as famílias, bem como procurei concretizar essas mesmas intenções e como fiz para as avaliar; *“Toda a gente deve ter opinião para fazer tudo” (Lucas, 5 anos). Garantir o direito de participação das crianças na prática profissional supervisionada*, capítulo dedicado à investigação centrada na participação das crianças. Neste tópico, apresento a razão pela qual escolhi a temática que investiguei, bem como uma revisão da literatura acerca do tema com especial enfoque na educação de infância. Apresento, também, o quadro metodológico e o roteiro ético que assumi no processo investigativo, a árvore categorial de análise de dados, a análise dos dados obtidos e, por fim, uma reflexão acerca do meu papel enquanto futura educadora na promoção da participação das crianças como um direito; *A educação como “processo de humanização”. A minha identidade profissional*. Neste capítulo, reflito acerca dos contributos da minha prática em creche e em JI para a construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância; *Considerações finais*, nas quais faço uma nota conclusiva acerca da importância da PPS e da

construção deste relatório bem como da realização da investigação para a minha formação profissional, salientando a importância da reflexão na e sobre a ação como fonte de crescimento profissional.

## **2. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO**

### **2.1 Rico e diverso. O meio envolvente ao JI**

A organização educativa onde decorreu a PPS em JI, de 2 de outubro de 2017 a 19 de janeiro de 2018, situa-se numa freguesia do distrito de Lisboa que apresenta um índice de envelhecimento significativamente superior ao que se verifica na totalidade do distrito de Lisboa (Câmara Municipal de Lisboa, 2013).

O JI situa-se numa zona urbanizada, com uma rede de transportes adequada (metro, autocarros e comboio), notando-se que muitas das crianças, por habitarem perto do JI, se deslocam a pé para o mesmo. Este localiza-se perto de diversas infraestruturas culturais e de lazer (bibliotecas e sala de espetáculos), desportivas (piscinas), de saúde e segurança (centro de saúde, farmácias e bombeiros) e uma grande variedade de lojas, centros comerciais e restauração (PPM, 2015). Muitas destas infraestruturas são utilizadas pelo agrupamento de escolas para atividades letivas e não letivas. Segundo Canário (2008), estas parcerias entre a escola e a comunidade são essenciais uma vez que a escola deve constituir um lugar que está em harmonia com o local, com a família e com a comunidade.

O agrupamento de escolas, composto por cinco estabelecimentos de ensino, serve, ainda, uma população proveniente de bairros sociais, na qual se observa uma forte carência socioeconómica e cultural (PEA, 2017/2020). Desta forma, muitas famílias desta zona de Lisboa carecem de apoios sociais (PPM, 2015). Segundo o Plano plurianual de melhoria (PPM) do agrupamento, tem, ainda, vindo a aumentar a diversidade sociocultural nesta freguesia, sobretudo com a “inclusão de famílias oriundas dos PALOP, do Brasil, dos países de Leste e do Oriente ... [e de] etnia cigana” (PPM, 2015, p. 4) o que leva igualmente a um aumento da diversidade sociocultural nestas escolas.

## **2.2 “Conscientes dos seus direitos e deveres no exercício da cidadania”. O contexto socioeducativo**

De modo a adequar a minha prática pedagógica à realidade educativa em que me encontrava, tornou-se fundamental analisar e interpretar o contexto socioeducativo através da análise dos documentos orientadores da instituição.

A organização pertence a um agrupamento de escolas público que abarca as valências de JI (4 salas), 1º, 2º e 3º CEB, 3º ciclo vocacional e CEF. O JI localiza-se num pavilhão próprio, juntamente com o 1ºCEB, ainda assim divididos por andares (JI no piso inferior e 1ºCEB no piso superior). As 4 salas estão interligadas por um corredor que dá acesso direto ao espaço exterior.

O Projeto Educativo de Agrupamento assume como visão oferecer um serviço educativo de qualidade “através da interação positiva e colaborativa de todos os agentes da comunidade educativa” (PEA, 2017/2020, p. 12). Como tal, compromete-se a formar jovens responsáveis e conscientes dos seus direitos e deveres, incentivando o desenvolvimento da autonomia, identificando como principais valores a cidadania, o respeito pela diferença, a autonomia, a tolerância e a solidariedade. Ao encontro destes valores, está a ser criado um Projeto comum a todos os JI do agrupamento que se centra na promoção de atitudes de cidadania. De realçar que desenvolvi com as crianças e a equipa educativa do JI um projeto que seguiu os princípios da MTP intitulado “Queremos a nossa escola limpa e brilhante” que não só vai ao encontro da promoção de atitudes de cidadania já mencionada, existindo assim, uma articulação entre o que é preconizado a nível macro – agrupamento -, a nível meso – jardins de infância – e a nível micro – sala de atividades -, mas também ao encontro da temática sobre a qual incide a investigação que aqui se apresenta, a participação das crianças.

De acordo com o PEA (2017/2020), o Agrupamento está inserido no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, que conta com uma Unidade de Apoio para a Multideficiência que dá resposta às crianças e alunos com NEE, que representam cerca de 7% da população escolar, um Centro de Recursos para a Inclusão e um Subsídio de Educação Especial da Segurança Social.

Será importante realçar o facto de que ao analisar o PPM, se verifica que na identificação das áreas de intervenção priorizadas e nas metas a alcançar, é omissa a valência de Jardim de Infância. O relatório centra-se, sobretudo, a partir do 1ºCEB.

Um dos maiores constrangimentos apontados no PAM para a concretização dos seus objetivos consiste no aumento progressivo da população que apresenta problemas socioeconómicos graves e perturbações afetivo-emocionais. Estes problemas, aliados à já referida ampla diversidade sociocultural da população que as escolas do agrupamento acolhe, evidenciam a razão para as principais metas consistirem na promoção de práticas inclusivas numa perspetiva democrática e pluralista de cidadania e na valorização da solidariedade e do espírito de cooperação entre as crianças e alunos (PAA, 2017/2018 & PEA, 2017/2020).

### **2.3 “Os valores são o mais importante”. A equipa educativa**

A equipa educativa da sala onde estagiei é composta por dois elementos – a educadora e a auxiliar de educação - que já trabalham juntas há alguns anos. Foi possível observar a existência de uma prática de trabalho de equipa e confiança mútua. A equipa de sala tem uma *relação muito dinâmica* e de aproximação com as crianças, sendo o ambiente vivido em sala de descontração. As adultas brincam com as crianças, riem-se com elas, motivam-nas, valorizam a suas opiniões e sentimentos.

Através da minha observação e da entrevista realizada com a educadora (Anexo A, pp. 208-211), verifiquei que um dos maiores objetivos desta equipa é potenciar competências e atitudes relacionadas com a área da Formação Pessoal e Social das OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) que, segundo a educadora em conversas informais, é a área de conteúdo na qual se observam mais fragilidades por parte das crianças. Estes valores, atitudes e competências relacionados com a Formação Pessoal e Social são potenciados por parte das adultas, por exemplo, quando as crianças são incentivadas a tomar decisões, a fazer escolhas, a assumir responsabilidades a nível pessoal e em grupo e a refletirem sobre determinados comportamentos. A nota de campo abaixo mencionada reflete um dos muitos exemplos, em que são as crianças a tomar decisões e fazer escolhas através do voto:

Estávamos no tapete a conversar. Entretanto, no meio da conversa, o Francisco disse que aquele não era o lugar dele porque de manhã tinha-se sentado do outro lado do tapete (...). A Célia perguntou ao Francisco se ele preferia que todos se sentassem sempre no mesmo sítio. Este respondeu que sim. Desta forma, a Célia perguntou o que achavam de fazerem uma votação para decidirem se continuavam sem lugares marcados ou se decidiam ter lugares fixos. Todos concordaram. *Nota de campo 2,3/10/2017 – sala, tapete*

“A democracia é a base de todo o meu trabalho, não só enquanto finalidade educativa, como também no âmbito do quotidiano participativo, vivido por todos os

atores” (PTT, 2017/2018). Esta é, efetivamente, a base de todo o trabalho da educadora que observei durante a minha prática. A Célia não segue nenhum modelo pedagógico específico centrado-se, no entanto, numa perspetiva sócio construtivista da aprendizagem, que privilegia o trabalho cooperado, a liberdade de expressão, os valores democráticos e a interação social como mote do desenvolvimento global da criança. Todos estes valores são estimulados em todo o dia a dia do quotidiano do JI, através, por exemplo, da utilização de instrumentos de pilotagem associados ao MEM, da realização de projetos segundo a MTP, das diversas reuniões em grande grupo que ocorrem durante o dia, da realização de tarefas a pares, através de trabalhos em pequeno grupo, nos quais “as crianças têm a oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 25).

No que diz respeito à equipa de todo o JI, através do que observei, considero que existe um *espírito de interajuda* entre todas as profissionais, pautado pelo respeito e comunicação constante, sendo que todos os dias era possível observar as quatro educadoras a discutir assuntos relacionados com a escola ou com as crianças. É, ainda, de notar a articulação entre as salas, existindo de forma regular atividades que incluem mais do que uma sala em simultâneo e visitas entre salas, existindo “partilhas de atividades e de projetos e vamos às outras salas mostrar algo ou pedir a sua colaboração para alguma situação específica” (cf. Anexo A, pp. 208-211).

## **2.4 “Cada vez mais participativas”. As participações das famílias no JI**

É na família, através da participação nas rotinas familiares e domésticas “que as crianças são introduzidas na sua cultura, adquirindo um conjunto de conhecimentos acerca das suas famílias e da comunidade local que lhes permite participar no mundo social mais alargado” (Ferreira, 2004, p. 65). Como tal, é prioridade do/a educador/a conhecer bem as famílias das crianças que acolhe, pois compreendê-las é uma forma de conhecer as próprias crianças, considerando que os traços estruturantes dos contextos familiares não pretendem explicar “*a priori*, o que e quem são as crianças. . .mas abrir caminho para poder vir a compreendê-las” (ibidem, p. 66). Desta forma, centro agora o meu olhar nas famílias das vinte crianças da sala 2, baseando-me na

triangulação das informações recolhidas por três técnicas: consulta documental (PTT, 2017/2018), observação e entrevista realizada com a educadora.

Primeiramente, no que se refere à nacionalidade das famílias, a maioria são portuguesas e existiam, ainda, alemã, cabo verdiana e brasileira. No que diz respeito ao local de residência das famílias, cerca de 75% vivem na freguesia da escola (dezasseis famílias), sendo que das restantes quatro, uma família vive fora da freguesia mas dentro do concelho e três fora do concelho. Compreende-se, assim, que a maioria das famílias habita perto da escola, tendo sido possível observar de manhã diversas crianças a chegar à escola a pé acompanhadas por um ou mais familiares.

Considerando agora o agregado familiar das crianças da sala 2, realço que, apesar de quase todas elas viverem com, pelo menos, o pai ou a mãe, existe um menino que vive com o avô. Em vinte famílias, catorze apresentam uma estrutura nuclear composta por casal e filhos e seis com uma estrutura monoparental, não existindo informação no PTT no que diz respeito ao número de filhos por família. Algumas famílias contam com o apoio de outros membros da família, nomeadamente dos/as avós/avôs, que participam no percurso escolar das crianças. Exemplo disso é a avó da Mariana, que todos os dias vai levá-la à escola, ou a avó do Francisco, que se disponibilizou para dinamizar uma proposta durante a PPS com as crianças.

No que diz respeito à origem social das crianças, baseio-me nos níveis de escolaridade e nas categorias profissionais das suas famílias presentes no PTT, sendo que não existe a associação de cada família ou membro da família a cada criança nem a associação dos níveis de escolaridade à categoria profissional. De um modo geral, as mães têm um nível de escolaridade superior aos pais (cf. Anexo B, tabela B2). Verifica-se uma maior incidência de famílias com o 12º ano de escolaridade completo (seis pais e quatro mães). Existem, ainda, mais familiares com um nível de escolaridade superior ao 12º ano (dezasseis familiares em quarenta) do que abaixo do 12º ano (onze familiares em quarenta). Confesso que estes dados me surpreenderam, uma vez que o PEA dá ênfase às fortes dificuldades socioeconómicas da população escolar em geral e, como tal, esperava que os níveis da escolaridade das famílias das crianças da sala 2 apresentassem uma maior confluência em níveis mais baixos de ensino. No entanto, relativamente à profissão verifica-se uma incidência oposta, na medida em que são mais as mães que estão numa situação profissional de desemprego. No que diz respeito à profissão das famílias, denota-se uma maior

incidência em profissões ao nível técnico superior e ao nível da indústria e serviços gerais (cf. Anexo B, tabela B3).

As famílias das crianças da sala 2 *são sempre bem vindas*, sendo regra a porta da sala estar aberta para que possam entrar, ver a sala, tomar conhecimento do que as crianças vão fazendo no seu dia a dia no JI e até de fazer parte da dinâmica do grupo. As famílias, para além de serem convidadas a participar em alguns eventos e de serem convocadas para reuniões trimestrais, podem também, marcar reuniões individuais com a educadora. São ainda convidadas para, sempre que quiserem, irem à sala dinamizar alguma proposta que queiram e que se sintam à vontade, sendo, inclusive, no início do ano solicitado pela Célia que preencham um questionário de forma a compreender se têm interesse e disponibilidade em vir à sala. A forma mais utilizada para garantir a comunicação entre as famílias e a equipa educativa consiste nos cadernos de recados, referido pela educadora como um instrumento de comunicação muito útil (Anexo A, pp. 208-211). Como existem muitas crianças que são deixadas de manhã muito cedo e levadas à tarde do AAAF pelas famílias, este instrumento revela-se eficaz no sentido de partilhar informações, o que se vai fazendo em sala e ainda para pedir a colaboração para projetos e propostas. Destaco, neste âmbito, a existência da Horta Pedagógica, cujo principal objetivo é “trazer” as famílias à escola para que em conjunto, famílias e crianças, possam cuidar e criar algo em comum, uma vez que a horta está à total responsabilidade das famílias, que entre elas se organizam para cuidar deste espaço situado no espaço exterior do JI.

Apesar da educadora, logo no início da PPS, ter referido que as famílias, principalmente as mais recentes no JI, revelam pouco interesse em participar no quotidiano do JI dos/as seus/suas educandos/as, a verdade é que foi possível verificar que no geral são famílias que se preocupam com o que se passa em sala, notando-se progressivamente um aumento da participação das mesmas. Cada vez mais eram partilhadas informações sobre as crianças no caderno de recados sobre o que acontecia em casa; cada vez mais era maior o grau de concretização aos pedidos de colaboração das famílias. Inclusive, várias famílias voluntariaram-se para fazerem parte da horta. Apesar de uma forma geral considerar as famílias como *não participantes passivas* (Sá, 2002), afirmo que no decorrer deste ano letivo foram-se tornando cada vez mais participativas, conscientes das suas potencialidades e do seu papel ativo numa cada vez mais evidente relação JI-família.

## 1.5 Um espírito crítico que as une. As crianças da sala 2

No que concerne à caracterização das crianças da sala 2, começo por referir a sua heterogeneidade interna – género, idade e percurso institucional (Ferreira, 2004). O grupo de crianças era composto por vinte crianças, dez do sexo feminino e dez do sexo masculino. A heterogeneidade amplifica-se ao nível da idade, sendo que as crianças apresentavam diferentes idades, existindo, até ao final do ano de 2017, quatro crianças com quatro anos, dez com cinco anos e seis crianças com seis anos (Anexo B, tabela B4). Existindo, assim, na sala uma diferenciação ao nível das idades das crianças, que muitas vezes, no seu discurso, reivindicavam ter mais direitos por serem mais velhas, evidenciando-se a criação da sua própria ordem social infantil (Ferreira, 2004):

O João está a brincar com um jogo de chão com o Micael. Oiço o João a dizer “eu é que digo como é que vamos fazer, eu sou mais velho”. Digo-lhe: “João, não é por seres mais velho que decides como é que os dois vão fazer a construção, o Micael também pode decidir, ouve o que o Micael tem para dizer”. *Nota de campo 13, 20/10/2017 – sala*

Ainda assim, reforço que estes comportamentos não eram de modo algum provenientes de discursos, práticas ou atitudes das adultas, sendo, inclusive, sempre que observados, alvos de intervenção por parte das mesmas, numa ordem institucional que procurava regularizar as regras do grupo e as estratégias de poder dos diferentes participantes (Ferreira, 2004).

Relativamente ao percurso institucional das crianças, todas as crianças, à exceção de uma, frequentavam no ano anterior a educação pré-escolar. Destas, onze crianças já frequentavam a sala 2 com a educadora e auxiliar de ação educativa, sendo possível observar-se já uma grande *confiança* e *à vontade* entre as crianças que já se conheciam e entre as crianças e as adultas e uma maior familiaridade ao nível das regras sociais da instituição e da sala, regras essas que eram muitas vezes transmitidas por essas mesmas crianças às que frequentam a instituição pela primeira vez, como é o caso da Helena e do Manuel, que frequentemente “traziam” memórias do ano anterior para a sala. A Carolina M. é a única criança que nunca frequentou contextos educativos anteriormente, notando-se que, talvez por isso, era a criança mais isolada do grupo. No entanto, ao longo da PPS esta foi-se mostrando progressivamente mais integrada no grupo.

É, ainda, importante salientar que existia no grupo uma criança, o David, com necessidades educativas especiais: macrocefalia e conseqüente atraso no

desenvolvimento grave. O David é uma criança que os pares reconhecem como ser diferente (cf. Stoer & Magalhães, 2005) e que, muito devido ao estímulo das adultas na sensibilização e valorização da solidariedade e espírito de cooperação, era muito protegida por algumas crianças do grupo, sobretudo pelas meninas. Esta proteção foi muito interessante de observar, uma vez que o David apresentava instabilidade a nível comportamental e emocional, sendo que, muitas vezes, agredia os/as colegas, puxando cabelos, dando pontapés e mordendo. Apesar destes comportamentos e de ter deixado algumas marcas físicas nas crianças, de um modo geral, as crianças protegiam-no e reconheciam a necessidade de o ajudar a compreender as regras sociais.

O David puxa os cabelos à Rita. Esta pega na mão dele e puxa-a. Depois aproxima-se dele e com as mãos nos ombros dele diz: “pára David, não se faz isso!”. *Nota de campo 23, 7/11/2017 – Recreio*

Ao longo da PPS foi uma prática constante da equipa educativa a conversa com as crianças para a importância de todos ajudarem o David a regular as suas emoções, de conversarem com ele, de lhe mostrarem que ficam tristes ou felizes em determinados momentos, para que ele compreendesse o efeito que determinados atos tem nos outros. Tal como Denham e Burton (2003) afirmam, o JI deve facultar à criança um ambiente propício para que esta se envolva em diversas situações sociais com os pares e tome consciência da perspectiva dos outros. E situações como a mencionada na nota de campo supracitada eram cada vez mais frequentes.

No seu conjunto as crianças eram *curiosas, interessadas e participativas*. Os seus tempos de concentração dependiam muito do tipo de atividade, sendo que, por vezes, quando o entusiasmo era muito, havia uma grande excitação do grupo muitas vezes difícil de gerir, como se constata no excerto seguinte:

Como habitual, a professora Rute distribui os lenços pelas crianças. No fim da proposta, as crianças começam a saltar no tapete e atirar os lenços ao ar. A Rute pede para se sentarem. Algumas crianças sentam-se. Outras, como o Guilherme, o Sandro, o João e o Lucas continuam a saltar. A Rute pede mais uma vez. Continuam a saltar. A Célia pede para respeitarem o que a Rute pede. Depois, a Rute passa por cada um para recolher os lenços. Pede que lhe dêem os lenços para não perderem muito tempo da sessão. Ainda assim, a maioria das crianças esconde o lenço, alguns recusando mesmo a dar-lhe. *Nota de campo 28, 6/11/2017 – sala*

Mostravam, ainda, alguma dificuldade nos momentos de partilha e discussão sobretudo em aguardar a sua vez para falar e em ouvir o outro.

De um modo geral, eram crianças que apresentam um desenvolvimento expectável para a sua idade. Algumas crianças, nomeadamente o David, devido às

suas especificidades, o João e a Mariana apresentavam dificuldades na articulação de determinados sons. Existiam, ainda, crianças que apresentam um escasso vocabulário e ainda dificuldades na construção frásica, como o David, o Micael, o Sandro e a Carolina M.. Praticamente todas as crianças, à exceção do David apresentavam um desenvolvimento motor adequado.

O grupo era composto por crianças que mostravam grande *interesse* nas propostas de educação física e música, nas quais participavam com grande *entusiasmo*. O grupo manifestava, ainda, um *interesse* elevado pelas histórias, que eram contadas quase todos os dias. Gostavam de as ouvir, envolvendo-se sempre nas mesmas, fazendo comentários, prevendo acontecimentos e colocando questões.

Ainda no que diz respeito às preferências das crianças, no que toca às brincadeiras mais dominantes no grupo, saliento o jogo simbólico que estava constantemente presente nas brincadeiras, para além da área do faz de conta. Em qualquer área, com qualquer material, as crianças recriavam e reinventavam rotinas e episódios dos seus quotidianos. Saliento, também, os jogos e a pintura/desenho como as atividades mais escolhidas pelas crianças. As áreas menos escolhidas eram a área da escrita e da matemática, ainda que considere que eram crianças muito despertas para conteúdos ligados à matemática e à oralidade e escrita, que são “trabalhadas” constantemente de forma intencional mas com caráter informal principalmente em momentos de grande grupo:

Estamos no tapete a falar de poluição. O Filipe diz “poluição rima com balão”. Rapidamente várias crianças começam a dizer palavras que rimam com poluição. A Célia e eu vamos mediando a conversa, alertando quando algumas não rimam e dizendo outras. *Nota de campo 21, 3/11/2017 – sala*

Todas as crianças do grupo eram bastante *afetuosas* tanto com os pares como com as adultas. No geral, bastante autónomas ao nível das rotinas e da exploração e movimentação da sala, nas questões de higiene e alimentação. Ainda assim, ainda apresentavam algumas dificuldades em cooperar uns com os outros e uma elevada dependência das adultas a nível emocional e social, apresentando dificuldades ao nível da gestão de conflitos e de partilha, sendo o *saber estar* uma das maiores fragilidades do grupo:

Todos estavam sentados na mesa. No centro estavam copos com canetas e lápis. O João começa a puxar um dos copos para si, pelo que a Amanda puxa para o seu lado, começando a discutir. Pergunto o que se passa, o João diz que o copo é de todos e que estava muito mais perto da Amanda. A Amanda diz que não estava e que o João quer que o copo fique mais ao pé dele mas que o copo era de todos. *Nota de campo 9, 16/10/2017 – sala*

Considero, ainda, ser importante referir que algumas crianças apresentam carências afetivas, estando constantemente, no caso do Guilherme, em procura de atenção, desrespeitando consecutivamente as regras da sala e manifestando comportamentos de provocação para com os pares e as adultas, o que acabava por influenciar toda a dinâmica do grupo.

Todos estão no tapete. O Guilherme está a atirar almofadas para o ar. A Célia pede que pare com isso pois está a desrespeitar uma das regras. Ele continua. Ela pede-lhe mais uma vez. Durante a conversa, ele começa a gatinhar para o centro do tapete e a rodar. A Célia, mais uma vez, pede-lhe que volte para o seu lugar. Ele ri-se. Passado um pouco, está com as mãos na boca e a fazer sons com a mesma. A Célia pergunta se ele se quer sentar um bocadinho na mesa, pois está a incomodar o grupo. Ele diz que não e pede desculpa. Passado um minuto deita-se para trás no chão a cantar. *Nota de campo 23, 7/10/2017 – sala*

Um dos aspetos que mais caracteriza o grupo, na minha opinião, era a sua capacidade crítica e reflexiva. Eram crianças que criticavam, no verdadeiro sentido da palavra, tudo o que as rodeia. Prova disso foi o projeto que foi desenvolvido com o grupo, que surgiu da necessidade das crianças quererem ter a sua escola limpa, pois notaram que tinha muito lixo no chão, tendo sido as próprias crianças a definir o seu objetivo e a planear e executar estratégias para o alcançar (Anexo C). Através deste projeto, as crianças tiveram oportunidade de agir sobre as suas preocupações no contexto social de que fazem parte, a escola.

