



**“AQUI PODEMOS FAZER COMO QUEREMOS!”: A
PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS EM JARDIM DE INFÂNCIA**

Inês Margarida Durão Barbosa

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

2019



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

**“AQUI PODEMOS FAZER COMO QUEREMOS!”: A
PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS EM JARDIM DE INFÂNCIA**

Inês Margarida Durão Barbosa

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

Orientadora: Professora Doutora Manuela Rosa

2019

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem
aprender o caminho, caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a
caminhar.*

(Paulo Freire, 1997, p. 155)

AGRADECIMENTOS

“Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.” (Antoine de Saint-Exupéry)

Supracitando Antoine de Saint-Exupéry, relembro-me todos aqueles que fizeram parte deste percurso e, que por isso deixaram um pouco si:

Aos meus pais, por terem sido os grandes alicerces neste caminho e na concretização deste sonho. Pelo amor e apoio incondicional, pela paciência. Por terem sido a grande inspiração deste caminho, demonstrando-me que a vida e os obstáculos que nela surgem, se encaram sempre com persistência e luta.

Ao João, pelo amor, compreensão, carinho, paciência e força, acreditando e fazendo-me acreditar que era capaz de chegar até aqui.

Ao meu irmão, pelo apoio e orgulho que depositou em mim.

À Filipa, pela amizade, cumplicidade, união, companheirismo, partilha, incentivo e apoio. Por não haver amizade tão importante como esta.

À Cátia pela amizade, partilha, ajuda, confiança, segurança e cooperação. Pelos desabafos que sustentaram este percurso.

À Marisa e aos meus amigos mais próximos, pelo apoio, incentivo, amizade e compreensão com que sempre encararam este percurso.

À professora Manuela Rosa, pela orientação, disponibilidade e apoio. Por ter partilhado a sua sabedoria e conhecimento, ouvindo-me e fazendo-me crescer, refletir e aprender.

Aos/às professores/as da Escola Superior de Educação de Lisboa pela partilha de conhecimentos e aprendizagens, profissionais e pessoais ao longo destes anos. Por terem contribuído fortemente para a construção da minha profissionalidade.

À Ana Carla, pela amizade, disponibilidade, liberdade e apoio. Por acreditar sempre na minha profissionalidade e nos meus valores. Por ter partilhado comigo os seus conhecimentos e experiências. Por todos os dias me fazer acreditar que é possível.

À direção e à equipa educativa, em que se desenvolveu a PPS, por todo o apoio, flexibilidade e compreensão.

Às crianças com quem me cruzei, sem elas não teria sido possível chegar até aqui, aprender o que aprendi, defender o que defendo e pôr em prática o que pus. Igualmente às suas famílias pelo apoio, colaboração e confiança.

Um enorme e profundo obrigado a todos os que deixaram um pouco de si, espero também que vos tenha deixado um pouco de mim!

RESUMO

Com o presente relatório pretende-se evidenciar o processo de aprendizagem reflexivo durante a Prática Profissional Supervisionada, módulo II, realizada em Jardim de Infância, com a duração aproximada de quatro meses. Para além da componente interpretativa e reflexiva, este relatório também apresenta uma componente investigativa de natureza *qualitativa*, assente nas características da *investigação-ação sobre a própria prática*. Ao observar-se, analisar-se e refletir-se diariamente sobre a prática da equipa educativa e sobre as ações das crianças, identificou-se a problemática do estudo, traduzida nas fragilidades que o grupo apresentava, face à exposição das opiniões e à tomada de decisões. Para tal surgiu a questão orientadora que direcionou o presente estudo: *como incluir a participação, a escuta e a voz das crianças na ação pedagógica?*, que por sua vez foi sustentada nos seguintes objetivos: (i) *criar espaços e tempos para a participação* e (ii) *identificar os níveis de participação*.

No sentido de se salvaguardar a concretização de tais objetivos, desenhou-se um plano de intervenção, com base nos níveis de participação definidos por Lansdown (2005). Os níveis de participação, bem como as estratégias que os potenciaram, foram analisados a partir de técnicas e instrumentos, entre as quais fizeram parte a observação, a entrevista e a análise de conteúdo, que permitiram a discussão dos dados. É de referir ainda, o papel determinante que as questões éticas e deontológicas assumiram nesta investigação, tendo sido implicada uma triangulação explicitada, a partir da Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011) e dos Princípios Éticos e Deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011).

