



**“Escolher os trabalhos que nós gostamos não é escolher outra coisa qualquer”**

**A participação das crianças no Jardim-de-Infância**

**Inês Novais de Brito**

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

**2017**

**“Escolher os trabalhos que nós gostamos não é escolher outra  
coisa qualquer”**

**A participação das crianças no Jardim-de-Infância**

**Inês Novais de Brito**

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

Orientadora: Professora Manuela Rosa

**2017**

Tell me and I forget.  
Teach me and I remember.  
Involve me and I learn.

- *Benjamin Franklin*

## **AGRADECIMENTOS**

Às instituições que me acolheram, por todo o apoio e disponibilidade ao longo deste percurso.

À equipa educativa da instituição de creche pela disponibilidade e esforço para a realização do estágio. Agradeço também a toda a equipa educativa do JI, em especial à Ivone por todos os momentos de descontração e apoio que me proporcionou, trabalhando comigo como uma equipa. À Professora Generosa cuja presença e palavras me incentivaram a fazer mais e melhor. À Madalena por toda a disponibilidade e liberdade dada todos os dias e cujas ações me ensinaram inúmeras estratégias para lidar e trabalhar com as crianças e suas famílias.

Às crianças com quem me cruzei e que me fizeram questionar a minha ação todos os dias, tentando dar o melhor de mim. *Espero ter conseguido chegar a vocês, como vocês chegaram a mim.*

Às famílias das crianças que trabalharam em parceria comigo, ajudando-me na visão que tenho da importância do seu papel na creche e no JI.

À Mariana por todos os momentos passados durante o estágio, pelas boleias e pelos monólogos intermináveis. *Relativiza!*

À Professora Manuela Rosa por todo o apoio e disponibilidade ao longo do MEPE. Por toda a confiança e por nunca me deixar desanimar, (des)valorizando as minhas inseguranças. Obrigada pelas sugestões e questões para reflexão que nunca são demais e tanto me fazem crescer. Obrigada pela boa disposição e preocupação. Obrigada por olhar para mim, com olhar de quem vê. *Ler as OCEPE é como ouvi-la falar.*

Às colegas da Turma B por todos os momentos que passamos ao longo do mestrado, pelo apoio e pelas dúvidas que nos fizeram construir pensamento. Obrigada à Ana Teresa por ser força motriz que nos uniu nestes últimos tempos de luta.

À Filipa e à Flávia que, mesmo um bocadinho mais longe, continuam a ser parte da Equipa Amarela.

À Rita e à Andreia, cuja categoria há muito que não integra “colegas da faculdade”, agradeço-vos pelo apoio, cooperação e compreensão vividos desde 2012. Longe de mim pensar que hoje sorriria a recordar todo o sofrimento que vivemos juntas... As horas a perturbar vizinhos, os fins de semana juntas cada uma a fazer o seu trabalho, as partilhas, os desabafos, os desesperos seguidos de ataques de riso e, mais importante do que tudo: o frango! Indubitavelmente, vocês contribuíram (e sei que continuarão a contribuir) para a construção da minha identidade pessoal e profissional. Sem vocês não teria sido possível. *Vai tudo correr bem!*

À Catarina, a quem não tenho palavras para agradecer por toda a influência que teve e tem na minha ação. Obrigada por seres uma educadora com uma ação diferente da minha. Obrigada pelas horas intermináveis de conversa, por me escutares e me fazeres refletir. Obrigada por pensares que sou eu que acendo lâmpadas na tua cabeça, quando és tu que as acende na da maioria das pessoas.

Ao *Alpha Group*. Ter amigos como vocês é não precisar de mais nada. *Nós partimos o copo!*

Um obrigada muito especial à minha melhor amiga Ana, porque já lá vão...hum...um dia havemos de saber e porque te adoro todos os dias. Obrigada pelo teu *feedback* e olhar crítico nesta reta final. Não podia ter escolhido pessoa melhor! *Gê!*

Ao João, pelo amor e compreensão ao longo deste percurso. Pela força que o pragmatismo das tuas palavras me dá quando penso que está tudo ao contrário. Obrigada por me fazeres duvidar para me voltar a reafirmar com mais certezas do que antes. *Amo-te Damo!*

Finalmente, agradeço à minha família. Aos meus avós por me ajudarem a crescer, em especial à Avó Mila, a quem gostava de ter dado mais, e à Avó Zira que tem um lugar muito especial no meu coração. Aos meus pais, Ângela e António, por se completarem todos os dias e se esforçarem por me educarem para a compreensão e para a justiça. Obrigada por todo o amor e paciência e por estarem sempre presentes sem cobranças nem julgamentos.

**A todos vós, um “obrigada” muito especial por contribuírem para a visão alegre e positiva que tenho da vida.**

## RESUMO

O presente trabalho enquadra-se no contexto da Prática Profissional Supervisionada da aluna, que se realizou num Jardim-de-Infância público, ao longo de quinze semanas, com um grupo de crianças entre os quatro e os seis anos. Através deste relatório pretende-se apresentar uma reflexão sobre a prática realizada, destacando a caracterização do contexto em que foi realizado e evidenciar as intenções prioritizadas pela aluna-estagiária através do contacto com o contexto onde estava inserida. Este relatório é também pautado pela problemática evidente ao longo da ação educativa, que se prende com a participação das crianças no que respeita às escolhas que fazem na sala de atividades, tentando compreender qual a perspetiva das crianças da sua participação e a importância que lhe dão.

Paralelamente, ao longo de toda a prática, criaram-se estratégias para incentivar a participação efetiva das crianças e fomentaram-se relações horizontais entre adultos e crianças, pretendendo-se promover a visão da criança como agente ativa no processo do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, como cidadã competente e com direitos. A metodologia utilizada para a realização desta investigação foi de natureza qualitativa e as suas técnicas foram observações participantes, fotografias e a realização de entrevistas.

Este relatório é também pautado pela construção da identidade profissional da aluna-estagiária, referindo as influências do percurso para a compreensão dos pressupostos que norteiam a sua ação pedagógica.

**Palavras-chave:** Prática Profissional Supervisionada; Educação de Infância; Jardim-de-Infância; Participação.

## **ABSTRACT**

This research is contextualized by the student's Supervised Professional Practice, in a public kindergarten, during fifteen weeks, with a group of children between four and six years old. It is intended, with this report, to present a reflection or considerations about what was practiced, by describing the characteristics of the context and evidencing the intentions prioritized through the contact with this context. This report is concerned with the problematic that was evident during the educational activity, which is about the choices given to children when participating in classroom activities, while also looking to understand what is their perspective on their participation and what importance is given to it.

At the same time, during the practice, strategies were defined to give motivation for increasing children participation, while promoting horizontal relationships between adult and children, in order to foster a children's view of herself as an active agent on her own development and learning, as a competent and rightful citizen. The methodology which was used in this investigation was of qualitative nature and its instruments were participant observations, photography and interviews.

This report is also concerned with the construction of the professional identity of the intern-student, by referencing influences of the path to the comprehension of the assumptions which direct her pedagogic action.

**Keywords:** Supervised Professional Practice; Early Childhood Education; Kindergarten; Participation.

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA.....	3
1.1. A instituição .....	3
1.2. A equipa educativa .....	4
1.3. O ambiente educativo da sala .....	5
1.4. As famílias das crianças .....	9
1.5. O grupo de crianças .....	10
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	15
3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA.....	23
3.1. Quadro metodológico e roteiro ético .....	24
3.2. Percurso da investigação.....	27
3.1.2. Referencial teórico .....	27
3.3. Análise e discussão dos dados.....	30
3.3.1. A Metodologia de Trabalho Projeto como promotora da participação das crianças .....	31
3.3.2. As mudanças.....	34
3.3.3. Concepções das crianças sobre participação .....	35
3.3.4. Conclusões.....	40
4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO .....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	54
REFERÊNCIAS .....	55

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AAAF	Atividades de Animação de Apoio à Família
APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
CDC	Convenção dos Direitos das Crianças
EB1	Ensino Básico do 1º Ciclo
EB2/3	Ensino Básico do 2º e 3º Ciclos
EB1/JI	Ensino Básico do 1º Ciclo/Jardim de Infância
Jl	Jardim de Infância
LEB	Licenciatura em Educação Básica
MEPE	Mestrado em Educação Pré-Escolar
MTP	Metodologia de Trabalho Projeto
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PEA	Perturbações do Espectro do Autismo
PPA	Projeto Pedagógico do Agrupamento
PPS	Prática Profissional Supervisionada
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária
UC	Unidade Curricular
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal



## INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como objetivo demonstrar o percurso da minha intervenção enquanto educadora-estagiária, entre 26 de setembro de 2016 a 20 de janeiro de 2017, para a Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), decorrente do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE). O mesmo encontra-se pautado por registos do trabalho realizado ao longo de quinze semanas de estágio no contexto de Jardim-de-infância (JI).

Ao longo deste documento será realizada uma caracterização do contexto educativo onde estive inserida e uma reflexão sobre as ações por mim tidas durante o estágio. Será partilhado, também, o caminho percorrido para o início da construção da minha identidade profissional e o percurso que fez surgir a problemática em questão: a participação das crianças no JI.

Analisando um tema que se apresentou como um desafio no contexto de creche e se revelou imprescindível na minha prática em JI, pretende-se dar a conhecer as ações por mim tidas com o objetivo de promover a participação efetiva das crianças em diversos momentos do JI. Como refere Trevisan (2011), quando dei início à PPS II procurei “encontrar estratégias, oportunidades e constrangimentos à participação olhando para as estruturas formais na sala ... e, informalmente, nas culturas de pares” (p. 355). Este tema apresenta-se pertinente por ser um direito das crianças que se apresenta como substantivo e processual (Lansdown, 2005), sobre o qual ainda se denota

a inexistência de uma consciencialização acerca da importância da participação infantil com efeitos no presente ... [sendo] um reflexo ... dos discursos e práticas educativas e familiares, que continuam a sustentar um discurso de cidadania adultocêntrico, onde o adulto aparece como o cidadão e a criança aparece como o objecto [sic] de protecção [sic] e socialização (Soares, citado por Tomás, 2007b, p. 233).

Como seres iminentemente sociais, que influenciam e são influenciados pelo contexto onde estão inseridos, tive como objetivo alterar a forma como “crianças e adultos se apropriam do direito à construção democrática das suas vidas” (Tomás, 2007b, p. 191). Desta forma, promoveram-se espaços, organizaram-se ações e fomentou-se a negociação com o intuito de reconhecer as crianças como atores sociais competentes (Tomás, 2007b).

Este percurso permitiu-me conhecer melhor cada criança, compreender quais as suas conceções no que respeita ao conceito de participação e, a partir daí, influir mudança. Todo o percurso da investigação foi, também, um processo de descoberta individual, enquanto futura educadora de infância, pois a investigação-ação apresenta-se como metodologia capaz de “proporcionar uma acção [sic] mais profícua e consequente na medida em que se [centra] na reflexão crítica, por um lado, e na atitude operacional de práticas que acabam por ser ponto de partida para a emergência de possíveis teorias” (Coutinho et al., 2009, p. 357). Durante esta investigação tive sempre presente um roteiro ético que se baseou na Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011) e nos princípios defendidos por Soares (citada por Tomás, 2011). Neste roteiro, para além de outros princípios encontra-se referido que os nomes das crianças que aparecem ao longo deste relatório não são reais, mas sim da escolha das crianças.

Este relatório apresenta-se também como um itinerário pelo percurso da PPS II, onde o **primeiro capítulo** mostra a caracterização do contexto de JI, no qual estive inserida durante as quinze semanas de estágio, expondo também a caracterização da equipa educativa, das crianças da Sala 1 e das suas famílias. Este capítulo torna-se imprescindível para conhecer o contexto e as crianças com quem me cruzei, pois as suas características influenciaram a minha ação.

A partir da caracterização feita neste capítulo, defini as intenções para ação que se podem ler no **segundo capítulo**. Estas intenções foram delineadas também de acordo com a forma como vejo a educação de infância, relacionando-as com as intenções da educadora cooperante, aferidas através de uma entrevista. Refere-se, também, a forma como estas foram operacionalizadas e a sua avaliação através da utilização de notas de campo.

O **terceiro capítulo** explicita a problemática já referida, reforçando a sua pertinência e as estratégias adotadas para a sua implementação, bem como o referencial teórico utilizado.

Por fim, o **quarto capítulo** refere a forma como os contextos, onde realizei as PPS (creche e JI) e os outros onde estive inserida, influenciaram a construção da minha identidade enquanto educadora de infância.

# **1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA**

## **1.1. A instituição**

O JI nº1 de C.C. está inserido no Agrupamento de Escolas PAS e, como é possível verificar no sítio da Câmara Municipal, localiza-se num concelho com 377 835 habitantes, distribuídos por onze freguesias.

A área envolvente ao JI, de acordo com a Nota de campo nº 1, é constituída por “casas baixas e antigas e alguma diversidade de comércio local (mercearias, cafés, oficinas, etc.), onde a deslocação pedonal se realiza com facilidade” (26 de setembro de 2016, imediações ao estabelecimento – Anexo A, p. 166). No mesmo registo, é possível, também, verificar que nas imediações ao JI se encontram bastantes “unidades que prestam serviço à comunidade ... como a PSP, o Mercado, a Junta de Freguesia” (Nota de campo nº 1, 26 de setembro de 2016, imediações ao estabelecimento – Anexo A, p. 166). Esta freguesia apresenta também bastante diversidade ao nível de espaços públicos destinados às crianças: “um grande parque urbano (que tem espaços verdes – relva – parques infantis e campos de futebol)” (Nota de campo nº1, 26 de setembro de 2016, imediações ao estabelecimento – Anexo A, p. 166).

Tal como refere a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar, Artigo 3.º, tratando-se de uma instituição pública, o JI nº 1 de C.C. “destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três e a idade de ingresso no ensino básico” (p. 670).

De acordo com o Projeto Pedagógico do Agrupamento (PPA, 2015), este agrupamento de escolas “foi constituído em 2004” (p. 5) e é composto por um JI (no qual realiza a PPS II), uma escola de Ensino Básico 1/Jardim de Infância (EB1/JI), uma escola EB1 e uma escola EB2/3. De acordo com a mesma fonte, este agrupamento apresenta uma grande diversidade cultural e socioeducativa, onde “grande parte das famílias são originárias de diversas regiões do nosso país, existindo um número significativo de alunos originários de outros países, predominando os PALOP, motivo que levou a que a partir do ano letivo 2006-2007, o Agrupamento passasse a integrar o estatuto de Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP)” (PPA, 2015, p. 7).

O JI nº1 de C.C. é composto por duas educadoras de infância e uma assistente operacional por cada sala de atividades. Uma das educadoras acumula funções de coordenadora do pré-escolar. Este JI conta, também, com os serviços de uma empregada do refeitório e com o apoio de uma professora de educação especial e uma terapeuta da fala.

## **1.2. A equipa educativa**

A equipa educativa deste JI é constituída por uma população unicamente feminina. As duas salas de atividades que compõem este JI têm uma educadora responsável e uma assistente operacional que auxilia o trabalho da educadora (Tabela 1A – Anexo A, p. 69). Para dar apoio às crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), o JI nº1 de C.C. conta com a intervenção de uma professora (de seu nome GR) para as duas salas em dias e horas diferentes, de acordo com a gestão do seu horário com outras crianças do mesmo agrupamento. Há, ainda, uma terapeuta da fala (denominada CQ) contratada pela família da criança da Sala 1 que presta o seu serviço em horário letivo em parceria com a educadora e a professora de educação especial. Para dar apoio à cozinha e aos almoços, o JI conta com a ajuda de uma funcionária.

A Sala 1 é constituída pela educadora MPS e pela assistente operacional, II. Com o apoio deste par pedagógico, é nesta sala que realizo a minha PPS II. A professora GR e a terapeuta CQ são também elementos fundamentais para esta equipa, trabalhando em conjunto com a educadora em prol das necessidades das crianças (Tabela 1A – Anexo A, p. 69).