Para caracterização do grupo de crianças, foi também elaborado um dia-tipo, que para além de ilustrar a organização das rotinas na sala 2, permite conhecer algumas características do grupo em geral e de cada criança de forma individual (Anexo B, pp. 208-211).

## **2.6 Espaços-tempos construídos em parceria e cooperação. O ambiente educativo da sala 2**

A organização do ambiente educativo “constitui o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação com o grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 24). Atentando à importância da organização do ambiente educativo na prática educativa de um/a profissional de educação, centro agora o meu olhar na forma como a educadora cooperante organizou o ambiente educativo.

A Sala 2, uma das 4 salas do JI, era uma sala espaçosa, com uma boa iluminação natural que entrava por uma das paredes repleta de janelas. Tinha uma zona à entrada com os cabides das crianças, uma arrecadação (o único local da sala onde as crianças não podiam ir, exceto com autorização das adultas) e uma fonte de água. As paredes da sala, bem como as paredes da entrada, estavam sempre repletas de produções das crianças para que as famílias soubessem sempre o que se passava no dia a dia da sala e de forma a valorizar as crianças. A casa de banho situa-se fora da sala mas logo ao lado desta e serve a sala 1 e sala 2. A sala 2 estava organizada em 12 áreas de interesse – área da garagem; área do projeto; área do faz de conta; área dos jogos de chão; área da ciência/natureza; área da matemática; área da expressão plástica; área do computador; área dos jogos de mesa; área da escrita; área da biblioteca; área dos fantoches (cf. Anexo B, Figura B1). A organização do espaço da sala, ao longo da PPS, foi sofrendo várias alterações que responderam a necessidades e interesses das crianças. Estas constantes alterações revelam, na minha opinião, uma permanente reflexão por parte da educadora, que a partir de determinados comportamentos das crianças ou das suas vontades, alterava o espaço com as crianças. Com efeito, a educadora referiu que “no início do ano a sala é organizada por mim. . . e a pouco e pouco vamos mudando a sala consoante as necessidades deles e a minha intencionalidade” (Anexo A, pp. 208-211). Existia, assim, um trabalho de colaboração e de parceria entre adultas da sala e as crianças:

Para que todas as crianças tivessem espaço para preencher ao mesmo tempo o registo da atividade experimental, afastou-se a mesa da área da matemática, para em vez de se sentarem 2 crianças, sentarem-se 4. Depois da proposta, a Helena e a Catarina dizem à Célia que gostavam que desse para estarem 4 crianças naquela área. A Célia diz que podiam todos experimentar. Chama a tenção de todo o grupo e comunica-lhes a ideia da Helena e da Catarina, perguntando o que acham? Rapidamente, no cartaz de identificação da área muda o número 2 pelo número 4 e coloca mais duas bolas pretas. *Nota de campo 34, 24/11/2017 – sala*

As áreas da sala encontravam-se devidamente identificadas com marcadores físicos e simbólicos e com o número de crianças permitido em cada uma. Apesar de existir um grande número de áreas na sala, que poderá parecer excessiva a quem não vivenciou o trabalho que existe em sala, o espaço é amplo e sem grandes barreiras físicas, sendo que algumas áreas partilham espaços e equipamentos em comum, como é o caso da área dos jogos de chão e a zona de reunião em grande grupo. Durante a brincadeira, as crianças podem mudar de área, não precisando de se manter apenas na área em que estão, existindo, assim, “uma rede de canais paralelos e simultâneos, sempre à disposição dos participantes” (Ferreira, 2004, p. 85).

Os materiais em cada área estavam, ainda, devidamente identificados com imagens e código escrito. Tudo isto contribuía para que as crianças circulassem “livremente” por todo o espaço e utilizassem os materiais de forma autónoma. De facto, não era preciso estar muito tempo dentro da sala 2 para se aperceber da fluidez das movimentações e interações das crianças que dela fazem parte. As crianças movimentavam-se livremente no espaço, utilizavam materiais, interagiam com os pares de forma autónoma e praticamente sem limitações. Estavam conscientes das regras de utilização do espaço e mesmo os materiais que não podiam usar sem a presença das adultas, não estavam guardados em zonas que não podiam aceder, pois as crianças sabiam que eles existiam e que se os quisessem utilizar, bastava pedir ou informar as adultas.

A Salomé faz anos. A Helena e a Amanda estão a ajudá-la a fazer a coroa. A Salomé levanta-se e vai buscar as canetas. A Amanda vai buscar tesouras e começa a recortar o papel autocolante. Entretanto, a Salomé corta uma “pena” de papel autocolante. Cola-a de forma a ficar com uma parte de fora da coroa, como o papel é fino, descai. Levanta-se e vai buscar cartão. Tentam colar o cartão ao papel com cola de batom, não funciona. A Helena pergunta à Clara se pode usar a cola líquida. No fim vão buscar a vassoura e a pá e começam a arrumar o espaço. *Nota de campo 35, 27/11/2017 – sala*

Para além da sala, as crianças utilizavam o refeitório, que é partilhado com outras crianças de outros ciclos, o ginásio, disponível para este grupo todas as terças feiras das 9:30h às 10:15h e o espaço exterior. Este espaço, em horário letivo, era normalmente frequentado das 11:00h às 11:40h e na hora de almoço, das 12:45h às 13:15h (Anexo B, tabela B5). Várias crianças, durante o tempo de recreio preferiam ficar na sala, apesar do incentivo das adultas para que fossem brincar para o espaço exterior. De facto, apesar de ser um espaço bastante amplo, tinha poucas oportunidades de brincadeira. Tinha muito poucos elementos de natureza, uma caixa de areia fechada, uma fonte de água com areia que estava estragada, uma casa onde cabiam, no máximo, 6 crianças e um escorrega. No mês de novembro instalaram um novo parque, composto por um castelo com um escorrega e um balancé. No entanto, estes equipamentos não eram visivelmente adequados à faixa etária das crianças que o espaço acolhe, como podemos constatar pelos comentários das próprias crianças que se mostraram *insatisfeitas* com o mesmo:

Estávamos a conversar no tapete. A Helena pôs o dedo no ar e disse: “já vi o escorrega lá de fora mas é muito pequeno, se eu me sentar os meus pés tocam no chão”. Perguntei ao resto do grupo o que tinham achado do novo parque e todas as reações foram semelhantes: O Filipe perguntou: “mas é só aquilo Sofia? Aquilo não é para nós, é para bebés”; o Miguel disse: “nem dá pra tarmos lá muitos”. *Nota de campo 18, 30/10/2017 – sala*

No que diz respeito ao tempo, a rotina da sala 2 organizava-se através de uma combinação entre as necessidades e interesses das crianças e por outro, as necessidades institucionais, como o horário de almoço, que é definido para todas as salas ao mesmo tempo, sendo sempre o mesmo. No entanto, apesar de ser uma rotina estruturada (Anexo B, tabela B5), esta rotina era flexível de forma a dar resposta às necessidades das crianças ao longo do dia (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Por conseguinte, a rotina sofria muitas vezes alterações que eram sempre negociadas com as crianças, surgindo através de interesses e necessidades de todos. A Célia, ao promover a participação das crianças nas transformações da rotina diária, contribuiu para promover um ambiente de aprendizagem ativa e participada, assente em valores democráticos, preconizados por ela e já referidos neste relatório.

São 13:15h, hora de voltar à sala. A Célia entra no recreio e grita “sala 2!”. Algumas crianças chegam e dizem que gostavam de ficar mais um bocadinho no recreio, porque tinham ido visitar a Culturgest e tinham-se atrasado muito no almoço. A Célia diz que é uma ótima ideia. *Nota de campo 32, 22/11/2017 – recreio*

Em todos os momentos do dia, sejam eles de acolhimento, de brincadeira, de propostas em grupo, devem ser promovidos o trabalho cooperado, a participação ativa no planeamento e avaliação e o respeito e entendimento da perspectiva do outro (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Todos estes aspetos vão potencializar o desenvolvimento da responsabilidade, da autonomia, do autoconceito, da autoconfiança, do sentimento de pertença, da cooperação e da solidariedade. De facto, tudo isto acontecia na sala de forma intencional por parte da educadora. Por exemplo, através da constituição de grupos heterogéneos para realização de propostas, ao pedir às crianças para se ajudarem umas às outras quando alguma tinha dificuldades, ao estimular a partilha de brinquedos, ao promover o diálogo entre crianças que entravam em conflito, incentivando-as a partilhar as suas emoções e a aceitar diferentes pontos de vista e estimulando a negociação e resolução conjunta do problema, através da existência de um mapa de tarefas, nas quais as crianças escolhiam ter determinadas responsabilidades durante cada semana, entre outros. Estas oportunidades de participação e responsabilidade levavam a um sentido de controlo sobre o seu dia, o que contribuiu para o seu desenvolvimento psicossocial, na medida em que cada criança podia fazer escolhas ativas, contribuindo para o grupo em que estava inserida e sendo considerada como membro importante do mesmo, aumentando, assim, o seu autoconceito e auto-estima, uma das fragilidades do grupo apontado no PTT de sala.

Chamboredon e Prévot (citados por Tomás & Fernandes, 2014) indicam que brincar é o ofício da criança, através do qual esta atribui significado às coisas e interpreta o mundo. O brincar é o que as crianças fazem de mais sério (Sarmiento, 2003; Ferreira & Tomás, 2016), sendo que o facto de o brincar ser um direito reconhecido das crianças é “revelador de uma sólida compreensão da natureza e dos benefícios do brincar” (Tomás & Fernandes, 2014, p. 18). Atentando à tamanha importância do brincar na vida das crianças, torna-se fundamental que existam no JI momentos para a criança brincar livremente ao longo do dia, que são momentos nos quais as crianças “têm um papel activo e central na tomada de decisões e na condução das acções, na gestão, manutenção e permanência nas/das actividades, individualmente ou em grupos” (Ferreira, 2004, p. 94). De facto, ao observar o quadro de rotinas (Anexo B, tabela B5) e as planificações semanais (Anexo A, pp. 26-106), compreende-se a importância que a Célia atribui ao brincar que ocupa os tempos de maior duração na rotina. De notar que as propostas da educadora quase sempre eram realizadas simultaneamente ao tempo de brincar. Assim, nem todas as crianças realizavam as propostas ao mesmo tempo, para que existisse um acompanhamento mais individualizado e para que cada criança demorasse o seu tempo, respeitando-se, assim, as suas necessidades, como observamos na seguinte nota de campo:

A maior parte das crianças está a brincar pelas diversas áreas. Uns estão a pintar a sua fruta preferida. O Filipe pinta rapidamente uma maçã. O Micael demora mais tempo e sem querer rasga a folha. A Célia dá-lhe uma nova e explica-lhe que ele tem de ter cuidado para não passar muitas vezes o pincel no mesmo sítio. A Eva e a Carolina M. estão noutra mesa a fazer o registo dos batidos. Dou mais acompanhamento à Carolina, que não compreende em que local tem de colar os alimentos. A Eva faz o registo autonomamente. *Nota de campo 15, 24/10/2017 – sala*

O tempo da sala 2 era, assim, como Hall citado por Ferreira (2004) afirma, um *tempo polícrono*:

várias actividades podem ser levadas a cabo pelas crianças ao mesmo tempo . . . e, não sendo nem limitadas nem demarcadas de forma rígida, potenciam diferenciadamente a manutenção de encontros em maiores ou menores intromissões mútuas (p. 85).

### **3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO**

A partir da caracterização para a ação foi-me possível delinear as intenções para a minha ação pedagógica neste contexto e com este grupo de crianças específico, indo ao encontro das intenções da educadora de sala presentes no PTT.

Refiro, ainda, como tentei pôr em ação essas mesmas intenções ao longo de toda a minha prática. No final deste capítulo, apresento a avaliação.

Seguidamente apresento as intenções gerais e específicas que defini e que orientaram a minha prática pedagógica ao longo das semanas de PPS:

### 3. 1 Intenções gerais e específicas

Tabela 1  
*Intenções gerais e específicas para a ação pedagógica*

	<b>Intenções gerais</b>	<b>Intenções específicas</b>
<b>Crianças</b>	<p>→ Promover um ambiente seguro e estimulante e estabelecer relações de confiança e proximidade com as crianças, atendendo às individualidades de cada uma;</p> <p>→ Criar oportunidades de aprendizagem assentes em valores democráticos e de cidadania, promovendo a visão de cada criança como protagonista da sua aprendizagem e desenvolvimento, proporcionando momentos de brincadeira e experiências enriquecedoras, integrantes e desafiadoras que vão ao encontro dos seus interesses.</p>	<p>→ Planear e avaliar com as crianças, promovendo a sua participação no quotidiano do JI e a vivência de uma educação democrática;</p> <p>→ Promover o desenvolvimento da autonomia nas crianças, reforçando valores democráticos, de cidadania e estratégias de resolução de conflitos;</p> <p>→ Promover ambientes e oportunidades que desenvolvam competências de forma global e integradas nas três áreas de conteúdo das OCEPE (Silva, Marques, Mata &amp; Rosa (2016) de uma forma ativa e integrada nas especificidades e vivências do grupo;</p> <p>→ Promover e garantir oportunidades, espaços e tempos para brincar</p>
<b>Equipa educativa</b>	<p>→ Integrar a equipa educativa, estabelecendo uma relação de cooperação, partilha e respeito com a mesma.</p>	<p>→ Colaborar com a equipa educativa, procurando ir ao encontro das práticas e intencionalidades da equipa e promover o envolvimento da mesma na minha planificação e ação pedagógica</p>
<b>Famílias</b>	<p>→ Promover uma relação de confiança com as famílias, incentivando a sua participação e envolvimento no processo educativo das crianças</p>	<p>→ Privilegiar a comunicação com as famílias e o seu envolvimento e participação no processo educativo das crianças</p>

Partindo das intenções pedagógicas gerais apresentadas na tabela, estabeleci intenções específicas para as quais, de seguida, explico a sua relevância no grupo em questão, bem como a forma como as procurei concretizar:

**- Planear e avaliar com as crianças, promovendo a sua participação no quotidiano do JI e a vivência de uma educação democrática.**

Considerando a criança como um “agente social competente” (Fernandes & Tomás, 2011, p. 2) com uma “voz” que deve ser ouvida (Sarmento, Soares & Tomás, 2007), tornou-se primordial na minha prática pedagógica promover e garantir a participação das crianças nos assuntos que lhe dizem respeito, considerando-as como sujeitos ativos no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Como tal, ao longo de toda a minha prática, procurei envolver as crianças no processo de planificação do e no quotidiano do JI e desenvolver a minha ação pedagógica em parceria e com a cooperação das crianças, indo ao encontro da prática da educadora que assume grande relevância à participação das crianças no quotidiano no JI, como pude constatar na análise do PTT e nas minhas observações. Desta forma, assegurei esta participação ativa das crianças, desenvolvendo uma parceria com elas na gestão das regras, das rotinas, das tarefas a desenvolver, como no exemplo que se segue, em que a Helena e o Guilherme, através da sua vontade, organizaram um momento de grande grupo pelo qual foram responsáveis.

14:50h: A Helena veio ter comigo a dizer que queria que os amigos vissem o desenho que fez sobre o que aprendeu sobre a reciclagem. Propus que mostrasse a todo o grupo antes de irmos embora. O Guilherme, ao ouvir, disse que também queria mostrar o resultado do jogo que teve a fazer na área de matemática. Proponho que se organizem para mostrar aos colegas e que os chamem. Os dois vão buscar cadeiras e posicionam-nas de frente para o tapete. Cantam a canção de arrumar. Com todos sentados pedem silêncio e dizem que querem mostrar o que fizeram. *Nota de campo 28, 16/11/2017 – sala*

Através destas oportunidades de participação cada criança contribuiu para a vivência democrática do grupo, não esquecendo que a construção de uma formação democrática é um dos princípios pedagógicos que é defendido na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Decreto-Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro). Com efeito, esta minha intenção esteve presente não só em todos os momentos de rotina, mas também a nível dos objetivos e intenções concebidas para as propostas planificadas por mim, como por exemplo: Potenciar situações de partilha, conversa e discussão em grande grupo; Criar espaços-tempos para a participação das crianças na elaboração de uma

proposta do seu interesse e vontade; Promover pensamentos e atitudes críticas; entre outros (cf. Anexo A, pp. 26-106).

Durante toda a minha prática, tive como intencionalidade promover espaços-tempos e oportunidades para que as crianças se expressassem e tivessem efetivamente poder de decisão do que se passa na vida do grupo. Defendendo uma aprendizagem social ativa e participada, considerei fundamental que existisse um clima no qual a expressão livre era privilegiada. Procurei, assim, que a voz das crianças ocupasse a maior parte do tempo, tendo sido, assim, fundamental proporcionar momentos ricos de comunicação e interação, nos quais as crianças puderam expressar-se livremente, expondo as suas opiniões, ideias e experiências:

Estamos no tapete. Pergunto “então, alguém tem alguma novidade para contar?”. Rapidamente, várias crianças põe o dedo no ar. A Rita diz que foi ao Porto com o pai. O Filipe diz que também foi ao Porto uma vez. O Sandro diz que nunca foi e pergunta o que é o Porto. Passado um pouco já estão a falar do ballet da Helena. Pergunto “quantos mais de vocês fazem alguma atividade no fim de semana? Vários respondem: o Filipe tem música, a Eva também tem ballet... Entretanto, o Micael diz que o irmão dele foi a uma festa e começam a falar de festas. *Nota de campo 35, 27/11/2017 – sala, tapete*

Através destas intencionalidades, também bem presentes na prática da educadora, pôde notar-se, ao longo das semanas, um desenvolvimento cada vez mais notável ao nível da estruturação da linguagem e do pensamento, uma progressivamente maior capacidade reflexiva e o desenvolvimento do espírito crítico das crianças, como por exemplo o Micael, que no início do ano letivo raramente comunicava tanto com as adultas como com os seus pares, e quando o fazia, verificava-se grandes dificuldades ao nível da linguagem. Agora, comunica cada vez mais, querendo sempre partilhar algo nos momentos em grande grupo e procurando os colegas, tendo sido o desenvolvimento da linguagem uma das suas maiores conquistas. Criar oportunidades para *ouvir* a voz das crianças levou a um dos maiores progressos observados tanto por mim como pela educadora que consistiu no desenvolvimento do espírito crítico das crianças que, como Marchão (2016) alude, a promoção do exercício de cidadania e de participação deve estar sempre aliada à criação de oportunidades para um exercício crítico que leva a um progressivo “pensamento mais elaborado e de índole mais crítico” (p. 50). Cada vez mais as crianças estão mais críticas em relação ao que as rodeia, algo que a realização do Projeto contribuiu significativamente (cf. Anexo C):

A avó do Francisco diz-me que o Francisco está muito atento ao lixo que encontra na rua, intervindo sempre que vê lixo no chão exclamando “poluição” e dizendo que é errado pôr lixo sem ser no caixote. Situações semelhantes a estas “chegam-nos” por parte das famílias e das

próprias crianças. Por exemplo, a mãe do Manuel escreveu no caderno que este “atenta e comenta com indignação Sempre que vê lixo no chão, principalmente na nossa escola”. *Nota de campo 44 (12/12/2017)*

Penso que uma prática que assegura alguns objetivos e intencionalidades educativas que evidencio, como o trabalho cooperativo, a participação ativa e a vivência democrática consiste na implementação da Metodologia de Trabalho por Projeto. Foi neste sentido que surgiu o Projeto “Queremos a nossa escola limpa e brilhante”, que partiu do interesse e vontade do grupo. Tal como Dewey (2002) afirma, as crianças aprendem melhor quando os processos de ação partem dos seus interesses, tornando-se, assim, a criança como sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, como no exemplo seguinte, em que descrevo a planificação das crianças do que queriam fazer para conseguir o objetivo a que se propuseram - manter o recreio da escola limpo:

Depois de terem observado lixo espalhado pelo chão do espaço exterior da escola, reunimo-nos todos no tapete. As crianças teceram comentários sobre o que viram (Rita: “que porcaria”; Helena: “Os meninos crescidos não põem o lixo nos caixotes”; Guilherme: “Vou obriga-los a apanhar”; Manuel: “Eu quero a escola brilhante”). Depois de mostrarem a sua *revolta* e a sua *vontade*, surgiu a questão “então mas como é que podemos fazer para a escola ficar mais limpa?”. Várias foram as ideias dadas pelas crianças: “podíamos apanhar o lixo”; “podíamos fazer uma reunião com o diretor para nos ajudar”; “podíamos dizer às pessoas para não deitarem lixo para o chão”; “sim, podíamos dar folhetos”. *Nota de campo 11 (18/10/2017) – sala*

Um dos princípios fundamentais da educação pré-escolar defendido nas OCEPE consiste na exigência de resposta a todas as crianças (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Desta forma, não esquecendo que cada criança tem as suas características individuais e as suas necessidades, tornou-se essencial conhecer cada criança individualmente para que a ação educativa fosse mais significativa (Ferreira, 2004). Depois, tive a necessidade de adaptar estratégias, propostas, bem como o ambiente educativo, de maneira a garantir as mesmas oportunidades de sucesso a todas as crianças.

O Manuel chama-me e diz que não está a conseguir andar por entre os pinos com a bola no meio das pernas. Apesar da grande maioria o conseguir fazer, outros, como o Sandro e a Carolina M. mostram também grandes dificuldades na realização da tarefa. Como o objetivo era manipular a bola com diversas partes do corpo, decido primeiro tornar a tarefa mais fácil, sugerindo que a transportassem entre os cotovelos e, se se sentissem à vontade, depois voltar a experimentar fazê-lo como inicialmente tinha proposto. *Avaliação da proposta “Vamos apanhar o lixo!” (28/11/2017)*

Assim, ao longo da minha prática tornou-se fundamental observar o grupo de forma a conhecer as suas capacidades, potencialidades, os seus interesses e as suas necessidades para que pudesse planear para as crianças, considerando as suas

especificidades a nível individual e a nível de grupo. Por exemplo, uma das fragilidades que observei no grupo consistia na dificuldade em cooperarem uns com os outros. Como tal, desenvolvi diversas oportunidades para as crianças colaborarem na resolução de problemas e situações comuns, como os jogos da sessão de educação física *Vamos apanhar o lixo!*, a realização da carta para o presidente da câmara municipal de Lisboa e o registo do percurso *À procura dos caixotes do lixo*.

Ao longo da caracterização que fiz do grupo, que vai ao encontro do que está presente no PTT realizado pela educadora, a área em que foi dada maior ênfase na minha prática foi, efetivamente, a área da Formação Pessoal e Social, pois tal como a educadora defende, os valores são o mais importante e a partir da aquisição desses valores é que se torna possível explorar outras competências e aprendizagens (cf. Anexo A, pp. 208-211). Independentemente da proposta que se realizava ou do momento da rotina em que estávamos, estes aspetos foram sempre reforçados – o esperar pela sua vez para falar, o respeitar a opinião do outro, a partilha, a interajuda, o respeito, a justiça.

As crianças estão responsáveis, como é habitual às segundas feiras, por decidir a tarefa da semana. Coloco a taça com os nomes no centro do tapete. Digo que conforme quiserem, para irem tirando o seu nome e escolherem as tarefas. Todos o fazem autonomamente. O Micael aponta para uma tarefa e pergunta: “qual é eta?” A Catarina levanta-se e diz “eu ajudo, Sofia”.  
*Nota de campo 51 – 8/1/2018, sala*

Este trabalho constante na promoção destas atitudes e valores foram dando, ao longo do tempo, cada vez mais “frutos”, tendo estes sido cada vez mais visíveis nas atitudes das crianças de forma autónoma e consciente, como no exemplo supracitado.