Os resultados obtidos conferem que, através da criação de *processos participativos* foi possível observar a existência de *processos autónomos*. E que perante a presença de *processos autónomos*, as crianças clarificaram a importância de poderem e de fazerem *como querem e como sabem*, suportando assim, a conclusão mais significativa da investigação – a compreensão e consciencialização das suas próprias ações e das ações do/a adulto/a no contexto educativo, da qual surge o título deste relatório: *“Aqui podemos fazer como queremos!”: a participação das crianças em jardim de infância*.

Palavras-chave: criança, jardim de infância, níveis de participação, tempos e espaços.

ABSTRACT

With the present report it is intended to evidenciate the process of reflective learning during the Supervised Professional Practice, module II, conducted in Kindergarten, with the approximate duration of four months. Besides the interpretive and reflective component, this report also presents an investigative component of *qualitative* nature, centered on the characteristics of the *investigation-action about the practice itself*. In observing, analyzing and reflecting daily over the practice of the educational team and over the actions of the children, it was identified the problematic of the study, translated in the fragilities that the group presented, face to the exposition of the opinions and to the decision making. For that purpose emerged a guiding question that directed the present study: *how to include the participation, the listening and the voice of the children in the pedagogical action?*, which in turn was sustained on the following objectives: (i) *create spaces and time for the participation* and (ii) *identify the levels of participation*.

In the sense of safeguarding the accomplishment of such objectives, it was designed an intervention plan, based on the levels of participation defined by Lansdown (2005). The levels of participation, as well as the strategies that potentiated them, were analysed from techniques and instruments, among which were part the observation, the interview and content analysis, that allowed the discussion of the data. It is also worth mentioning, the determining part that the ethical and deontological questions took in this investigation, having been applied an explicit triangulation, from the Letter of Principles for a Professional Ethical (APEI, 2011) and of the Ethical and Deontological Principles on the work of investigation with children (Tomás, 2011).

The obtained results verify that, through the creation of *participation processes* was possible to observe the existence of *autonomous processes*. And that in front of the presence of the *autonomous processes*, the children clarified the importance of being able to and doing it *as they want and know how*, supporting thus, the more significant conclusion of the investigation – the comprehension and awareness of their own action and the actions of the adult in the educational context, in which came up the title of this report: *“Here we can do as we want!”*: the participation of children in kindergarten.

Keywords: child, kindergarten, level of participation, times and spaces.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
I. CARATERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA: UM OLHAR DE FORA PARA DENTRO, UMA ANÁLISE REFLEXIVA A PARTIR DE RETRATOS.....	3
1.1. O retrato do meio social local do JI	3
1.2. O retrato do contexto socioeducativo	4
1.3. O retrato da equipa educativa	4
1.4. O retrato do ambiente educativo.....	5
1.5. O retrato das heterogeneidades sociais das famílias.....	8
1.6. O retrato das heterogeneidades sociais do grupo de crianças	9
II. ANÁLISE REFLEXIVA DA AÇÃO EDUCATIVA: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA... 11	
2.1. Com as crianças	12
2.2. Com as famílias	21
2.3. Com a equipa educativa	22
III. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA: “AQUI PODEMOS FAZER COMO QUEREMOS!”	24
3.1. Revisão de literatura.....	24
3.2. Roteiro metodológico.....	30
3.3. Roteiro ético.....	33
3.4. Apresentação e discussão dos dados.....	33
IV. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO: UM PERCURSO EM CONSTRUÇÃO.....	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS	52
ANEXOS.....	58
Anexo A. Portefólio da prática em jardim-de-infância	59
Anexo B. Roteiro Ético	60
Anexo C. Guião de Entrevista Educadora Cooperante.....	64
Anexo D. Transcrição da Entrevista Educadora Cooperante	66
Anexo E. Análise categorial da entrevista realizada à educadora cooperante.....	69
Anexo F. Análise categorial das notas de campo.....	71

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Análise categorial da entrevista realizada à educadora cooperante	34
Tabela 2. Análise categorial dos <i>processos consultivos</i> , definidos por Lansdown (2005)	35
Tabela 3. Análise categorial dos <i>processos participativos</i> , definidos por Lansdown (2005) .	36
Tabela 4. Análise categorial dos <i>processos autónomos</i> , definidos por Lansdown (2005)	40
Tabela 5. Quadro síntese das principais conclusões do estudo.	45