As funcionárias da instituição formam uma equipa com idades compreendidas entre os 33 e os 63 anos. Verifica-se que a idade das duas assistentes é muito próxima, enquanto o corpo docente conta com um intervalo maior, sendo que as duas educadoras estão na faixa dos 40 anos e a professora de educação especial tem mais de 60 anos (Tabela 1A – Anexo A, p. 69). A formação das docentes do JI foi realizada em universidades diferentes. Apenas uma das educadoras foi formada fora da área metropolitana de Lisboa e somente esta e a professora de educação especial se formaram em instituições públicas. As três funcionárias não docentes têm percursos escolares bastante diferentes, onde cada uma delas apresenta habilitações literárias distintas (Tabela 1A – Anexo A, p. 69).

Verifica-se que todas as funcionárias (exceto a terapeuta da fala) exercem a função atual há, um mínimo de, dez anos. A educadora e a auxiliar da Sala 1 começaram a exercer funções exatamente ao mesmo tempo e trabalham juntas há quatro anos, desde que a educadora MPS integrou este agrupamento, trabalhando em parceria com a professora GR desde essa altura (Tabela 1A – Anexo A, p. 69).

Através do contacto direto com os elementos da instituição, no meu papel de estagiária, é-me possível referir que existe trabalho de colaboração entre as funcionárias da instituição, onde cada elemento faz o seu trabalho, esforçando-se na promoção de um clima de cooperação nas tarefas do dia-a-dia, proporcionando um ambiente “descontraído e familiar” para as crianças e para as suas famílias.

### **1.3. O ambiente educativo da sala**

O ambiente educativo constrói-se de modo a proporcionar todos os meios possíveis de incentivar as crianças a desenvolverem as capacidades que já possuem. Por isso, de acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) a complexidade do ambiente educativo organiza-se através de “contextos que exercem determinadas funções, dispondo para isso de tempos e espaços próprios em que se estabelecem diferentes relações entre os intervenientes” (p. 21). O ambiente educativo (espaço e materiais, tempo e grupo) é, por isso, suporte curricular sobre o qual se verificam intenções de aprendizagem.

O espaço da Sala 1 é caracterizado por ter bastante luz natural que permite observar o espaço exterior do JI. É uma sala com bastante arrumação, onde os materiais não utilizados são guardados em locais que não perturbam a dinâmica do grupo de crianças. Esta sala de atividades está organizada em espaços distintos, nos quais as crianças podem escolher onde brincar: o espaço da biblioteca, o espaço da escrita, o espaço da casa, o cavalete, os jogos de mesa, a garagem, os jogos de tapete e o espaço da matemática. Para a divisão organizada das crianças pelos diferentes espaços da sala, a educadora utiliza instrumentos de organização que regulam o número de crianças por espaço, permitindo que se apropriem do mesmo à medida que o utilizam, fomentando também a sua autonomia. As três mesas presentes na sala têm, ainda, um papel fundamental na organização das crianças de acordo com o que escolhem desenvolver (mesa dos desenhos, dos jogos, da plasticina, etc.) (Figura 1A – Anexo A, p. 71).

De acordo com as autoras das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), “a organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Silva et al., 2016, p. 26). Na entrevista realizada à educadora MPS, não são mencionadas as intenções para a organização da mesma. Contudo, através de conversas informais e pela observação do contexto, é notório que a educadora considera importante que as crianças trabalhem, no mínimo em grupo de dois por espaço, fomentando a aprendizagem cooperada. “Quando as crianças foram embora, a educadora colocou em cada cantinho um papel que refere quantas crianças podem estar em cada espaço da sala, facilitando a sua apropriação por parte das crianças” (Nota de campo nº 7, 4 de outubro de 2016, sala de atividades – Anexo A, p. 213). A educadora cooperante considera que os espaços são para ser mantidos na sua organização sem possibilitar uma reorganização por parte das crianças, como se observa na nota de campo seguinte:

Por isso, as crianças referiram que seria pertinente trocar o espaço da escrita para outro local e fazer “o cantinho do fundo do mar” nesse local. Falei com a educadora sobre isso, ao fim do dia e ela disse-me “trocar a escrita? Mas o fundo do mar é tudo...”, por isso tive de voltar a falar com as crianças para reformularmos as nossas ideias. (Nota de campo nº 28, 4 de novembro de 2016, sala de atividades – Anexo A, p. 275).

O espaço das paredes da sala tem, também, grande preponderância na organização do espaço da mesma, pois “constitui uma forma de comunicação, sendo representativa dos processos desenvolvidos” (Silva et al., 2016, p. 26). Verifica-se a existência de instrumentos para a organização desta sala, como o mapa de presenças; o quadro dos aniversários com fotografias de todas as crianças e as suas datas de nascimentos; o mapa do tempo, utilizado regularmente pelas crianças pela manhã; estão presentes vários quadros de cortiça, nos quais são colocadas as produções das crianças, bem como alguns dos instrumentos já referidos. Nesta sala, observa-se, também, no espaço diretamente acima do tapete, um quadro de giz, no qual a educadora faz várias representações do que está a ser dito.

Uma especificidade das paredes de toda a sala de atividades é o facto das partes debaixo, que as crianças conseguem alcançar com mais autonomia, estarem ocupadas com móveis ou terem um friso em madeira que delimita as partes de cima e

de baixo, dificultando a sua utilização. Apesar das limitações existentes ao nível do edifício do JI, é possível observar a intenção de promover a autonomia das crianças, utilizando todos os espaços ao nível delas de forma mais proveitosa possível. Esta afirmação está presente na organização dos materiais de pintura e escrita, num expositor ao nível das crianças, pregado ao friso de madeira, bem como no móvel dos jogos de mesa (legendado com o número 10 na Figura 1A, Anexo A, p. 71), legendado por cores, facilitando a localização, manipulação e arrumação dos materiais.

O espaço exterior merece também uma reflexão aprofundada ao nível das suas potencialidades, pois permite “um enriquecimento e diversificação das oportunidades educativas” (Silva et al., 2016, p. 27). Este local tem um vasto espaço exterior onde as crianças podem correr livremente. Estas têm à sua disposição um espaço com pavimento de borracha, propício a jogos de grupo e uma casa de madeira, na qual têm a oportunidade de brincar ao faz-de-conta. Os locais mencionados são aqueles por onde as crianças podem brincar, sem interferência e restrições por parte do adulto que as observa (Figura 2A – Anexo A, p. 73).

Neste JI, as crianças não podem subir aos muros que circundam os espaços verdes, nem o campo (Figura 2A, legendado com o número 2 – Anexo A, p. 73). Os espaços com toldos, apesar de existentes são pequenos para albergar todas as crianças, fazendo com que, quando chove, tenham de se restringir ao espaço interior (sala de atividades). No respeitante ao refeitório, de acordo com informações recolhidas através de conversas informais com a educadora cooperante, o espaço só pode ser utilizado para as refeições por ser alugado à Câmara Municipal, não existindo assim locais interiores com uma área ampla onde as crianças possam brincar em dias de chuva e/ou realizar educação física.

Com um espaço interior diminuto, onde a diversidade de locais comuns a todo o estabelecimento educativo é pequena, torna-se fundamental que o/a educador/a de infância utilize e rentabilize os espaços que tem, refletindo “sobre as suas potencialidades e que a sua organização seja cuidadosamente pensada, nomeadamente no que se refere à introdução de materiais e equipamentos que apelem à criatividade e imaginação das crianças e que atendam a critérios de qualidade, com particular atenção às questões de segurança” (Silva et al., 2016, p. 27).

Também a organização do tempo está cuidadosamente pensada de modo a integrar as necessidades e interesses das crianças. A organização do tempo interliga-

se em grande medida com a organização da dinâmica do grupo. Por isso, apesar de existir uma estrutura diária definida por diferentes momentos (Tabela 2A – Anexo A, p. 74), estes integram uma rotina diária flexível, mas constante. Como referem as autoras das OCEPE (2016), a rotina assume-se como pedagógica, pois é “intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (p. 27). Através de uma rotina estruturada e planeada com a criança, esta vai, progressivamente, ganhando mais controlo sobre as suas ações, fomentando a autonomia e a confiança em si própria. Tal como referem Hohmann e Weikart (2009), o tempo está estruturado de modo a fomentar a iniciativa da criança, “ajudando também os adultos a organizarem o seu tempo com as crianças de forma a lhes oferecer experiências de aprendizagem activas [*sic*] e motivadoras” (p. 224).

O tempo deve, por isso, ter presente a participação das crianças na sua organização e englobar “de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações ... [e permitir] oportunidades de aprendizagem diversificada” (Silva et al., 2016, p. 27). Como se lê na Nota de campo nº 16: “Foi muito interessante....observar uma sala onde todos os espaços estavam a funcionar e duas atividades dirigidas decorriam. Tudo isto estava a ser realizado em plena harmonia, contando com o apoio facilitador e mediador das três adultas da sala” (18 de outubro de 2016, sala de atividades – Anexo A, p. 241).

De acordo com as autoras das OCEPE (2016), o planeamento do tempo semanal, mensal e anual deve ser tomado em consideração. Como supracitado, na sala de atividades existem instrumentos de organização nesse sentido, como também são encontradas estratégias para dar resposta às questões das crianças:

As crianças têm questionado com frequência quando é que vamos ao Oceanário, mas como a sua perceção do tempo é abstrata e apontar para o calendário só não chega, vou levar um íman para colar no espaço que respeita ao dia em que vamos ao Oceanário, para que as crianças consigam observar o tempo a avançar” (Nota de campo nº 32, 10 de novembro de 2016, sala de atividades – Anexo A, p. 286).

Por isso, como referem Silva et al. (2016):

Trata-se de prever e organizar o tempo simultaneamente estruturado e flexível, em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e

explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem (p. 27).

Assim, o ambiente educativo é pautado pelo espaço e materiais, pelo tempo e pelo grupo, numa relação de complementaridade, de modo a responder às necessidades das crianças. Por isso, é importante que este seja flexível, mas equilibrado, fomentando a participação das crianças sem descurar o olhar atento do/a educador/a de infância e permitindo que cada criança estabeleça uma relação com o mundo ao seu próprio ritmo.

#### **1.4. As famílias das crianças**

As famílias das crianças do JI onde estive a realizar a minha PPS II são, na sua maioria, famílias biparentais que vivem nas redondezas da instituição com os seus filhos e que, de forma geral, têm facilidade em deslocar-se ao JI (Tabela 3A – Anexo A, p. 76). Esta é uma realidade tão presente que “segundo informações da educadora e da auxiliar, o serviço de Atividades de Animação de Apoio à Família (AAAF) foi suspenso neste JI por falta de crianças. Agora, as crianças que pagam tal serviço são levadas por uma empresa para o outro JI do agrupamento” (Nota de campo nº 1, 26 de setembro de 2016, sala de atividades – Anexo A, p. 170). As únicas famílias que não se apresentam nucleares são a Peixinho que vive com a mãe, a Priscila cuja separação dos pais levou à guarda partilhada da criança (Tabela 3A – Anexo A, p. 76).

Verifica-se que só uma das crianças é filho único (Homem de Ferro) e que 50% “apresentam uma estrutura nuclear moderna, composta pelo casal e por dois filhos” (Ferreira, 2004, p. 68) (Figura 3A – Anexo A, p. 77). A Sala 1 apresenta uma percentagem elevada de famílias com mais do que dois filhos, sendo que 20% do grupo é representado por famílias compostas pelo casal mais três a cinco filhos, existindo ainda uma família com oito filhos a seu encargo (Figura 3A – Anexo A, p. 77). Desta forma, denota-se que o agregado familiar destas crianças é numeroso, oscilando entre os 3 e os 10 elementos (Tabela 3A – Anexo A, p. 76).

Observa-se que os encarregados de educação das crianças têm idades compreendidas entre os 22 e os 49 anos, sendo que as mães das crianças apresentam, em média, idades mais baixas do que a dos pais e que 85% das famílias são de nacionalidade portuguesa (Figura 4A – Anexo A, p. 78). No que respeita às habilitações literárias das famílias das crianças, bem como os cargos profissionais que

ocupam, é possível verificar uma grande diversidade de profissões, bem como alguns casos de desemprego (Tabela 4A – Anexo A, p. 77).

Relativamente às habilitações literárias, é possível auferir que 43% das famílias (mãe e pai) das crianças são licenciados/as e que 28% concluíram o ensino secundário (Figura 5A – Anexo A, p. 78). No respeitante ao 3º ciclo do ensino básico, 23% têm esta habilitação. Também é possível verificar que uma das mães apresenta o 1º Ciclo concluído e um pai demonstra ter o 2º Ciclo terminado (Figura 5A – Anexo A, p. 78).

## **1.5. O grupo de crianças**

O grupo de crianças da Sala 1 é composto por uma população maioritariamente feminina, sendo constituído por treze raparigas e sete rapazes (Figura 6A – Anexo A, p. 80). De acordo com as notas de campo e com observações naturalistas, este grupo era constituído por mais um rapaz que, por motivos de alteração de morada, mudou de JI na terceira semana de estágio. Verifica-se que é um grupo de crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos (idade à data deste relatório) (Tabela 5A – Anexo A, p. 79). O grupo apresenta, por isso, duas crianças (Hulk e DD) com 6 anos, catorze crianças com 5 anos e quatro crianças com 4 anos (Elsa, Homem Aranha, Peixinho e Stela).

Com base nas informações recolhidas através da entrevista à educadora, a mesma refere que “oito crianças frequentaram o ano anterior, tendo entrado doze crianças” (Anexo A, p. 90). Destas doze, duas iniciaram o seu percurso educativo pela primeira vez no JI nº 1 de C.C., enquanto dez já tinham tido um percurso educativo anterior (cinco na valência de creche e cinco na valência de JI) (Tabela 5A – Anexo A, p. 79). Duas das crianças do grupo apresentam NEE e o grupo “aceita-as bem”, dando-lhes apoio e atenção. As crianças com NEE são o Hulk, com um défice cognitivo, e a DD, com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA).

É possível afiançar que as crianças da Sala 1 se encontram na idade pré-escolar, período compreendido entre os três e os seis anos “onde o corpo das crianças torna-se mais esguio, as suas capacidades motoras e mentais são mais desenvolvidas e as personalidades e relações sociais mais complexas” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 277). Desta forma, para caracterizar este grupo de crianças ao nível do seu desenvolvimento global, é necessário atender às características das crianças com

idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, relativamente ao seu desenvolvimento motor, cognitivo e psicossocial em condordância com o desenvolvimento atual do grupo, pois como afirmam Hauser-Cram, Nugent, Thies e Travers (2014), o desenvolvimento integral da criança resulta de uma interação dinâmica entre estes domínios.

Hauser-Cram et al. (2014) mencionam que existem marcos no desenvolvimento motor das crianças desta idade, contudo, importa referir a relevância do meio como potenciador dessas aquisições. Desta forma, o/a educador/a de infância necessita de observar as crianças e promover um ambiente propício a esse desenvolvimento, beneficiando do contexto onde está inserido/a. As crianças da Sala 1 apresentam-se como um grupo ativo, que gosta de explorar e que tem muito interesse em propostas que impliquem movimento do corpo e jogos com bola: “o interesse das crianças [na sessão de educação física] foi notório não só pelo envolvimento nas propostas, mas também através das suas palavras: “Inês, amanhã podemos fazer outra vez?” (Nota de campo nº 21, sala de atividades – Anexo A, p. 257).

Através da observação do grupo, denota-se a dificuldade de algumas crianças em saltar (Homem de Ferro, Anna, Peixinho, Olav, DD e João), contudo algumas crianças apresentam bastante destreza nesta habilidade, atingindo grandes amplitudes e começa-se a observar crianças que saltam ao pé coquinho (Laura, Madalena, Rodrigo, Inês, Raquel, Borboleta, Priscila, Duarte). Em relação à manipulação de bolas com os pés, é possível observar que o Batman, o Duarte, o Homem Aranha, o Hulk, a Madalena, a Inês e a Laura são as crianças que apresentam maior agilidade nos movimentos.

É também um grupo que se interessa muito por brincar ao faz-de-conta, havendo sempre disputas na utilização deste espaço da sala de atividades. Gostam de realizar construções, pedindo com frequência para que essa construção seja fotografada, sendo reproduzida *à posteriori*. Interessam-se por ouvir histórias e também por as contar, recorrendo às imagens do livro. Só o Rodrigo começa a recorrer à leitura para contar histórias.