#### **- Promover o desenvolvimento da autonomia nas crianças, reforçando valores democráticos, de cidadania e estratégias de resolução de conflitos**

Na infância lançam-se as bases do desenvolvimento nos seus diversos aspectos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, comunicacionais, etc. sendo a autonomia o sinal de desenvolvimento que se vai construindo em todos os instantes, num todo que é “a pessoa” e que junta diferentes dimensões desenvolvimentais (Portugal, 2008, p. 33).

Considerando a citação apresentada, considero que o desenvolvimento da autonomia, em todos os seus sentidos, consiste numa das principais intenções pedagógicas de um/a educador/a e que, desta forma, também o foi na minha prática. Esta intenção foi também ao encontro das principais intenções da educadora, que admite que toda a

sua prática, objetivos e intencionalidades procuram promover a autonomia das crianças. Ao longo das semanas de estágio foi da minha intenção promover oportunidades para que as crianças desenvolvessem a sua autonomia, reforçando aspetos que apresentei no capítulo anterior como sendo potencialidades e fragilidades do grupo. Apresentando as crianças do grupo, de forma geral, dificuldades na gestão de conflitos e na partilha, procurei sempre de forma intencional agir nessas mesmas fragilidades, incentivando o trabalho cooperado e a resolução de problemas comuns, procurando sempre que as crianças tivessem um papel cada vez mais autónomo nessas situações. É neste sentido que considero a Participação Guiada (Rogoff citada por Hauser, Nugent, Thies & Travers, 2014) como uma estratégia de aprendizagem fundamental na educação pré-escolar. Na Participação Guiada, uma criança mais experiente ajuda uma menos experiente numa tarefa em comum, ou na explicitação de regras sociais.

Peço à Carolina S. para escrever o nome e a data na folha do registo da experiência. Ela diz que não sabe escrever a data. Pergunto a Salomé se a pode ajudar, visto que ela já o consegue fazer autonomamente. A Salomé diz que sim e diz do outro lado da mesa para a Carolina “primeiro é o 1 e o 3”. A Carolina escreve o 1 no primeiro espaço e o 3 no segundo. A Salomé olha e diz “não, são os dois juntos”, ao que a Carolina responde “onde? Não sei”. Sugiro à Salomé que mostre como fez a data à Carolina. Esta dirige-se para o pé da Carolina com a folha e explica-lhe. *Nota de campo 8 – 13/10/2017, sala*

Como o exemplo supracitado demonstra, a criança mais experiente (Salomé) ajudou a menos experiente (Carolina S.) numa determinada tarefa. Desta forma, como podemos observar, a Participação Guiada trás benefícios para ambas as crianças, uma vez que a menos experiente aprende com a colega e a mais experiente torna-se mais capaz e autónoma (Browneel & Kopp citados por Arezes & Colaço, 2014). Assim sendo, o apoio fornecido a uma criança para que esta se torne autónoma em determinada aprendizagem pode e deve ser fornecido através de um par mais experiente, o que vai ao encontro do reconhecimento da criança enquanto sujeito e agente do seu processo educativo defendido nas OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Desta forma, procurei em toda a minha prática promover atos de entreajuda entre as crianças que acredito contribuirão para o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas e torná-las cada vez mais autónomas.

Refiro que as minhas intenções no que concerne ao desenvolvimento da autonomia são apoiadas pelo reforço de valores democráticos porque, efetivamente, a construção da autonomia “passa por uma organização social participada do grupo (...) [que] permite às crianças tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades, de

modo a promover valores democráticos, tais como a participação, a justiça e a cooperação” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 36). Como tal, procurei sempre que as crianças tivessem espaço para expressarem os seus pontos de vista, negociarem entre si, fazerem escolhas, tomarem decisões e assumirem responsabilidades, procurando sempre dar espaço e tempo para fazerem as suas opções e tomarem as suas próprias decisões. Apresento como exemplo uma situação em que, vendo que o David precisava de ajuda, em vez de eu o ajudar ou pedir especificamente a alguém para o ajudar, perguntei quem o queria fazer. Ao existir um conflito, pela Amanda e a Helena ambas o quererem fazer, em vez de lhes dar uma possível solução, incentivei que conversassem, que debatesses e procurassem uma solução conjunta:

Pergunto quem é que quer ajudar o David a ir buscar o seu casaco ao bengaleiro da AAAF e ajudá-lo a vestir o casaco e o gorro para ir para o recreio. A Amanda e a Helena dizem que querem. A Helena diz que a Amanda já ajuda sempre o David a lavar as mãos. Sugiro que conversem e que tentem encontrar uma solução. A Amanda diz-lhe que se já é ela que o costuma ajudar então quer ser agora também. A Helena diz é injusto e que toda a gente pode ajudar. A Amanda diz-lhe que podem ir ajudando à vez mas que quer continuar a ajudar o David, a Helena responde: “mas eu não disse para nunca mais ajudares”. Nisto pega na mão do David e vai com ele ao bengaleiro. *Nota de campo 44 (12/12/2017) – corredor*

**- Promover ambientes e oportunidades que desenvolvam competências de forma global e integradas nas três áreas de conteúdo das OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) de uma forma ativa e integrada nas especificidades e vivências do grupo**

Acredito que os conhecimentos e competências das crianças se adquirem de forma mais profunda e com significado se derivarem de situações reais e significativas para as crianças, nas quais estas têm um papel ativo. Como tal, tendo por base a observação e *escuta* constante das crianças e posterior reflexão, procurei promover sempre uma participação ativa da criança, colocando-a no centro do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e procurando que esse processo se desenvolvesse de forma global e holística.

Tal como é preconizado nas OCEPE, é fundamental que o/a profissional de educação proporcione “diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem [que tenham] sentido e ligação entre si” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9) e que proporcionem um desenvolvimento e aquisição de aprendizagens e conhecimentos de forma globalizante e integrada. Esta visão holística da educação atenta, assim, a

“todas as facetas da experiência humana, não só o intelecto racional e as responsabilidades de vocação e cidadania, mas também os aspectos físicos, emocionais, sociais, estéticos, criativos, intuitivos e espirituais inatos da natureza do ser humano” (Yus, 2002, p. 16). Como tal, para além de tudo mais, procurei desenvolver um projeto com as crianças que partiu dos seus interesses, de preocupações reais e significativas para elas, procurando, no meu papel de mediadora, alargar e aprofundar as suas experiências e conhecimentos assumindo uma visão holística da aprendizagem e desenvolvimento. Neste projeto, as crianças foram “aprendendo a aprender”, no qual todas as propostas e situações se encontraram relacionadas umas com as outras a partir de um objetivo comum. A partir da situação inicial, criaram-se oportunidades que concorreram para a aquisição de conhecimentos e aprendizagens relacionadas com as três áreas de conteúdo, de forma natural e significativa para elas. Por exemplo, relacionado com a temática do projeto li diversas histórias que foram ao interesse do grupo em ouvi-las; a reunião com a diretora, a reunião com os “crescidos”, bem como todos os momentos de partilha entre o grupo promoveram o desenvolvimento da linguagem e do aumento do vocabulário; foi realizado um percurso pelo espaço exterior da escola para procurar caixotes do lixo com o principal objetivo de compreender as possíveis razões da existência de tanto lixo na escola que contribuiu para aquisição de competências matemáticas como a contagem, a comparação entre quantidades e recolha e interpretação de dados, através da realização do pictograma e respetiva análise. Muitos outros exemplos poderiam ser dados, dado que foi sempre minha intenção proporcionar estas vivências e experiências relacionadas com o que conhecia do grupo, a nível de competências, experiências prévias, interesses e necessidades, sempre de forma articulada e global. Assim, ao integrar aprendizagens de forma global dentro das vivências da criança, procurando que estas tivessem sentido para elas, assumo que o desenvolvimento da criança se processa de forma integral, nas quais todas as dimensões do desenvolvimento – sociais, culturais, físicas, emocionais, cognitivas -, se interligam entre si (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), sendo fundamental que sejam abordadas de forma integrada e articulada para que a criança tenha um desenvolvimento harmonioso e completo. Com esta construção articulada do saber procurei permitir que as crianças estabelecessem relações entre as “coisas” à medida que compreendem e conhecem o mundo que as rodeia.

O Sandro, que estava a fazer uma construção nos jogos de tapete, está agora a pintar os planetas feitos de massa de moldar. O Filipe vai a correr até ele e pergunta: “Sandro também posso participar na construção?”. O Sandro diz que sim. *Nota de campo 51 (8/1/2018) – sala*

Dou como exemplo esta nota de campo. No âmbito do projeto, e relacionado com o tema e tópico do mesmo, falámos sobre o conceito de participação, conceito que foi introduzido num dicionário também criado no âmbito do projeto. Neste exemplo supracitado, podemos ver que o Filipe utilizou o conceito de participação no seu discurso, transportando-o para outra situação, revelando uma aprendizagem vivenciada do conceito, estabelecendo uma relação entre o que aprendeu e viveu no âmbito do projeto para outra situação distinta.

#### **- Promover e garantir oportunidades, espaços e tempos para a brincadeira**

“Brincar é a atividade natural da iniciativa da criança ... ao brincar a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade ... melhora capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, pp. 10-11). Considerando a importância que o brincar tem na infância, não só por ter um papel fundamental no desenvolvimento da mesma mas também por lhe ser um direito reconhecido (ONU, 1989), que lhe dá felicidade e prazer, sendo que “isso certamente é uma razão suficiente para valorizar o brincar” (Moyles, 2002, p. 21), foi uma das minhas intenções criar oportunidades, espaços e tempos para a brincadeira.

Defino esta como uma das intencionalidades específicas da minha prática pois tenho consciente a importância da brincadeira para as crianças e que o brincar deve ser visto pelo/a educador/a como momentos que devem ocupar grande parte do tempo do dia a dia no JI. Devem ser criados espaços e tempos intencionais para que as crianças possam brincar livremente, não sendo a brincadeira deixada para segundo plano, como passagem do tempo após realização de propostas, consideradas como mais importantes no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, quando na verdade, como Sarmiento (2013) nos diz, brincar tem uma função socializadora e integradora, contribuindo a brincadeira como uma forma prestigiada de desenvolvimento físico-motor, cognitivo e socio-emocionais.

De facto, ao longo da minha prática, observei que, através da brincadeira, as crianças puderam “crescer” e desenvolver-se, de uma forma natural e prazerosa para elas:

O Manuel, o Filipe, A Carolina M. e a Salomé estão na área de faz de conta. O Manuel diz que vai fazer o jantar e pega nos *tachos* e nos *alimentos*. A Salomé está a *lavar a roupa* e a pendurá-la nos cabides. O Filipe é o *cão*, enquanto anda de gatas pela *casa* a *ladrar*. A Carolina M. vai pôr a mesa. Pega nos pratos e coloca-os em volta na mesa; pega nos talheres e põe o garfo de um lado do prato e a faca do outro. Pega nos copos e deixa-os cair ao chão. O Manuel diz “eu ajudo” e ajuda a apanhar os copos do chão e coloca-os na mesa. *Nota de campo 15 (24/10/2017) – sala, área de faz de conta*

Neste exemplo podemos observar a expressão das culturas da infância (Sarmiento, 2003) das crianças, através das suas “formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo” (Sarmiento, 2003, p. 12). Pode observar-se, também, as crianças a desenvolverem a sua criatividade e o seu imaginário e comportamentos de entreatajuda e cooperação de uma forma natural, sem ser incentivada pelas adultas.

Por tudo isto, procurei dar grande importância aos momentos de brincadeira e, sempre que conseguia, brincando com as crianças e tentando enriquecer e ampliar essa brincadeira, mas no entanto, sem dirigir a sua atuação, sem criar as minhas próprias regras e sem as corrigir, pois acredito que o dever de um/a educadora é, sem ser intrusivo ou omissivo, o de zelar pela brincadeira, provocando e desafiando as crianças (Fortuna citado por Barbosa & Fortuna, 2015, p. 20). Ainda assim, reconheço que por questões de tempo, não me foi possível participar tanto na brincadeira das crianças nem observá-las enquanto brincavam como desejei, uma vez que as propostas se realizavam simultaneamente ao tempo de brincar.

**- Colaborar com a equipa educativa, procurando ir ao encontro das práticas e intencionalidades da equipa e promover o envolvimento da mesma na minha planificação e ação pedagógica**

De acordo com Sousa, Campos e Ramos (2001), o trabalho em equipa é um indicador de qualidade em qualquer organização. Com efeito, este trabalho de equipa é indispensável para que exista uma prática no processo educativo das crianças coerente e significativa (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Deste modo, foi da minha intenção estabelecer primeiramente uma relação de confiança e proximidade com a equipa, colaborando sempre com ela. Esta relação colaborativa que criei com a equipa permitiu-me gradualmente integrar as rotinas da sala e conseguir agir cada vez mais em continuidade com o seu trabalho.

Mantive, ao longo de toda a minha prática, uma comunicação constante com a equipa, trocando ideias, conhecimentos, intencionalidades e críticas construtivas, de forma a cada membro da equipa melhorar constantemente as suas práticas através de uma prática reflexiva realizada em conjunto (Valadão, 2010).

Como habitual, eu e a Célia aproveitamos a hora de almoço para conversar sobre diversos assuntos, o grupo, propostas, intenções, estratégias. Hoje falámos sobre o Guilherme e de que forma o podemos ajudar na regulação do seu comportamento; falámos sobre o Sandro, que tem 5 anos, e no facto de ele ainda não ter a lateralidade definida e o que podemos fazer para ajudá-lo a superar as suas dificuldades e alcançar os objetivos que a equipa tem para ele; falámos do que ainda falta fazer no projeto; falámos dos portfólios individuais. *Nota de campo dia 38 (30/11/2017) – sala das educadoras*

### **- Privilegiar a comunicação com as famílias e o seu envolvimento e participação no processo educativo das crianças**

“A relação entre escolas, famílias e comunidades é complexa e multifacetada” (Silva, 2008, p. 115), sendo que uma boa relação entre a escola e a família contribui para aproximar os mundos da cultura escolar e da cultura local, o que leva a um maior sucesso educativo das crianças, a uma maior a satisfação profissional dos/as educadores e a uma maior valorização das famílias (idem). Considerando a importância que a família tem na escola foi, ao longo de toda a minha prática, da minha intenção criar uma relação de confiança e respeito com as famílias de modo a que me conhecessem e que me vissem como alguém que também tem um papel significativo no desenvolvimento e aprendizagem dos/as seus/uas educandos/as. Apesar de considerar o desenvolvimento de uma relação de proximidade com as famílias um dos mais difíceis objetivos enquanto estagiária, uma vez que as famílias tendem sempre mais a dirigir-se à educadora e por contactar apenas com algumas famílias devido ao prolongamento do horário de permanência das crianças no JI com a AAAF, posso afirmar que ao longo da minha prática fui estabelecendo cada vez mais uma relação de confiança com as famílias. Com o passar do tempo, eram cada vez mais as famílias que se dirigiam a mim, que me contavam situações que aconteciam fora da escola com os/as seus/uas educandos/as ou que me contavam coisas que eles lhe contavam sobre mim.

A família do Lucas dirige-se a mim depois do concerto. “Olá Sofia, nem a tinha visto, como está?” diz-me o avô dele. Toda a família me cumprimenta. A mãe do Lucas depois, no meio da conversa, dá-me os parabéns pelo projeto e diz que está muito feliz com as aprendizagens que o Lucas tem adquirido... que é notável a sua preocupação com o ambiente e que se tornou muito interventivo. No fim da conversa, a avó do Lucas diz que hoje vai levá-lo a almoçar e ficar a

brincar com ele porque faz anos... dou-lhe um beijinho de parabéns. *Nota de campo 46 (14/12/2017) – Auditório da escola secundária*

Para que tal fosse possível, e para que pudesse estimular a participação das famílias no quotidiano de JI das crianças, dei extrema importância à comunicação com as famílias, tanto de forma pessoal principalmente na parte da manhã, como através do instrumento de comunicação privilegiado pela educadora, o caderno de recados, através do qual me apresentei e fui informando as famílias do que fazíamos em sala. O projeto que realizámos em sala foi um dos principais facilitadores e estimuladores da participação e envolvimento das famílias. Ao longo do projeto, seguindo as práticas da educadora, procurei usufruir dos interesses e das potencialidades de cada família para promover experiências significativas que contribuíssem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, como foi o caso da família do João que nos levou a conhecer um artista que faz obras de arte com lixo, a família do Lucas que nos deu a conhecer um filme relacionado com o tópico do projeto e a avó do Francisco que ficou responsável pela realização do *Planeta de Lixo*. No mês de dezembro pedi às famílias que partilhassem o que cada criança tinha partilhado sobre o projeto e posso afirmar que, apesar de nem todas terem respondido, demonstraram grande *dedicação* nessa partilha e *orgulho* pelo que se faz em sala.

Seguindo as práticas da educadora que mantém uma relação de grande proximidade e confiança com as famílias, preocupando-se genuinamente com todas e procurando falar com elas sobre tudo o que se passa de relevante no dia a dia de JI das crianças, também tive oportunidade de falar sobre alguns aspetos relevantes com algumas famílias sobre algumas dificuldades que determinadas crianças passaram. Exemplo disso foi o pai da Rita, com quem falei sobre a instabilidade emocional dela principalmente no momento de chegada ao JI, procurando encontrar estratégias para que esse momento fosse mais estável para ela.

### **3.2 – Avaliação contínua e cooperada. Como fiz**

A avaliação é fundamental em educação, de forma a melhorar e modificar a minha prática e compreender a evolução e a aprendizagem das crianças (Bassedas, Huguet & Solé, 1999). Desta forma, a avaliação não se assume apenas com o propósito de avaliar as aprendizagens, desenvolvimento e evolução de cada criança e do grupo, não esquecendo que no que diz respeito à avaliação da criança, é fundamental considerar que na educação pré-escolar tem de existir uma avaliação

para a aprendizagem e não da aprendizagem (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), mas também com o propósito de avaliar a minha intervenção, o ambiente educativo e os processos educativos.

Ao longo de toda a prática, procurei que a avaliação fosse uma constante, adotando uma abordagem de avaliação cooperativa com as crianças. Apesar de não existirem nas rotinas tempos específicos para a avaliação, como a reunião de final de dia ou reflexões semanais, a avaliação com as crianças esteve incluída em todos os momentos, sendo uma constante da prática da educadora e da minha própria prática, através da reflexão em grupo ou individual sobre determinados acontecimentos, propostas ou situações que levam as crianças a ganharem consciência dos seus progressos e de formas para ultrapassar as suas dificuldades (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

(...) O João começa a dizer que o Lucas lhe bateu e que depois ele bateu-lhe a ele. Perguntei o que tinha acontecido. O Lucas disse que o João tinha dito que o brinquedo dele era “podre”. Perguntei a todos o que achavam daquilo que se tinha passado, uma vez que o João e o Lucas quiseram contar a todos, decidi envolver todo o grupo na resolução do problema. A Salomé põe o dedo no ar e diz: “não se pode bater, é uma das regras”, a Helena completa: “temos de conversar e tu Lucas podes ignorar o que o João diz”. O Manuel diz: “sim nós é que sabemos se os nossos brinquedos são podres ou não, o João também já falou mal do meu brinquedo”. Várias crianças continuam a intervir. No fim, chegamos à conclusão que bater nunca é solução e que temos de conversar para tentar resolver os nossos problemas, e que conversar não é insultar.  
*Nota de campo 41 (29/11/2017) – sala*

A observação foi, sem dúvida, a minha maior “ferramenta e estratégia” de avaliação. Mas não basta observar, é necessário que a observação seja alvo de uma profunda reflexão, interpretação e análise, para que se possa compreender verdadeiramente o que foi observado (Sousa & França, 2014). Como tal, ao longo de toda a prática, documentei este processo de observação através de notas de campo, refletindo sobre elas através de reflexões diárias, reflexões das propostas e reflexões semanais. Toda a minha avaliação se centrou sobretudo na observação com recurso a tabelas de observação naturalista, através das quais foi possível recolher dados em relação a saberes, atitudes e comportamentos do grupo (Sanches, 2003), e não com o recurso a grelhas de avaliação nas quais se avalia a criança com Adquirido; Em aquisição e Não adquirido. Ao descrever o que cada criança diz, como é que as interações ocorrem, como cada proposta e momento é dinamizada, acredito que posso responder de forma mais adequada às necessidades individuais de cada criança e do grupo, descrevendo e documentando e não quantificando.

Toda a avaliação foi impulsionadora de alterações no ambiente educativo, na minha planificação e na minha própria prática pedagógica. Por exemplo, atentando ao interesse das crianças por histórias e com a intenção de criar diferentes formas de contar e recontar histórias, criei a linha de história do *Nabo Gigante*, em que, sem ser através do livro, as crianças pudessem conta-la e reconta-la.

Pergunto ao Filipe, enquanto construímos o seu portefólio, qual a área que ele menos gosta. Ele responde que é a biblioteca porque não sabe ler e que gosta de livros mas não consegue ler as palavras e queria ler. Efetivamente, não me lembro de nunca o ver nesta área. Digo-lhe que existem livros só com imagens e que ele não precisa de ler para ver os livros, pode ver as imagens e imaginar a história como ele quiser. Ele diz que não gosta mesmo assim. Relembro-lhe da história do Nabo Gigante que não é em livro e que ele pode “construir” como quiser. *Nota de campo 41 (6/12/2017) - sala*

O Filipe está na área da biblioteca com a Mariana. Estão juntos a brincar com a história do Nabo Gigante. Cada um pega numa imagem de uma personagem e “cola” na linha na parede. Conforme colam vão contando a história. *Nota de campo 42 (7/12/2017) – sala, área da biblioteca*

Como se pode observar pela nota de campo supracitada, o Filipe foi uma das crianças que acabou por beneficiar da existência de diferentes formas de “leitura” de histórias para além do habitual livro.

Relativamente à avaliação aprofundada de uma criança, elaborei um portefólio individual com o Filipe (cf. Anexo A, pp. 172-202).

#### **4. “TODA A GENTE DEVE TER OPINIÃO PARA FAZER TUDO” (LUCAS, 5 ANOS). GARANTIR O DIREITO DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA. A INVESTIGAÇÃO.**

##### **4.1 Porquê esta temática?**

Jurídica e teoricamente as crianças são reconhecidas como cidadãos com direitos próprios. Digo teoricamente pois através do que observo, leio e analiso, o direito à participação das crianças não é cumprido na sua totalidade, existindo um claro desrespeito da criança enquanto cidadã com uma voz que merece ser ouvida, desrespeito esse que dimana de uma sociedade adultocêntrica (Sarmiento, 2008; Fernandes, 2009; Tomás, 2011; Trevisan, 2014) com falta de confiança nas competências infantis (Tomás, 2011) que subestimando as capacidades das crianças, as limita. Considerando o grupo com o qual intervim durante a minha PPS, um grupo

com um grande espírito crítico e com grande vontade e interesse em participar, um grupo que efetivamente participa no que se passa dentro da sala e que desenvolveu um projeto segundo a MTP com intencionalidades e objetivos gerais relacionados com a criação de espaços-tempos de participação, escolhi debruçar-me sobre esta temática, para que refletisse de forma mais intensa sobre a participação infantil, para que me torne numa profissional de educação desperta para estas questões e que contribua para garantir o exercício deste direito fundamental das crianças, tantas vezes deixado de parte.

## **4.2 A necessidade de promover um direito entorpecido.**

### **Revisão de literatura**

A Convenção dos Direitos da Criança (1989) consistiu num marco fundamental no reconhecimento mundial dos seus direitos. Foi com esta convenção que se consagrou a participação das crianças como um direito das mesmas, abrindo-se, assim, a possibilidade de cidadania às crianças. Os direitos reconhecidos na Convenção dos Direitos da criança podem agrupar-se em três categorias (Hammarberg citado por Tomás, 2007): direitos de provisão; direitos de proteção; direitos de participação. Nos direitos de participação realçam-se o direito ao acesso a informação apropriada, o direito à liberdade de associação e o direito à liberdade de expressão, pensamento e opinião.