LISTA DE ABREVIATURAS

APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
CDC	Convenção dos Direitos da Criança
EC	Educadora Cooperante
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
JI	Jardim de Infância
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PEC	Projeto Educativo do Colégio
PPS I	Prática Profissional Supervisionada I
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II

INTRODUÇÃO

O presente relatório pretende evidenciar o processo de aprendizagem reflexivo durante a Prática Profissional Supervisionada, módulo II, realizada em Jardim de Infância, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar. O processo reflexivo que se apresenta permitirá mostrar o caminho percorrido, com a duração aproximada de quatro meses, através das competências, atitudes e saberes específicos que se adquiriram e igualmente, se responsabilizaram pelo sentido da orientação e da fundamentação da prática desenvolvida. Para mais se entenda, que perante uma articulação teórico-prática foi possível transformar os saberes disciplinares, em saberes profissionais tendo sido dadas assim, respostas às crianças, às famílias, à equipa educativa e aos problemas que emergiam no quotidiano do JI.

Para além da componente interpretativa e reflexiva este relatório, também apresenta uma componente investigativa de natureza *qualitativa*, assente nas características da *investigação-ação sobre a própria prática* e que recaiu sobre a melhoria da problemática identificada (Lomax, citado por Coutinho et al., 2009). Ao observar-se, analisar-se e refletir-se diariamente sobre a prática da equipa educativa e sobre as ações das crianças identificaram-se algumas fragilidades, face à exposição das opiniões e à tomada de decisões. Tendo-se confrontado tais aspetos, emergiu a problemática do estudo, que determina não só a pertinência do tema, como também do título do relatório “*Aqui podemos fazer como queremos!*”: *a participação das crianças em jardim de infância*, a qual se legitima na compreensão da perspetiva de Soares (2006):

Considerar as crianças como actores ou parceiros de investigação e a infância como objecto de investigação por seu próprio direito, encarar e respeitar as crianças como pessoas e abandonar as concepções conservadoras e ancestrais de exercício do poder e tutela do adulto sobre a criança, para que lhe seja restituída a voz e a visibilidade enquanto actores sociais, são atitudes essenciais na construção de uma ética de investigação com crianças, que é afinal mais um processo de construção da cidadania da infância (p.32).

Assim, com este estudo desejou-se “desenvolver um trabalho de tradução e desocultação das vozes das crianças” (Fernandes, Sarmento & Tomás, 2005, p. 55), a partir da questão orientadora: *como incluir a participação, a escuta e a voz das crianças na ação pedagógica?*, que por sua vez foi sustentada nos seguintes objetivos: (i) *criar espaços e tempos para a participação* e (ii) *identificar os níveis de participação*. No sentido de se salvaguardar a concretização dos objetivos delineados, desenharam-se posteriormente,

“estratégias de ação” (Latorre, citado por Coutinho et al., 2009 p. 365), com base nos níveis de participação definidos por Lansdown (2005). Os níveis de participação, bem como as estratégias que os potenciaram foram analisadas a partir de técnicas e instrumentos, entre as quais fizeram parte: a observação, a entrevista e a análise de conteúdo. É de referir ainda, o papel determinante que as questões éticas e deontológicas assumiram nesta investigação, tendo sido implicada uma triangulação explicitada, a partir da Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011) e dos Princípios Éticos e Deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011).

Apresentadas as questões centrais, em que assenta o presente relatório, importa igualmente, apresentar a sua estrutura, de forma a orientar a leitura e a consulta: I. Caracterização para a ação educativa: *um olhar de fora para dentro, uma análise reflexiva a partir de retratos* – em que se dirige o olhar ao meio envolvente, ao contexto socioeducativo, à equipa educativa, ao ambiente educativo, às famílias e ao grupo de crianças; II. Análise reflexiva da ação educativa: *um olhar sobre a prática* - em que se apresentam e avaliam as intenções, que orientaram a ação pedagógica realizada; III. Investigação em jardim de infância: *“Aqui podemos fazer como queremos!”: a participação das crianças em jardim de infância* – em que se identifica e se fundamenta uma problemática emergida no contexto de JI, apostando-se num plano de intervenção com vista ao seu melhoramento; IV. Construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto: *um percurso em construção* – em que se apresenta o culminar dos dois processos de PPS vividos (módulo I e módulo II), considerando-se os momentos marcantes a nível pessoal e profissional e, por último as Considerações finais – em que se apresenta uma sinopse dos contributos das componentes interpretativa, reflexiva e investigativa.

I. CARATERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA: UM OLHAR DE FORA PARA DENTRO, UMA ANÁLISE REFLEXIVA A PARTIR DE RETRATOS.

“Para compreender os processos estruturais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto atores sociais nas ações sociais que desenvolvem e em que se envolvem num contexto coletivo de um JI, situo-me no antes” (Ferreira, 2004, p. 66)

Partindo-se do excerto, o presente tópico do relatório recairá sobre uma caraterização reflexiva do contexto educativo, em que se desenvolveu a Prática Profissional Supervisionada, módulo II em contexto de Jardim de Infância. Nessa caraterização, o olhar dirigir-se-á ao meio envolvente, ao contexto socioeducativo, à equipa educativa, ao ambiente educativo, às famílias e ao grupo de crianças. Isto, para que se compreenda e se relacione toda a ação, às quais as crianças não são isentas, por transportarem consigo um *stock de conhecimentos* (Ferreira, 2004, p. 66) e um *habitus* (Bourdieu, citado por Ferreira, 2004, p. 66). A observação participante, a consulta documental e as conversas informais com a equipa educativa confrontarão as técnicas mobilizadas para a caraterização reflexiva do contexto.

1.1. O retrato do meio social local do JI

O retrato do meio social local, que se apresenta implica não só localizar o JI, como também a maioria das crianças que o frequentam e as suas famílias, que nele se encontram inseridas. A organização educativa localiza-se numa freguesia do concelho de Lisboa. Ao retratar esta freguesia, observam-se ofertas culturais, gastronómicas e humanas que espelham a sua identidade. Entre as quais, o grande espaço verde e os espaços/monumentos culturais, de lazer e de apoio comunitário por se traduzirem em recursos educativos para o JI, tendo-se observado o seu usufruto com alguma periodicidade, no decorrer das atividades letivas. A população residente da freguesia apresenta uma estrutura etária adulta (15-64 anos) e ativa, distribuindo-se pelo setor de atividade económica terciário. No que se refere aos padrões de vida básicos, a freguesia carateriza-se por ser uma zona residencial, com diversas tipologias de alojamento¹.

¹ Fonte: Dados sistematizados com base nos Censos 2011 e na caraterização social da Câmara Municipal de Lisboa.

1.2. O retrato do contexto socioeducativo

Olhando agora para o contexto socioeducativo, a organização educativa a que pertence o JI caracteriza-se por particular e religiosa, encontrando-se ao abrigo da Lei de Bases do Ensino Particular e do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo. Visto ter surgido há 19 anos, num prédio particular tornou-se necessária uma adaptação ao contexto educativo, em 2013, adquirindo novas instalações e repartindo-se em 2 polos. Por isso, no edifício original funcionam os 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e, no edifício recente funcionam o Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (Projeto Educativo do Colégio, 2018).

No que se refere à *dimensão organizacional*, o colégio considera-se como “uma grande comunidade” (PEC, 2018, p.16), composta por 3 pequenas comunidades: alunos, educadores e famílias. Relativamente aos *órgãos de gestão*, a sua direção é assistida por um conselho coordenador composto pelos seguintes coordenadores: pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos, pastoral, gabinete de psicopedagogia e por último, o coordenador dos recursos humanos (PEC, 2018).

Apresenta como *missão*, a ação educativa enquanto promotora da formação global e harmoniosa de cada criança ao nível das vertentes física, afetiva, social, intelectual e religiosa. Sendo alcançada, através de princípios orientadores e pedagógicos definidos. Os *princípios orientadores* debruçam-se sobre a vinculação estabelecida entre o educando-educador e a estreita colaboração com as famílias. Os *princípios pedagógicos* têm por base uma abordagem pedagógica centrada na dimensão espiritual e religiosa, que procura potenciar nas crianças a autoeducação e a descoberta de si próprias. Para além da dimensão espiritual e religiosa, o sistema pedagógico do Colégio integra outras abordagens pedagógicas, das quais se destacam: o construtivismo, o interacionismo, a pedagogia pela descoberta, a metodologia de Trabalho de Projeto, a pedagogia pela resolução de problemas e por fim, a pedagogia pela gestão partilhada (*Idem*, 2018).