O Rodrigo demonstra compreender o código escrito apropriando-se dele com naturalidade em diversos momentos, lendo histórias às restantes crianças. As dificuldades que esta criança apresenta na sua abordagem à leitura e à escrita pendem-se com os [nh] e [lh], bem como no grafismo do som [s] e [z]. As crianças da

Sala 1 revelam, também, muito interesse em compreender o código escrito, tendo prazer em escrever palavras que têm significado para si e começam a perceber que as palavras estão associadas a objetos. Como é possível observar pela planificação semanal nº 6, as crianças em questão dialogaram sobre as palavras escritas e identificaram-nas por se encontrarem ao lado do respetivo objeto, comparando também o tamanho das mesmas:

A Madalena disse:

- Ali está escrito “polvo” – Apontando para a palavra/animal.
- E ali está escrito “baleia” – Volveu a Anna.
- Na, na! – Disseram a Inês e a Madalena;
- Está escrito “baleia azul”, foi o que nós fizemos – Disse a Madalena
- Mas pode estar só “baleia” na mesma – Referiu a Anna.
- Anna, são duas palavras, não vês ali – disse a Inês seguindo com o dedo – “Baleia...Azul” (24 de novembro de 2016 – Anexo A, p. 127).

Desta forma, o/a educador/a de infância deve estar atento à comunicação oral das crianças, de modo a criar “ambientes positivos e ricos em oportunidades de interação com a linguagem e a escrita que facilitem a concentração e o envolvimento” (Silva et al., 2016, p. 72).

As crianças Sala 1 revelam também muita curiosidade por conhecer o mundo que as rodeia, conversando sobre as suas curiosidades e tentando compreender o porquê “não só sobre o mundo social e natural envolvente, mas também sobre o modo como se usam e para que servem objetos, instrumentos e máquinas do seu quotidiano” (Silva et al., 2016, p. 85).

É, também, um grupo muito participativo com “bastante interesse e responsabilidade pelas atividades, propondo e dando sugestões” (entrevista realizada à educadora cooperante – Anexo A, p. 90). Em momentos de exposição oral, a maioria das crianças revela facilidade em expor a sua opinião, havendo ainda crianças (Hulk, a Peixinho, a Olav e a Stela) que demonstram menos à vontade em partilhar as suas ideias em momentos de grande grupo. Neste sentido, é um grupo que tem alguma dificuldade em escutar o outro e em permitir que outra opinião, que não a sua, prevaleça. Considera-se, por isso, que as crianças têm alguma dificuldade na regulação dos seus comportamentos. Esta dificuldade encontra-se bastante presente também em alguns dos seus comportamentos durante as relações com os pares, gerando discussões pontuais.

A educadora cooperante, na entrevista realizada, refere que este grupo se caracteriza pela entreajuda e cooperação, na qual “as crianças mais autónomas ajudam as crianças com mais dificuldades (Anexo A, p. 90). Efetivamente, as crianças da Sala 1 interagem entre si com o objetivo de tentar resolver os seus problemas, mostrando vontade em ajudar e incluir a DD (criança com PEA) nos diversos momentos da rotina. São, por isso, um grupo de crianças que valoriza as relações com os pares e com os adultos, começando a perceber valores como a bondade e o ciúme.

Inês: Porque é que é importante ter as tuas amigas?

Concha: ‘Tamos nós as três... E a Borboleta não gosta da Anna...

Inês: Não gosta? Porquê?

Concha: Sei lá eu...

Inês: Não sabes?! Mas tu gostas das duas...

Concha: Hum-Hum...

...

Inês: Porque é que .... E a Anna, gosta da Borboleta?

Concha: Sei lá eu...

Inês: Mas sabes que a Borboleta não gosta da Anna...

Concha: Sim... que a Borboleta está farta de dizer-me que não vai emprestar nada à Anna... que eu já percebo que ela não gosta da Anna.

(Portefólio da criança, 15 de dezembro de 2016 – Anexo A, p. 516).

A autonomia é também uma característica deste grupo de crianças. Esta encontra-se presente na forma como se apropriam do espaço, dos materiais e das rotinas, mostrando que a conhecem e manipulando os materiais com facilidade. As crianças revelam perceber a sequência da rotina, sendo esta muito importante para a DD, cujas mudanças na mesma influenciam a regulação do seu comportamento. De forma geral, têm facilidade em manipular uma tesoura e um lápis, uma vez que se observa um estímulo frequente neste sentido. As crianças que demonstram menos facilidade na manipulação destes instrumentos são a DD, a Stela, a Elsa, a Olav e o Duarte. No respeitante a outras tarefas que requerem esta utilização da pinça fina (como manipular botões, atar atacadores, enfiamentos, etc.) é possível observar que existe uma tentativa por parte das crianças em conseguir realizá-las autonomamente, o que leva a algumas frustrações por parte da Stela, da DD, do Batman e do João.

Na sala onde realizei estágio, a matemática é trabalhada de forma transversal, apoiando a curiosidade das crianças, correspondendo “a uma diversidade e multiplicidade de oportunidades educativas, que ... [constituem] uma base afetiva e

cognitiva sólida de aprendizagem da matemática” (Silva et al., 2016, p. 74). Através do interesse das crianças em saber o comprimento de um objeto foram realizadas medições, comparando-as com as alturas das crianças. Também são utilizadas tabelas de duas entradas como instrumentos de organização da rotina, cuja utilização é feita com facilidade pela maioria das crianças. A utilização destes instrumentos é também recorrente para organizar dados de votações realizadas com as crianças.

Fizemos uma roda no tapete e, à vez, as crianças foram votando, registrando as suas escolhas num pictograma (Nota de campo nº 18, 20 de outubro de 2016, sala de atividades – Anexo A, p. 249).

Considero que as crianças da Sala 1 são participativas e curiosas, com bastante maturidade e sentido de grupo. Como afirmam Papalia et al. (2001), o meio ambiente influencia os fatores genéticos com os quais a criança nasce, por isso, é intencionalidade do/a educador/a de infância criar um ambiente rico em experiência de forma a proporcionar o desenvolvimento integral da criança e incentivar as suas potencialidades.

## 2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

O JI onde realizei estágio não se vincula a nenhum modelo pedagógico, por isso, são os princípios orientadores da educadora cooperante que regem a ação diária da Sala 1. Na entrevista realizada à educadora MPS, esta afirma que não regula a sua ação por nenhum modelo pedagógico, pois considera que “não há modelos ideais mas circunstanciais, realidades, interesses e necessidades de crianças, famílias e comunidade educativa que [a] influenciam a utilizar mais uma metodologia do que outra” (Anexo A, p. 89).

Na mesma entrevista, a educadora define os seus princípios pedagógicos “atuar como complemento à família; ajudar a criança a crescer na sua globalidade de acordo com as orientações curriculares; organizar espaços e materiais diversos de forma a motivar; respeitar as capacidades e ritmos de cada um; considerar os estilos de aprendizagem, refletindo sobre eles; avaliar ... a minha intervenção ...o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Anexo A, p. 89) dos quais priorizei alguns para dar continuidade na minha ação. Como, à data deste relatório, não existe Projeto Curricular de Grupo (PCG), o acesso que tive às intenções da educadora partem da minha observação diária da sua prática e das suas respostas à entrevista realizada.

De acordo com as autoras das OCEPE (2016), é a intencionalidade do/a educador/a de infância que dá sentido à sua ação. Como tal, de modo a definir as minhas intenções para este grupo de crianças parti, não só da prática da educadora para com o grupo, como também da caracterização do mesmo e de uma reflexão aprofundada sobre a informação recolhida através das observações diárias, fotografias e produções das crianças. Estes fatores são o ponto de partida para conseguir “apoiar as aprendizagens das crianças, enquanto eles próprios [educadores/as] aprendem com as crianças” (Lino, 1998, p. 103).

Na minha ação diária com as crianças priorizei a **aprendizagem pela ação**, pois, como defendem Hohmann e Weikart (2009), as crianças aprendem “através da sua acção [sic] sobre os objectos [sic] e a sua interacção [sic] com pessoas, ideias e acontecimentos” (p. 22), construindo novos entendimentos. De acordo com este princípio, considero que a criança é a principal construtora do seu conhecimento e agente no processo educativo (Silva et al., 2016). Durante a intervenção para a concretização desta intencionalidade, considero que a minha ação foi facilitadora das

interações das crianças, tendo uma postura atenta e responsiva, dispondo materiais e organizando o ambiente educativo, fomentando a sua exploração.

Na entrevista realizada, a educadora cooperante realça a organização de “espaços e materiais diversos de forma a motivar” (Anexo A, p. 89). Em concordância, de modo a colocar em prática esta intenção, considero muito relevante a **organização e gestão do ambiente educativo**, uma vez que este deve estar adequado às características do grupo e ser organizado em parceria com as crianças, de acordo com os seus interesses e necessidades.

A organização do espaço e dos materiais deve ser criteriosamente estruturada e selecionada enquanto a rotina diária deve fazer a criança sentir-se tranquila e segura. Como afirmam Silva et al. (2016), “a apropriação desse ambiente pelas crianças contribui para o desenvolvimento da sua independência, sendo que as oportunidades de participação nas decisões sobre essa organização favorecem a autonomia” (p. 17). É com base na organização do ambiente educativo que pretendo promover a **autonomia** das crianças. Através de variadíssimos momentos existentes na rotina diária, pretendi trabalhar esta dimensão, encorajando-as a “novas capacidades e, ao mesmo tempo, manter a[s] criança[s] em segurança e ensinar-lhes limites” (Brazelton & Greenspan, 2003, p. 239). Desta forma, promovi ações que fomentaram a autonomia das crianças na organização e gestão da sala de atividades, não se verificando constrangimento. Aquando do projeto realizado, as crianças decidiram que gostariam de decorar a sala toda com o fundo do mar, por isso, à medida que as produções foram surgindo, as crianças decidiam onde as gostariam de colocar:

A Laura, a Inês, a Anna, a Elsa, a Raquel, o Rodrigo e a Borboleta decidiram onde colocaram os animais, sendo que a Laura liderou o grupo referindo quais os materiais a utilizar e explicando o porquê dos materiais e do local escolhido para os caranguejos. O local escolhido para as tartarugas foi feito pela Inês, enquanto as restantes crianças deste grupo se ocuparam em colocar os animais com bastante autonomia (Nota de campo nº 49, 6 de dezembro de 2016, sala de atividades – Anexo A, p. 340).

Brazelton e Greenspan (2003) mencionam também que a promoção da autonomia está intrinsecamente relacionada com a qualidade das interações. Dito isto, foi minha intenção o estabelecimento de **relações horizontais**. Rodrigues e Grams (2003), referem que as crianças precisam de atenção, carinho e segurança para a criação de fortes laços emocionais, baseados na confiança e no respeito mútuo. Desta

maneira, destaco também a importância das interações adulto-criança, indispensáveis para a manutenção deste ambiente atento e responsivo. Brazelton e Greenspan (2003) afirmam que “uma relação afectiva [*sic*] emocional duradoura com ... uma criança ... abre-nos caminho a interações que nos permitem interpretar e responder aos [seus] sinais” (p. 32). Foi através destas interações que incentivei as crianças a dar a sua opinião, facilitando a comunicação. Paralelamente, promovi a regulação dos comportamentos e dissipei algumas condutas que se faziam sentir neste grupo de crianças, como revela a seguinte nota de campo:

Devido ao comportamento das crianças durante a sessão, referi que a ia dar por concluída sem realizamos o último jogo. Houve um grande silêncio até que a Mara disse:

- Inês, achas que nos podes dar uma oportunidade?

A modéstia da Mara foi tal que eu tive de aceder, contudo, expliquei que era a última oportunidade que teriam, para não se esquecerem. As crianças anuíram e fizemos outro jogo. Fui verificando que quando o grupo começava a falar mais alto, a Madalena, a Raquel e a Mara lembravam o grupo do nosso acordo, dizendo: “Cuidado, olhem a oportunidade” e o grupo baixava o tom por um bocadinho. (Nota de campo nº 47, 2 de dezembro de 2016, sala de atividades – Anexo A, p. 336).

Partindo das interações, foi ainda minha intenção fomentar a **comunicação** através de diferentes formas de expressão. A comunicação é, de acordo com o que já foi dito, fundamental para interações saudáveis e para o reforço positivo. Segundo Lino (1998), é através da comunicação que a criança “representa a realidade que a rodeia, o seu conhecimento do mundo físico e social” (p. 102). Como tal, pretendi fomentar a comunicação não só no que respeita à linguagem oral e abordagem à escrita, mas também no que se refere à exploração de diferentes formas de expressão, de modo a que as crianças possam expressar-se, explorando o ambiente e “usando diversas formas de linguagem ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenho, pintura, modelagem, colagem, jogo dramático e música” (Lino, 1998, p.102). Esta abordagem esteve presente em inúmeros momentos da minha ação, não só no que respeita ao registo das propostas realizadas através de diferentes técnicas de artes visuais (como ida ao Oceanário, presente no Portefólio da Criança – Anexo A, p. 552), como para comunicar o que aprendemos no projeto realizado (realização de um vídeo). Também a música e a educação física estiveram sempre presentes ao longo deste

percurso e considero que estas estratégias se realizaram de forma fluida e natural de acordo com as iniciativas do grupo.

Dito isto, pretendi **despertar a curiosidade e o desejo de aprender** através da visão do desenvolvimento e da aprendizagem como vertentes indissociáveis que se processam de forma holística (Silva et al., 2016). Ou seja, tenho como intenção priorizar o brincar na educação pré-escolar, como motor de aprendizagens diversificadas e abordar as áreas de conteúdo de forma articulada e globalizante. Também a educadora da sala considera pertinente esta forma de abordar a educação de infância, quando refere, na entrevista realizada, que tem como princípio “ajudar a criança a crescer na sua globalidade de acordo com as orientações curriculares” (Anexo A, p. 89). A utilização do brincar como promotor de desenvolvimento e aprendizagens foi inúmeras vezes minha estratégia para promover diversas aprendizagens e criar um vínculo mais forte entre e com as crianças.

Consegui também brincar com a Olav. A Olav estava a fazer desenhos com giz, no quadro. Eu fui ter com ela e ela disse que gostava de me desenhar. Então fiz um risco ao meio e disse-lhe que me desenhávamos as duas. Eu comecei e a Olav continuou, tentando reproduzir a simetria. Consegui observar que a Olav teve mais dificuldade em realizar as formas mais redondas, impedindo-a de chegar à linha do centro com sucesso quando realizámos a forma da cabeça, por exemplo. (Nota de campo nº 46, 30 de novembro de 2016, sala de atividades – Anexo A, p. 331).

Assim, através da observação atenta das crianças, considerei pertinente fazer **diferenciação pedagógica**, uma vez que “cada criança tem uma identidade única e singular, tendo necessidades, interesses e capacidades próprias” (Silva et al., 2016, p. 12). Através da compreensão que cada criança é um indivíduo e respeitando “as capacidades e ritmos de cada um” (entrevista realizada à educadora cooperante - Anexo A, p. 89) foi também minha intenção trabalhar na **Zona de Desenvolvimento Proximal** (ZDP), estabelecendo apoio entre crianças para a construção de conhecimento. Tal como afirma Folque (2014), a ZDP pode ser considerada na interação da criança com outras crianças, na interação adulto-criança, nas práticas sociais e através de instrumentos, materiais e símbolos onde se “concebe a aprendizagem como um processo de participação em que os aprendentes assumem um papel ativo e em que há margem para transformação” (p. 74).

Uma vez que este grupo de crianças apresenta características de entreajuda e colaboração, a concretização desta intenção proporcionou-se em diversos momentos do JI. Em vários momentos eram as crianças mais hábeis que pediam para irem ajudar as crianças com mais dificuldades. Mesmo no caso da DD (criança com PEA), as crianças mostravam-se muito solidárias, compreendendo e respeitando as diferenças, tentando também elas apropriar-se das estratégias do adulto para conseguirem chegar a ela. Esta abordagem é visível quando estava a conversar com a Inês (5 anos) sobre o seu portefólio e a DD interage connosco (Anexo A, p. 525). De modo a chegar a esta criança, numa fase inicial conversei com a educadora e com a professora de educação especial, de modo a dar continuidade ao trabalho por elas iniciado. Como tal, as minhas ações centraram-se em grande medida em ajudar a criança a integrar as propostas, como também brincando com ela, de modo a que, mais tarde, consiga brincar com outras crianças.