Assim, a CDC, bem como “toda a legislação e instrumentos jurídicos que se reporta às crianças ... [são] uma marca de cidadania, um sinal da capacidade que as crianças têm de ser titulares de direitos e um indicador do reconhecimento da sua capacidade de participação” (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007, p. 192). A participação deve ser, assim, encarada sob a perspetiva dos direitos humanos. Com efeito, como Ribeiro e Cabral (2015) aludem, “os direitos à participação são a base de todos os outros, porque só quando a sua voz [das crianças] é reconhecida é que conseguimos perceber quem são, o que precisam, o que gostam, qual o lugar das crianças no mundo e na infância” (pp. 243-244). Neste sentido, Sarmiento e Trevisan (citados por Trevisan, 2014) alegam que as crianças têm demonstrado consecutivamente, “através de diferentes ações e comportamentos, competências para discutir, decidir e co decidir, influenciar e criar contextos e interdependência com os adultos” (p. 488).

Mas se é legitimada a participação como um direito, existindo um reconhecimento da capacidade de participação da criança, porque é que esse direito não é totalmente efetivado? Na verdade, como Ribeiro e Cabral (2015) assumem, “em termos legais, as crianças já viram (quase) estabelecidos os seus direitos, mas a verdade é que cada vez mais se assiste a uma sociedade que inibe as suas ações e oculta as suas vozes” (p. 243). Efetivamente, verifica-se um claro paradoxo, uma vez que, por um lado, considera-se a “criança autónoma e capaz de (re)produzir os seus mundos através das suas próprias experiências ... [mas, por outro] ela é dependente de adultos que quase sempre decidem *por* ela e não *com* ela (Trevisan, 2014, p. 187).

Antes de mais, como Cohen (citado por Trevisan, 2014) defende, existe “a necessidade de repensar a cidadania infantil ... [partindo] do reconhecimento de que as crianças ocupam já um lugar” - são cidadãos (p. 506). Torna-se, depois, para que se assegure a efetivação do direito de participação infantil, “necessário alterar estruturas e organizações fortemente determinadas pela mão adulta” (ibidem, p. 129), que como a autora assegura, consiste num dos grandes obstáculos a uma verdadeira inclusão das crianças em processos de participação. É neste sentido que a escola deve agir, uma vez que, tal como Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007) advogam, “a escola não pode ser senão a cidade dos direitos das crianças” (p. 201), um “lugar” que contribui para a “afirmação da cidadania da infância por efeito da institucionalização dos direitos das crianças” (p. 199).

Com efeito, também se encontram referências à participação das crianças nas OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Um dos fundamentos e princípios para a pedagogia de infância consiste no reconhecimento da criança enquanto sujeito e agente do seu processo educativo, o que pressupõe o reconhecimento da sua capacidade para construir o seu desenvolvimento desempenhando um papel ativo e dinâmico “dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9). É, também, incluída na Área de Formação Pessoal e Social que se encontram referências à importância da participação das crianças, defendendo-se que “a vida no jardim de infância deverá organizar-se como um contexto de vida democrática, em que as crianças exercem o seu direito de participar” (ibidem, p. 39)

Para além do reconhecimento das razões educativas da participação dos alunos ao nível da aprendizagem da cidadania (Barroso citado por Tomás & Gama, 2011), garantir a participação das crianças não basta ser encarada “como meramente

pedagógica com vista a formar ‘bons cidadãos’” (Lieben & Saadi, 2012, p. 126), mas sim vista sob a perspectiva dos direitos da criança. Assim, a participação é encarada como “um valor em si mesmo e um direito fundamental da infância no reforço dos seus valores democráticos” (Tomás & Gama, 2011, p. 3).

Assim, como Vasconcelos (2007) assume, o JI deve proporcionar às crianças as suas primeiras experiências de vida democrática, formando as crianças a nível pessoal e social numa efetiva prática de cidadania. Deste modo, cidadania, democracia e participação encontram-se intimamente relacionadas, uma vez que, como Tomás (2007, p. 204) esclarece, “pensar numa perspectiva de cidadania para a infância implicará sempre um esforço para promover a participação infantil, considerando as crianças como actores participativos nas relações sociais, fundamentalmente implicadas no processo de relação social”.

Neste sentido, importa enfatizar que como Tomás e Soares (2004) afirmam, “ser cidadão não significa apenas ter-se reconhecido uma série de direitos por parte do Estado ... ser cidadão significa estar presente, reivindicar protagonismo nos processos sociais e políticos da comunidade” (p. 354), não significa “conformismo social perante a estrutura social ou o cumprimento de comportamento cívicos, mas a possibilidade do exercício do direito de contribuir para a mudança social e para a transformação da sociedade” (Tomás, 2007, pp. 203-204), sendo, evidentemente necessária a efetivação da participação neste processo.

Na educação de infância é importante que se reflita e que se garanta este exercício de cidadania nos assuntos que dizem respeito às crianças, o que raramente acontece, uma vez que

há uma persistente cultura de marginalização das crianças relativamente às suas possibilidades de participação . . . as crianças e jovens possuem competências que lhes permitem dar contributos inovadores para o melhoramento dos espaços sociais em que vivem, mas a forma como a ordem social dos adultos interpreta esta possibilidade é redutora das competências dos mais novos neste âmbito (Chawla citado por Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007, p. 191).

Neste sentido, verifica-se que apenas através de práticas educativas que criem espaços-tempos e oportunidades de participação e que respeitem as crianças e os seus direitos se pode “contribuir poderosamente para a afirmação da cidadania da infância” (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007, p. 199).

Assim sendo, é imperativo que se considere que criar oportunidades para a participação das crianças não consiste em “transportar, de modo acrítico, modos, estruturas e processos de participação adulto ... mas sim considerar-se a igualdade das possibilidades de participação”, uma vez que essas oportunidades estão dependentes da forma como os adultos organizam as condições para tal (Trevisan, 2014, p. 489).

Torna-se, ainda, importante evidenciar o conceito de participação em que me baseio na investigação e na minha prática, considerando os seus múltiplos significados (Tomás, 2011; Tomás & Gama, 2011; Trevisan, 2014). Com tudo o que defendi até então, compreende-se que defendo o conceito de participar que não significa, apenas, “estar”, mas sim que “significa influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação e a concertação entre adultos e crianças são fundamentais” (Tomás & Gama, 2011, p. 3). Participação distingue-se, assim, facilmente de auscultação, uma vez que participar pressupõe que para além de serem criados espaços-tempos para as crianças serem ouvidas, que as suas opiniões, sugestões e ideias sejam consideradas, discutidas e implementadas em conjunto com elas. Assim, o JI deverá constituir um espaço onde as crianças são escutadas, respeitadas e valorizadas, um espaço em que crianças e adultos negociam, refletem e debatem em conjunto. No fundo, *um locus de cidadania* tal como preconiza Vasconcelos (2007).

### **4.3 Roteiro ético e metodológico**

Esta investigação tem por objetivo compreender os fenómenos e experiências de participação infantil no quotidiano de JI do grupo da sala 2 – como participam no JI. Para tal, considereei oportuno refletir acerca das conceções que crianças e educadora têm acerca do conceito de participação infantil, quais as condições de participação (Tomás, 2011) das crianças, como é promovida essa mesma participação pelas adultas da sala; os espaços-tempos de participação das crianças e quais os obstáculos para que esta ocorra.

Neste tópico apresento as opções metodológicas e éticas da temática a que me proponho investigar que constituem o roteiro metodológico e ético adotado.

A presente investigação assume uma natureza qualitativa que, como Denzin e Lincoln (2000) referem, é uma abordagem que permite um enfoque naturalístico e

interpretativo da realidade. Numa investigação qualitativa os dados recolhidos são ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico (Bogdan & Bilken, 1994, p.16).

Alicerço a minha investigação nos princípios do estudo de caso que, como Yin (2001) afirma, consiste numa abordagem que investiga “um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (p. 32). O método de estudo de caso permite uma maior riqueza de interpretações de determinados fenómenos, servindo, assim, para melhor compreendê-lo e não apenas explicá-lo (Cesar, 2005). Tal como afirma Yin (2001), “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (p. 32). Desta forma facilmente se compreende que a abordagem qualitativa de estudo de caso se revela neste caso como a melhor escolha para esta investigação.

O trabalho de investigação reflete todos os tempos e espaços no quotidiano de JI das crianças da sala 2 entre as 9h e as 15:15h, excetuando a hora de almoço (12h-13:15h). Para esta investigação, optei por combinar diferentes técnicas e instrumentos: observação apoiada por notas de campo e reflexões das propostas; inquérito por entrevista; consulta documental; fotografia. Ao convergir diferentes técnicas e instrumentos de investigação, como num processo de triangulação, procurei “obter, de duas ou mais fontes de informação, dados referentes ao mesmo acontecimento, a fim de aumentar a fiabilidade da informação” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 60).

A observação direta participante revelou-se a técnica de excelência nesta investigação, que acompanhou todas as semanas de prática em todos os momentos de rotina do grupo. E por observar entende-se igualmente o ouvir as crianças, uma vez que, como Trevisan (2014) afirma, um não é eficaz sem o outro. Esta técnica permite um maior envolvimento do investigador, o que leva também a um maior aprofundamento da temática que está a estudar, pois tal como Sarmiento (2011) refere, “a compreensão dos “mundos de vida” dos atores sociais nos seus contextos é tanto maior quanto mais fundo se penetrar nas suas práticas e se partilhar das suas interpretações” (p. 161). As observações foram apoiadas por notas de campo realizadas diariamente ao longo de toda a PPS, registos fotográficos, reflexões semanais e avaliações das propostas. Todos estes instrumentos estão incluídos no portfólio individual da minha prática (Anexo A), que foi sujeito a uma análise reflexiva contínua e que se constitui como o “local onde permanecem ‘com vida’ os dados, os sentimentos e as experiências da investigação.” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 62).

A observação para esta investigação foi realizada ao longo de toda a prática, em todos os momentos de rotina do grupo. Creio que o facto de a observação ter sido sempre participante e realizada em todos os momentos do quotidiano tornou a investigação mais rica mas, por um lado, também pode ter sido um fator de constrangimento, pois não se tratou de dar atenção a um momento pré-determinado e circunscrito num determinado tempo e/ou espaço, mas a todas as dinâmicas que emergiram no grupo, podendo ter sido mais desafiante aperceber-me de todos os pormenores dessas dinâmicas.

A consulta documental dos documentos institucionais da organização educativa e da sala permitiram-me encontrar informações pertinentes que complementaram a investigação. De acordo com Meirinhos e Osório (2010), o recurso a fontes documentais relacionadas com a temática em estudo revela-se uma estratégia fundamental num estudo de caso pois pode servir para “contextualizar o caso, acrescentar informação ou validar evidências de outras fontes” (p. 62). Foi minha intenção, ao analisar estes documentos, verificar se, por exemplo, no PEA se encontram previstas formas de participação das crianças do JI no contexto da escola e, por exemplo, se no PTT existem alusões à participação das crianças por parte da educadora.

As entrevistas tornaram-se essenciais para conhecer as múltiplas interpretações do/a entrevistado/a sobre a realidade em questão (Meirinhos & Osório, 2010). Foi realizada uma entrevista à educadora e outra às crianças da sala, realizada em diferentes momentos com pequenos grupos – grupos de discussão focalizada - compostos por 5 crianças. Esta dinâmica permitiu que se gerasse uma discussão relativamente à conceção que as crianças têm do conceito de participação que não poderia ser gerada se fossem realizadas de forma individual. Tornou-se, para mim, essencial compreender não só o que a educadora compreende por participação infantil mas também considerar o que as crianças entendem, perspetivando-as como “*experts* dos seus mundos sociais e culturais” (Fernandes & Tomás, 2011, p. 3), comprometendo-me, assim, a *ouvir as vozes* das crianças de forma a melhor compreendê-las.

A recolha dos dados foi depois sujeita a uma análise de conteúdo (Bardin, 2013), na qual existiu uma seleção das notas de campo pertinentes para serem incluídas na investigação e uma reflexão e questionamento contínuo de tudo o que foi observado e vivido de forma a tornar válida a investigação, uma vez que

“metodologias que não se auto-observem, ou auto-examinem, que não sejam reflexivas, estarão condenadas a entorpecer-se” (Tomás, 2007, p. 145).

Centrando-me agora nos comportamentos éticos que procurei adotar ao longo da minha investigação, apoiei-me, de uma forma articulada, nos 10 princípios éticos e deontológicos para o desenvolvimento de uma investigação com crianças apresentados por Tomás (2011) e na Carta de Princípios para uma Ética Profissional, proposta pela APEI (2012). Antes de mais, iniciei a investigação explicitando os objetivos à equipa educativa, pedindo, depois, o consentimento informado às famílias e crianças (Anexo D), explicitando os objetivos do meu trabalho. Neste sentido, garanti o respeito pela confidencialidade e privacidade, não sendo nunca divulgadas informações ou imagens que permitam o reconhecimento de nenhuma criança, das famílias nem da instituição, procurando assim respeitar todos os indivíduos envolvidos no meu trabalho. Apesar de os nomes das crianças e membros da equipa serem os reais, nunca são divulgadas as suas caras nas fotografias nem é dada nenhuma informação que permita o reconhecimento da instituição.

Procurei sempre que os benefícios se sobrepusessem aos custos da investigação, sendo que considero que o maior benefício oriundo do meu trabalho se prende com o conhecimento adquirido e partilhado sempre com a equipa e com as famílias, que poderá contribuir para um superior reconhecimento da criança enquanto sujeito participativo.

Empenhei-me em alicerçar a minha prática a valores de responsabilidade e profundo respeito para com as crianças, equipa e famílias, mantendo a minha integridade “enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta e coerente” (APEI, 2012), procurando sempre trabalhar com competência, respondendo com qualidade às necessidades e interesses das crianças, garantindo que esses mesmos interesses e necessidades ficaram sempre acima de quaisquer interesses pessoais e institucionais.

Apresento, por fim, uma tabela com as categorias e subcategorias formadas através da análise de conteúdo no âmbito da investigação. Em anexo (Anexo E), apresento a árvore categorial completa com unidades de contexto e de registo.

Tabela 2

*Árvore categorial de análise de dados*

<b>Tema</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Participação das crianças	Conceções sobre a participação das crianças	Conceções das crianças
		Conceções da educadora
	Condições de participação (Tomás, 2011) das crianças na sala	Expressão de ideias, opiniões e sentimentos
		Negociação com as adultas da sala de JI sobre a organização dos espaços e tempos
	Promoção da participação das crianças pela educadora e estagiária	Organização dos espaços, tempos e materiais da sala
		Planeamento e avaliação
	Espaços-tempos de participação das crianças	<i>Ordem instituinte</i> (Ferreira, 2004)
		<i>Ordem instituinte</i> (Ferreira, 2004) em contexto de interação criança-criança
	Obstáculos à participação	Espaços-tempos
		<i>Ordem institucional adulta</i> (Ferreira, 2004)

## **4.4 Garantir o direito de participação na Prática Profissional Supervisionada. Análise dos dados**

### **4.4.1 Conceções sobre a participação das crianças**

No âmbito desta investigação tive como objetivo compreender, primeiramente, partindo das vozes das crianças, o que consideravam por participação. A narrativa de uma criança espelha, de alguma forma, a ideia geral do grupo de crianças: “Participar é estar lá” (*Salomé, grupo 2, 17/10/2017*)

Através desta verbalização, participar é fazer parte de algo, é estar incluído. Para alguns, estar presente significa estarem a participar. Ainda assim, uma grande parte das crianças evidenciaram o facto de que participar não implica apenas “estar lá”, estar presente. Para existir participação têm de existir ação:

Helena: “Participar é fazer as coisas (...)” (*grupo 1, 17/10/2017*)

Rita: “Quando fazemos jogos na sala, isso é participar. É fazer, é.” (*grupo 4, 17/10/2017*)

Francisco: “Sim e não é só estar num sítio, é fazer as coisas, participar é fazer... é isso” (*grupo 4, 17/10/2017*)

Assim, existe um reconhecimento de que participar implica um “fazer”, uma ação, uma voz.

Para além disso, algumas crianças associam o conceito de participação a um direito, a algo que implica uma livre escolha, o poderem decidir se querem ou não participar, conceções que vão ao encontro do direito de opinião, de expressão e de pensamento, que se encontra incluído na categoria dos direitos de participação (CDC, 1989):

Helena: “Participar é uma pessoa perguntar assim: ‘queres jogar um jogo comigo?’ e depois a pessoa diz que sim ou que não, se quiser ela faz, se não quiser ela não faz” (*grupo 1, 17/10/2017*)

Francisco: “Participar é... é fazer uma coisa que tu quiseres” (*grupo 4, 17/10/2017*)

É de reforçar que, na sua maioria, as crianças associaram o direito de participação a situações específicas e próximas das suas vivências, quase sempre associadas a jogos e brincadeiras, as atividades do seu maior interesse.

O Lucas afirmou, ainda: “toda a gente deve ter opinião para fazer tudo” (*grupo 3, 17/10/2017*). Para esta criança, o conceito de participação inclui a liberdade para “fazer tudo”, denotando-se uma maior abrangência que ele atribui ao que significa participar. Entende-se que para ele, todos – adultos e crianças –, são atores sociais competentes (Tomás & Soares, 2004) e que todos devem ter o direito a poder escolher o que querem ou não “fazer”.

Como afirma Soares (citado por Tomás, 2007), de uma forma geral, as crianças revelam-se céticas relativamente às suas possibilidades de participação. Essa ideia infere-se através da observação do Manuel, que defende a participação como algo que é imposto pelo adulto e que por ele é controlado:

Manuel: “participar é fazer o que os pais mandam”

Eu: “só quando os pais mandam?”

Manuel: “sim... e quando os monitores mandam” (*grupo 3, 17/10/2017*)

Para a educadora da sala 2, participar “é dar a sua opinião, é ser ativo, é não ser estático, não estar parado, é saber ouvir e saber falar e estar aberto a ouvir o outro” (Anexo E). Para a educadora, participar, está, assim, associado a oportunidades de expressão e de escuta, não existindo referência por parte da profissional ao que vai além da escuta, que consiste na partilha do poder de decisão através da discussão e implementação de ideias, de opiniões, do que se “fala”. Não obstante, importa realçar que apesar de ser este o conceito de participação verbalizado pela docente na entrevista, as suas práticas vão muito além do dito, indo totalmente ao encontro do conceito de participação que defendo e que explicitiei anteriormente, como se poderá constatar ao longo da análise dos dados.

Importa, ainda, referir que se compreende que, para a educadora, participação e democracia se encontram interligadas, ao associar o conceito não só ao saber falar e dar a sua opinião mas também a importância de “haver regras para participar, saber ouvir o outro, respeitar o outro” (Anexo E).

#### **4.4.2 Condições de participação das crianças na sala**

Tal como Tomás (2011) defende, a participação das crianças exige um determinado conjunto de condições para ocorrer, nomeadamente o nível de desenvolvimento que inclui a capacidade de exercer esse direito (Trilla e Novella citadas por Tomás, 2011), o próprio bem-estar das crianças e as oportunidades educativas para que este se possa efetivar.

Através do que pude observar e refletir na sala 2, existe um clima de livre expressão, onde a prática de *escuta* e a promoção da expressão das crianças são práticas globais das adultas. As crianças estão à vontade para expressarem e trocarem ideias e opiniões, partilharem informações e sentimentos, sendo consideradas como atores sociais competentes, ativos e com voz que deve ser ouvida (Sarmiento, Soares & Tomás, 2007), reconhecendo estas este direito e exercendo-o.

Estamos no tapete depois do recreio. O João e o Lucas dizem que têm queixinhas para fazer de uma coisa que aconteceu no recreio. Várias crianças sugerem fazer a “hora das queixinhas” realizada por vezes pela educadora. O João começa a dizer que o Lucas lhe bateu e que depois ele bateu-lhe a ele. Perguntei o que tinha acontecido. O Lucas disse que o João tinha dito que o brinquedo dela era “podre”. Perguntei a todos o que achavam daquilo que se tinha passado, uma vez que o João e o Lucas quiseram contar a todos, decidi envolver todo o grupo na resolução do problema. A Salomé põe o dedo no ar e diz: “não se pode bater, é uma das regras”, a Helena completa: “temos de conversar e tu Lucas podes ignorar o que o João diz”. O Manuel diz: “sim nós é que sabemos se os nossos brinquedos são podres ou não, o João também já falou mal do meu brinquedo”. Várias crianças continuam a intervir. No fim, chegamos à conclusão que bater nunca é solução e que temos de conversar para tentar resolver os nossos problemas, e que conversar não é insultar. *Nota de campo 41, (6/12/2017)*

Efetivamente, a participação é “um processo que envolve interação, expressão de ideias, pensamentos, opiniões, escolhas, negociações ... é praticada na relação social” (Agostinho, 2015, p. 76). Como tal, as crianças na sala 2 reconhecem-se como capazes de assumirem posições de responsabilidade dentro do seio do grupo, existindo sempre momentos ao longo do quotidiano, como o acima apresentado, em que as crianças procuram partilhar e envolver todo o grupo na discussão e debate de situações, podendo expressar-se livremente e contribuir para as dinâmicas interessantes do grupo. Efetivamente importa referir que em todos os momentos e

tempos do quotidiano das crianças foi promovida a possibilidade de expressão de opiniões, sentimentos e ideias. Ainda assim, foi possível analisar que estes momentos ocorrem principalmente em momentos de grande grupo no espaço do tapete da sala, como no da nota de campo mencionada anteriormente, que consistem nos momentos privilegiados para a expressão livre na qual todas as crianças podem estar envolvidas.

De facto, na sala 2, a existência de espaços-tempos de interações ricas e estimulantes e as práticas de *escuta* constantes contribuem “para a construção de um pensamento mais elaborado e de índole mais crítico” (Marchão, 2016). Tal como já referi na caracterização do grupo de crianças, uma das principais características que os define é a sua capacidade crítica e reflexiva acerca do que os rodeia:

Depois de terem observado lixo espalhado pelo chão do espaço exterior da escola, reunimo-nos todos no tapete. As crianças teceram comentários sobre o que viram (Rita: “que porcaria”; Helena: “Os meninos crescidos não põem o lixo nos caixotes”; Guilherme: “Vou obriga-los a apanhar”; Manuel: “Eu quero a escola brilhante”). *Nota de campo 11, 18/10/2017*

Foi esta atenção ao que os rodeia, este questionamento constante, este reconhecimento enquanto cidadãos que os fez envergar no projeto “Queremos a nossa escola limpa e brilhante”, que surgiu, por um lado, na vontade das crianças em querer que a sua escola ficasse mais limpa e, por outro, na capacidade das adultas ouvirem as crianças e ampliarem essa vontade, criando oportunidades, no seu papel de facilitadoras, para elas exercerem esse direito.

Tenho até então reforçado a expressão livre das crianças. No entanto, como já referi anteriormente, para participarem, para além das vozes das crianças serem ouvidas, estas devem ser tidas em conta, sendo envolvidas em processos de tomada de decisão e num nível superior, partilharem poder e responsabilidade na tomada de decisão (Shier citado por Trevisan, 2014). Neste aspeto, importa centrar-me nas situações de negociação com as adultas da sala de JI sobre a organização dos espaços e tempos, uma vez que estes momentos de negociação e confronto que se desenvolvem entre crianças e adultos revelam as competências das crianças bem como o seu estatuto de sujeito de conhecimento e de ação (Soares, Sarmiento & Tomás, 2004).