1.3. O retrato da equipa educativa

Apresentando, o retrato da equipa educativa do JI, importa referir que esta é constituída por seis educadoras de infância e seis auxiliares de ação educativa, que funcionam entre si como pares pedagógicos e asseguram os seis grupos de crianças que compõem o JI.

A interação entre os diversos grupos de crianças é estabelecida em espaços que partilham em comum, como o recreio e o refeitório e, em momentos previamente planeados: apresentação de projetos, assembleias de jardim de infância, orações semanais e ainda, a dinamização de dias festivos (dia do pai, dia da mãe, dia dos avós, dia de S. Martinho, dia do colégio, open day, festa de natal, dia de carnaval, etc.).

As educadoras de infância reúnem-se, semanalmente, às quartas-feiras, com o objetivo de planejar, rever e avaliar atividades, discutir e negociar estratégias e organizar as dinâmicas e a equipa, bem como refletir sobre dificuldades sentidas, tentando encontrar a melhor forma de as solucionar. Desta equipa educativa, fazem ainda parte: a coordenadora de jardim de infância, a professora de consciência fonológica/ terapeuta da fala, a professora de inglês, a professora de educação física, a professora de música, a professora de catequese, terapeutas da fala e ensino especial e ainda, uma psicóloga. As várias docentes articulam o trabalho colaborativo entre si, dando continuidade à ação das educadoras, bem como ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, a partir das suas necessidades e interesses.

Recentrando o olhar sobre a equipa da sala de 4 anos, com a qual se desenvolveu a PPS II, esta é constituída por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. A educadora é licenciada em Educação de Infância há cerca de 18 anos. A auxiliar de ação educativa, que durante o período da PPS desenvolveu em simultâneo o papel de estagiária e é a própria autora do presente relatório, detém não só um curso Profissional de Técnico de Apoio à Infância, como também uma Licenciatura em Educação Básica. Destaca-se, através da observação participante, a relação que as profissionais estabelecem entre si, mantendo a constante comunicação e troca de ideias. O que permite avocar que a relação estabelecida se define como uma relação de amizade, sendo presenciada por ambas e em todos os momentos da rotina, a participação, a colaboração e o envolvimento, tal como se poderá verificar ao longo do relatório.

1.4. O retrato do ambiente educativo

O ambiente educativo deve apresentar um carácter inclusivo e diversificado, fomentando e potenciando assim, a “igualdade de oportunidades” a todas as crianças que dele usufruem (Convenção dos Direitos da Criança, 1989, art.º 28 e 29).

Concretizando, para a promoção de igualdade de oportunidades a todas as crianças, o ambiente educativo deve contemplar, tal como apresenta Ferreira (2004), na sua ação um

conjunto de regras sociais, que viabilizem a comunicação entre os diversos protagonistas do grupo. A viabilização de que fala a autora (2004), expressa-se no decorrer das ações sociais, subentendendo-se a importância da orientação para as interações que são estabelecidas diariamente. Para isso, torna-se necessário focar o olhar, através de uma análise reflexiva à ação² da educadora cooperante.

Ao observar a ação da educadora, assume-se que tem por base uma identidade profissional própria, não se regendo por nenhum modelo pedagógico específico, mas sim, pelas diversas abordagens pedagógicas, explicitadas e definidas no projeto educativo do colégio. Dessas abordagens pedagógicas resultam os seguintes princípios que norteiam e definem a sua ação: a *aprendizagem ativa*, a *promoção da autonomia*, a *diferenciação/diversidade pedagógica*, encarando e valorizando *as crianças como seres únicos, individuais e competentes*. É com base em tais premissas, que a educadora referente organiza o *espaço*, o *tempo*, as *atividades* e o *grupo de crianças*.

A organização do espaço é concretizada, de acordo com o conhecimento prévio das características do grupo de crianças, presenciando-se as seguintes condições: diversas áreas com mobiliário e equipamento baixo, de forma a facilitar a visualização, a comunicação e a interação entre os adultos e as crianças; materiais seguros, versáteis e acessíveis às crianças, de modo a promover a autonomia do grupo; espaço amplo e com iluminação natural, que entra pelas diversas janelas que acompanham as paredes adjacentes ao recreio.

Encontrando-se organizado por sete áreas com materiais variados e com uma limitação clara, que é conseguida através da utilização do mobiliário (móveis e estantes), o espaço proporciona às crianças experimentações e explorações diversificadas, possibilitando-lhes igualmente, a escolha entre as várias propostas. Atendendo-se à diversidade de propostas que cada área da sala de atividades apresenta, torna-se importante a sua identificação e explicitação.