A DD ... trabalha com a mesma equipa educativa (educadora, auxiliar, professora de educação especial e terapeuta da fala) que, em conjunto com a família, traçam um plano individualizado para esta criança com o objetivo de estimular o seu desenvolvimento global. Bronfenbrenner, citado por Alves, Correia e Pereira (2009), reforçam o papel das interações sociais significativas para o desenvolvimento humano, ao afirmar que se relacionam como “conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa, no curso da sua vida” (p. 2). (Reflexão Semanal nº 3, 10 a 14 de outubro de 2016 – Anexo A, p. 401).

Apesar de, neste exemplo, me ter centrado na criança com NEE, foi minha intenção, ao longo da prática manter uma ação diferenciada com todas as crianças, respondendo “às características individuais de cada uma e ... [atendendo] às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (Silva et al., 2016, p. 10).

Também a **participação das crianças**, “como condição absoluta para tornar efectivo [*sic*] o discurso que promove direitos para a infância” (Tomás, 2007a, p. 45) foi uma intenção que se encontrou em evidência ao longo da minha prática nas PPS I e II, sendo, por isso, o tema da investigação. A criança, como sujeito ativo no processo do seu próprio desenvolvimento, tem direito a participar no planeamento e gestão do currículo. Cabe ao/à educador/a de infância escutar as opiniões das crianças e trabalhar de acordo com as suas necessidades e interesses, fomentando o currículo

emergente. Ao participar, a criança influencia a ação intencional do/a educador/a, ou seja, através da participação “o aprendiz assume um papel mais activo [sic] na mudança dos contextos de actividades [sic] conjuntas e na co-construção cultural” (Folque, 2014, p. 68). De modo a implicar as crianças no que lhes diz respeito, a planificação das propostas foi feita com base nas suas interações e sugestões, foram criados momentos para a realização de balanços das aprendizagens, momentos para se decidir qual o caminho a seguir e instrumentos que responsabilizassem as crianças pelas suas escolhas.

Como tal, quando a interação das crianças influenciava a planificação, também esta era alterada de modo a dar resposta a tais interações, aproveitando-as para promover outras aprendizagens.

A Borboleta trouxe o seu violino e, mal nos sentámos no tapete, ela pediu para o mostrar ... Depois, tocou um pouco violino e tanto crianças como adultos ficaram *extasiados*. Com uma salva de palmas, as crianças começaram a dizer que havia outros instrumentos que elas também podiam tocar. Pegando neste interesse, fui buscar alguns instrumentos ...

Antes de os dar às crianças falámos sobre as propriedades dos instrumentos (metal, madeira...) e sobre os seus sons (graves, agudos) e nomeámos-los.

Dando um instrumento a cada um, pensei que seria necessário fazer um discurso que referisse que não podíamos tocar todos ao mesmo tempo, porque não nos íamos ouvir, mas não aconteceu. As crianças foram *muito responsáveis* mantendo-se calmas e concentradas nas dinâmicas desenvolvidas, interagindo e dando sugestões (Nota de campo nº 35, 15 de novembro de 2016, sala de atividades – Anexo A, p. 295).

Através da partilha e da gestão participada do planeamento, execução e avaliação das propostas, pretendi também fomentar o **respeito pelo outro**. Tal como afirmam Silva et al. (2016), ao participar na vida do grupo a criança é confrontada com diversas opiniões, “numa primeira tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes, que facilitam a compreensão do ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença” (p. 39). Com isto, pretendi também que as crianças aprendessem a **escutar** o outro, pois, como foi referido na caracterização, este grupo apresenta algumas dificuldades nesse sentido e, como defende Lino (1998), “*escutar* é valorizar e respeitar o outro, é estar atento às diferenças, ser capaz de aceitar, conhecer e legitimar as diferenças....*Escutar* significa estarmos abertos à mudança” (p. 101). De modo a incentivar as crianças a gerir a sua

participação, respeitando e ouvindo o outro, várias foram as estratégias implementadas. Desta forma, compreendi a importância de as crianças terem o poder de decisão e de se responsabilizarem pelas suas ações, mediando as discussões e revendo as regras da sala.

Eu disse-lhes que se calhar temos de organizar regras para sabermos quando falar e quando ouvir os outros.

A Inês disse:

– Pois, assim fazemos nós e assim já sabemos – Depois fez uma pausa – Mas ó Inês, nós já temos ali regras.

- Sim, pois temos e vocês sabem quais são? – Questionei. A maioria das crianças abanou a cabeça negativamente.

– Sim... Mas não me lembro muito... – Voltou a responder a Inês.

– Então se calhar temos de pensar melhor nas regras que são importantes para nós – Disse eu.

- Sim, se calhar é melhor ... - Disse a Laura.

(Nota de campo nº 44, 28 de novembro de 2016, sala de atividades – Anexo A, p. 325).

É através destas intenções que pretendi realizar a minha prática pedagógica em conjunto com a educadora, num ambiente onde também a interação com as famílias e o bom funcionamento da equipa educativa são fundamentais para um clima tranquilizante e feliz para as crianças. Tal como refere a educadora cooperante na entrevista realizada, faz parte dos seus princípios “**atuar como complemento da família**” (Anexo A, p. 89), uma vez que são as famílias que melhor conhecem os/as seus/suas filhos/as. Através de conversas informais e da partilha de informações, o/a educador/a consegue compreender as necessidades e expectativas das famílias “ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação, e, ainda, ... combinar as formas de participação que melhor correspondem à sua disponibilidade” (Silva et al., 2016, p. 28). De modo a concretizar esta intenção considero que tive uma postura atenta e interessada para com as famílias das crianças, ouvindo as suas vozes de modo a conhecê-los e adequar a minha ação. Fomentei também o envolvimento das famílias na sala de atividades em diversos momentos (nas pesquisas para o projeto, venda de bolos para concretizar a ida ao Oceanário, convite para a divulgação do projeto, etc.), atendendo assim às especificidades de cada uma. Considero também que a minha ação para com as famílias foi facilitada pela interação com as crianças, pois, como o *feedback* que as famílias recebiam por parte das crianças era positivo, a

abordagem das famílias para comigo sempre se fez nesse registo, tal como é visível na Nota de campo que se segue:

O convívio foi muito importante, na medida em que consegui falar com algumas famílias cujos membros não tenho tanta possibilidade de interação, pois não costumam comparecer no JI para levar ou buscar os seus educandos. Como o caso da mãe da Elsa, que só hoje conheci e que, com bastante agrado, me informou que a sua filha fala muito de mim em casa, referindo que parece que já me conhece há três meses. (Nota de campo nº 56, 16 de dezembro de 2016, sala de atividades – Anexo A, p. 362).

No que se respeita ao trabalho com a **equipa educativa**, considero que este deve ser feito com base na partilha de informações sobre as crianças e num clima de respeito e de entreajuda. Penso, por isso, que uma comunicação aberta e verdadeira é a base para o bom funcionamento do trabalho em equipa e que só desta forma se consegue “desenvolver uma ação articulada, que se integra na dinâmica global do grupo e no trabalho que se está a realizar” (Silva et al., 2016, p. 29). Tendo sido minha intenção criar um clima relacional com base no respeito, comunicação e entreajuda, com a certeza de que todos trazem contributos importantes para o JI, tive ações que me aproximassem tanto educadoras como assistentes, mostrando-me interessada e implicando-as nas propostas que realizava. Na sessão de música já referida acima, que partiu de uma iniciativa das crianças,

o apoio da professora de educação especial, que se centrou na DD, foi muito importante; da educadora, que mesmo no fundo da sala a fazer outras coisas deu sugestões para outras propostas a realizar dentro do mesmo registo, da auxiliar que estava *muito empolgada* manipulando a pandeireta e as crianças que me iam guiando para saber qual o caminho a seguir. (Nota de campo nº 35, 15 de novembro de 2016, sala de atividades – Anexo A, p. 296).

Como tal, julgo que através das parcerias criadas entre a equipa educativa todos ficam a ganhar, principalmente as crianças. Nas palavras de Malaguzzi, citado por Lino (1998), acredito numa “educação baseada nas relações, cooperação, colaboração e comunicação. Onde educadores, famílias e crianças participam ativamente, partilhando ideias, dividindo tarefas e em comum assumindo responsabilidade” (p. 100).

### 3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

Eu queria...Sabes o que podíamos fazer? Como já não estamos do fundo do mar, sabes o que é que podíamos fazer? Como está quase a chegar o carnaval, sabes o que é que podíamos fazer?

(Laura, 5 anos, entrevista – Anexo A, p. 470)

A aprendizagem e o desenvolvimento são eminentemente sociais. De acordo com Vygotsky, citado por Rogoff (2008), a criança desenvolve-se com a influência das experiências sociais a que está exposta. Sendo assim, uma vez que a aprendizagem é feita através da construção social entre todos os intervenientes do processo educativo, “a criança também contribui para a negociação do significado nas interações sociais, tais como situações de ensino e aprendizagem, [em] que influencia ... a acção [sic] intencional” do/a educador/a (Rogoff, citado por Folque, 2014, p. 68).

Através da observação do grupo, das ações desenvolvidas e de entrevistas realizadas às crianças tive como objetivo fomentar a sua participação efetiva e, paralelamente, verificar qual a sua opinião relativamente ao que é participar e compreender o que é que as crianças pensam da sua participação nas escolhas do que querem aprender e do que querem brincar.

Nesta relação de co-aprendizagem, os processos de ensinar e aprender são favorecidos pela participação ativa das crianças e pela constante negociação e partilha de saberes (Rogoff, Matusov & White, 1996). Nas palavras de Lansdown (2005), não há idade mínima para que a criança aceda ao direito à participação. Desta forma, é necessário considerar a participação das crianças desde o contexto de creche “como uma *ponte sólida* que servirá para a construção das suas aprendizagens” (Ribeiro & Cabral, 2015, p. 248). Sendo a participação um direito das crianças (Convenção dos Direitos das Crianças, CDC, 1989), a problemática associada a esta investigação surgiu no contexto de creche por, a meu ver, a instituição onde estava inserida não defender “que a criança tem e pode expressar diferentes concepções [sic], necessidades e aspirações relativamente aos adultos” (Tomás, 2007a, p. 48).

Neste contexto, houve uma constante observação das opções tomadas pelas educadoras e assistentes da instituição, bem como uma reflexão sobre as minhas ações com o objetivo de “contribuir para o desenvolvimento, aperfeiçoamento ou mesmo mudança das práticas docentes ... [com] finalidade [de] perspectivar [sic] novas práticas” (Coutinho et al., 2009, p. 358). Comecei, por isso, a compreender que

as práticas vigentes não se enquadravam na minha forma de ver a educação de infância, principalmente no que respeita à visão da criança “como ator social competente” (Ribeiro & Cabral, 2015, p. 242).

Daí, fomentei ações que promovessem a participação das crianças em momentos de grande grupo. Durante este processo tive alguns constrangimentos que diminuíram as minhas ações, o que, contudo, não me impediu de tentar “compreender melhor os acontecimentos provenientes da acção [sic] educativa, encontrar soluções para eventuais problemas surgidos e, dessa maneira, (re)orientar as ... práticas no futuro” (Coutinho et al., 2009, p. 358).

Quando iniciei a PPS II, em JI, tinha muito presente o contexto de creche, por isso, desde o início do estágio abracei uma postura diferente da que tinha vivenciado na PPS I, estabelecendo relações horizontais com as crianças e efetivando a sua participação (Tomás, 2011). No JI nº 1, o meu conhecimento do trabalho da educadora cooperante e do grupo de crianças fez-se em paralelo com a minha ação na sala de atividades, uma vez que a educadora sempre me deu muita liberdade para agir perante o grupo. Desta forma, apesar de identificar que a educadora tem em consideração as propostas das crianças, verifiquei que o tipo de participação existente na sala não se relacionava com o que defendo.

Mesmo que com uma prática diferente da minha, a educadora deu-me total liberdade para agir da forma que considerava mais pertinente. Ao longo do tempo, fui tendo ações que promovessem a participação efetiva das crianças e, ajudando-as na gestão da mesma, dificuldade que identifiquei neste grupo. Houve, assim, a preocupação de implicar as crianças no “processo coletivo de produção e reprodução de conhecimento que visam a transformação social” (Tomás, 2011, p. 141).

### **3.1. Quadro metodológico e roteiro ético**

De acordo com o que atrás foi referido, nesta investigação pretendeu-se fomentar a participação das crianças através de estratégias que a potenciem, melhorando também as práticas educativas vigentes no sentido de uma participação efetiva. Por isso, a opção metodológica para esta problemática é inspirada nos pressupostos da investigação-ação, uma vez que esta “deve conter em si uma intenção de mudança ... [e fazer incidir] o seu foco sobre o conhecimento emancipatório, que pretende pôr a nu as ideologias que condicionam ao conhecimento

e operar activamente [sic] na transformação dessa realidade” (Coutinho, citado por Coutinho et al., 2009, p. 357). Da parte do/a educador/a-investigador/a, a investigação requer uma constante reflexão sobre a sua prática educativa e, conseqüentemente, a adequação de estratégias de modo a “perspectivar [sic] novas práticas” (Coutinho et al., 2009, p. 358).

Para tal, com o intuito de adequar as estratégias foi necessário observar o grupo de crianças e recolher informações através dessas observações. Como refere Oliveira (2006), a investigação que aqui se apresenta é de natureza qualitativa, uma vez que os seus dados são descritivos, pois “permitir[am] observar o modo de pensar dos participantes numa investigação” (p. 68) e na qual o/a investigador/a deve estar plenamente envolvido/a no contexto, pois a base deste método é “conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes” (p. 69).

Por se tratar de uma estratégia que permite “cruzar dados a partir dos discursos, das atividades, das brincadeiras, das relações entre os actores [sic], etc.” (Tomás, 2011, p. 149), a observação participante foi uma técnica à qual recorri para a recolha de dados. Estas observações foram organizadas em notas de campo que se reproduzem no “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

Também as fotografias foram um instrumento importante de auxílio às observações participantes, na medida em que esta técnica oferece detalhes que poderiam ser descurados se a imagem fotográfica não estivesse disponível. Nas palavras de Bogdan e Biklen (1994) “as fotografias tiradas pelos investigadores no campo fornecem-nos imagens para uma inspecção [sic] intensa posterior que procura pistas sobre relações e actividades [sic]” (p. 189).

Relativamente às entrevistas, segundo Latorre (citado por Coutinho et al., 2009) estas “estão centradas na perspectiva [sic] dos participantes e enquadram-se nos ambientes de diálogo e de interacção [sic]”. Assim sendo, as entrevistas realizadas às crianças tiveram o objetivo de completar as informações recolhidas através das observações, favorecendo conversas informais com os/as participantes (Bogdan & Biklen, 1994) e, sendo uma entrevista semiestruturada, pretendeu-se “obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135).

Tal como referem os mesmos autores (1994), de modo a deixar as crianças à vontade com o processo da entrevista (uma vez que não se trata de um procedimento comum para as crianças), as primeiras perguntas não se prendem logo com o tema da

investigação, tendo em conta que, “as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista” (p. 136). Nesta perspetiva, foi também minha intenção que as crianças conseguissem expressar as suas opiniões livremente, dentro do tema a ser investigado (Bell, 2002).

Como entrevistadora, procurei ter uma postura de compreensão e atenção para com as crianças, colocando “habilmente as questões e, se necessário, ... sondar opiniões na altura certa” (Bell, 2002, p. 122) e pedindo “clarificação [das suas respostas] no caso de o respondente mencionar algo que lhe pareça mais estranho” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 136).