Estas oportunidades de negociação ocorreram ao longo de todo o quotidiano da sala acerca das mais variadas situações, por um lado, suscitadas e incentivadas pelas adultas, e por outro, de forma autónoma pelas crianças. As crianças da sala 2 negoceiam com as adultas acerca do lugar onde se sentam no tapete, negoceiam para realizarem momentos de partilha em grande grupo, para realizarem propostas da sua

iniciativa, para (re)organizarem tempos e espaços da sala, para gerirem as áreas de interesse e as regras:

Esta na hora da história. A Salomé pede para ser ela contá-la para além de ser ela a escolher. Digo-lhe que sim. *Nota de campo 22, 6/11/2017*

São 13:15h, hora de voltar à sala. A Célia entra no recreio e grita “sala 2!”. Algumas crianças chegam e dizem que gostavam de ficar mais um bocadinho no recreio, porque tinham ido visitar a Culturgest e tinham-se atrasado muito no almoço. A Célia diz que é uma ótima ideia. *Nota de campo 32, 22/11/2017*

Tal como pode ser observado nas notas de campo supracitadas, as crianças sugerem muitas vezes alterações ao que as adultas propõem e num clima que privilegia a oportunidade de expressar diferentes conceções, ideias e necessidades das adultas, estas sugestões são consideradas com elas. As crianças evocam constantemente a prática do seu direito de participação muitas vezes recorrendo ao voto:

É o momento da história. A Célia disse que tinha uma surpresa e que todos mereciam comer um rebuçado. O Manuel diz: “mas comemos antes ou depois da história?”. A Célia responde-lhe: “não sei, o que acham?”. “Podemos fazer uma votação”, responde-lhe o Manuel. *Nota de campo 22, (6/11/2017)*

Existe, assim, um reconhecimento das crianças de práticas democráticas que advêm da promoção de espaços e oportunidades pelas adultas que promovem o reconhecimento das crianças como cidadãs democráticas. Ainda assim, as crianças têm por vezes dificuldade em respeitar as regras de participação mencionadas pela educadora no ponto anterior, como fundamentais para que a participação se efetive, como o saber ouvir o outro e o esperar pela sua vez para falar. Nestes momentos, para além das adultas reforçarem a necessidade de cumprir estas ações, também os seus pares o fazem:

Mais uma vez, as crianças mostraram dificuldades a cumprir as regras de colocar o dedo no ar e escutar os outros. Ainda assim, existem crianças que o fazem frequentemente e alertam os/as colegas para isso: “Eu estou com o dedo no ar, vocês não” (Salomé). *Avaliação da proposta “Vídeos e imagens sobre a poluição”, 30/10/2017*

#### **4.4.3 Promoção da participação das crianças pela educadora e pela estagiária**

Para Ferreira e Sarmento (2008) a postura do/a educador/a deve fomentar a construção dos direitos participativos dentro da sala de atividades, sendo essa participação fruto da partilha de controlo. E essa partilha de controlo é bem visível na dinâmica do grupo, promovida de forma intensa pelas adultas. A promoção da

participação das crianças ocorre a nível da organização dos espaços, tempos e materiais da sala e ao nível do planeamento e avaliação de tudo o que lá se vive.

Antes de mais, importa referir que toda a sala está organizada de modo a incentivar e promover a autonomia das crianças: existem diversos mapas, construídos pelas adultas e pelas crianças, que dão conta das rotinas, de datas específicas de aniversários, visitas de estudo, sessões de música, entre outros; todos os materiais estão identificados com imagens; todo o espaço e materiais estão acessíveis às crianças. Essa autonomia permite, posteriormente, a liberdade das crianças e diversas oportunidades – para brincarem na área que querem; para explorarem os materiais que quiserem; para escolherem diferentes tarefas; para assumirem diferentes responsabilidades; para tomarem decisões.

A maior parte das crianças está a brincar pelas diversas áreas. Uns estão a pintar a sua fruta preferida. O Filipe pinta rapidamente uma maçã. O Micael demora mais tempo e sem querer rasga a folha. A Célia dá-lhe uma nova e explica-lhe que ele tem de ter cuidado para não passar muitas vezes o pincel no mesmo sítio. A Eva e a Carolina M. estão noutra mesa a fazer o registo dos batidos. Dou mais acompanhamento à Carolina, que não compreende em que local tem de colar os alimentos. A Eva faz o registo autonomamente. *Nota de campo 15, 24/10/2017*

Existe, assim, um claro respeito pelo tempo e pelo interesse de cada criança. Por exemplo, “cada criança tem a sua tarefa, e a não ser que seja uma tarefa que tenha de ser realizada num determinado momento específico, como a marcação de presenças, não há imposição e pressão pela educadora. As crianças fazem por lembrar-se, ganhando assim mais responsabilidade, sendo totalmente responsáveis pela sua tarefa, inclusive de se lembrarem de a realizar.” (*Nota de campo 45, 13/12/2017.*)

Não existe, assim, um ambiente educativo com uma organização rígida, mas flexível, que se reajusta a qualquer momento e que está em constante evolução, uma organização construída de forma cooperada entre adultas e crianças em função das suas necessidades e das suas propostas.

Estamos a reunir sobre o projeto. O Miguel diz que já fizemos muitas coisas. O Francisco diz que sim mas que não conseguiram que a escola ficasse toda limpa. Depois, sugere: “olha, podíamos fazer aquelas coisas que as pessoas vão à rua gritar com cartazes, ‘Não queremos lixo no chão, não queremos lixo no chão...’ ” rapidamente todas as crianças se juntaram a ele, e ali, no tapete da sala, decidiu-se fazer uma manifestação. *Nota de campo 34, 24/11/2017*

Como se pode verificar na nota de campo acima apresentada, as crianças têm uma posição na sala que lhes permite ter um grande poder de decisão ao nível do planeamento das atividades. Sugerem ideias, planificam como, quando e quem realiza determinada proposta. Mesmo quando uma proposta é planificada por uma das

adultas, esta é sempre aberta a sugestões e alterações consoante as ideias, necessidades e interesses das crianças, existindo assim uma constante articulação entre a intencionalidade pedagógica e os interesses legítimos das crianças como se pode constatar no excerto abaixo:

Inicialmente tinha planificado dinamizar a história sozinha. No entanto, o Francisco e o Sandro, que estão responsáveis pela escolha de histórias esta semana, referiram que também gostavam de contar a história. Como tal, adiei a dinamização para mais tarde e, com eles, ensaiámos, para que pudessem fazer parte. *Avaliação da proposta “História A aldeia poluída”, 2/11/2017*

Existe uma preocupação e intencionalidade constante por parte das adultas para que as crianças tenham um papel ativo e crucial na planificação, execução e avaliação do que se vive na sala de uma forma conjunta e cooperada. Por exemplo, foi introduzido já no ano de 2018 um Mapa de Áreas para que as crianças, escolhendo sempre a área para a qual querem brincar, possam, no fim de cada mês, avaliar o que mais gostam de fazer e com quem, possibilitando-se, ainda, a experimentar novas áreas e atividades.

Esta participação relatada até então, centrando-se ao espaço do limite da sala de atividades, também se expandiu para fora dela. Tal como já foi referido, o projeto realizado em grupo teve como principal intencionalidade a criação de espaços-tempos de participação às crianças no espaço da escola, tendo sido tudo o que as crianças planificaram realizado – a realização de uma reunião com a diretora; a limpeza do espaço exterior; a realização e afixação de cartazes; a realização de uma reunião com os alunos mais velhos; entre outros-. Todas estas propostas permitiram a ação social direta das crianças na escola. Foram as crianças que definiram os objetivos que queriam alcançar e que definiram e implementaram estratégias para os atingir. As crianças, puderam, assim, alargar as suas possibilidades de participação a toda a escola, dando contributos para o melhoramento do espaço social do qual fazem parte, existindo um reconhecimento dos seus direitos, contra à tendência que se verifica, na qual a ordem social dos adultos reduz a possibilidade de participação das crianças, que assenta na ideia de “que o discurso da criança se baseia no senso comum, na falta de experiência, incompletude e desorganização (Tomás, 2007, pp.186-187). Como Trevisan (2014) explicita, nas decisões tomadas em grupo relativamente a casos que envolvem a instituição escolar, normalmente é o/a profissional que faz a ponte entre as crianças e a direção da escola, o que compromete a lógica de participação das crianças. Neste sentido, no âmbito do projeto, foi da intencionalidade

das adultas que fossem as próprias crianças a ter toda a voz, tendo sido elas a convocar, planificar e realizar uma reunião com a direção, entre outras situações.

Pode, assim, verificar-se que a promoção da participação das crianças pelas adultas da sala valoriza as crianças como socialmente competentes, o que se refletiu na forma como foram sempre criadas condições para que essa participação ocorresse através de processos que tornam visíveis as ações e vontades das crianças.

#### **4.4.4 Espaços-tempos de participação das crianças**

As crianças, ativas e competentes, interpretam e apropriam-se de forma seletiva das estruturas sociais adultas e infantis de que fazem parte, reinterpretando-as e transformando-as, partilhando-as coletivamente. São, assim, atores sociais competentes que participam numa dupla integração social: no mundo adulto e no mundo das crianças (Ferreira, 2005). Neste sentido, não podemos esquecer que elas não são um mero recetor das influências adultas a que estão sujeitas.

Como habitual, entre as 11h e as 11:40h as crianças vão para o recreio. A sala costuma ficar vazia. Sempre que alguma adulta vê alguma criança na sala, diz que têm de ir para o recreio. São 11:23h e entro na sala. Está a Salomé, a Catarina, a Amanda e o Filipe dentro da sala. Pergunto: “o que é que estão aqui a fazer seus malandrecos?”. Riem-se. A Salomé diz que foram só buscar uma coisa e saem. Passado 5 minutos vou lá espreitar: lá estão eles... parece que voltaram lá para ir “só buscar uma coisa”. *Nota de campo 26, 14/11/2017*

As crianças da sala 2 sabem que têm muita liberdade e fazem uso dela. Ainda assim, sabem que existem determinadas regras que “têm” de ser cumpridas. Por isso, neste exemplo, quando pergunto o que eles estavam a fazer na sala, ao saberem que tinham de estar no recreio respondem algo que sabem que justifica a sua permanência naquele lugar – “foram só buscar uma coisa”. Mas não é por saberem que existem determinadas regras que “absorvem de um modo passivo a socialização vertical” (Agostinho, 2015, p. 74). Fazem-no sim, de modo inovador e criativo, pondo em prática estratégias para indo contra a ordem institucional (Ferreira, 2004) das adultas, prosseguirem com determinadas ações mais importantes da cultura infantil.

Uma vez que têm pontos de vista e opinião própria, isso leva a que às vezes exista uma “colisão entre tempos, interesses, poderes e lutas” (Ferreira, 2005, p. 119) entre a vontade delas e a vontade das adultas. Essa “colisão” é normalmente associada na sala 2 a, por um lado, o cumprimento de determinada atividade estruturada e orientada pelas adultas e, por outro, o interesse e a vontade que a criança tem de brincar, existindo, assim, um choque entre as “culturas escolares

veiculadas pela educadora . . . com as culturas infantis” (Ferreira, & Tomás, 2016, p. 451). Antes de mais, considero oportuno reforçar que, ainda assim, estas situações são raras na sala, uma vez que, sendo os espaços-tempos e o planeamento realizado em cooperação entre todos os elementos do grupo, existe um encontro quase constante entre as intencionalidades da educadora e os interesses das crianças. Ainda assim, nestas situações, quando acontecem, existe uma preocupação das adultas em ouvi-las e em procurar entender o que as crianças querem, seja através do que dizem ou através da sua postura e atitudes, existindo um reajustamento da prática numa ordem institucional que canaliza as estratégias de poder tanto das crianças como das adultas, num espaço de cooperação entre os interesses conflituais (Ferreira, 2004):

O João está a fazer a avaliação do projeto. Decidiu desenhar o planeta de lixo – o que gostou mais do projeto. De repente, o Miguel, o Manuel e o Francisco começam a fazer uma “obra de arte”, como disseram, com fios ligados à porta e aos cabides com brinquedos pendurados. O João fica a olhar para eles. Depois chama-me e diz: “já acabei”. Olho para o desenho e vejo que está meio pintado. Pergunto: “já acabaste ou queres ir brincar?”. O João fica a olhar para mim e diz: “já acabei, fica assim, fica diferente” *Nota de campo 54, 11/1/2018*

A criança contribui ativamente para a produção e mudança cultural e por outro lado, também é afetada pela cultura da qual é membro (Corsaro, 2009). Neste sentido, foi possível observar momentos em que as crianças, organizando-se entre si, reproduziam interpretativamente os papéis das adultas.

As crianças vão para as áreas. Na área do faz de conta estão o Manuel, o Miguel, o João e a Carolina M. A Helena, que estava a passar perto da área diz-lhes: “desculpem mas não podem estar assim na casinha, são 2 rapazes e 2 raparigas e vocês são 3 rapazes”. *Nota de campo 48, 3/1/2018*

As crianças, como neste exemplo apresentado, inseridas numa rede social diversa e através da interação com os seus pares, trocam valores e conhecimentos da cultura em que estão inseridas para (re)produzir a sua própria cultura, que também tem regras a serem cumpridas, tal é que a Helena chamou-os à atenção: na “casinha” só podem estar 2 meninos e 2 meninas. As crianças da sala 2, através da interação entre os seus pares, criam as suas regras, planeiam, negociam, construindo a sua própria cultura num processo democrático.

A Catarina sugeriu ir para o computador escrever as frases. O Lucas disse que também gostava de ir. O Filipe e a Mariana disseram que também gostavam de ir para o computador mas que não se importavam de desenhar os cartazes. *Avaliação da proposta “Cartazes Não deitar lixo no chão”, 7/11/2017*

Neste exemplo, podemos ver como as crianças se organizam entre si, negociando na distribuição de tarefas para a elaboração de cartazes no âmbito do

projeto, fazendo-o de forma totalmente autónoma. É evidente, através destes exemplos, o quanto as crianças são competentes e ativas na criação de cultura, apropriando-se de forma criativa e transformadora dos elementos sociais e culturais nos quais estão inseridas para atender aos seus próprios interesses (Corsaro, 2009), como se verifica no exemplo seguinte, em que o João, utiliza a sua idade como fator de autoridade:

O João está a brincar com um jogo de chão com o Micael. Oiço o João a dizer “eu é que digo como é que vamos fazer, eu sou mais velho”. *Nota de campo 13, 20/10/2017*

#### **4.4.5. Obstáculos à participação**

Os contextos e rotinas dentro das instituições de educação de infância têm determinadas regras. Quanto mais rígidas e com distinções nítidas forem essas regras, maior o constrangimento na participação das crianças (Bae, 2015). Efetivamente, os maiores obstáculos verificados relativamente à participação das crianças da sala 2, estão relacionados com as rotinas de tempo e espaço internas ao funcionamento da organização educativa uma vez que, como se verifica na maior parte dos casos, a afirmação da participação infantil na gestão do tempo e das rotinas da vida escolar que não é associada apenas à sala não é regra no contexto da educação pré-escolar (Silva & Farenzena, 2012).

Por vezes, determinadas propostas e brincadeiras têm de ser interrompidas devido às mudanças de rotinas, como no exemplo que de seguida menciono, que, neste caso, está associado à necessidade de mudança de espaço, que é partilhado com outros grupos de educação pré-escolar e de outros ciclos de ensino:

São 10:15h. A sessão de educação física tem de terminar, terminou o tempo da nossa vaga. Depois do jogo digo “agora vamos sentar-nos no chão”. Rapidamente percebem que a sessão está no fim. A Carolina S. diz “já Sofia? Não podemos fazer mais?”, ao que a Helena diz: “simmm, mais por favor”. Várias crianças, como o Filipe, a Salomé e o Guilherme pedem o mesmo. Digo-lhes que não temos mais tempo, que só podemos ir para o ginásio até aquela hora. Para a semana há mais. *Nota de campo 23, 7/11/2017*

Esta “obrigatoriedade” de cumprimento de determinadas rotinas consiste muitas vezes em constrangimentos aos interesses e vontades das crianças:

São 11:05h. A Célia diz que podem ir para o recreio. Como está a chover com grande intensidade, mesmo por baixo do telheiro o chão está molhado. Têm de ficar no corredor. Muitas crianças dizem que não querem ir, mas a Célia diz que a hora do recreio é tempo de sair um bocadinho da sala e assim o fazem. *Nota de campo 52, 9/1/2018*

Neste exemplo, é evidente que, apesar de ser hora do recreio, as crianças preferem ficar na sala onde têm mais espaços, materiais e oportunidades de

brincadeira, do que ficar no corredor. Mas, devido à necessidade do cumprimento de rotina, assim têm de o fazer.

Estes exemplos, na minha opinião, mostram a necessidade de garantir a influência e decisão das crianças não só no que se passa dentro da sala, mas também de uma forma mais alargada, a nível de espaços e tempos da instituição.

Por fim, realço um último obstáculo à participação das crianças, relacionado com as regras impostas pelas adultas. Na sala 2, as regras, espaços e tempos são construídos de forma cooperada, na qual as crianças, como já foi possível de notar, têm grande poder. Ainda assim, existem situações onde existe um maior controlo por parte das adultas, sendo que este está, normalmente, relacionado com o “sujar”, o que acaba por comprometer a atividade livre da criança, que tem de ser interrompida porque não está a seguir a regra de não se sujar a ela própria ou materiais que não devem ser sujados, como no exemplo seguinte:

O Micael faz a pintura inspirada no Miró. Para tal, tem uma folha A3, pinceis e tintas. Passado algum tempo a Célia repara que este, depois de já ter pintado toda a folha, está a pintar a mesa à volta. A Célia pergunta o que ele está a fazer e diz que não é para pintar a mesa, só na folha e que já está. O Micael levanta-se e vai lavar as mãos. *Nota de campo 43, 11/12/2017*

Apesar destes obstáculos à participação das crianças, é necessário reforçar que estas situações são incomuns, uma vez que na sala 2 vive-se um ambiente na qual existe uma clara valorização na voz da criança e de grande respeito pelas suas competências, indo-se contra a um dos grandes obstáculos referidos por Trevisan (2014) para a participação das crianças, que consiste nas conceptualizações desfavoráveis/limitativas das suas competências sociais.

#### **4.6 O meu papel enquanto promotora do direito de participação das crianças. Reflexão acerca da investigação**

Trevisan (2014) diz-nos que a participação é o elemento fundamental do exercício de cidadania. É fulcral que se deixe, de uma forma geral, de ver as crianças como “cidadãos do futuro” mas também como cidadãos do presente e garantir a sua “presença plena na vida em sociedade” (Sarmiento, Soares & Tomás, 2007, p. 188).

Através do que se vive na sala 2, compreende-se a forma como as crianças, quando lhes são dadas oportunidades e espaços-tempos de participação, se revelam extremamente competentes fazendo uso desse seu direito. Assim, como Fernandes (2009) nos diz, é importante que, enquanto futura educadora respeite as

vulnerabilidades das crianças e assegure o seu direito de proteção, mas é também essencial que respeite as suas competências, assegurando uma prática de respeito pela criança cidadã, na qual reconheço as suas capacidades e garanto os seus direitos. Assim, mais do que vincular a garantia da participação a qualquer método ou prática pedagógica, esta é, mais do que tudo, um direito da criança, que, sejam quais forem as intencionalidades de qualquer profissional de educação, deve ser garantida. Assim sendo, é fundamental que não nos esqueçamos que não podemos esperar que sejam as crianças a encaixar nos modos adultos de participação mas sim criar oportunidades educativas que encorajem e facilitem a expressão das suas vozes (Trevisan, 2014).

É fulcral que, na minha prática profissional, garanta condições para a participação das crianças e crie espaços-tempos para que elas possam exercer esse direito e se vejam elas próprias como cidadãs democráticas críticas e emancipatórias, levando-as sempre a pensar, refletir, discutir e agir, colocando-as no centro do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e permitindo que a sua voz seja a que mais ocupe os tempos e espaços do quotidiano no JI, sempre numa perspetiva de valorização e reconhecimento da sua voz, mas também no incentivo da aceitação das vozes dos outros. Para tal, é igualmente importante que reflita de forma intensa e contínua sobre os possíveis obstáculos que podem servir de impedimento ou obstaculizar a participação das crianças.

É essencial que, enquanto profissional de educação, valorize as iniciativas das crianças, considerando-as como base na construção do planeamento e avaliação e na organização de todo o ambiente educativo, no incentivo e garantia da participação efetiva das crianças em todos os assuntos que lhe dizem respeito, e com isto refiro-me a não só garantir a sua participação dentro da sala, mas também fora, desafiando a *negatividade constituinte* (Sarmiento, Soares & Tomás, 2006) que se tem vindo a observar na forma como se vê a criança, “ultrapassando, assim, paradoxos que condicionam a afirmação da cidadania das crianças, relacionados com a divergência entre os direitos das crianças e a prática social (Fernandes, 2009). Assim, quero ser uma profissional de educação que contribua para o abandono de “pressupostos teóricos e metodológicos hegemónicos e práticas excludentes das crianças nas arenas onde a sua acção é relevante e deveria ser significativa” (Tomás & Fernandes, 2013, p. 203).

## **5. A EDUCAÇÃO COMO “PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO”. A MINHA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

Após a conclusão da minha experiência profissional supervisionada em creche e em jardim de infância, apraz-me refletir sobre como estas experiências contribuíram para a construção da minha identidade profissional, que Roldão (2005) define como um “conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividade, igualmente relevantes e valiosas” (p. 108).

A minha escolha para ser educadora de infância não foi uma escolha de sempre. Não foi um sonho de criança, não foi uma paixão antiga. Na verdade, o que me fez querer ser educadora não é, de todo, o que agora me faz querer sê-lo. Ao longo do meu percurso académico pude adquirir um conjunto de conhecimentos, saberes e práticas que me fizeram, antes de tudo mais, ganhar um profundo e cada vez maior respeito pela infância e por todas as crianças. E é esse respeito que agora não me faz querer ser nada mais em termos profissionais. É esse respeito e consideração que basearam e vão basear as minhas práticas, a procura do meu conhecimento, a forma como vejo a educação de infância, e que me farão procurar ser sempre uma profissional em crescimento e em constante evolução.

Tanto na prática de creche como na de JI tive o privilégio de aprender com profissionais que tinham um enorme respeito pelas crianças. Principalmente no estágio de JI pude experienciar a forma como as crianças devem ser consideradas com atores sociais competentes, valorizando-se a sua ação e a sua voz e o seu papel ativo na construção da sociedade. Efetivamente, algo que contribuiu de forma profunda para o desenvolvimento da minha identidade profissional foram as relações e interações com todas as profissionais com quem efetuei a minha prática no meu percurso académico. Pude observar e refletir acerca de formas de agir com as quais me identifico e outras nem tanto, mas todos os momentos foram de grande aprendizagem e reflexão e todos contribuíram para a construção da minha identidade. De facto, como T. Sarmiento (2009) defende, a identidade profissional consiste num processo de construção inter e intra pessoal, num processo que se desenvolve “em contextos, em interacções, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p.48). Assim, não só as profissionais de educação contribuíram para a construção da minha

identidade profissional mas também todas as pessoas que comigo se “cruzaram” neste processo – crianças, famílias, professores, colegas... -. Efetivamente, numa profissão centrada em relações humanas, a minha identidade profissional não poderia ser construída de outra forma se não num conjunto de relações. Eu sou o resultado do conjunto de muitas pessoas com as quais me cruzei e não só. Sou também, enquanto (quase) educadora de infância, o resultado do contacto com os conhecimentos teóricos que o meu percurso académico me “trouxe” e que de forma autónoma procurei, das trocas de experiências, da prática, das discussões e de uma constante reflexão acerca de tudo isto. Todos estes processos e o caminho que efetuei levaram-me a defender um conjunto de práticas e de intencionalidades, em que todas elas procuram colocar a criança no centro, considerando sempre que existem muitas crianças e muitas infâncias, uma vez que cada criança vive numa realidade social diferente, tem os seus interesses e os seus próprios ritmos de aprendizagem, que têm de ser considerados na minha prática profissional para poder dar uma resposta educativa de qualidade a cada uma.