A área da *casa* fomenta o jogo simbólico, através da experimentação e representação de diferentes papéis sociais. Sendo composta por diversos materiais reais, como roupas e objetos, que desafiam e contribuem para a expressão da criatividade e da imaginação da criança. A área dos *jogos de mesa* apela à exploração de conceitos matemáticos, através de jogos de encaixe, sequências e puzzles. As áreas dos *tapetes* assumem um caráter

² Para a análise reflexiva da ação da educadora cooperante será concretizado um cruzamento entre a observação realizada e as conversas informais estabelecidas com a própria.

polivalente, por incluírem uma multiplicidade de objetos, desde carros, animais e legos que permitem às crianças, não só a criação de diferentes brincadeiras (individuais ou com o grupo de pares), como também o desenvolvimento da criatividade e a sua noção espacial, a partir de construções tridimensionais. A área da *leitura* privilegia o contacto com os livros, com as histórias e com a literacia. A área da *criatividade* apela à exploração plástica e artística, através da disponibilização de um conjunto de materiais diversificados (esponjas, jornais e revistas, tecidos, pinceis, tintas, lápis, materiais naturais, etc), que potenciam a exploração, a livre iniciativa, a criatividade e a autonomia das crianças. A área das *mesas* destina-se ao desenvolvimento das propostas estruturadas e orientadas pelo/a adulto/a. A área da *oração* fomenta a espiritualidade, a oração e a contemplação, diante a imagem de Nossa Senhora e de Jesus.

A organização do espaço, também inclui todas as paredes da sala de atividades, sendo privilegiada a comunicação dos processos de desenvolvimento e aprendizagens das crianças, às famílias e à comunidade educativa, através da exposição das suas produções. A exposição, assume-se como reconhecimento dos processos vividos por cada criança perante os outros, potenciando o sentimento de segurança.

Direcionando agora, o olhar para a *organização do tempo*, a rotina diária assume um carácter previsível, por permitir às crianças a apropriação baseada na segurança, na autonomia e na independência dos diversos momentos e no seu posterior, desencadeamento. Na rotina privilegiam-se os seguintes momentos: *acolhimento* fora e dentro da sala de atividades/ *momento do tapete*, *brincadeira/ atividades propostas e estruturadas*, *recreio*, *higiene e refeições*.

No *momento de acolhimento*, no recreio é priorizado o acolhimento individual de cada uma das crianças, favorecendo-se o estabelecimento de uma relação afetiva e própria. Na sala de atividades, o acolhimento ou *momento do tapete* pressupõe: a partilha das vivências das crianças; o lançamento do dia e das atividades; a marcação e verificação das presenças; a escolha dos responsáveis do dia e o momento de oração. No *momento de brincadeira* é potenciado o estabelecimento de relações e interações entre pares, assumindo, as crianças a livre escolha pela circulação das diversas áreas da sala. Nas *atividades propostas e orientadas* compreendem-se e promovem-se aprendizagens holísticas das áreas do saber. No *recreio* é promovido o contacto com o exterior, com os materiais (naturais ou não) e equipamentos disponíveis, permitindo às crianças a exploração e experimentação. Nos *momentos de refeição e de higiene* fomenta-se a autonomia e a independência das crianças,

de modo a que realizem as ações que estes momentos implicam, sem que necessitem do apoio do/a adulto/a.

Remetendo para *organização do grupo* de crianças, assumem-se três tipologias distintas: momentos de *grande grupo*, momentos de *pequenos grupos* e momentos *individuais*. Nos momentos de *grande grupo*, as crianças dispõem-se em roda e é potenciada a partilha, a comunicação, a discussão, a negociação e a tomada de decisões que permitem a resolução de fragilidades emergentes. Nos momentos de *pequenos grupos* promove-se o acompanhamento das crianças, na realização das atividades propostas e estruturadas. Nos momentos *individuais* são elegidos, diariamente, cinco responsáveis do dia: presenças, frutas, chefe de fila e da arrumação. Ilustrando, o responsável das presenças, marca-as, verificando a data e o tempo. O responsável das frutas encarrega-se por levar a caixa das frutas para a sala de atividades e por distribuí-las ao grupo de pares. O chefe de fila vai em primeiro lugar, no comboio, quando o grupo se desloca de um espaço para outro. Por último, os dois responsáveis de arrumação, encarregam-se pela arrumação e verificação das diversas áreas da sala de atividades. Subjacente às tarefas de cada responsável, potencia-se a participação das crianças, através do sentido de responsabilidade que lhes é atribuído nos diversos momentos da rotina.