É importante também referir o roteiro ético pelo qual me guiei durante toda a minha ação. Para tal, baseie-me nos pressupostos de Soares, citados por Tomás (2011), bem como na Carta de Princípios para uma Ética Profissional da APEI (2011), dos quais destaco:

- Respeito por “cada criança ... numa perspectiva [*sic*] de inclusão e de igualdade de oportunidades” (APEI, 2011): Esforcei-me por garantir que as crianças eram protagonistas na ação educativa, garantindo que as suas escolhas fossem ouvidas; procurando estratégias para chegar a todos e a cada um, limitando “o efeito adultocêntrico [*sic*] e promover, de forma efectiva [*sic*], as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo” (Tomás, 2011, p. 167).
- Explicitação a todos os intervenientes acerca dos objetivos da investigação (Tomás, 2011): Ao longo da minha prática conversei com as crianças sobre o trabalho a desenvolver mantendo-as a par do mesmo e partilhando ideias, pois acredito na construção conjunta de saberes e aprendizagens. Fui também partilhando conceções com a equipa educativa da Sala 1 numa perspetiva de colaboração “com todos os intervenientes” (APEI, 2011), com o objetivo de compreender e valorizar os seus pontos de vista.
- “Respeito pela privacidade e pela confidencialidade” (Tomás, 2011, p. 161): Durante a realização de todo o estágio tive ações que promoveram a privacidade da criança, como desfocar as caras nas fotografias tiradas e alterar os nomes que aparecem ao longo de todo o relatório e portefólio em anexo. Um consentimento foi assinado pelas famílias (Anexo A, p. 7) e as crianças escolheram nomes fictícios: “Foi interessante reparar que muitas crianças preferiram escolher outros nomes próprios ... referindo-se pouco a super-heróis ou a personagens animadas ... e uma criança referiu que gostava de manter o seu nome” (Nota de campo nº 61, 9

de janeiro de 2017, sala de atividades – Anexo A, p. 374). Desta forma, garantiu-se “o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada um” (APEI, 2011).

## **3.2. Percurso da investigação**

### **3.1.2. Referencial teórico**

Quando compreendi a pertinência de dar continuidade a este tema, procurei investigações que se centrassem na participação das crianças. Neste processo, procurei uma matriz multidisciplinar sobre o tema, com o objetivo de perceber quais os pressupostos com os quais me identifico. Baseando-me na pedagogia e sociologia da infância, analisei documentos que me levassem a refletir sobre a participação das crianças em contextos educativos e qual a visão que estas têm da mesma.

Verifica-se que o tema em investigação é muito complexo. A participação das crianças é um direito consagrado na CDC (1989), contudo nem sempre se assiste à implementação do mesmo. Apesar de ter sido um passo importante “para a categoria social da infância, ... [pois verifica-se uma alteração da] conceção tradicional de proteção pelo conceito de participação, reconhecendo às crianças direitos semelhantes aos dos adultos” (Tomás, 2014, p. 135), ainda se denota uma desvalorização deste conceito, associado às relações verticais existentes entre adultos e crianças (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007).

Assiste-se, por isso, a uma *negatividade constituinte* (Sarmiento, citado por Tomás, 2007b), onde as crianças ainda são vistas como indivíduos com pouca maturidade e experiência em relação aos adultos, ou seja, “seres incapazes, sujeitos às normas estabelecidas e alheios na sua capacidade de desfrutar dos atributos de cidadania” (Tomás, 2007b, p. 182). Desta forma, as crianças são muitas vezes consideradas agentes passivos do conhecimento e experiência transmitidos pelos adultos que manipulam a sua participação.

Tomás (2007a) refere também que se observa uma “banalização do conceito de participação” (p. 51), associando-a a *fazer parte* em atividades da sua vida quotidiana que são organizadas pelo adulto (Lansdown, 2005) e, por isso torna-se urgente mudar mentalidades, a partir de uma visão das crianças como atores sociais de direitos com ideias próprias (Tomás & Gama, 2011).

Dito isto, nesta investigação defende-se o conceito de participação de Tomás (2007a): “participar significa influir directamente [*sic*] nas decisões e no processo que a

negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos [sic] pretendidos e que resultam num processo híbrido” (p. 49). Ao participar, a criança torna-se agente ativo no processo do seu próprio desenvolvimento, a sua capacidade de tomar decisões e de fazer escolhas aumenta, influenciando o mundo que a rodeia.

Portando, como refere Lansdown (2005), o direito à participação é um direito substantivo, onde a criança desempenha um papel de protagonista, sendo também um direito processual através do qual se concretizam outros direitos, ou seja, o direito à participação é um fim em si mesmo.

Ainda, a mesma autora afirma que não existe idade mínima para se participar, pois todas as crianças, independentemente da sua idade, são capazes de expressar a sua opinião e de assumir, gradualmente, cada vez maior responsabilidade nas decisões tomadas. Contudo, ainda se observam alguns constrangimentos no que respeita à participação das crianças, associando-a a um desafio da autoridade e de desresponsabilização pelas decisões tomadas para as suas vidas (Tomás, 2007a). Contrariamente, as crianças devem participar nas decisões que lhes dizem respeito, pois têm competência para tal, sendo seu direito e não é por terem uma participação ativa no processo das suas decisões que “se tornarão déspotas ou que terão o direito a fazer tudo. Pelo contrário, participando, aprendem a valorizar a opinião dos outros. Consideram também que as suas opiniões são importantes e que provocam mudança” (Tomás, 2007a, p. 52).

Tendo em conta os constrangimentos associados à participação das crianças, Lansdown (2005, pp. 16 – 18) afirma que existe uma visão alargada dos tipos de participação. Os *processos consultivos* caracterizam-se pelo reconhecimento, por parte do adulto, que as crianças têm opinião, contudo são processos iniciados e dirigidos pelos adultos nos quais as crianças são privadas das possibilidades de controlarem os resultados; Os *processos participativos* caracterizam-se pela intervenção das crianças em propostas iniciadas pelos adultos, onde as crianças são implicadas na sua colaboração, conseguindo influenciá-la no processo e no resultado, fomentando a sua ação autónoma; Os *processos autónomos* caracterizam-se pela participação ativa das crianças em todo o processo, uma vez que o tema parte das crianças e são eles que controlam o processo. O papel do adulto, por isso, é de mediador e facilitador das aprendizagens das crianças.

Estes processos de participação não são estanques e podem variar de acordo com as diferentes dinâmicas onde as crianças estão inseridas. Considera-se que a creche e o JI devem ser potenciadores da participação ativa das crianças, ouvindo as suas vozes, promovendo a sua visão como ator social e efetivando dos seus direitos, pois, como refere Vasconcelos, citado por Ribeiro e Cabral (2015):

O jardim-de-infância, enquanto organização social participada, pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, uma das suas primeiras experiências de vida democrática. (...) O jardim-de-infância respeita e integra, de modo co-criador [sic], os valores que a criança traz da família (...) à luz de uma experiência de vida comunitária. A criança constrói a sua auto-estima [sic] desde os primeiros anos, à medida que se constrói a si mesma, na sua individualidade ... O jardim-de-infância, formando as crianças a nível pessoal e social, (...) prepara-as para uma efectiva [sic] prática de cidadania (p. 246).

Como tal, cabe ao/à educador/a de infância promover práticas pedagógicas que se baseiem na democracia e justiça social, constituindo (a creche e o JI) um “lugar de exercício da cidadania plena, em que a participação de todos os envolvidos na relação pedagógica ... seja efetiva na construção do espaço público da educação democrático e justo” (Agostinho, 2014, p. 1130).

Sublinha-se, desta forma, a necessidade de criar relações horizontais entre crianças e adultos, em que ambas as partes trazem conhecimentos para o contexto educativo, sendo agentes ativos no seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. Agostinho (2014) refere que as crianças têm modos próprios de ver o mundo, apropriando-se dele à medida que o exploram, por isso, é fundamental que as crianças tenham liberdade para expressar os seus pontos de vista e de serem confrontadas com visões diferentes da sua, participando cada vez mais ativamente e influenciando o contexto onde estão inseridas.

Ser agente ativo torna-se, por isso, fundamental uma vez que influencia a formação da identidade das crianças e as suas disposições para aprender. Já o confronto com outras opiniões e a negociação promovem a resiliência da criança, ajudando-a a lidar com situações de *stress* e desapontamento. É inegável, assim, a importância de “interações pedagógicas como mediadoras do direito de cada criança ser respeitada e a participar” (Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho & Costa, 2011, p. 31).

Trevisan (2011) afirma que as crianças necessitam de adultos que ouçam e valorizem as suas vozes, “numa relação que se torna, frequentemente, recíproca entre adultos e crianças” (p. 355) e mantendo presente que, tornar intencional a participação das crianças é refletir e compreender as “diversas linguagens da infância” (Tomás, 2007a, p. 64), considera-se que a promoção da participação das crianças deve ser sempre uma das intencionalidades primordiais do/a educador/a de infância. Permitindo que estas tenham uma voz ativa em todos os momentos da vida no JI, desde a tomada de decisões aos processos de negociação, envolvendo-as na “interação, expressão de ideias, pensamentos, opiniões, sentimentos, escolhas, negociação; enfim, [a participação] é praticada na relação social” (Agostinho, 2014, p. 1136).

### **3.3. Análise e discussão dos dados**

Como foi explicitado, a minha perspetiva da participação das crianças foi grandemente influenciada devido ao contexto de creche. Ao iniciar o estágio em JI tinha muito presente a forma como vejo a participação das crianças, fazendo desse direito uma intenção para a minha ação enquanto educadora-estagiária.

Na minha prática houve, desde o início do estágio, a tentativa de ser coerente com esta intenção, como tal, à medida que fui conhecendo o grupo e a equipa educativa desenvolvi relações horizontais com todos os intervenientes da Sala 1. Devido à minha experiência profissional em concordância com a liberdade que a educadora me deu, considero que consegui com facilidade estabelecer uma ligação com o grupo de crianças, agindo perante o mesmo com naturalidade à medida que o ia conhecendo. Também o conhecimento da forma de trabalhar da educadora se fez em paralelo, como tal, o meu conhecimento da sua forma conceber a participação das crianças efetivou-se enquanto eu própria agia perante o grupo, influenciando-o.

Através da observação do grupo e pela minha ação perante o mesmo, que as crianças desta sala se caracterizam pelo seu interesse em participar. Percebi também que o conceito que a educadora tem de participação se relaciona com a criação de espaços e tempos que fomentem a autonomia da criança e respeitando os seus ritmos. Como a mesma refere: “criando um ambiente educativo estimulante, ajudando-as a sentirem-se motivadas, confiantes e seguras” (entrevista realizada à educadora cooperante – Anexo A, p. 90). Esta noção condiciona a participação efetiva das crianças, pois como refere Tomás, em Tomás e Gama (2011) “torna-se comum a apropriação do termo e o seu uso indiscriminado, de forma que se passou a

considerar, por exemplo, qualquer forma de «participação» as actividades [sic] realizadas com ou para as crianças” (p. 3).

Desta forma, observei com maior incidência, que as crianças estão envolvidas em *processos participativos* (Landsdown, 2005):

A educadora deu algumas sugestões às crianças para organizarem o trabalho do outono e de acordo as mesmas, as crianças deram ideias para a realização de um mobile, dizendo frases como:

Inês: Podíamos colocar lá fora

Batman: A cair do teto.

Homem de Ferro: Podemos usar paus.

(Nota de campo nº 1, 26 de setembro de 2016, sala de atividades – Anexo A, p. 167)

Contudo, houve momentos em que observei o envolvimento das crianças em *processos consultivos* (Landsdown, 2005):

Uma vez que estamos perto do dia de reis e a educadora tem intenções a desenvolver no domínio da matemática, hoje as crianças realizaram, em papel quadriculado, um castelo dos reis. (Nota de campo nº 58, 4 de janeiro de 2017, sala de atividades – Anexo A, p. 366).

### **3.3.1. A Metodologia de Trabalho Projeto como promotora da participação das crianças**

Como tal, ao longo da minha prática tive ações que promoveram a participação das crianças na gestão do tempo e organização do currículo. Considero que a implementação da Metodologia de Trabalho Projeto (MTP) numa fase bastante precoce do estágio (a situação desencadeadora deu-se no dia 7 de outubro de 2016) fez com que a minha ação para promover a participação das crianças fosse impulsionada. Desta forma, as crianças foram implicadas em *processos autónomos* (Landsdown, 2005) da participação escolhendo o que queriam aprender. Não só o tema do projeto partiu dos seus interesses em saber mais sobre o que existe no fundo do mar, como a sua planificação foi de cariz não-linear (Vasconcelos et al., 2012), pois, como refere a Reflexão semanal nº 4:

Apesar de a planificação ter sido decidida entre todos, não considero que tenha sido feita de forma rígida ... pois, toda a planificação do projeto se encontra em constante mutação à medida que este vai evoluindo e, com ele, os interesses e necessidades das crianças (17 a 21 de outubro de 2016 – Anexo A, p. 404).

Como afirmam Oliveira-Formosinho et al. (2011) na sua ação, o/a educador/a “cria *habitus* de incluir os propósitos da criança e negociar as atividades e projetos” (p. 33). Toda a planificação do projeto partiu, por isso, de uma negociação sobre o caminho a seguir com o mesmo, onde as vozes das crianças foram ouvidas.

Hoje fizemos um balanço do que foi realizado ontem e percebemos qual o caminho a seguir. ... Durante a discussão, as crianças compreenderam que faltavam alguns animais ao diagrama e quiseram ir desenhá-los.

O Homem de Ferro disse que faltava fazer uma água-viva dente de leão (a maior alforreca de todas). Também a Stela referiu que gostava de ir ver aos livros como é que se fazia uma foca, para acrescentar ao diagrama. [Seguidamente, as crianças realizaram os animais a que se propuseram] (Nota de campo nº 23, 27 de outubro de 2017, sala de atividades – Anexo A, p. 261).

Uma vez que este grupo se caracteriza por uma forte participação em todos os momentos da rotina do JI, por vezes tornava-se complicado “agarrar” as suas ideias, refletir com elas sobre a sua pertinência e colocá-las em ação. Como tal, num dos balanços semanais falei com as crianças sobre o facto de me estar a ser complicado organizar tudo o que propunham. *Escreve*, disse a Laura (5 anos).

Então escrevi aquilo que as crianças disseram que queriam fazer e como queriam realizar, colocando a folha ao nível deles, num placard da sala, ajudando-os a organizar a informação e ajudando-me também a fomentar a sua participação e envolvimento nas propostas. (Nota de campo nº 28, 4 de novembro de 2016, sala de atividades – Anexo A, p. 274).

À medida que fui tendo ações que fomentassem a participação, considero que as crianças começaram a estar muito mais atentas nos momentos de grande grupo, dando mais opinião sobre o que gostariam de realizar e responsabilizando-se pelas suas propostas.

Questionei as crianças, que não tinham escolhido fazer a baleia azul nem o mar, o que gostariam de fazer e a Peixinho respondeu:

- Eu quero fazer o tubarão-raia, está ali – Referindo-se ao papel onde escrevemos quem ia fazer o quê. (Planificação semanal nº 4, 7 a 11 de novembro de 2016 – Anexo A, p. 117).

Incidindo sobre as questões que lhes dizem respeito, a participação das crianças aumentou, escolhendo cada vez mais autonomamente.

Depois, a Inês, a Raquel e a Anna referiram que faltavam escrever os nomes dos animais, por isso, a Inês e a Raquel ocuparam-se disso, enquanto o Rodrigo

recortava as cartolinas para colar a folha onde as meninas escreveram os nomes dos animais. (Nota de campo nº 49, 6 de dezembro de 2016 – Anexo A, p. 340).

Foi evidente que as estratégias para fomentar a participação das crianças começaram a dar frutos na forma como as crianças referiam o que gostavam de fazer, mostrando-se reticentes em realizar propostas sobre as quais não ocorresse negociação.

Depois [a educadora] sugeriu que as crianças fizessem desenhos/construíssem fadas, mas as crianças não se mostraram muito interessadas, dizendo que não queriam realizar a atividade. (Nota de campo nº 39, 21 de novembro de 2016, sala de atividades – Anexo A, p. 309).

A educadora também referiu que as crianças estão tão *interessadas* no projeto que chega a ser difícil chamá-las para outras propostas (Nota de campo nº 50, 7 de dezembro de 2016, sala de atividades – Anexo A, p. 346).