Iniciei a minha prática em creche com alguns receios, porque era o meu primeiro contacto com crianças tão pequenas, sendo a comunicação com elas o que mais me preocupava – de que forma iria assegurar a comunicação com as crianças de forma a corresponder aos seus interesses e às suas necessidades? Na verdade, ao longo da prática fui aprendendo que, efetivamente, ao conhecer as crianças, ao criar uma relação com elas e centrar a minha prática numa observação cuidada e reflexiva, torna-se possível compreendê-las e assegurar uma prática centrada nas suas especificidades com base numa diferenciação pedagógica. Centrar a prática na *audição da voz* das crianças, mesmo quando não é através da linguagem que elas comunicam, foi das minhas primeiras e mais importantes aprendizagens.

Algo que aprendi fortemente na minha experiência em creche foi a relação indissociável que o cuidar e o educar têm, não só nas idades de creche, mas com maior ênfase nestas idades. Tal como afirma Caldwell citado por Dias (2012,) “não se pode educar sem prestar cuidados e proteção, e não se pode prestar cuidados corretos e proteção durante os importantíssimos primeiros anos de vida – ou mesmo durante todos os anos – sem, ao mesmo tempo educar” (p. 14). Desta forma, superando uma dicotomia entre o cuidar e o educar, que admito que na licenciatura assumia de certa forma no que concernia à creche, garanti que este binómio – *educuidar* (Dias, 2012) – fosse assumido como um objetivo primordial da minha

prática. Só assim se pode considerar todas as dimensões do desenvolvimento da criança: físicas, sociais, emocionais e cognitivas, de forma a garantir a satisfação de todas as suas necessidades e, posteriormente, reunir condições “para a criança conhecer bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes actividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens, consubstanciando em finalidades educativas” (Portugal, 2012, p. 5). Desta forma, aprendi que é fundamental na prática de um/a educador/a valorizar de igual forma todos os momentos do quotidiano das crianças, atribuindo-lhes sempre uma intencionalidade pedagógica, promovendo cada momento como “tempo de qualidade”.

A Nicole, após lanchar, chama-me e diz “já tá”. Apesar de ser normal serem as adultas a ir buscar o copo de iogurte, a colher e o babeto para colocá-los nos seus devidos lugares, peço-lhe que vá pôr o papel no lixo, o iogurte no tabuleiro branco e a colher na taça. Esta vai a cada um dos locais fazendo o que pedi. Depois tira o seu babeto e aproxima-se do recipiente onde se colocam os babetos sujos e pergunta “Xofia, posso?” ao que respondo “claro que sim! Estás uma crescida Nini”. *Nota de campo 37, 31/3/2017*

Assim, como no exemplo que apresento acima, também em momentos de rotina muitas vezes considerados sem intencionalidade, posso e devo atribuir-lhes significados, considerando-os como oportunidades para, como no exemplo da Nicole, atribuir-lhe responsabilidades que sabia que seria capaz de assumir e promover a sua autonomia.

Acredito fortemente que algo que a minha prática me deu foi a capacidade cada vez mais atenta de olhar para cada criança como um ser único, assegurando cuidados e educação de forma muito pessoal e não automatizada, de forma a tentar sempre garantir a responsividade a todas as crianças. Neste sentido, *ouvir*, observar, registar, refletir, agir e avaliar são ações e práticas que não posso nunca desconsiderar na minha ação pedagógica. É fundamental *ouvir* e observar as crianças, para conhecê-las, compreendê-las e melhor intervir através de práticas que garantam a promoção de uma vida democrática, na qual a liberdade de expressão, o respeito, a cooperação, a autonomia e a responsabilidade são evidentes, considerando a criança como uma cidadã ativa e garantindo sempre os seus direitos. Neste sentido, penso que a melhor forma de aprender é através da interação social. Como tal, a melhor forma de assegurar um ambiente educativo de boa qualidade consiste em promover interações o mais “ricas, interessante, envolventes, satisfatórias e significativas” (Katz, 2006, p. 21). Essas relações incluem a educadora, a auxiliar de ação educativa, o ambiente educativo, as crianças, as famílias. Todas estas interações devem ser

centradas em relações de cidadania, valorizando a sala como uma sociedade (Dewey, 2002). Neste sentido, vou procurar sempre que as crianças tenham um papel ativo em tudo o que fazem parte: estabelecendo em conjunto as regras de vida e de funcionamento, as formas de gerir o espaço, o tempo e as aprendizagens. Só assim posso respeitar os seus direitos, as suas individualidades, as suas necessidades, os seus interesses.

No início de outubro, tinha-se combinado em grupo pôr nomes no tapete, para que se sentassem sempre nos mesmos lugares. Já à uns dias que as crianças têm mostrado vontade de se sentar noutros lugares. Hoje a Rita sugeriu: “podemos tirar os nomes do tapete?”. O Guilherme disse que não queria. A Rita disse que ele podia continuar a sentar-se no mesmo lugar se quisesse. Perguntei se já não gostavam de ter os lugares marcados visto que tinham sido eles a sugerir. Muitos disseram que já não, que queriam escolher. Perguntei o que podíamos fazer visto que uns querem tirar e outros não querem. Como normal, sugeriram uma votação. Assim o fizemos: fui buscar uma folha e uma caneta. Fiz uma tabela – de um lado o SIM e do outro o NÃO. Fui preenchendo conforme a votação ia ocorrendo. No fim, ganhou o SIM. *Nota de campo 49, 4/1/2018*

Desta forma, como Katz (2006) alude, enquanto profissional de educação devo garantir a diversificação de experiências infantis, considerando a criança como um ser participativo e com direitos, não esquecendo que cada criança é um criança e que o processo educativo dá-se num processo de relação social e cultural, no qual a criança deve ser *escutada* pois, tal como Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016) afirmam, “na formação da criança, não há emancipação pela via do silenciamento, nem pelo controlo exacerbado da ação” (p. 38).

Neste sentido, apraz-me referir a importância que darei ao brincar. Verificando-se uma tendência cada vez maior na escolarização da educação de infância (Ferreira & Tomás, 2017), importa que reflita seriamente acerca da importância do brincar para as crianças e garantir espaços e tempos para a brincadeira. E este brincar significa um brincar livre, adjetivo que não deveria ser necessário pois de outra forma não é brincar – a criança, quando brinca, fá-lo no espaço que quer, com quem quer, com o que quer -, sem imposições dos/as adultos/as.

Considerando que a minha futura profissão é baseada em relações humanas que visam a formação humana, torna-se imperativo não descurar os afetos, os valores e compromissos éticos. Na minha prática, para além de tudo o resto, deve prevalecer a qualidade do atendimento e o bem-estar da criança, de cada criança, na sua individualidade. O primordial, antes de tudo mais, será sempre a criação de relações de afeto com cada criança, garantindo sempre o seu bem-estar e a sua felicidade, brincando com elas, procurando conhecê-las, ouvindo-as.

Apesar de durante a minha formação teórica ter apreendido todos estes conhecimentos, foi através da experiência que os pude pôr em prática. Só aí pude compreender todas as especificidades de cada criança, de cada grupo, de cada equipa, de cada local, e a forma como podia pôr em prática tudo aquilo que defendia e que acreditava. Cometi erros e foi através da reflexão dos mesmos que pude “crescer” e evoluir enquanto futura profissional. De facto, penso que o essencial será sempre refletir acerca da minha prática profissional, num processo constante de auto-avaliação “do que se faz e por que se faz” (Imbernón, 2010, p. 47) para, posteriormente, melhor fazer.

É importante ressaltar que toda a experiência pela qual passei contribuiu para o meu enriquecimento enquanto futura educadora de infância, despoletando a construção da minha identidade profissional. Não obstante, considero fundamental referir que esta identidade profissional vai estar em constante reflexão e reformulação, uma vez que esta se constrói através de uma “dinâmica constante entre o eu e os outros” (Sarmiento, 2009, p. 49) e, por isso, sofrerá alterações consoante os diferentes contextos e as diferentes relações e interações que eles implicam. Neste sentido, refiro, ainda, que devo continuar em constante formação, aprendizagem e reflexão das minhas práticas, objetivando, assim, um crescimento pessoal e profissional, reconhecendo e consciencializando-me das minhas ações, “numa perspectiva de valores pessoais que sustentam a condição humana de analisar erros, interrogando práticas de ensino, a fim de melhorá-las cotidianamente, tendo como compromisso pessoal o pensamento voltado a educação como ‘processo de humanização’” (Castelli, 2010, p. 1).

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Façamos da interrupção um caminho novo...  
Da queda, um passo de dança...  
Do medo, uma escada...  
Do sonho, uma ponte...  
Da procura, um encontro!*  
(Fernando Sabino, 2006)

Efetivamente, penso que a mensagem inerente a este excerto de Fernando Sabino se aplica tanto ao meu percurso na minha PPS como pretendo que se aplique

a todo o meu percurso profissional futuro. Quando decidi ser educadora, a minha mãe disse-me, “vais escolher uma profissão exigente. Vais ter momentos maravilhosos e momentos em que te sentes perdida e impotente, mas o principal, sempre, é encarar esses momentos não de forma pessimista e derrotista mas como um desafio a superar e uma fonte de aprendizagem”. Desde então é essa perspetiva com que tenho tentando encarar todo o meu percurso, marcado com momentos altos e baixos, mas que todos eles serviram como fonte de aprendizagem para que pudesse crescer pessoal e profissionalmente numa prática constantemente reflexiva.

Neste sentido, importa referir a pertinência que o processo investigativo teve neste percurso. Centrar-me neste tema fez-me ganhar um respeito ainda maior pelas competências das crianças e alargar horizontes no que concerne às possibilidades da sua participação. As crianças são competentes, mas para isso, não podemos esquecer que temos, enquanto profissionais de educação, de lhes possibilitar espaços-tempos para que possam exercer esse direito. É fundamental que a ação pedagógica de um/a educador/a seja ancorada nos direitos da criança, que incluem os direitos de participação, através da “adopção de dinâmicas sociais activas, críticas e emancipatórias que promovam valores e atitudes subjacentes a uma sociedade livre, pacífica, equitativa e democrática” (Tomás & Fernandes, 2013, p. 203). Para tal, torna-se imperativo que se (re)pense na forma como, de forma global, se tem “olhado” para as crianças, pois a sua participação está intrinsecamente dependente do conceito que o adulto tem de criança (Tomás, 2013), e é urgente olhar para a criança como um ser competente e capaz.

Neste sentido, apraz-me evidenciar o tamanho privilégio de ter podido fazer parte de um grupo onde tal acontece, onde as crianças têm uma voz, uma voz assertiva, uma voz que fez a mudança, uma voz que espero que nunca se cale, uma voz que todas as crianças de todo o mundo deveriam ter não só na escola mas em todos os assuntos que lhes digam respeito. Um voz que pretendo sempre ouvir, considerar e valorizar.

Todo o processo de prática bem como da elaboração do presente relatório envolveram um processo de extrema reflexão, análise, avaliação e mobilização de um corpo teórico vasto, que contribuiu de forma indubitável para a minha formação e para que me torne numa profissional que respeita cada criança na sua individualidade e que tudo faz para considerar os seus interesses, necessidades e competências para a construção de uma vida democrática e de cidadania.

## 7. REFERÊNCIAS

- Agostinho, K. (2015). A educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. *Da Investigação às Práticas*, 6(1), 69–86.
- APEI. (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa: APEI.
- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interações*, 30, 110-137.
- Bae, B. (2015). O direito das crianças a participar - desafios nas interações do quotidiano. *Da Investigação às práticas*, 6(1), 7–30.
- Barbosa, C. & Fortuna, T. (2015). O brincar livre na sala de aula de educação infantil: concepções de alunas formandas da Licenciatura em Pedagogia. *APRENDER*, 9(15), 13-40.
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bassedas, E., Huguet, T. & Solé, I. (1999). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Câmara Municipal de Lisboa (2013). *Caracterização Social da freguesia X*.
- Canário, R. (2008). *Escola/Família/Comunidade para Uma Sociedade Educativa*. Consultado em <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/746-escola-familia-comunidade>
- Cardona, M. J. (2011). Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de infância? Fundamentos e concepções subjacentes. *Nuances: estudos sobre Educação*, 20(21), 141-159.
- Castelli, M. (2010). *A reflexão sobre a prática pedagógica: processo de ação e transformação*. Consultado em [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao\\_Basica/Trabalho/02\\_01\\_00\\_A\\_reflexao\\_sobre\\_a\\_pratica\\_pedagogica\\_\\_processo\\_de\\_acao\\_e\\_transformacao.PDF](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_Basica/Trabalho/02_01_00_A_reflexao_sobre_a_pratica_pedagogica__processo_de_acao_e_transformacao.PDF)
- Cesar, A. (2005). Método do estudo de caso (Case Studies) ou método do caso (Teaching cases)? Uma análise dos dois métodos no ensino e pesquisa em Administração. *Revista Eletrônica Mackenzie de Casos*, 1(1).
- Convenção Sobre os Direitos da Criança. 20 de Novembro de 1989. ONU.

- Corsaro, W. A. (2009). Reprodução interpretativa e cultura de pares. In F. Müller & A. M. A. Carvalho, *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*, (pp. 31-50). São Paulo: Cortez.
- Dias, D. (2012). *O educuidar na creche e jardim-de-infância* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em [http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4316/1/Projecto%20educuidar\\_Daniel%20Dias.pdf](http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4316/1/Projecto%20educuidar_Daniel%20Dias.pdf)
- Decreto-Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República – I Série A*. Assembleia da República, Lisboa.
- Denham, S. A., & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Denzin, K. & Lincoln, S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Califórnia: Sage Publications.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio de Água.
- Fernandes, N. (2009). *Infância, direitos e participação representações, práticas e poderes*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2011). *Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal*. Comunicação apresentada na 10th Conference of the European Sociological Association, Geneve.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!». *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições afrontamento, pp. 65-102.
- Ferreira, M. (2005). “Brincar às arrumações”, arrumando ou... entre a ordem institucional adulta e a ordem instituinte infantil, as crianças como actores sociais no jardim de infância. *Reflexão e Acção*, 13(1), 115-132.
- Ferreira, M. & Sarmiento, M. J. (2008). Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. *Revista Eletrônica de Educação*, 2(2), 60-91.
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2016). “Já podemos ir brincar?” - A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância. In I. Cortesão et al. (Orgs.). *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança. Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança* (pp. 445-455 ). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

- Ferreira, M. & Tomás, C. (2017). A educação de infância em tempos de transição paradigmática: uma viagem por discursos políticos e práticas pedagógicas em Portugal. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, 19-33.
- Hauser, P., Nugent, K., Thies, .M, & Travers, F. (2014). *Development of children and adolescent*. Hoboken: Wiley.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Katz, L. G. (2006). Perspectivas atuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar*, 11, 7-21.
- Liebel, M., & Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos*, (39),123-140.
- Marchão, A. J. (2016). Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim-de-infância. *Revista Lusófona de Educação*, 32, 47-58.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In CNE (Ed.), *Relatório de Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33-67). Lisboa: CNE.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Ribeiro, A. & Cabral, S. (2015). “Aqui nós participamos!” a participação das crianças na educação de infância. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Orgs.). *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 240-250). Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Rocha, E., Lessa, J. e Buss-Simão, M. (2016). Pedagogia da infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em educação, *Da Investigação às práticas*, 6(1), 31–49.
- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise – especificidades do ensino superior e não superior. *Revista Nuances: estudos sobre a educação*, 12(13), 106-126.
- Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: A eloquência das ausências. In L. Guedes (Org.), *A escola e os actores: Políticas e práticas* (pp. 133-152).

Porto: Centro de Formação Profissional do Sindicato de Professores da Zona Norte.

- Sabino, F. (2006). *O encontro marcado*. Rio de Janeiro: Record.
- Sanches, M. A. (2003). A avaliação na educação pré-escolar: alguns dilemas e perspectivas. *EduSer*, (1), 111-124.
- Sarmiento, M. J. (2003). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: M. Sarmiento, & A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos, perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto: ASA.
- Sarmiento, M. J. (2008). Sociologia da infância: Correntes e confluências. In M. J. Sarmiento & Gouvea, M. C. (Orgs.), *Estudos da Infância: educação e práticas sociais* (pp. 17-39). Petrópolis: Vozes.
- Sarmiento, M. J. (2011). O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: N. Zago, M. Pinto de Carvalho & R. Vilela. (Orgs), *Itinerários de Pesquisa – Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação* (pp. 137-179). Rio de Janeiro: Lamparina Editora.
- Sarmiento, M. J. (2013). A Sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In R.T Ens, & M. C. Garanhani (Eds.). *Sociologia da infância e a formação de professores* (pp.13-46).Curitiba: Champagnat Editora- PUCPR.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46- 64.
- Sarmiento, M.J., Soares, N. F. & Tomás, C. (2006). Participação social e cidadania ativa das crianças. In D. Rodrigues (Ed.). *Inclusão e Educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 141-159). São Paulo: Summus Editorial.
- Sarmiento, M., Soares, N. & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Cultura*, 25, 183-206.
- Silva, I. Marques, L. Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silva, M. & Farenzena, R. (2012). participação infantil e autonomia no jardim de infância: uma questão de cidadania. In L. Dornelles & N. Fernandes (Eds.). *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 72-83). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança.

- Silva, P. (2008). *O contributo da escola para a actividade parental numa perspectiva de cidadania*. Comunicação apresentada no encontro do Conselho Nacional de Educação, Lisboa.
- Soares, N. F., Sarmiento, M. J., & Tomás, C. (2004). *Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças*. Comunicação apresentada na Sixth International Conference on Social Methodology Recent Developments and Applications in Social Research Methodology, Amsterdão.
- Sousa, M., Q., Campos, A., C. & Ramos, R., E. (2001). *Trabalho em Equipe: A Base a Qualidade nas Organizações*. Consultado em <http://www.pp.ufu.br/Cobenge2001/trabalhos/EQC003.pdf>.
- Sousa, J. & França, A. (2014). Que avaliação na educação de infância?. *Interações*, 32, 40-53.
- Stoer, S. R. & Magalhães, A. M. (2005). *A diferença somos nós. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomás, C. (2007). *Há muitos mundos no mundo...direitos da crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças: diálogos entre crianças de Portugal e Brasil* (Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Minho). Consultada em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6269>
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomás, C. (2013). "Participação não tem idade". Participação das crianças e cidadania da infância. *Revista Contexto & Educação*, 2(78), 45-68.
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2013). Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *Educativa*, 16(2), 201-216.
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2014). Direitos da Crianças, Brincar e Brincadeiras. In C. Tomás & N. Fernandes (Orgs.), *Brincar, Brinquedos e Brincadeiras. Modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa* (pp. 13-25). Maringá: UEM.
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar*. Consultado em [http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1116/1/Cultura%20de%20\(n%C3%A3o\)%20participa%C3%A7%C3%A3o%20das%20crian%C3%A7as%20em%20contexto%20escolar.pdf](http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1116/1/Cultura%20de%20(n%C3%A3o)%20participa%C3%A7%C3%A3o%20das%20crian%C3%A7as%20em%20contexto%20escolar.pdf)

- Tomás, C. & Soares, N. F. (2004). Infância, protagonismo e cidadania: Contributos para uma análise sociológica da cidadania da infância. *Fórum Sociológico*, 11/12(2), 349-361.
- Trevisan, G. P. (2014). “Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós.” *Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codificação das crianças na escola e na cidade*. (Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Minho).
- Valadão, F. (2010). As práticas de cooperação na construção da profissão docente. *Escola Moderna*, 38, 5-34.
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber(e) Educar*, 12, 109-117.
- Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Documentos orientadores da instituição:

- Plano Anual de Atividades do Jardim de Infância (2017/2018).
- Plano Plurianual de Melhoria (2015).
- Plano de Trabalho de Turma da sala 2 (2017/2018).
- Projeto Educativo do Agrupamento (2017/2020).

## **8. ANEXOS**

## **ANEXO A. Portfólio individual**

## **Anexo A. Portfólio individual**

*Consultar PEN – Anexo A. Portfólio Individual*

## **ANEXO B. Informações e imagens complementares à caracterização**

## Anexo B. Informações e imagens complementares à caracterização

### 1. Caracterização social das famílias

Tabela B1

*Idades dos pais e mães das crianças da sala 2*

<b>Idades</b>	<b>Mãe</b>	<b>Pai</b>
Entre 20 e 30 anos	6	3
Entre 31 e 40 anos	12	7
Entre 41 e 45 anos	1	2
> 46 anos	1	5
Desconhecida	0	3

*Nota.* Adaptado do PTT.

Tabela B2

*Habilitações literárias dos pais e mães das crianças da sala 2*

<b>Habilitação Literária</b>	<b>Mãe</b>	<b>Pai</b>
Mestrado/doutoramento	4	2
Licenciatura	5	2
Bacharelato	1	1
Secundário (12ºano)	4	6
3ºCEB (9ºano)	4	2
2ºCEB (6ºano)	2	2
1ºCEB (4ºano)	0	1
Desconhecida	0	4

*Nota.* Adaptado do PTT.

Tabela B3

*Profissões dos pais e mães das crianças da sala 2*

<b>Profissão</b>	<b>Mãe</b>	<b>Pai</b>
Técnicos superiores	8	5
Quadros intermédios	2	0
Técnico-profissionais	0	4
Indústria e serviços gerais	0	6
Sem profissão	5	0
Desempregado	5	0
Desconhecida	0	5

*Nota.* Adaptado do PTT.

## 2. Idade e percurso institucional das crianças

Tabela B4

*Idade e percurso institucional das crianças da sala 2*

<b>Nome</b>	<b>Idade</b> (no final do ano de 2017)	<b>Percurso institucional</b>	<b>Outras informações</b>
Catarina	6	Frequenta este JI pela primeira vez. Frequentou outro JI e creche.	
Guilherme	6	Está na sala com a educadora Célia pelo 2º ano. Antes frequentou o 1º ano de JI noutra instituição.	Guarda parental dada ao avô materno; Visita a mãe com alguma regularidade; Desconhece o pai
Francisco	6	Frequenta este JI pela primeira vez. Frequentou outro JI com a Rita e o Lucas e frequentou creche.	
Miguel	6	Está na sala com a educadora pelo 3º ano.	
Helena	6	Está na sala com a educadora Célia pelo 2º ano	
Mariana	6	Frequenta este JI pela primeira vez. Frequentou outro JI e creche.	
Amanda	5	Está na sala com a educadora Célia pelo 3º ano. Frequentou ama e creche.	
Rita	5	Frequenta este JI pela primeira vez. Frequentou outro JI com o Francisco e o Lucas e frequentou creche.	
João	5	Está na sala com a educadora Célia pelo 3º ano. Frequentou creche.	
Lucas	5	Frequenta este JI pela primeira vez. Frequentou outro JI com a Rita e o Francisco e frequentou creche.	
Lorena	5	Está na sala com a educadora Célia pelo 2º ano. Antes disso esteve em	No 1º período apenas frequentou o JI 11 dias

		casa.	de forma intercalada
Sandro	5	Está na sala com a educadora Célia pelo 2º ano. Antes disso esteve em casa.	Guarda parental dada exclusivamente à mãe
Eva	5	Está na sala com a educadora Célia pelo 2º ano. Frequentou creche.	
Carolina S.	5	Está na sala com a educadora Célia pelo 2º ano. Frequentou creche.	
Manuel	5	Está na sala com a educadora Célia pelo 2º ano. Frequentou creche.	
Salomé	5	Está na sala com a educadora Célia pelo 2º ano. Frequentou creche.	
Filipe	4	Frequenta este JI pela primeira vez. Frequentou outro JI e creche.	
David	4	Frequenta este JI pela primeira vez. Frequentou outro JI e creche.	NEE – atraso global do desenvolvimento
Micael	4	Frequenta este JI pela primeira vez. Frequentou outro JI e creche.	
Carolina M.	4	Frequenta a escola pela primeira vez. Em idade de creche esteve com a avó	

### 3. Rotinas institucionais no tempo e espaço do JI e da sala 2

Tabela B5

*Rotinas institucionais no espaço e no tempo do JI e da sala 2*

<b>Espaço</b>	<b>Tempo</b>	<b>Rotina</b>
Sala AAAF	8:00h	Acolhimento nas AAAF com as 4 salas de JI
Da sala de AAAF para as salas de atividades	9:00h	Ida para as salas de atividades
Sala 2, tapete	9:00h	Momento de reunião em grande grupo
Sala 2	9:45h	Momentos de brincar e/ou de propostas das adultas (grande grupo, pequeno grupo ou individual)
Sala 2	10:45h	Momento de arrumação coletiva
Sala 2, tapete	10:50h	Momento do lanche da manhã
Espaço exterior ou corredor em caso de chuva intensa	11:00h	Recreio
Casa de banho	11:40h	Higiene
Refeitório e espaço exterior ou corredor em caso de chuva intensa	11:50h	Almoço e recreio
Espaço exterior ou corredor em caso de chuva intensa	12:45h	Recreio

Do recreio para as salas de atividades	13:15h	Ida para as salas
Sala 2, tapete	13:20h	Momento da história
Sala 2	13:45h	Momentos de brincar e/ou de propostas das adultas (grande grupo, pequeno grupo ou individual)
Sala 2	14:45h	Momento de arrumação coletiva
Sala 2, tapete	14:50h	Momento de reunião em grande grupo no tapete
Das salas de atividades para a sala de AAAF	15:15h	Ida para a AAAF

*Nota.* Tabela adaptada da proposta de Ferreira (2004, p. 93).