1.5. O retrato das heterogeneidades sociais das famílias

“Reportar as crianças às famílias, não menosprezando, assim, uma experiência familiar que é indissociável da sua biografia, na sua anterioridade, alternância e complementaridade à frequência do jardim de infância, visa entender ambas as instituições como dois espaços sociais constitutivos da estruturação da sua vida quotidiana” (Ferreira, 2004, p. 66)

Constituindo a família o *nexus* de todas as instituições culturais (*Idem*, 2004), inicia-se o seu retrato³ assente nas seguintes condições: *idades*, *estrutura*, *nacionalidade*, *habilitações académicas e profissionais* e ainda, *a participação*.

Consideram-se quinze famílias, em que as suas *idades* se situam entre os 27 e os 40 anos, existindo no entanto, uma maior predominância de idades entre os 30 e os 35 anos. Quanto às *estruturas familiares*, observa-se uma unanimidade face à estrutura nuclear⁴, assumida por quatorze famílias e apenas uma divergência, que se caracteriza por uma

³ O retrato das famílias parte da análise e do cruzamento dos dados disponibilizados pela coordenadora de JI e da observação realizada.

⁴ As famílias nucleares são compostas pelos seguintes elementos: pai, mãe e filhos/as.

estrutura monoparental⁵. Estes dados revelam que todas as crianças do grupo vivem com os seus pais e mães e, que das quinze famílias, apenas uma é constituída por um descendente e as restantes, por mais do que um descende⁶. Outra das características, que permite a conformidade entre as diversas famílias prende-se com a *nacionalidade* portuguesa, de que todas são portadoras.

Reportando às *habilitações académicas*, quase todos os pais e mães frequentaram o ensino superior, existindo por isso, uma predominância do grau de licenciatura. Este dado, não só permite confrontar o desempenho das funções profissionais, na área de formação, como também caracterizar a condição social das famílias, em média e média-alta.

Traço geral, as famílias assumem e manifestam, o seu interesse não só pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, como também pela garantia da sua complementaridade. Não obstante e no sentido de concertar a *participação*, as famílias participam não só nas iniciativas propostas, como também participam por iniciativa própria. Por iniciativa própria entendem-se, as visitas das famílias à sala de atividades, com o fim de apreciarem as atividades e as produções expostas nas paredes. Nas iniciativas propostas, subestima-se a colaboração, a cooperação, a resposta e a presença das famílias quando solicitadas, quer para a realização de atividades no contexto da sala de atividades (trabalho de projeto, pesquisas, fotografias, etc), quer para atividades de caráter institucional (celebrações eucarísticas e dias festivos: dia do colégio, open day, dia do pai, dia da mãe, festa de natal, etc.).

1.6. O retrato das heterogeneidades sociais do grupo de crianças

As heterogeneidades do meio social e cultural ... são estruturantes da realidade familiar de cada criança ... As experiências sociais [são] constituídas em *stocks* e reportórios de conhecimentos ... adquiridos na socialização primária ... [e] ancoram *habitus* diferentes [que são] mobilizados pelas crianças, nas suas relações e interações com os adultos e com as crianças no JI, para interpretar, comparar e contrastar, organizar a sua integração e as suas ações naquele contexto (Ferreira, 2004, p. 74).

⁵ A família monoparental é composta pelo progenitor e pelos seus descendentes.

⁶ Face ao número de filhos/as por família observou-se que: sete famílias têm dois filhos/as; cinco famílias têm três filhos/as; uma família tem dez filhos/as e outra família tem sete filhos/as.

Supracitando, as heterogeneidades sociais das famílias influenciam e complexificam as heterogeneidades próprias e internas das crianças. Clarificando, as heterogeneidades do grupo de crianças⁷ aludem para as *idades, géneros, percursos institucionais, caraterísticas e especificidades*. Sendo constituído por quinze crianças, com idades compreendidas entre os *quatro e os cinco anos* de idade ressaltam-se as caraterísticas físicas, que permitem a identificação de dois subconjuntos distintos no grupo: o das *meninas*, com dez crianças e o dos *meninos* com cinco crianças. Esta constatação permite auferir, que não só se trata de um grupo maioritariamente feminino como no final do ano, as suas idades compreender-se-ão entre os cinco e os seis anos de idade. No que concerne ao *percurso institucional*, das quinze crianças, onze já frequentavam o colégio, no ano letivo anterior. As restantes quatro crianças encontram-se a frequentá-lo pela primeira vez, provindo de outras organizações educativas.