Ao longo da PPS II fomentei a participação da criança não só no que respeita às escolhas do e como querem aprender, como relativamente a diferentes momentos da rotina. Como referem Claire O’Kane, em Tomás (2007a) é necessário considerar a participação como “um processo contínuo das crianças e a [sua] intervenção activa [sic] na tomada de decisões em distintos níveis nas questões que lhes dizem respeito” (p. 58). Como tal, foi também minha intenção promover *processos autónomos* de participação na escolha das tarefas existentes na sala de atividades.

Nesta sala existem tarefas que as crianças podem escolher, contudo, como responderam todas as crianças à questão: **Quem é que definiu a lista de tarefas da sala?**

**Anna (5 anos):** As professoras!

**Elsa (4 anos):** As professoras.

**Hulk (6 anos):** Foram as professoras.

**Peixinho (4 anos):** As professoras.

(Anexo A, pp. 439 – 480)

Desta forma, tentei que a ação das crianças nas tarefas que já existiam fosse efetiva, implicando-as em todo o processo da tarefa que escolheram.

tenho agido de forma a fomentar mais a participação das crianças nos diversos momentos da rotina. Durante a fruta, as crianças pedem, frequentemente, se podem colocar os guardanapos e dar a fruta, não havendo nenhuma tarefa nesse sentido.

Hoje, fui buscar os guardanapos, pois encontravam-se num local onde a criança não conseguia alcançar, e duas das crianças que não tinham tarefa e mostraram querer participar encarregaram-se da distribuição. (Nota de campo nº 50, 7 de dezembro de 2016, sala de atividades – Anexo A, p. 347).

### 3.3.2. As mudanças

O facto de ter agido incluindo as crianças em todo o processo das suas escolhas teve, rapidamente, mudanças no seu comportamento:

Eu disse que estava na hora de beber o leite e a Madalena, sempre *muito despachada*, diz:

- Sou eu a dar, posso ir buscar?

Eu: Podes, vai lá.

Madalena: Posso mesmo? Ir buscar aquilo tudo grande e trazer para aqui e depois dar tudo aos meninos todos da sala?

Eu: Podes. Sabes onde está, ou precisas de ajuda?

Madalena: Sei, sei... Não, fica aqui. Eu vou lá!

... a Madalena apareceu na sala, sempre a falar:

Madalena: Eu consegui, tirei isto tudo sozinha. Fui ali e tirei!

Pousou a palete em cima da mesa e começou a abrir o plástico, demorando-se.

Aproximei-me para a ajudar e a Madalena respondeu:

- Não, eu é que faço!

Pedi-lhe desculpa e afastei-me. Quando consegui, deu um pacote de leite a cada um. (Nota de campo nº 51, 9 de dezembro de 2016, sala de atividades – Anexo A, p. 347).

Considero que estas ações, de fomentar a participação das crianças, se pautaram ao longo de toda a prática, ainda que com alguns avanços e retrocessos, uma vez que não era só eu a agir perante o grupo. Parece-me também importante referir que, ainda que em momentos pontuais, consegui alear a participação das crianças na planificação e nas tarefas que escolhiam, por exemplo na educação física. Não só as crianças participavam na montagem/desmontagem dos materiais, como as suas sugestões influenciavam o planeamento da mesma.

A Borboleta pegou nos arcos e disse:

- Podíamos colocar estes aqui, para saltarmos e depois a corda para andar.

Eu: Então mas não cabemos todos aí, temos de fazer mais.

Borboleta: Sim, fazemos todos iguais. Uns ao lado dos outros e depois, nas equipas, uns meninos ficam nesta fila ou naquela ou naquela (Nota de campo nº 65, 13 de janeiro de 2016, espaço exterior – Anexo A, p. 383).

Ainda que com o tempo mais reduzido, lá realizamos educação física colocando em prática a ideia da Laura de fazer tração à corda, como referiu na entrevista que lhe realizei (Nota de campo nº 70, 20 de janeiro de 2017, espaço exterior – Anexo A, p. 393).

### 3.3.3. Concepções das crianças sobre participação

Assim, perante estas ações, que refletem diversos momentos do dia-a-dia no JI, considerei pertinente realizar entrevistas às crianças de modo a compreender qual a sua opinião sobre o que é a participação e o que pensam relativamente à sua participação nas escolhas das tarefas e no que respeita às aprendizagens, comparando-as com o que consideram da sua participação quando brincam.

Relativamente à questão **o que é para ti participar?** as respostas variaram, inserindo-se em diferentes grupos. Algumas crianças não conseguiram referir o que é para si participar, havendo algumas respostas que variaram entre a falta de definição do conceito, passando pela solidariedade pelo outro e pela partilha da sua opinião.

**Raquel (5 anos):** Participar...Hum...Não see...É...Não me lembro.

**Rodrigo (5 anos):** Não sei.

**Stela (4 anos):** É ajudar os meus amigos .

**Madalena (5 anos):** Eu gosto de ajudar as professoras... Ajudar aqui na nossa sala, nas tarefas e na educação física...

**Elsa (4 anos):** É pôr o dedo no ar e depois falar, quando deixam-nos.

(Anexo A, pp. 451 – 489)

Muitas crianças referiram que, para si, participar significava escolher. Contudo, em alguns discursos denota-se a necessidade de aprovação por parte do adulto.

**Batman (5 anos):** É escolher.

**Anna (5 anos):** É quando uma pessoa... quer escolher e deixam.

**Homem de Ferro (5 anos):** É dizer e escolher.

**Mara (5 anos):** Participar é escolher.

(Anexo A, pp. 439 – 477)

Foi também possível reparar que algumas crianças associaram o conceito de participação a situações concretas onde lhes foi dada opção de escolha no JI e a tarefas que gostariam que existissem.

**Homem Aranha (5 anos):** É escolher do fundo do mar.

**Hulk (6 anos):** ...Escolher a tarefa de fazer trabalhos.

**João (4 anos):** É brincar e o fundo do mar, como eu gosto mais.

(Anexo A, pp. 454 – 465)

Houve uma criança que referiu a importância de negociar, quando expôs o conceito de participação:

**Inês (5 anos):** É quando...se quer fazer uma coisa e se diz e depois vemos se conseguimos.

**Quem é que vê se conseguimos?**

**Inês:** Eu e tu, o que é que achas?! Se eu te disser depois tu é que vês se dá.

(Anexo A, p. 462)

Uma das crianças disse, ainda, que participar é afirmar o que se quer fazer:

**Duarte (5 anos):** É dizer que sim ou que não, quando se quer (Anexo A, pp. 450).

Perante as respostas das crianças percebe-se que não há uma homogeneidade no conceito de participação. As respostas das crianças revelam que se sentem capazes de participar, contudo, necessitam que o adulto lhes dê aprovação para tal. Foi interessante compreender que algumas crianças associaram o direito de participação a ações onde, efetivamente participaram, pois, como referem Sarmiento et al., citado por Tomás (2007b) “a participação não se desencadeia por si mesma, exige uma acção [sic] pedagógica capaz de favorecer o exercício da decisão pelas crianças” (p. 233). Desta forma, é possível que as repostas das crianças tenham sido influenciadas pelas ações tidas para fomentar a participação.

No que respeita à questão: **As crianças têm o direito a escolher o que querem brincar?** Todas as crianças responderam que sim, pois efetivamente, são as crianças que escolhem os locais da sala onde querem brincar. Contudo, a Anna (5 anos) deu-me outra perspetiva sobre a participação das crianças nas escolhas do que querem realizar, mostrando-me que nem sempre as crianças são consultadas sobre o local onde querem brincar:

**E quando vais brincar, quem é que escolhe onde vais brincar?**

**Anna:** As professoras.

**São as professoras que escolhem o cantinho para onde vais?**

**Anna:** Sim, porque agora a MPS disse para nós irmos lá par a rua e foi ela que escolheu, não fomos nós! (Anexo A, p. 442)

Ainda que com a perspetiva da Anna (5 anos), esta resposta gerou mais unanimidade do que a que se segue. Apesar de muitas crianças referirem que participar é escolher e chegarem mesmo a referir processos onde tiveram uma

participação efetiva, quando se lhes foi perguntado: **As crianças têm o direito a escolher o que querem aprender?**, houve uma grande variedade de respostas que depois não foram confirmadas pelas respostas subsequentes.

**E o que é que tu pensas das crianças terem o direito a escolher o que querem aprender? És tu que escolhes?**

**Batman (5 anos):** Sim.

...

**E quando vais trabalhar és tu que escolhes o que aprender?**

**Batman (5 anos):** Não, são as adultas.

**Anna (5 anos):** (riso) Não!

**Peixinho (4 anos):** São as professoras.

(Anexo A, pp. 439 – 480)

Muitas crianças afirmaram que não podem escolher o que querem aprender ou trabalhar na Sala 1, reafirmando a autoridade do adulto perante essa escolha, associando-a a propostas de escolarização:

**E porque é que não és tu a escolher?**

**Mara (5 anos):** Porque assim não vamos aprender nada.... Se nós decidirmos o que fazer.

...

**Explica-me. Eu quero saber aquilo que tu pensas.**

**Mara:** Eu acho que as professoras não deixam escolher.

**E tu pensas que podias escolher?**

**Mara:** Escolher, o quê?

**O que aprender/trabalhar?**

**Mara:** Hum... não... só as professoras que decidem o que nós temos de fazer.

**E tu eras capaz de decidir?**

**Mara:** Acho que não... não sei nada sobre professoras (Anexo A, pp. 477).

**Porque é que não são as crianças?**

**Inês (5 anos):** Por causa que as novas [crianças] podem não saber muito. E segundo é porque...não sei... ah, segundo, as professoras mandarem fazer uma coisa tipo vir buscar uma ficha.

**Priscila (5 anos):** Porque a MPS tem as tarefas para nós fazemos.

**Duarte (5 anos):** Porque eu não sei ler.

(Anexo A, pp. 449 – 484)

Apesar de muitas crianças reafirmarem que os adultos têm um papel importante na escolha daquilo que as crianças aprendem, as crianças sentem que são capazes de participar nessas decisões, se lhes derem voz:

**Era importante para ti, escolheres o que aprender? Porquê?**

**Inês (5 anos):** É! Porque é.... Ah! Porque....porque é assim, escolher os trabalhos que nós gostamos não é escolher outra coisa qualquer.

**E tu aqui no JI, já escolheste o que aprender, o que trabalhar?**

**Inês:** Já! Oceanário...

**E tu gostas mais de aprender aquilo que tu escolhes, ou aquilo que as professoras escolhem para ti?**

**Inês:** Quando eu escolho...contigo! (Anexo A, p. 446)

**As crianças podiam escolher o que gostavam de aprender? Porquê?**

**Batman (5 anos):** Sim. Porque podiam escolher o que queriam aprender e os cantinhos.

...

**O que é que gostavas de aprender?**

**Batman:** De trabalhos? Errr... Reciclagem. (Anexo A, pp. 445)

Como refere o Batman (5 anos), a maioria das crianças distingue com clareza os conceitos de brincar (cantinhos) e de aprender, associando-o em grande medida à realização de trabalhos.

**E quando escolhes o que aprendes, isso é brincar?**

**Anna (5 anos):** Hum, não.

**Então, é o quê?**

**Anna:** É trabalhar... (Anexo A, p. 441)

Ainda assim, houve crianças que referiram que também se aprende a brincar:

**Inês (5 anos):** Hum-hum. Aprendem mais! (Anexo A, pp. 482)

Desta forma, considero que as crianças se mostram capazes de escolher onde e aquilo que querem brincar e que o adulto não tem direito de interferir com essa escolha: “porque... o cantinho que eu vou escolher ela [educadora] não pode escolher, porque.... senão eu depois já não posso escolher o meu cantinho” (Priscila, 5 anos). Chegando mesmo a afirmar que “obrigar é uma coisa feia!” (Laura, 5 anos).

Contudo, no que respeita a participar na escolha do que querem aprender, as crianças já não se mostram tão seguras, vendo o adulto como uma autoridade, reforçando-a. Esta “diferenciação entre *trabalhar* e *brincar* ... [cria] uma clivagem arbitrária entre atividades sérias e profanas, que apresentam o brincar como uma

atividade remanescente e/ou como recompensa pelo cabal cumprimento do trabalho sério” (Ferreira & Tomás, 2016, s.p.). Em contrapartida, considero que, pelas ações referidas acima, bem como pelas respostas de algumas crianças, que estas se sentem capazes de participar na escolha do que aprendem, necessitando que o adulto as ouça e as veja como atores sociais competentes e de direitos.

Também no que respeita à participação das crianças na escolha das tarefas existentes na sala de atividades, estas voltaram a afirmar que essa escolha se fez pela ação do adulto:

**E quem é que definiu as tarefas que estão lá na lista?**

**Raquel (5 anos):** As professoras.

**Olav (4 anos):** Professores.

(Anexo A, pp. 477 - 485)

Perante estas respostas, quando questionei as crianças se gostariam de acrescentar outras tarefas às já existentes houve crianças que deram ideias, referindo momentos da rotina onde fomentei a sua participação:

**Madalena (5 anos):** Sim. Gostava de acrescentar a tarefa onde as professoras ajudam-nos a dar a água, a dar comida ao peixinho....a fruta...ginástica... (Anexo A, pp. 473)

Assiste-se também a respostas que revelam a vontade das crianças em participar na escolha do que querem aprender:

**Priscila (5 anos):** Gostava! Por exemplo ... fazer trabalhos de barro...

**Hulk (6 anos):** A tarefa de fazer trabalhos.

**Inês (5 anos):** Sim. Errr... já me lembrei.... Ah! Que os meninos também podem escolher os trabalhos.... Podia haver uma tarefa!

**Laura (5 anos):** .... Podia ser assim.... Podíamos ter umas tarefas: trabalhos que nós escolhíamos um trabalho e, se fosse difícil, as professoras ajudavam.

(Anexo A, pp. 460 - 484)

Dito isto, assiste-se a uma certa ambiguidade nas respostas e nas ações das crianças. Se, por um lado, as crianças dão valor às propostas que fomentaram a sua participação chegando mesmo a negar-se a participar em atividades onde não foram consultadas, por outro lado, ainda veem o adulto como figura competente e hierarquicamente acima de si, tendo o dever de escolher aquilo que as crianças aprendem.

Ao mesmo tempo, afirmam a sua vontade em ser ouvidas referindo a importância de existirem tarefas onde as crianças escolhem o que aprendem. Mais do

que isso, a Laura (5 anos) com a sua resposta está também a afirmar o papel do/a educador/a como facilitador e mediador das aprendizagens das crianças. Também a Inês (5 anos) refere a importância de participar nas escolhas do que aprende, valorizando essa ação.

É possível também referir através de algumas respostas das crianças, que estas conseguem perceber quando estão envolvidos *processos autónomos* ao referirem dinâmicas onde participaram efetivamente, conseguindo associar os adultos a essas experiências, reforçando a ideia de Trevisan (2011), que refere que as crianças demonstram necessidade de se relacionar com adultos nesses processos:

**As crianças escolhem o que brincar, ou não? Então porque é que não escolhem o que trabalhar?**

**Laura (5 anos):** Sim... E que tal dizermos hoje à MPS isso?

**Isso o quê?**

**Laura:** De trabalhar nós.

...

**Laura:** Não... eu depois dizia aos outros meninos e depois nós dizíamos “Eu quero ir trabalhar” e depois escolhíamos uma coisa que quiséssemos trabalhar, como do fundo do mar.

**Sim. Foi isso que nós fizemos com o projeto do fundo do mar.**

**Laura:** Foi! E que tal...mas tu vais ficar aqui mais tempo...fazer de um dia que estejas cá, tem de ser com toda a gente. Até com a Sala 2. (Anexo A, p. 471)

**Inês (5 anos):** Quando eu escolho...contigo! (Anexo A, p. 453)

### **3.3.4. Conclusões**

O percurso desta investigação permitiu a consolidação de diferentes aprendizagens. Por um lado, o percurso percorrido durante os meses de estágio fez com que necessitasse de uma constante reflexão sobre as minhas ações. Como referem Coutinho et al. (2009) “prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para reflectir [*sic*]” (p. 135).