#### 4. Planta da sala 2



Figura B1. Planta da sala 2.

## 5. Dia-tipo

**9:00h-** Toca a campainha. A Célia já está dentro da sala à espera das crianças. A Clara vai até à sala das AAAF buscar a Helena, o Micael, a Catarina, o Sandro e o David. Mas antes de todos entrarem, chega o Guilherme a correr e passados uns segundos o seu avô, a segurar o seu casaco. “Bom dia”, cumprimenta a Célia às crianças e às famílias. Vai chegando a Amanda com o seu pai que diz “bom dia” com o seu sotaque brasileiro, a Rita com o pai, o Francisco também com o pai, que esta semana está com ele e a Mariana com a sua avó, que logo lhe diz para ela não se esquecer de vestir o casaco quando for lá para fora. A Carolina S. chega também com a mãe. Todas as crianças despem os casacos, luvas, gorros e penduram-nas nos seus cabides. Depois, vestem as batas, menos o João que hoje chegou com a mãe e se esqueceu de a trazer. Chega, também, o Manuel com a sua mãe que o chama à atenção: “então não dizes bom dia Manel?”. Depois chega a Eva com a mãe também, e diz logo “já viste o que tenho vestido?”, mostrando, *vaidosamente* a sua nova peça de roupa. Chega o Miguel com o pai, dizendo “bom dia” baixinho com o seu ar *envergonhado* e o Lucas com a mãe também. A Célia vai trocando umas pequenas palavras com os familiares enquanto as crianças se vão sentando no tapete.

**9:10h-** Já estão bastantes crianças na sala. Os responsáveis pela marcação de presenças já estão a chamar os colegas. As crianças vão conversando entre elas. O Guilherme senta-se ao lado do David e dá-lhe muitos beijinhos. A Carolina S senta-se do outro lado a dizer que, como costume, quer ficar ao lado do David. O David ri-se mas às vezes irrita-se, o Guilherme e a Carolina S. não o largam, dizendo que “ele é muito fofinho e que são muito amigos do David”. A Helena diz que também queria estar ao lado do David e que são sempre eles que ficam, mas rapidamente diz que tem alguma coisa para contar aos amigos. Logo são várias as crianças que também querem contar o que fizeram fora da escola. A Célia tem de relembrar todos de pôr o dedo no ar para falar e não interromperem uns aos outros que entretanto já estão todos a falar uns por cima dos outros.

**9:15h** – Chega o Filipe muito *ensonado* acompanhado da mãe, que dá um grande “bom dia” a todos. Também chega a Carolina M. sempre muito *caladinha*, sentando-se no tapete sem nada dizer. A Célia diz que pelas horas que são a Lorena não deve vir outra vez. Continua a conversa entre todos. Os responsáveis continuam a chamar os colegas para marcar as presenças. A Célia tem de lhes dar uma ajudinha, porque por vezes “perdem-se” na conversa e esquecem-se da sua tarefa.

**9:20h** – Chega a Salomé com um sorriso *vaidoso* e já sozinha porque como passa das 9:15h as famílias já não podem entrar. Vai a marcar a sua presença e grita: “O Sandro marcou no meu nome outra vez!”. A Célia relembra aos responsáveis que têm de ter atenção, têm de ajudar os amigos.

De repente, como tem sido habitual ultimamente, estamos a falar sobre a poluição – o Francisco, a Helena, o Manuel e o Lucas estão a partilhar situações em que viram lixo no chão da rua, mostrando a sua *indignação*. O Guilherme põe o dedo no ar porque quer falar sobre o assunto. Depois, quando lhe dão a palavra, diz que brincou com o *beyblad*. A Célia pergunta-lhe se ele estava a ouvir o que os colegas estavam a dizer, porque não era sobre isso que se estava a falar, o Guilherme responde que é isto que quer dizer.

**9:45h**- Já passaram 45 minutos desde que entraram na sala e a conversa continua acesa. Mas algumas crianças já mostram sinais de cansaço: o Guilherme anda de um lado para o outro no tapete; o João dá saltos com o rabo; o Francisco, o Miguel e o Manuel falam muito entre eles os dois; a Amanda e a Helena riem-se entre elas. A Célia diz que se calhar é melhor irem brincar e diz que podem ir para as áreas.

O Miguel, o João, o Sandro e o Manuel vão fazer legos. Ontem puseram na zona de exposição da sala as construções inacabadas e hoje continuam a sua construção. O João está a fazer uma escola, o Miguel e o Sandro naves espaciais e o Manuel, um camião. Entretanto, ouve-se o Sandro e o João a discutir acesamente porque o João ficou com a peça que o Sandro queria, que rapidamente diz ao João: “já não és mais meu amigo”. Entretanto, no minuto seguinte, já nada se passa.

A Eva faz um desenho e vai chamando, sempre com um grande sorriso, as adultas para verem: “Célia, já viste o meu desenho? Gostas?”.

A Carolina S., o Filipe, o Guilherme e a Salomé estão na área do faz de conta. Arrumam, desarrumam, de repente são cães, depois gatos, depois bebés, depois pais

e mães, depois bombeiros... o Guilherme depois começa a fazer um piquenique na zona do tapete e convida as adultas para comerem com ele. No tapete também estão a Mariana, o Lucas e o Francisco a fazer uma construção muito alta e para isso foram buscar cadeiras para se porem em cima delas e conseguir encaixar peças cada vez mais alto. A Mariana grita: “é um trabalho de equipa”.

Na garagem, está o David, sozinho a brincar com os carros. Depois levanta-se, deixando tudo como está e vai buscar o seu jogo preferido – um jogo de batatas nas quais se montam olhos, narizes, chapéus, bocas e pernas.

Também sozinha está a Carolina M., a fazer um puzzle.

O Micael está no computador, a jogar jogos. De vez em quando vai chamando uma das adultas porque não sabe onde carregar, depois dando como agradecimento o seu sorriso *maroto* enviesado.

A Helena, a Amanda e a Catarina estão na área da biblioteca. A Helena diz que quer ser ela a contar a história. A Amanda também quer e gera-se uma discussão. Mas a Catarina, sempre com *calma*, diz que tanto faz, depois pode contar-se mais histórias.

A Rita está a ver o que as adultas estão a fazer. A Célia incentiva-a: “vai brincar com os teus amigos Rita”. A Rita diz que prefere estar com ela.

**10:20h-** Algumas crianças estão a fazer propostas que ainda tinham por acabar. Algumas crianças já trocaram de áreas, menos os da área do faz de conta, que agora estão a fazer tendas com os lenços e bocados de tecido.

O Francisco lembra-se que tem de preencher o calendário com o Micael e chama-o. Algumas crianças ainda não fizeram as suas tarefas, mas não faz mal, há tempo para isso.

**10:45h-** “Está na hora de arrumar” canta a Célia. As crianças começam a arrumar os brinquedos e materiais. Nenhuma adulta os precisa de ajudar. O Guilherme não arruma, continuando a brincar. Os colegas dizem que ele tem de arrumar com eles. O Sandro, o Miguel, o João e o Manuel arrumam muito devagar, brincando e arrumando em simultâneo. Rapidamente está a Rita, a Helena e a Catarina a ajudar a arrumar quem está mais atrasado.

**10:50h-** As crianças já estão sentadas no tapete. Os responsáveis pelos leites e pelas bolachas já os foram buscar à arrecadação e já estão a abrir a palete com ajuda de tesouras. Dizem que só distribuem quando houver mais silêncio. Vão distribuindo e perguntando: “alguém não tem leite? Já todos têm bolachas?”. Todos comem enquanto se riem e conversam. A Salomé, o Manuel, a Rita, o Francisco, a Helena, a Amanda e a Carolina S. fazem uma “mesa” com as suas almofadas, para colocar o leite e as bolachas.

**11:00h-** A Célia diz que podem ir para o recreio. Rapidamente todos vão vestir os casacos e quem trouxe brinquedos de casa, vai buscá-los à caixa dos brinquedos.

A Salomé diz à Célia que quer ficar a fazer trabalhos. A Célia insiste para que vá brincar. A Salomé lá vai buscar a sua boneca.

No recreio vejo a Catarina de mão dada com o David a passear pelo espaço; o Manuel, o Francisco, o Guilherme, o Sandro e o João brincam com os *beyblades*, enquanto se ouve: “não, esta não contou, o meu saiu da arena” (Manuel), “epa parem de dizer que eu não posso brincar” (Sandro); “yes, ganhei outra vez” (Francisco); A Salomé, a Eva, a Mariana e a Carolina S. partilham os brinquedos que trouxeram de casa. Vejo a Carolina M. ao pé delas a observá-las.

**11:40h-** A Clara chama: “sala 2!”. Todas as crianças correm para sair do recreio e dirigem-se à casa de banho. Algumas crianças sentam-se logo no tapete. A Célia relembra: “já lavaram as mãos?”. Ouvem-se uns “ah, já me esquecia”.

Conforme vão fazendo a higiene, vão-se sentando no tapete.

**11:45h-** A Célia faz com as crianças a dinâmica do peixinho para formar o comboio para o almoço. “Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar, pedia ao..... para se levantar”. Cada criança pode escolher quem quer que se levante. Na porta da sala, está a Clara à espera das crianças.

**11:50h-** Dirigem-se todos para o refeitório. A Amanda vai de mão dada com o David e já sabe que tem de o ajudar a subir as escadas. Já lá em cima, fazem a corrida habitual entre duas portas do corredor. Já no refeitório, cada criança senta-se no seu lugar que já foi decidido no início do ano letivo em conjunto.

**13:15h-** A Célia surge à porta do espaço exterior. Rapidamente a Salomé a vê e já sabe o que significa. A Célia não precisa de dizer nada: a Salomé começa logo a gritar: “sala 2!”.

**13:20h-** Depois de irem à casa de banho, vão-se sentando no tapete. Esta semana é a Helena e a Catarina a escolher a história. Pedem para ser elas a contar. A Helena rapidamente decide: “eu posso contar e tu mostras pode ser Catarina?”. O David, apesar de ficar muito agitado em momentos de tapete, ouve a história com muita atenção. O João, o Sandro e o Guilherme falam e riem-se, a Célia chama-os à atenção.

**13:45h-** “Podem ir brincar” diz a Célia. Todos se levantam e escolhem as áreas e/ou vão realizar propostas. Todas as áreas podem ser escolhidas, menos a do faz-de-conta, que como normal está “fechada” à tarde.

**14:45h-** “Está na hora de arrumar”, canta a Célia. O momento de arrumação repete-se como de manhã. As crianças, conforme vão arrumando sentam-se no tapete.

**14:50h-** A Célia pergunta que jogo querem fazer. Logo se ouve quase todos a gritar: “a bola rebola”. É um dos jogos mais escolhidos nestes momentos. A Célia diz que é uma boa ideia. O Guilherme oferece-se para ir buscar a bola e todos jogam.

**15:15h-** Um/a dos/as monitores do AAF aparece à porta e diz “boa tarde”. Rapidamente o jogo interrompe-se. A Célia diz “até amanhã”. As crianças levantam-se, vão buscar as mochilas e os casacos e fazem fila à porta para irem ou para a sala de AAF ou para as atividades do CAF, exceto a Eva que vai para casa hoje mais cedo. Amanhã é outro dia.

**ANEXO C. Projeto “Queremos a nossa  
escola limpa e brilhante”**

## **Anexo C. Projeto “Queremos a nossa escola limpa e brilhante”**

*Consultar PEN – Anexo C. Projeto “Queremos a nossa escola limpa e brilhante”*

## **ANEXO D. Consentimento das crianças**

**Anexo D. Consentimento das crianças para participarem na investigação**



Figura D1. Assinaturas das crianças consentindo participar na investigação.

## **ANEXO E. Árvore categorial de análise de dados**

## Anexo E. Árvore categorial de análise de dados

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de contexto	Unidade de registo
Participação das crianças	Conceções sobre participação das crianças	Conceções das crianças	<p>Participar como estar presente</p> <p>Participação associada a um ação</p> <p>Participação como um direito</p>	<p>Salomé: Participar é estar lá” (grupo 2, 17/10/2017)</p> <p>Mariana: “é ver o que as outras pessoas tão a fazer” (grupo 3, 17/10/2017)</p> <p>Helena: “Participar é fazer as coisas (...)” (grupo 1, 17/10/2017)</p> <p>Rita: “Quando fazemos jogos na sala, isso é participar. É fazer, é.” (grupo 4, 17/10/2017)</p> <p>Francisco: “Sim e não é só estar num sítio, é fazer as coisas, participar é fazer... é isso” (grupo 4, 17/10/2017)</p> <p>Helena: Participar é uma pessoa perguntar assim: “queres jogar um jogo comigo?” e depois a pessoa diz que sim ou que não, se quiser ela faz, se não quiser ela não faz. (grupo 1, 17/10/2017)</p> <p>Helena: Quem quer diz “eu quero, eu quero”. (grupo 1, 17/10/2017)</p> <p>João: É quando... é quando nós tamos na escola e se quisermos brincar brincamos. (grupo 1, 17/10/2017)</p> <p>Francisco: Participar é... é fazer uma coisa que tu quiseres. (grupo 4, 17/10/2017)</p> <p>Lucas: é muito importante todos termos opinião para fazer tudo. (grupo 3,</p>

			<p>Participação associada a atividades específicas e do seu interesse</p> <p>Participação como algo imposto pelo adulto</p>	<p>17/10/2017)</p> <p>João: “Fazer jogos” (grupo 1, 17/10/2017)</p> <p>Helena: “Participar é brincar também” (grupo 1, 17/10/2017)</p> <p>Salomé: “é jogar futebol. Mas não é só... é jogar outras coisas.” (grupo 2, 17/10/2017)</p> <p>Amanda: “É fazer as coisas com os amigos. É muito fácil, por exemplo, eu sou amiga da Salomé e eu brinco com ela, participo com ela.” (grupo 2, 17/10/2017)</p> <p>Filipe: “é conversar com os outros.” (grupo 2, 17/10/2017)</p> <p>Rita: “Participar é quando uma pessoa diz, tipo, querem ir fazer um espetáculo? E depois dizem: eu quero ir, e vão ao espetáculo”</p> <p>Miguel: “(participo) no futebol”</p> <p>Francisco: “(participo) em ser professor” (grupo 4, 17/10/2017)</p> <p>“Manuel: participar é fazer o que os pais mandam</p> <p>Eu: só quando os pais mandam?</p> <p>Manuel: sim... e quando os monitores mandam” (grupo 3, 17/10/2017)</p>
--	--	--	---	---

		Concepções da educadora	<p>Participação associada à expressão e práticas de escuta</p> <p>Participação associada a regras democráticas</p> <p>Participação associada à expressão e espírito crítico</p>	<p>“Participar é dar a sua opinião”</p> <p>“depois chegam ao 1º ciclo e a participação quase que é nula porque têm só de ouvir.”</p> <p>“É tudo muito transmissivo e a parte da interação que nós queremos e que achamos que é fundamental”</p> <p>“Se a pessoa for transmissiva e não ouvir as crianças, não há participação”</p> <p>“saber ouvir e saber falar e estar aberto a ouvir o outro”</p> <p>“Tem de haver regras para participar, saber ouvir o outro, o respeitar o outro, lá está, os valores da formação pessoal e social, porque sem isso a participação não é correta, é incorreta e depois as coisas acabam por não resultar. Depois começa a ser uma grande confusão e se houverem regras e valores democráticos para gerir a participação das crianças como deve de ser, as coisas decorrem de uma forma positiva e consegue-se”</p> <p>“o serem críticos”</p>
	Condições de participação (Tomás, 2011) das crianças na sala	Expressão de ideias, opiniões e sentimentos	No espaço do tapete	No tapete as crianças falam sobre vários assuntos. Uma das crianças pergunta se as árvores morrem. A Célia, aproveitando aquela pergunta, pergunta-lhe “será que morrem? O que é que vocês acham?” incentivando à discussão entre todos. Várias são as crianças que

				<p>participam, como por exemplo a Mariana que disse que as árvores morrem quando perdem as folhas ou a Helena que referiu que se as árvores tiverem donos e tratarem bem delas estas não morrem. A isto a Célia questionou: “então mas todas as árvores têm donos? Então e na floresta, há um dono para cada árvore?”. Rapidamente, várias crianças disseram o que pensavam sobre o assunto. Entre braços no ar e vozes por cima umas das outras (que a Célia chamava à atenção), várias foram as crianças que quiseram participar. Apenas o Micael, a Carolina M. e o Sandro não participaram. <i>(nota de campo 3, 4/10/2017)</i></p> <p>Depois de terem observado lixo espalhado pelo chão do espaço exterior da escola, reunimo-nos todos no tapete. As crianças teceram comentários sobre o que viram (Rita: “que porcaria”; Helena: “Os meninos crescidos não põem o lixo nos caixotes”; Guilherme: “Vou obriga-los a apanhar”; Manuel: “Eu quero a escola brilhante”). <i>(nota de campo 11, 18/10/2017)</i></p> <p>Estávamos a conversar no tapete. A Helena pôs o dedo no ar e disse: “já vi o escorrega lá de fora mas é muito pequeno, se eu me sentar os meus pés tocam no chão”. Perguntei ao resto do grupo o que tinham achado do novo parque e todas as reações foram semelhantes: O Filipe perguntou: “mas é só aquilo Sofia? Aquilo não é para nós, é para bebés”; o Miguel disse: “nem dá para tarmos lá muitos.” <i>(nota de campo 18, 30/10/2017)</i></p>
--	--	--	--	--

				<p>Mais uma vez, as crianças mostraram dificuldades a cumprir as regras de colocar o dedo no ar e escutar os outros. Ainda assim, existem crianças que o fazem frequentemente e alertam os/as colegas para isso: “Eu estou com o dedo no ar, vocês não” (Salomé). <i>(Avaliação da proposta “Vídeos e imagens sobre a poluição”, 30/10/2017)</i></p> <p>Estamos a falar no tapete sobre a entrevista que fizeram aos “crescidos”. As crianças mostram-se <i>chateadas</i> com as respostas deles – Helena: “dizem que têm preguiça de levantar a tampa do caixote e dizem sempre ‘não sou eu’ e um menino mentiu, nós vimos”; Micael: “tá lá o caixote e não põem!”. Depois dizem que têm de fazer os cartazes para “os crescidos verem e não porem o lixo no chão” (Mariana). Amanhã vão começar a realizá-los para, assim que possível, serem colocados. <i>(nota de campo 22, 6/11/2017)</i></p> <p>Estamos no tapete depois do recreio. O João e o Lucas dizem que têm queixinhas para fazer de uma coisa que aconteceu no recreio. Várias crianças sugerem fazer a “hora das queixinhas” realizada por vezes pela educadora. O João começa a dizer que o Lucas lhe bateu e que depois ele bateu-lhe a ele. Perguntei o que tinha acontecido. O Lucas disse que o João tinha dito que o brinquedo dela era “podre”. Perguntei a todos o que achavam daquilo que se tinha passado, uma vez que o João e o Lucas quiseram contar a todos, decidi envolver todo o grupo na resolução do problema. A Salomé põe o dedo no ar e diz: “não se pode bater, é</p>
--	--	--	--	---

			<p>uma das regras”, a Helena completa: “temos de conversar e tu Lucas podes ignorar o que o João diz”. O Manuel diz: “sim nós é que sabemos se os nossos brinquedos são podres ou não, o João também já falou mal do meu brinquedo”. Várias crianças continuam a intervir. No fim, chegamos à conclusão que bater nunca é solução e que temos de conversar para tentar resolver os nossos problemas, e que conversar não é insultar. <i>(nota de campo 41, 6/12/2017)</i></p> <p>No fim da história, perguntei o que tinham achado. O Filipe diz: “eles são como nós”. Manuel: “e como sempre os crescidos estragam tudo”. Mais uma vez, se revela a capacidade critica deste grupo. <i>(Avaliação da proposta “história Floresta d’água”, 11/12/2017)</i></p> <p>O Sandro deixa o plástico que reveste a palhinha cair no chão durante o lanche da manhã. Rapidamente, a Salomé grita: “Poluição. Tens de pôr no lixo”. <i>(nota de campo 49, 4/1/2018)</i></p> <p>Ao passarmos perto do recreio, cerca de uma hora depois de apanharem o lixo, a Salomé exclama: “Olhem, já tá lixo, já tá lixo!”. “Que horror”, respondo, “Como é que é possível? E agora, vamos estar sempre a apanhar o lixo?” A Salomé diz: “não! Temos de ensinar-lhes”. A Mariana completa: “sim, com os cartazes”. O Lucas afirma ainda: “os crescidos deviam ter mais pensamento, nós é que estamos a dar o exemplo”. <i>(Avaliação da proposta “Exploradores do lixo”, 23/10/2017)</i></p>
--	--	--	---

			Em todo o espaço escolar	<p>Todos os panfletos foram distribuídos, sendo que a maioria das crianças, até as que têm mais dificuldade em expressarem-se, participaram de forma entusiasta, procurando os “crescidos” para lhes oferecer os panfletos, mostrando grande revolta quando viam lixo no chão. No entanto, essa revolta foi expressada com respeito pelo outro, tentando chamá-lo à atenção através da utilização de argumentos como “Não queremos andar no meio do lixo”; “assim ficamos doentes”; “há caixotes do lixo, é só andares um bocadinho”. <i>(Avaliação da proposta “Manifestação e distribuição de panfletos”, 30/11/2017)</i></p>
--	--	--	--------------------------	---