No âmbito desta investigação foram expostas duas formas de ver a participação das crianças que estiveram presentes na sala de atividades ao longo de todo o estágio. Apesar das formas de pensar e agir a participação das crianças não

ser coincidente, é de referir que houve sempre respeito e compreensão de parte a parte, na perspetiva de aprender com a ação do outro.

Ao longo do meu percurso houve contextos que me fizeram ver a participação das crianças através do conceito já explicitado, enquanto a visão da educadora também se apresenta como sincera na sua forma de pensar a educação de infância. Como refere Tomás (2007b) esta visão está associada a “paternalismos intensos e diversificados vividos por adultos e crianças, [estas relações sociais] prolongam-se, reproduzem-se ou reinventam-se em interações sociais, que vão desde as práticas mais quotidianas dos sujeitos sociais até às práticas futuras” (p 186).

As ações já referidas tiveram como objetivo influir mudança na forma como as crianças agem perante a sua participação. Considero que a implementação da MTP diminuiu “o hiato de conhecimento e capacidade que tradicionalmente excluía a crianças [sic] de uma participação efectiva [sic]” (Tomás, 2007b, p. 234). Penso, também, que estas ações impulsionaram em grande medida *processos autónomos* de participação e pude verificar que estas ações foram imprescindíveis para que as crianças quisessem aprender mais sobre o tópico do projeto. Julgo, por isso, que a participação das crianças se torna imprescindível para a promoção de aprendizagens significativas (Silva, et al., 2016) e para a “concepção [sic] de cidadania activa [sic] e ... implicando não só o reconhecimento formal de direitos mas também as condições do seu exercício por meio de uma plena participação” (Tomás, 2007a, p. 45).

Importa referir que o facto de ter fomentado relações horizontais com as crianças foi fundamental para promover a sua participação, contudo, ao longo deste percurso nem sempre foi fácil gerir a participação do grupo sem a manipular. Desta forma considero que algumas das estratégias utilizadas para fomentar a participação das crianças foram também utilizadas para gerir a minha própria ação.

Estas ações promoveram mudanças no comportamento das crianças mostrando-se mais atentas e dando mais a sua opinião sobre assuntos que lhes dizem respeito. A mudança de comportamentos nas crianças reforça também o *paradigma da competência* (Tomás, 2007a), no qual as crianças se envolvem em “lutas de poder, significados contestados e relações negociadas e onde as crianças são consideradas actores [sic] sociais no seu próprio direito” (Tomás, 2007a, p. 51). Ainda assim, nas entrevistas realizadas às crianças, estas têm também muito presente a visão do adulto como autoridade, afirmando que este é que deve escolher o que elas aprendem por ter mais competências escolares (exemplo: saber ler). Contudo, as suas respostas

(bem como as ações tidas no processo da investigação) mostram também que as crianças se sentem competentes para participar nas decisões que lhes dizem respeito.

Desta forma, considero que necessitava de mais tempo para que as crianças deixassem de ter uma visão *adultocêntrica* da sua própria participação, pois como refere Tomás (2007a) o processo de fomentar uma participação efetiva nas crianças é, usualmente, longo. Porém, os seus benefícios são indeléveis para “um desenvolvimento saudável, ... [a] inclusão no mundo, ... [para] tomarem decisões mais independentes e assumirem responsabilidades” (Tomás, 2007a, pp. 52 – 53).

Concluindo a investigação e refletindo sobre o processo, considero que teria sido muito interessante realizar duas fases de entrevistas: uma no início do estágio e outra no fim do mesmo (sendo que apenas esta última fase foi efetivamente concretizada). Esta estratégia permitir-me-ia ter uma maior perceção das conceções das crianças sobre o que é participar e partir dessas respostas para fomentar a participação, pois considero que os dados recolhidos através das entrevistas realizadas podem ter sido influenciados pela ação constante que tive perante o grupo. Ao realizar duas fases de entrevistas tinha conseguido compreender, pelas vozes das crianças, qual o conceito que tinham de participação e das formas de participar no JI e o que mudou durante o processo.

Importa também referir que a estrutura de entrevista utilizada facilitou a conversa com as crianças e permitiu que estas tivessem liberdade para dizer o que pensavam, tal como era minha intenção. Contudo, esta estrutura dificultou a forma de organizar e expor os dados para o leitor.

Assim, considero que todo este processo me fez crescer enquanto educadora e me ajudou a ter bases para realizar uma investigação-ação. Posso afirmar que fiz aprendizagens bastantes significativas e que teria atitudes diferentes não só no que respeita às entrevistas, como também à segurança nas minhas ações, pois hoje tenho muito mais presente:

a ideia de que as crianças também são actores [*sic*] sociais e a valorização da sua acção [*sic*] e da sua voz é imprescindível na exigência e concretização dos referidos direitos civis e políticos; ... também a indispensabilidade de considerar as crianças como actores [*sic*] sociais competentes, obviamente com competências diferentes das dos adultos. Os processos de relações, negociações e confrontos que desenvolvem entre elas e com os adultos, são bem reveladores da referida competência

e da legitimidade da sua acção [*sic*] nas esferas privada e pública dos seus quotidianos (Tomás, 2007a, p. 54).

## 4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO

Ao longo do percurso realizado no MEPE muitos foram os momentos e pessoas (crianças e adultos) que me levaram a refletir sobre a minha prática profissional como futura educadora de infância. A construção da profissionalidade de um/a educador/a vai sendo construída e reconstruída ao longo do seu percurso num **cruzamento de fatores internos e externos**, “ou seja, ... [a] identidade profissional desenvolve-se a partir do cruzamento entre a identidade individual e a identidade colectiva [sic]” (Sarmiento, 2009, p. 49).

Uma vez que iniciei a Licenciatura em Educação Básica (LEB) com alguma bagagem no que respeita ao trabalho com crianças, pois já trabalho neste âmbito antes do início deste percurso, as minhas preocupações no decorrer da PPS (I e II) não se prenderam com a minha ação no contacto direto com as crianças. As minhas preocupações ao longo do MEPE prenderam-se mais com a **reflexão sobre as minhas ações**, necessitando de um foco maior em todos os processos que fundamentam uma prática pedagógica sustentada. Paralelamente, também os contextos onde estive inserida influenciaram o início da construção da minha identidade como educadora de infância, pois, “as identidades profissionais desenvolvem-se, assim, numa relação complexa entre acção [sic] e representações, no âmbito dos contextos e das interacções [sic] profissionais” (Blin, citado por Nascimento, 2007, p. 208).

Desta forma, também as exigências do MEPE contribuíram para a construção e **reconstrução da minha identidade profissional**, afinal, todo o percurso até este momento se desenvolveu em interação com aqueles com quem me cruzei. Como tal, foi necessário atender, por um lado, à carga de trabalho determinada para o estágio, chegar a um entendimento com a forma de trabalhar da educadora cooperante, levando a uma adaptação, corresponder à supervisão e ter uma postura que promova boas relações com as crianças, sem esquecer o respeito pela sua individualidade e pelos seus ritmos. Considero, por isso, que o percurso para a construção da minha identidade profissional foi sendo pensado e refletido de acordo com a **influência dos contextos** onde estive inserida.

Os contextos onde realizei as PPS (I e II) tiveram, sem dúvida, influência para a reflexão e crescimento na construção da já referida identidade profissional. As duas

instituições onde realizei as práticas profissionais eram muito distintas na sua génese e nos valores que defendiam, mostrando-me que existem várias formas de **conber a educação de infância**, contribuindo em grande medida para me ajudar a compreender quais os valores com que me identifico e onde tenho necessidade de aprofundar conhecimentos.

No contexto de creche, como funcionária da instituição, houve a necessidade de mover toda a equipa para que pudesse realizar o estágio, contando com a boa vontade das colegas e havendo a necessidade de me sujeitar às imposições da creche, uma vez que foi complicado “assumir voz e vez dentro de um grupo docente alargado e marcado por culturas pedagogicamente diferenciadas” (Tomás, Vilarinho, Homem, Sarmiento & Folque, 2015, p. 20). Em creche senti que tinha um trabalho dentro de um trabalho, desenvolvendo competências de organização e gestão se foram desenvolvendo e aprimorando ao longo de todo o processo.

Foi durante este estágio que fui confrontada com bastante referencial teórico para fundamentar a minha prática educativa. Este facto, associado ao meu percurso profissional e ao contexto onde estava a realizar a PPS I fomentou uma reflexão constante das minhas ações de modo a compreender qual o meu papel enquanto educadora de infância e quais os valores que norteiam a minha ação. Ao longo de todo o estágio houve a possibilidade de confrontar muitos dos meus anseios com a educadora cooperante, com quem debati e refleti sobre as opções tomadas por mim, bem como sobre aquelas que a instituição onde estava inserida acreditava serem as mais adequadas. Como referem Tomás et al. (2015), neste contexto denotaram-se algumas fragilidades no que respeita à “identidade holística e transdisciplinar do currículo ..., [d]o seu carácter emergente e socialmente contextualizado nas vivências das crianças e [d]a valorização das pedagogias participativas” (p. 20). Devido às práticas que se implementavam no contexto onde realizei o estágio em creche, em confronto com os valores que começavam a emergir da minha ação, surgiu a necessidade de realizar a investigação para a PPS I sobre a **participação das crianças**, fomentando-a.

Foi também no contexto de creche que compreendi a importância da realização de **registos diários do comportamento/ações das crianças** (notas de campo), como documento essencial para a adequação de estratégias, pois, “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (Silva et al., 2016, p. 13). Neste

contexto houve a possibilidade de desconstruir situações e comportamentos que já há muito observava sem refletir de forma tão aprofundada e fundamentada.

Conseqüentemente, com o trabalho desenvolvido neste contexto, confrontei-me com um dos grandes desafios desta PPS, **as planificações**. Quando foi exigido que se realizassem planificação das propostas a realizar com as crianças considerei que a simples colocação das estratégias não revelava a complexidade que o contexto educativo representa. Nas palavras das autoras das OCEPE (2016) “planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (p. 15). Como tal, houve a necessidade de reunir com a minha orientadora com o objetivo de compreender uma forma de planificar que me fosse adequada e que permitisse dar sentido à minha ação enquanto educadora de infância, ou seja, “ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva et al., 2016, p. 13).

As planificações, como **instrumento de construção e gestão do currículo**, tornaram-se um documento importantíssimo para o meu crescimento como profissional de educação de infância, pois, o modelo adotado (Anexo A, pp. 94 – 162) faz a ligação entre as intenções priorizadas para a ação e as estratégias propostas, relacionando a forma como a sua execução influencia a ação do/a educador/a de infância nas propostas subsequentes. A influência que a execução das propostas tem na ação do/a educador/a remete para uma constante reflexão da sua prática educativa, sustentando-a na observação das crianças e adequando estratégias. “Por isso, planificação e avaliação são interdependentes: a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização” (Silva et al., 2016, p. 13).

Se no contexto de creche me encontrava em conflito para a realização das planificações e a tentar compreender o seu significado, em JI apropriei-me do modelo já desenvolvido. Através da caracterização do grupo, das intenções que priorizei, de conversas pontuais com as famílias e das constantes observações das crianças considero que consegui apropriar-me do ciclo que abraça as planificações (observar, planear, agir, avaliar), envolvendo a criança na construção das mesmas “reconhecendo-lhe o direito de ser ouvida nas decisões que lhes dizem respeito ... constituindo esta participação uma estratégia de desenvolvimento” (Silva et al., 2016, p. 16). **Implicar as crianças na planificação** das propostas é torná-las protagonistas

da ação educativa. Esta estratégia fomenta a democracia de grupo e ajuda a criança a organizar o pensamento, conseguindo prever o que se segue e ganhando percepção do que já foi feito, tornando-a consciente de si como aprendente (Silva, et al., 2016). Paralelamente, Tomás et al. (2015) referem que a qualidade das ações para tornar a criança consciente de si como aprendente “assenta em pedagogias onde se valoriza a participação da criança ... definidas num processo de diálogo e negociação” (p. 21).

Neste sentido, se ao planificar o/a educador/a reflete sobre a sua ação, modificando-a de modo a fazer aprender, ao conceber a participação da criança também neste momento da rotina do JI, o/a educador/a de infância está a ver **a criança como agente ativo** no seu próprio desenvolvimento construindo “um percurso intencional orientado para a maximização da aprendizagem do outro” (Roldão, 2009, p. 60). Este pressuposto está evidente não só ao longo das planificações, onde se encontra presente a avaliação das propostas, contando com o contributo das crianças. Como é possível observar pela Nota de campo nº 28, de modo a fomentar a participação das crianças e, ao mesmo tempo, responsabilizá-las pelas suas propostas, foi criado um documento organizador no qual foram registadas as ideias das crianças de como decorar a sala toda com o fundo do mar e quais as crianças que queriam participar nessa proposta. Quando a proposta estava terminada, as crianças riscavam-na e decidíamos, entre todos, qual o plano de ação para a semana seguinte. A título de exemplo, o Homem de Ferro referiu que gostava de realizar uma baleia azul.

Eu: Como é que podíamos fazer isso?

Homem de Ferro: Desenhar num papel de cenário grande e pintar.

Eu: Pintar com o quê?

Homem de Ferro: É melhor ser com tintas, porque é grande!

Depois disto, algumas crianças referiram que gostariam de se juntar ao Homem de Ferro na realização da baleia. Por isso, registei o nome das crianças que afirmaram querer fazê-lo de modo a fomentar a responsabilização pelas ideias propostas. (Nota de campo nº 28, 4 de novembro de 2016, sala de atividades – Anexo A, p. 274).

Os contextos onde estive inserida ajudaram-me a reforçar o meu entendimento sobre a “forte conexão entre o cuidar e o educar” (Sarmiento, 2009, p. 51) que deve existir e aprendi que todos os momentos são importantes para observar as crianças e envolvê-las nas decisões tomadas. Compreendi que a planificação e avaliação das propostas necessitam de ser cooperadas **com as crianças e com as suas famílias**.

Como refere Sarmiento (2009) “a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal ... desenvolve-se em contextos, em interações [sic], com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p. 48). Penso, por isso, que o contexto onde estava inserida em creche teve uma grande preponderância nas minhas ações, por considerar que o meio e as pessoas podiam ter uma influência mais positiva no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e pensar que

cabe ao/à educador/a apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem, tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam, de modo a que, progressivamente, as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas. Deste modo, cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (crianças e educador/a) (Silva et al., 2016, p. 9).

O desenvolvimento do trabalho de construção da sua identidade, respeito pelo outro, fomento da autonomia como pessoa e como aprendente são referências que se vão construindo ao longo de todo o percurso da criança na creche e no JI, como tal, são conteúdos transversais ao currículo. Por isso, devem ser desenvolvidos através da construção de um **ambiente relacional e securizante** “em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima, e, ainda, como um contexto democrático em que as crianças participam na vida do grupo e no desenvolvimento do processo da aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 33).

Devido à influência da PPS de creche, em JI norteiei a minha ação para uma prática que assenta na visão das **crianças como sujeitos de direitos** que influenciam e são influenciados pelo meio que as rodeia, compreendendo a criança por aquilo que é como indivíduo e mediando essa ação com os valores e princípios já referidos. Como mencionam Popkewitz e Nóvoa, em Pereira (2009), na sua prática profissional o/a educador/a de infância assenta o seu trabalho “no campo de pesquisa relacional com a intenção de formação de uma criança auto-motivada [sic], responsável e autónoma, veiculada pelas abordagens em Psicologia e em Sociologia e pelos sistemas ideológicos da Pedagogia” (p. 9).

Através desta visão, na construção da minha identidade como educadora de infância considero que o desenvolvimento da criança se processa como um todo onde

“as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (Silva et al., 2016, p. 10). Desta forma, ao longo da minha prática, privilegio o **brincar como forma de fomentar aprendizagens significativas** e de conhecer e compreender as crianças. Ao iniciar o estágio em JI, de modo a criar laços com as crianças da Sala 1, envolvi-me nas suas brincadeiras, tentando não interferir e influenciar as suas iniciativas com o objetivo de as conhecer melhor e de criar uma relação afetiva positiva com elas, como refere a seguinte Nota de campo:

Depois tirou-me os óculos e disse:

- Vamos brincar aos cabeleireiros!

- Sim! – Disse a Elsa.