			<p>Realização de momentos de partilha com o grande grupo</p>	<p>queixinhas para fazer de uma coisa que aconteceu no recreio. Várias crianças sugerem fazer a “hora das queixinhas” realizada por vezes pela educadora. <i>(nota de campo 41, 6/12/2017)</i></p> <p>A Helena veio ter comigo a dizer que queria que os amigos vissem o desenho que fez sobre o que aprendeu sobre a reciclagem. Propus que mostrasse a todo o grupo antes de irmos embora. O Guilherme, ao ouvir, disse que também queria mostrar o resultado do jogo que teve a fazer na área de matemática. Proponho que se organizem para mostrar aos colegas e que os chamem. Os dois vão buscar cadeiras e posicionam-nas de frente para o tapete. Cantam a canção de arrumar. Com todos sentados pedem silêncio e dizem que querem mostrar o que fizeram. <i>(nota de campo 28, 16/11/2017)</i></p> <p>O Lucas, a Helena, o Francisco e a Eva quiseram ler livros sobre a separação de lixo e da reciclagem. Depois, fizeram desenhos do que aprenderam e, no fim do dia, quiseram partilhar com os colegas: Lucas: “Isto é o aterro, onde o lixo é todo queimado”; Helena: “podemos reciclar mas podem reutilizar, que é quando uma roupa não nos serve e nós não pomos no lixo, damos a um menino mais pequeno” <i>(nota de campo 28, 16/11/2017)</i></p> <p>Estamos todos a conversar no tapete, como é habitual. Depois pergunto: “o que é que temos então para fazer hoje?” A Helena e o Francisco</p>
--	--	--	--	---

			<p>(Re)organização das áreas da sala</p>	<p>respondem em simultâneo: “A reunião com os crescidos”. “Sim “, respondo, “mas antes vamos preparar a reunião, ainda se lembram quem se tinha voluntariado para isso?”. Todos se lembram. “Então vamos lá”. A Mariana diz que queria mostrar o que fez no fim de semana. Todos aceitam a ideia. Esta vai buscar uma cadeira e mostra aos amigos. <i>(nota de campo 39, 4/12/2017)</i></p> <p>A Helena, o Guilherme e a Catarina estavam a contar uma história na área da biblioteca. O Micael estava a tocar instrumentos. Passado alguns minutos, a Helena pergunta se não se podia mudar os instrumentos de área porque não conseguem contar a história com tanto barulho. A Célia perguntou-lhes qual era a sugestão deles, ao que a Catarina disse que podia ser nos jogos de chão para terem espaço. Assim se fez. <i>(nota de campo 31, 21/11/2017)</i></p> <p>Para que todas as crianças tivessem espaço para preencher ao mesmo tempo o registo da atividade experimental, afastou-se a mesa da área da matemática, para em vez de se sentarem 2 crianças, sentarem-se 4. Depois da proposta, a Helena e a Amanda dizem à Célia que gostavam que desse para estarem 4 crianças naquela área. A Célia diz que podiam todos experimentar. Chama a tenção de todo o grupo e comunica-lhes a ideia da Helena e da Amanda, perguntando o que acham? Rapidamente, no cartaz de identificação da área muda o número 2 pelo número 4 e</p>
--	--	--	--	--

				coloca mais duas bolas pretas. <i>(nota de campo 34, 24/11/2017)</i>
			(Re)organização dos tempos	São 13:15h, hora de voltar à sala. A Célia entra no recreio e grita “sala 2!”. Algumas crianças chegam e dizem que gostavam de ficar mais um bocadinho no recreio, porque tinham ido visitar a Culturgest e tinham-se atrasado muito no almoço. A Célia diz que é uma ótima ideia. <i>(nota de campo 32, 22/11/2017)</i>
			Gestão das áreas da sala	Chegou a hora de ir brincar depois da hora da história. A Catarina, a Eva, o Miguel e o Micael vão para a área do faz de conta. A Helena também queria ir, mas sabe que as regras só permitem 2 meninos e 2 meninas nessa área. A Helena chama a Célia e diz que é injusto a Catarina estar sempre na área do faz de conta e ela não. A Célia pergunta a Catarina se ela hoje já tinha ido para a casinha. Esta responde-lhe que sim. A Célia pergunta à Helena: “então o que é que podemos fazer para controlar quem vai para a casa?” A Helena diz: “podíamos fazer um mapa”, “sim acho boa ideia, vai buscar uma folha e canetas e fazemos as duas”, responde-lhe a Célia. <i>(nota de campo 23, 7/11/2017)</i>
			Gestão de regras	É o momento da história. A Célia disse que tinha uma surpresa e que todos mereciam comer um rebuçado. O Manuel diz: “mas comemos antes ou depois da história?”. A Célia responde-lhe: “não sei, o que acham?”. “Podemos fazer uma votação”, responde-lhe o Manuel. <i>(nota</i>

				<p><i>de campo 22, 6/11/2017)</i></p> <p>As crianças têm de escolher as tarefas. A Célia vai chamando uma a uma conforme tira um cartão com o nome de cada criança. O Francisco sugere: “Célia podias espalhar os cartões no chão e nós procurávamos o nosso nome”. “Boa ideia Francisco”, responde. <i>(nota de campo 25, 13/11/2017)</i></p> <p>As crianças decidem que tarefa que querem fazer esta semana. A Carolina S. tinha posto o nome na mesma tarefa que a semana passada. A Célia diz que ela tem de escolher outra para irem trocando de tarefa. O Guilherme pergunta que tarefas escolheram nos outros meses. A Célia diz que já não sabemos pois após cada mês terminar retiram-se todos os nomes da tabela. Ele responde: “então mas assim não sabemos se escolhemos muitas vezes a mesma tarefa quando já tirámos”, a Célia concorda e pergunta o que podemos fazer. O Guilherme dá uma ideia: “podemos tirar fotografias ao mapa todos os meses”. <i>(nota de campo 43, 11/12/2017)</i></p>
--	--	--	--	---



			<p>Respeito pelo tempo de cada criança</p>	<p>A maior parte das crianças está a brincar pelas diversas áreas. Uns estão a pintar a sua fruta preferida. O Filipe pinta rapidamente uma maçã. O Micael demora mais tempo e sem querer rasga a folha. A Célia dá-lhe uma nova e explica-lhe que ele tem de ter cuidado para não passar muitas vezes o pincel no mesmo sítio. A Eva e a Carolina M. estão noutra mesa a fazer o registo dos batidos. Dou mais acompanhamento à Carolina, que não compreende em que local tem de colar os alimentos. A Eva faz o registo autonomamente. <i>(nota de campo 15, 24/10/2017)</i></p>
			<p>Assunção de responsabilidades</p>	<p>O preenchimento do mapa de tarefas é sempre algo esperado pelas crianças com entusiasmo todas as segundas feiras. Quando nenhuma adulta se lembra de o fazer logo de manhã, rapidamente uma criança o faz. E explicam as suas razões quando escolhem determinada tarefa. Ora é porque há muito que queriam fazê-la, ora porque querem ter a mesma tarefa que um/a amigo/a escolheu, ora porque querem repeti-la. A única regra é não escolher a mesma da semana anterior, para puderem experimentar tarefas diferentes. <i>(nota de campo 39, 4/12/2017)</i></p> <p>A Mariana e o Manuel estão responsáveis por alimentar a Tuga. Estes, enquanto brincam, vão a correr até a Célia e dizem: “ainda não demos de comer à Tuga, já estávamos a esquecer-nos, podemos dar?”. A Célia responde: “claro, vão lá”. De facto, este é o ambiente vivido na sala. Cada criança tem a sua tarefa, e a não ser que seja uma tarefa que tenha</p>

				<p>de ser realizada num determinado momento específico, como a marcação de presenças, não há imposição e pressão pela educadora. As crianças fazem por lembrar-se, ganhando assim mais responsabilidade, sendo totalmente responsáveis pela sua tarefa, inclusive de se lembrarem de a realizar. <i>(nota de campo 45, 13/12/2017)</i></p>
--	--	--	--	--

		Planeamento e avaliação	Tomada de decisões em conjunto	<p>Estão todos no tapete depois do lanche da manhã. A Célia conversa com o grupo dizendo que achava boa ideia colocar os nomes de cada criança nas cadeiras do refeitório, pedindo a ajuda de todos para decidirem os lugares. Esta pega numa folha e faz um esquema que representa a mesa, escrevendo o nome de cada criança no seu lugar, conforme todos vão participando e dizendo onde gostariam de ficar. <i>(nota de campo 3, 4/10/2017)</i></p>
			Realização de propostas da iniciativa das crianças	<p>Depois de mostrarem a sua <i>revolta</i> e a sua <i>vontade</i>, surgiu a questão “então mas como é que podemos fazer para a escola ficar mais limpa?”. Várias foram as ideias dadas pelas crianças: “podíamos apanhar o lixo”; “podíamos fazer uma reunião com o diretor para nos ajudar”; “podíamos dizer às pessoas para não deitarem lixo para o chão”; “sim, podíamos dar folhetos”. <i>(nota de campo 11, 18/10/2017)</i></p> <p>Estamos a reunir sobre o projeto. O Miguel diz que já fizemos muitas coisas. O Francisco diz que sim mas que não conseguiram que a escola ficasse toda limpa. Depois, sugere: “olha, podíamos fazer aquelas coisas que as pessoas vão à rua gritar com cartazes, ‘Não queremos lixo no chão, não queremos lixo no chão...’ ” rapidamente todas as crianças se juntaram a ele, e ali, no tapete da sala, decidiu-se fazer uma manifestação. <i>(nota de campo 34, 24/11/2017)</i></p> <p>A carta foi totalmente pensada pelas crianças, sendo que apenas corrigi</p>

				<p>algumas expressões e construções fráscas. (<i>Avaliação da proposta “Carta ao presidente da câmara”, 27/11/2017</i>)</p> <p>Foram as crianças que decidiram o que escrever nos cartazes, existindo frases diferentes. Foram as crianças que decidiram o que escrever nos panfletos. Notou-se, aqui, uma preocupação em mencionar aspetos que, através das entrevistas, notaram ser a maior razão para colocarem o lixo no caixote, escrevendo “Não sejam preguiçosos!” (...) Foi, ainda, ideia das crianças que os panfletos tivessem uma pequena informação sobre a separação dos lixos. (<i>Avaliação da proposta “Panfletos e cartazes para sensibilização”, 27/11/2017</i>)</p> <p>Hoje logo de manhã explorámos os materiais de desperdício trazidos pelas famílias para a construção do planeta. Chegou a altura de brincar e deixou-se os materiais no tapete da sala. Eu e a Célia começamos a ouvir sons e a ouvi-los cantar a música aprendida no âmbito do projeto. As crianças começam a explorar espontaneamente os sons dos materiais – uma garrafa de água era um reco reco; uma caixa de sapatos era um tambor; duas cafeteiras eram pratos; uma frigideira com uma caneta um tamborim. Todos tocavam ao seu ritmo, enquanto cantavam. No fim, aplaudimos. A Rita disse que eram a banda do lixo e que podiam apresentar a banda no projeto... assim o faremos. (<i>nota de campo 31, 21/11/2017</i>)</p>
--	--	--	--	--

			<p>Autonomia na distribuição de tarefas</p>	<p>Identificaram prontamente os tópicos a abordar, fazendo propostas e voluntariando-se para estarem responsáveis por determinado tópico. Sempre que queriam o mesmo tópico, sugeriram que eu fizesse um-do-li-ta porque assim era “ao calhas”. (<i>Avaliação da proposta “Reunião com a diretora”, 20/11/2017</i>)</p> <p>Na preparação da reunião as crianças, como tem sido habitual, organizaram-se de forma autónoma e distribuíram as tarefas de forma autónoma também. (<i>Avaliação da proposta “reunião com os crescidos”, 4/12/2017</i>)</p> <p>As crianças estão responsáveis, como é habitual às segundas feiras, por decidir a tarefa da semana. Coloco a taça com os nomes no centro do tapete. Digo que conforme quiserem, para irem tirando o seu nome e escolherem as tarefas. Todos o fazem autonomamente. (<i>nota de campo 51, 8/1/2018</i>)</p>
			<p>Diferenciação pedagógica</p>	<p>Para a atividade experimental, criei 4 tipos de registo diferentes para os resultados da experiência, para que estes respondessem às diferenças de desenvolvimento das crianças do grupo. (<i>Avaliação da proposta “Atividade experimental <u>Que líquidos se misturam com a água?</u>”, 24/11/2017</i>)</p>

			<p>Inclusão de sugestões das crianças nas propostas das adultas</p>	<p>Ao longo da proposta, fizeram até algumas sugestões, nomeadamente colar números em cada coluna correspondentes ao número total de caixotes.</p> <p><i>(Avaliação da proposta “Pictograma <u>À procura dos caixotes do lixo</u>”, 22/11/2017)</i></p> <p>Inicialmente tinha planificado dinamizar a história sozinha. No entanto, o Francisco e o Sandro, que estão responsáveis pela escolha de histórias esta semana, referiram que também gostavam de contar a história. Como tal, adiei a dinamização para mais tarde e, com eles, ensaiámos, para que pudessem fazer parte. <i>(Avaliação da proposta “História <u>A aldeia poluída</u>”, 2/11/2017)</i></p>
			<p>Reformulação de situações decididas anteriormente</p>	<p>No início de outubro, tinha-se combinado em grupo pôr nomes no tapete, para que se sentassem sempre nos mesmos lugares. Já à uns dias que as crianças têm mostrado vontade de se sentar noutros lugares. Hoje a Rita sugeriu: “podemos tirar os nomes do tapete?”. O Guilherme disse que não queria. A Rita disse que ele podia continuar a sentar-se no mesmo lugar se quisesse. Perguntei se já não gostavam de ter os lugares marcados visto que tinham sido eles a sugerir. Muitos disseram que já não, que queriam escolher. Perguntei o que podíamos fazer visto que uns querem tirar e outros não querem. Como normal, sugeriram uma</p>

			<p>votação. Assim o fizemos: fui buscar uma folha e uma caneta. Fiz uma tabela – de um lado o SIM e do outro o NÃO. Fui preenchendo conforme a votação ia ocorrendo. No fim, ganhou o SIM. <i>(nota de campo 49, 4/1/2018)</i></p> <p>Hoje no momento do tapete falámos sobre o fim do projeto e decidimos avaliar. Na verdade, a avaliação do mesmo foi sempre contínua, mas como todos falámos, é importante, no fim, ver o que mudou, o que aprendemos, o que conseguimos. Esta avaliação vai ser feita de forma individual. Ainda assim, foram feitos alguns comentários em grupo, gerando-se uma discussão: “o projeto acabou mas nunca vai acabar Sofia, ainda vamos tentar sempre que a escola fique limpa” (João); “sim, apresentámos tudo o que fizemos do projeto, mas ainda temos de esperar pela resposta do presidente, e depois podemos decidir o que fazer mais” (Helena). Apesar do projeto ter sido terminado formalmente, é clara a vontade das crianças de continuar a lutar pelo seu objetivo, algo que com certeza será feito. <i>(nota de campo 52, 9/1/2018)</i></p>
			<p>Inclusão das crianças nos momentos de dinamização de propostas</p> <p>Na sessão de educação física, a Célia diz que vão jogar ao jogo do peixinho. Rapidamente o João diz: “eu xei exe jogo Célia”. A Célia sugere, então, que seja ele a explicar ao grupo como se joga. O João aceita e explica a todos com alguma confusão. A Helena ajuda-o, completando algumas regras. <i>(nota de campo 2, 3/10/2017)</i></p>

	Espaços-tempos de participação das crianças	Ordem instituinte (Ferreira, 2004)	Ações das crianças	<p>Como habitual, entre as 11h e as 11:40h as crianças vão para o recreio. A sala costuma ficar vazia. Sempre que alguma adulta vê alguma criança na sala, diz que têm de ir para o recreio. São 11:23h e entro na sala. Está a Salomé, a Catarina, a Amanda e o Filipe dentro da sala. Pergunto: “o que é que estão aqui a fazer seus malandrecos?”. Riem-se. A Salomé diz que foram só buscar uma coisa e saem. Passado 5 minutos vou lá espreitar: lá estão eles... parece que voltaram lá para ir “só buscar uma coisa”. <i>(nota de campo 26, 14/11/2017)</i></p> <p>“Está na hora de arrumar”. O Sandro pede para não arrumar a construção dele, pois quer continuar. A Célia diz que tem sido assim todos os dias e que depois os amigos não podem brincar com o jogo, voltando a pedir que arrume. O Sandro, apesar do que a Célia pediu, encostou a construção para o lado e ali ficou. À tarde, quando foram brincar, continuou. <i>(nota de campo 53, 10/1/2018)</i></p>
			Brincar vs atividades	<p>Ao longo dos últimos dois dias, as crianças têm feito moldes para fazer ímanes alusivos ao projeto para vender às famílias. Quase todas as crianças participaram. A Célia chama o Manuel e o Miguel, que ainda não fizeram. O Miguel diz que não quer fazer, quer ir brincar. A Célia diz que ele pode brincar, mas também pode contribuir para os trabalhos que se fazem na sala, “é importante fazer as duas coisas”, diz a Célia. Deixa-lhe</p>

				<p>cerca de 10 moldes. O Miguel fica sentado na mesa a pintar os moldes. Depois de pintar três diz: “já não quero fazer mais, posso ir brincar?”. <i>(nota de campo 53, 10/1/2018)</i></p> <p>O João está a fazer a avaliação do projeto. Decidiu desenhar o planeta de lixo – o que gostou mais do projeto. De repente, o Miguel, o Manuel e o Francisco começam a fazer uma “obra de arte”, como disseram, com fios ligados à porta e aos cabides com brinquedos pendurados. O João fica a olhar para eles. Depois chama-me e diz: “já acabei”. Olho para o desenho e vejo que está meio pintado. Pergunto: “já acabaste ou queres ir brincar?”. O João fica a olhar para mim e diz: “já acabei, fica assim, fica diferente” <i>(nota de campo 54, 11/1/2018)</i></p>
		<p>Ordem instituinte (Ferreira, 2004) em contexto de interação criança-criança</p>	<p>Idade como fator de autoridade</p> <p>Reprodução interpretativa dos papéis das adultas</p>	<p>O João está a brincar com um jogo de chão com o Micael. Oiço o João a dizer “eu é que digo como é que vamos fazer, eu sou mais velho”. <i>(nota de campo 13, 20/10/2017)</i></p> <p>Esta na hora da história. A Salomé pede para ser ela contá-la para além de ser ela a escolher. Digo-lhe que sim. Esta diz para todos fazerem silêncio. Todos continuam a falar. Então, levanta-se e vai buscar a pandeireta. Começa a tocá-la e a dizer “silêncio meninos”. Estes calam-se e ficam a olhar para ela. <i>(nota de campo 22, 6/11/2017)</i></p> <p>“Está na hora de arrumar” – a canção que marca do momento de</p>

			<p>Negociação entre as crianças</p>	<p>arrumação da sala. A Salomé, a Carolina S., o Micael e o Guilherme está na área do faz de conta. As duas e o Filipe começam a arrumar a “casinha”. O Guilherme começa a esconder-se pela sala. A Carolina S., passado algum tempo, vai ter com ele: “desculpa lá mas também tens de arrumar, também estavas a brincar conosco”. O Guilherme disse: “eu já vou, estava a ver uma coisa”. <i>(nota de campo 36, 28/11/2017)</i></p> <p>As crianças vão para as áreas. Na área do faz de conta estão o Manuel, o Miguel, o João e a Carolina M. A Helena, que estava a passar perto da área diz-lhes: “desculpem mas não podem estar assim na casinha, são 2 rapazes e 2 raparigas e vocês são 3 rapazes”. <i>(nota de campo 48, 3/1/2018)</i></p> <p>A Catarina sugeriu ir para o computador escrever as frases. O Lucas disse que também gostava de ir. O Filipe e a Mariana disseram que também gostavam de ir para o computador mas que não se importavam de desenhar os cartazes. <i>(Avaliação da proposta “Cartazes Não deitar lixo no chão”, 7/11/2017)</i></p> <p>O Sandro, que estava a fazer uma construção nos jogos de tapete, está agora a pintar os planetas feitos de massa de moldar. O Filipe vai a correr até ele e pergunta: “Sandro também posso participar na construção?”. O Sandro diz que sim. <i>(nota de campo 51, 8/1/2018)</i></p>
--	--	--	-------------------------------------	---

				<p>O Guilherme disse: “A Sofia é que podia usar as luvas, como só há umas, ela fica a nossa chefe e nós fazemos as tintas”. Helena: “Pode ser sim”. Concordaram e “puseram mãos à obra”. <i>(nota de campo 57, 19/1/2018)</i></p>
	<p>Obstáculos à participação</p>	<p>Espaços-tempos</p>	<p>Rotinas institucionais</p>	<p>São 11:05h. A Célia diz que podem ir para o recreio. Como está a chover com grande intensidade, mesmo por baixo do telheiro o chão está molhado. Têm de ficar no corredor. Muitas crianças dizem que não querem ir, mas a Célia diz que a hora do recreio é tempo de sair um bocadinho da sala e assim o fazem. <i>(nota de campo 52, 9/1/2018)</i></p> <p>Hoje, devido à grande agitação do grupo, decidi, a 10 minutos de saírem para o CAF, fazer um bocadinho de yoga e meditação com eles. Não estava a espera que resultasse muito, mas pensei em experimentar. Curiosamente, as crianças ficaram muito atentas ao mantra, a fazer todas as posições que sugeria. A Célia, ao ver o grupo a acalmar-se, desligou a luz da sala, o que proporcionou um ambiente ainda mais calmo. De repente, já são 15:15h... acabou o tempo. Uma monitora do AAAP bate a porta e, mesmo estando a ser um momento interessante a que o grupo aderiu, tem de sair. <i>(nota de campo 54, 11/1/2018)</i></p> <p>São 10:15h. A sessão de educação física tem de terminar, terminou o tempo da nossa vaga. Depois do jogo digo “agora vamos sentar-nos no</p>

			Rotinas de sala	<p>chão”. Rapidamente percebem que a sessão está no fim. A Carolina S. diz “já Sofia? Não podemos fazer mais?”, ao que a Helena diz: “simmm, mais por favor”. Várias crianças, como o Filipe, a Salomé e o Guilherme pedem o mesmo. Digo-lhes que não temos mais tempo, que só podemos ir para o ginásio até aquela hora. Para a semana há mais. <i>(nota de campo 23, 7/11/2017)</i></p> <p>O Filipe faz um puzzle. (...) Entretanto procura um maior. Fica na hora de arrumar. O puzzle não está acabado. A Célia diz que quando está perto da hora de arrumar têm de escolher coisas que saibam fazer para depois conseguirem arrumar quando chega a hora. <i>(nota de campo 30, 20/11/2017)</i></p>
		Ordem institucional adulta (Ferreira, 2004)	Regras impostas pelas adultas	<p>No momento de escolher as áreas, o Sandro diz que quer fazer uma pintura no cavalete. Digo-lhe para vestir a bata e colo a folha no cavalete. Passado alguns minutos a Célia chama-me. Pergunta ao Sandro porque é que ele se sujou daquela maneira, dizendo para pousar as coisas e lavar as mãos. O Sandro estava cheio de tinta nos braços e nas mãos. Depois disse-me que há certas crianças que não se podem deixar sozinhas quando estão a pintar, porque sujam-se muito. <i>(nota de campo 17, 26/10/2017)</i></p> <p>O Micael faz a pintura inspirada no Miró. Para tal, tem uma folha A3, pinceis e tintas. Passado algum tempo a Célia repara que este, depois de</p>

				<p>já ter pintado toda a folha, está a pintar a mesa à volta. A Célia pergunta o que ele está a fazer e diz que não é para pintar a mesa, só na folha e que já está. O Micael levanta-se e vai lavar as mãos. <i>(nota de campo 43, 11/12/2017)</i></p> <p>As crianças perguntaram se podiam levar os brinquedos para o corredor. A Célia responde que sim mas só os que trouxeram de casa, porque depois perdem os brinquedos da sala ou misturavam-se com o das outras salas. O Miguel diz: “mas eu não trouxe nenhum brinquedo”, ao que a Célia sugere fazerem um jogo todos juntos.</p> <p>Passado uns minutos vou ao corredor. O Francisco, Manuel e Miguel estão a correr no corredor a jogar à apanhada. Oíço as auxiliares a dizer: “não se corre no corredor”. <i>(nota de campo 52, 9/1/2018)</i></p>
--	--	--	--	---