- Está bem, mas a Olav também brinca, pode ser? – Disse eu, com a Olav com a cabeça no meu ombro.

- Ok – disse a Laura - É a tua filha.

- Eu chamava-me Leonor, está bem? – Disse a Elsa

- E eu Inês – Disse a Laura.

- E eu? – Perguntei eu.

- Tu és Leonor. – Disse a Elsa

- E tu, Olav, como te queres chamar? – Perguntei eu. A Olav encolheu-se.

- Ela é Laura, boa? – Disse a Elsa. A Olav riu-se para mim, *contente*.

- Agora vou-te por bonita. Pomos o creme na cara. – Disse a Laura

- Tu não tinhas óculos – Disse a Elsa

- Não! Tinha, tinha! – Respondeu a Laura, querendo liderar – Está bem, não tinha, tinha a filha – E a Elsa deu os meus óculos de sol à Olav.

(Nota de campo nº 5, 30 de setembro de 2016, recreio – Anexo A, p. 194).

Apesar de considerar esta postura muito importante no início da PPS penso que deve ser mantida e incentivada ao longo de todo o ano letivo, fomentando as interações sociais e promovendo confiança no adulto para se expressar livremente. Silva et al. (2016) referem ainda a importância do brincar como facilitador de outras aprendizagens como na resolução de conflitos e de colaboração com os outros, bem como para “desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender, que atravessam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, constituindo condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, isto é «aprender a aprender»” (p. 11). Considero também imprescindível a perspetiva de Ferreira e Tomás (2016), quando reconhecem a “**importância do brincar** [como] elemento central nas culturas infantis e um direito, de facto, das crianças, a ser

salvaguardado e promovido neste espaço” (s.p.). Como tal, os momentos de brincadeira são potenciadores de muitas aprendizagens e o adulto deve-se envolver nelas, ampliando as suas interações e aprendizagens. Através de uma postura descontraída, mas atenta e responsiva, considero que ao longo da PPS em JI, comecei a dar liberdade às crianças, sem nunca descurar a responsabilidade. Tal como refere Vasconcelos (2014) comecei a ver as crianças como “*investigadoras – curiosas, querendo encontrar sentido para o mundo que as rodeia, autoras de si próprias, atores sociais*” (p. 59). Assim, à medida que o estágio foi decorrendo, privilegiei o brincar como fonte de aprendizagem e desenvolvimento, passando a constituir uma estratégia educativa intencionalmente pensada (Tomás et al., 2015).

Dito isto, na minha forma de conceber a educação de infância penso que a aprendizagem se processa de forma holística com a colaboração de todos os intervenientes do processo educativo, considerando que o/a educador/a de infância tem um papel mediador e facilitador das aprendizagens e interações das crianças e que a família se revela imprescindível para conhecer a criança e que esta deve ser envolvida no contexto educativo. É importante referir, por isso, que considero que a ação do/a educador/a de infância necessita de ser partilhada e ampliada pelas famílias das crianças, pois,

como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim-de-infância, como também tendo oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa (Silva et al., 2016, p. 16).

Ao longo da PPS em creche tive em consideração o trabalho colaborativo que o/a educador/ deve ter com as famílias. Contudo, como já as conhecia e a minha prática dentro daquele estabelecimento assumia vários papéis (auxiliar e estagiária), a minha ação não pôde ser tão vincada. Porém, considero que houve a preocupação de, conforme as oportunidades que me foram oferecidas, adequar estratégias e modificar comportamentos, pois, “não só as crianças aprendem com os professores, também estes aprendem com elas e com as suas famílias ... [formando] uma equipa de trabalho, cooperando e colaborando no sentido de prestar uma educação de qualidade” (Lino, 1998, p. 95).

Se, no contexto de creche havia em mim a vontade de ter uma postura mais aberta e ativa com as famílias das crianças, por considerar que trazem contributos

importantes para a dinâmica da sala de atividades; em JI penso que consegui fomentar um **clima de partilha e cooperação com as famílias** das crianças, envolvendo-as nas propostas da Sala 1. Através de uma visão das famílias como “*parceiras, detentoras de saberes e competências específicas*” (Vasconcelos, 2014, p. 60), tive ações que promoveram o seu envolvimento no contexto educativo, fomentando momentos de partilha e comunicação frequentes e chamando-as a participar no desenvolvimento do projeto realizado não só na recolha de informações sobre o mesmo (como evidencia a Nota de campo nº 20, abaixo), como também na ação que nos levou a conseguir ir ao Oceanário, na qual a pro-atividade das famílias aleada ao envolvimento das crianças no projeto realizado criou uma dinâmica intensa de venda de bolos e salgados que reduziu os custos associados à viagem (12,5€ por crianças) para 2,5€ por criança.

Na sexta-feira, foi enviado para casa um papel que pedia a colaboração das famílias para sabermos mais sobre o fundo do mar. Fiquei muito contente por perceber que muitas famílias deram o seu contributo, trazendo para o JI muita informação relativa aos oceanos e seus componentes/características. As participações mais originais foram a do Batman, do Homem de Ferro, da DD, do João e da Peixinho cujos contributos passaram por desenhos, livros e panfletos que captavam a atenção das crianças. As restantes famílias cingiram-se a conversar com as crianças e a pesquisar no computador. Das crianças que trouxeram pesquisa em computador, é de salientar a forma como a família da Borboleta decidiu organizar a informação: a sua maneira de expor as informações foi muito importante para a sua exposição em grande grupo. (Nota de campo nº 20, 24 de outubro de 2016, sala de atividades – Anexo A, p. 253).

Sendo a educação de infância uma profissão onde se privilegiam as interações sociais (Sarmiento, 2009), também o trabalho incrementado com a **equipa educativa**, nos dois contextos, teve muita influência para o desenvolvimento das intenções prioritizadas e para o meu desempenho. Em creche, pude contar com uma educadora cooperante muito atenta e capaz de me ver para além do papel que desempenhava no local de trabalho, com quem debati diferentes formas de ver e agir em educação de infância e que lutou comigo para a promoção de um ambiente mais acolhedor e promotor de aprendizagens significativas (tanto para as crianças como para os adultos da instituição).

Em JI o trabalho desenvolvido com toda a equipa baseou-se no respeito pelo outro e pela descontração e familiaridade que considero que um JI deve promover.

Neste contexto, a educadora cooperante potenciou uma grande liberdade na minha ação, dando-me espaço e tempo para agir e para me apropriar do grupo, como se, efetivamente, fosse eu a educadora da Sala 1. Considero que a ação da educadora cooperante foi também determinante na medida em que, sem me dar muitas diretrizes de como agir, me mostrou todos os dias a sua forma de trabalhar com as crianças e me deu a possibilidade de observar a sua forma de ver a educação de infância. Deu-me espaço para agir em conformidade ou não, considerando as minhas opções como válidas, na forma como eu concebo a educação de infância. Finalmente, as duas auxiliares do JI facilitaram a minha inclusão neste contexto e promoveram um clima relacional positivo, envolvendo-se nas propostas e contribuindo para as mesmas.

Como tenho vindo a referir, ao longo da construção da minha identidade privilegiei, em grande medida, as **relações com as crianças**, com o intuito de criar um ambiente positivo e securizante, realizando uma reflexão constante sobre as minhas ações de modo a conseguir chegar a todas e a cada uma das crianças, observando-as com atenção para as compreender e conhecer, respeitando-as. A complexidade do contexto educativo é imensa, pois, como educadora de infância é necessário ter atenção a inúmeras situações, indivíduos e interação para nortear a minha ação. Como refere Dubar (citado por Sarmiento, 2009) “não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se pode dispensar os outros para forjar a sua própria profissionalidade” (p. 59).

Considero que, apesar destes dois contextos (creche e JI) terem sido importantes para o meu crescimento enquanto profissional, dado que me levaram ao confronto de ideias pré-concebidas que trazia de uma ação sem fundamento pedagógico, o meu **crescimento enquanto educadora de infância** não se encontra completo. Tenho a certeza de que me irei deparar com inúmeros indivíduos, desafios e contextos que serão cruciais para a construção da minha identidade, pois esta “não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo [sic], subjectivo [sic] e o objectivo [sic], biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e as instituições” (Dubar, citado por Sarmiento, 2009, p. 50).

Como refere Sarmiento (2009), “em primeiro lugar, é preciso querer ser educadora de infância; depois, tem que se sustentar acção [sic] pedagógica em saberes específicos e, por último, tem que se activar [sic] um contínuo processo de reflexão sobre a acção [sic] profissional” (p. 61). Daí a importância de uma constante

reflexão sobre a prática educativa, na certeza de que, ao longo do meu caminho, me cruzarei com muitas crianças, famílias e equipas educativas que, tal como estas, terão um papel indelével para o meu crescimento enquanto educadora de infância.

Destas experiências afirmo com segurança que não há profissão mais completa senão aquela que nos faz querer ser melhor todos os dias, na certeza de que a nossa ação vai ter influência no outro, pois, como refere Vasconcelos, citado por Cardona e Marques (2008) “se a pedagogia é relação, uma rede de compromissos e obrigações determinadas pela nossa responsabilidade face ao Outro, então toda a relação pedagógica é uma relação ética” (p. 139).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste percurso deparei-me com inúmeros desafios que me fizeram refletir, crescer como profissional e consolidar aprendizagens. Não só as exigências do MEPE mas também contextos onde estive inserida e a constante reflexão sobre a forma como as crianças aprendem e se desenvolvem, contribuíram para a consolidação de tais aprendizagens.

No respeitante à investigação, considero que a sua ação foi fluida e se desenvolveu sem constrangimentos, apesar da existência de duas formas de ver a participação das crianças.

Na investigação realizada compreendi a pertinência do estabelecimento de relações horizontais com as crianças e a importância de lhes dar voz. Esta perspetiva fomentou em mim uma reflexão sobre a minha ação, pois, com esta investigação percebi que as crianças querem que a sua voz seja ouvida, afirmando ser capazes de escolher o que aprendem, dando-lhe muita importância, pois como refere a Inês (5 anos): “escolher os trabalhos que nós gostamos não é escolher outra coisa qualquer” (Anexo A, p. 463). É imprescindível, por isso, fomentar *processos autónomos de participação* (Landsdown, 2005) das crianças, vendo-as como sujeitos de direitos e abraçando-o como “condição absoluta para tornar efectivo [*sic*] o discurso que promove direitos para a infância” (Tomás, 2007a, p. 45).

O balanço que faço destas experiências é, sem dúvida, positivo, uma vez que me ajudou a crescer como pessoa e a começar a construir a minha identidade como educadora de infância. Deste percurso levo, indubitavelmente, a mudança de conceções no que respeita à ação de uma prática educativa sustentada e a certeza de que as crianças são agentes ativos no processo do seu próprio desenvolvimento, no qual o/a educador/a tem o papel de mediador e facilitador, onde o trabalho a desenvolver com as crianças deve ser ampliado pelas propostas das suas famílias e da equipa educativa.

Apesar de estes contextos terem contribuído para aprendizagens e alteração de algumas das conceções que trazia, o percurso como profissional de educação de infância ainda está no início e há muito para descobrir. A diversidade e variedade dos contextos é imensa, não havendo, por isso, uma receita para a ação do/a educador/a de infância. Ainda assim, sinto-me realizada com o caminho que até agora percorri e entusiasmada para o passo que se segue, o meu futuro como educadora de infância.

## REFERÊNCIAS

- Agrupamento de Escolas PAS (2015/2018). Projeto Pedagógico do Agrupamento: Sintra.
- Agostinho, K. A. (2014). A complexidade da participação das criança na educação infantil. *Perspectiva*, 32 (3), 1127 – 1143.
- Alves, A., Correia, L., Pereira, A. (2009). *Perturbações de Espectro do Autismo e Programas de Intervenção Educativa. O Caso Português*. (Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Braga). Consultado em <http://hdl.handle.net/1822/14614>.
- APEI (2011). Carta de princípios para uma ética profissional. *Cadernos de Educação de Infância*, 93.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Grávida.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2003). *A Criança e o Seu Mundo: Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem* (3.<sup>a</sup> Ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Câmara Municipal de S. (s.d). Caracterização de S.. Consultado a 1 de novembro de 2016, em <http://www.cm-sintra.pt/concelho/caracterizacao-de-sintra#população>.
- Cardona, M. J. & Marques, R. (Coord.). (2008). *Aprender a Ensinar no Jardim de Infância e na Escola*. Santarém: Eduções Cosmos.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2, 355 – 379.
- 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. & Tomás, C. (2016). “Já podemos ir brincar?” – A construção social da criança como aluno no jardim de infância. In Cortesão, I., Neves, M.I., Pequito, P., Samagaio, F. & Trevisan, G. (coord.) (2016). *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança - Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança*. Porto: Edições ESE Paula Frassinetti
- Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (2ª edição)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J. K, Thies, K., & Travers, J. (2014) *Development of Children and Adolescents*. Estados Unidos da América: Wiley.
- Hohmann, M. & Weikart, D. J. (2009). *Educar a Criança (5.ª Ed.)* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lansdown, G. (2005). ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. *Cuadernos sobre desarrollo infantil temprano*, 36, 1 – 49.
- Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República nº 34 – I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma apresentação. In Formosinho, J. O. (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância (2ª ed.)* (pp. 93 – 136). Porto: Porto Editora.
- Nascimento, M. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (2), 208 – 218.
- Oliveira, L. R. (2006). *Avaliação do valor educativo de um software de elaboração de partituras: um estudo de caso com um programa Finale no 1º ciclo* (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga). Consultado em <http://hdl.handle.net/1822/6326>.
- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R, Formosinho, R. & Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pereira, F. (2009). Governo da Infância e da Profissionalidade Docente. Narrativas em Formação inicial de Professores. *Educação, Sociedade & Culturas*, 29, 89 – 108.
- Ribeiro, A. & Cabral, S. (2015). “Aqui nós participamos”. A participação das crianças na educação de infância. In Pereira, S., Rodrigues, M., Almeida, A., Pires, C., Tomás, C. & Pereira, C. (2015). *Atas do II encontro de mestrados em educação e ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*. Lisboa: CIED.
- Rodrigues, S. A. & Grams, G. M. (2003). Intencionalidades da ação educativa na educação infantil: a importância da organização do tempo e do espaço das atividades. *Nuances: estudos sobre educação*, 14 (15), 123-137;
- Rogoff, B. (2008). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In Hall, K., Murpht, P. & Soler, J. (2008). *Pedagogy and Practice: Culture and Identities*. Londres: SAGE Publications Inc.
- Rogoff, B., Matusov, E. & White, C. (1996). Models of teaching and learning: participation in a community of learners. In D. Olson & N. Torrance (eds), *Handbook of education and human development: new models of learning, teaching and schooling*.
- Roldão, M. C. (2009). Concepção Estratégica de Ensinar Estratégias de Ensino. In Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sarmiento, M., Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 183 – 206.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Social*, 2, 46 – 64.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

- Tomás, C. (2007a). "Participação não tem idade". Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto & Educação*, 22, 45 – 68.
- Tomás, C. (2007b). *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, Braga). Consultado em <http://hdl.handle.net/1822/6269>.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*». *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomás, C. (2014). As culturas de infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Interações*, 33, 129 – 144.
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. In *Atas do II Encontro Educação, Territórios e (Des)igualdades*. Porto: Faculdade de Letra da Universidade do Porto.
- Tomás, C., Vilarinho, E., Homem, L. F., Sarmiento, M. & Folque, M. A. (2015). Pensar a educação de infância e os seus contextos. *Cadernos de Educação de Infância*, 105, 4 – 25.
- Trevisan, G. (2011). Cidadania e participação: uma proposta de análise das competências de tomada de decisão das crianças na escola. *Atas do V Encontro do CIED – Escola e Comunidade*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- ONU (1989). *A Convenção sobre os Direitos das Crianças*. Nova Iorque: UNICEF.
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo tempos e andamentos na educação de infância (última lição)*. Odivelas: Formalpress.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., ...Alves, S. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Direção Geral de Educação.

## **ANEXOS**

**ANEXO A** – Portefólio Jardim de Infância nº 1 de C.C.

Disponível em CD – **PortefólioJI\_InêsBrito\_2015153**