Do retrato do grupo de crianças é realçada a vivência, a partilha e a interação estabelecida, que permite constatar as suas principais caraterísticas e fragilidades. Nas *caraterísticas*, destacam-se a autonomia e a independência, nos diversos momentos da rotina e nas escolhas; o interesse, empenho, curiosidade e participação, nomeadamente, aparentes nas propostas desafiantes, em que as crianças evidenciam predisposição, gosto e vontade; extrovertido e prestável, mostrando-se sempre recetivo e disponível para cooperar com o outro. Nas *necessidades e fragilidades* identificam-se: a dificuldade em respeitar e escutar o outro, aguardando a sua vez; a dificuldade em expressar as suas opiniões, ideias e sugestões e em tomar decisões sobre determinado assunto ou situação. Em suma, é de referir que a ação desenvolvida, ao longo da PPS II dará enfoque ao retrato do grupo que se apresentou, nomeadamente, no que concerne às suas caraterísticas e fragilidades como promotoras de uma prática atenta e intencional (Silva et al., 2016).

⁷ As heterogeneidades do grupo de crianças, que se apresentam resultam da observação participante realizada.

II. ANÁLISE REFLEXIVA DA AÇÃO EDUCATIVA: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA.

O currículo é uma estrada por onde as crianças viajam, sob a orientação de um guia e companheiro experimentado, o educador. O efeito que a viagem terá sobre cada um dos viajantes será diferente, conforme as características, intenções e formas de ser individuais, e também de acordo com os contornos da estrada ... Esta variabilidade ... não [é] apenas inevitável mas maravilhosa e desejável. [Por não ser] possível prever os resultados ou a exata natureza do efeito no viajante. [Mas sim, por se atribuir] grande ênfase na organização e [na] planificação da viagem para que se torne [numa] aventura rica, fascinante e memorável (Vasconcelos, 2011, p. 9).

Compreendendo a metáfora supracitada de Vasconcelos (2011), em que o currículo se define como a “estrada por onde as crianças viajam, sob a orientação de um guia e companheiro experimentado, o educador” (p. 9), o presente capítulo recai sobre a apresentação e avaliação das intenções, que orientaram a ação pedagógica realizada no JI. Para o confronto da legitimação e explicitação da ação, recorrer-se-á aos seguintes processos: a observação, o registo, o planeamento, a ação, a avaliação, a comunicação e a articulação (Silva et al, 2016).

A realçar, a intervenção profissional de um/a educador/a deve aludir a sua intencionalidade, pressupondo a reflexão “sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem” (Silva et al., 2016, p. 13). Tais premissas viabilizarão o sentido à ação, um currículo globalizante e aprendizagens holísticas às crianças. Sintetizando, a análise reflexiva do/a educador/a, nas palavras das mesmas autoras (2016) contribuirá não só para a tomada de consciência da prática educativa, como também para a recolha de ferramentas com vista a um planeamento adequado e, posteriores progressos nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Igualmente, o registo e observação da ação das crianças, nomeadamente, do que fazem, do que dizem, do que interagem e ainda, do que aprendem, traduzem-se numa estratégia determinante, para que o/a educador/a contextualize as ações que observa e se distancie da prática que desenvolve.

Neste sentido, para o planeamento, tal como para o processo de avaliação, emerge a necessidade de compreender as ações que se pretendem enfatizar: onde, como, porquê e com quem (Faria & Bessler, 2014). Ao constatarem-se, os processos de planeamento e avaliação, mergulha-se sobre a relação que estabelecem entre si de “inter-dependentes” (Fisher, 2004, p. 21). Outra das dimensões do planeamento, incide sobre o que se espera da ação, conferindo ao/à educador/a um reforço pedagogicamente diferenciado, permitindo-lhe

a resposta aos interesses e necessidades das crianças, a partir da certeza que apresenta face à diversidade de características individuais de cada grupo (*Idem*, 2004). Ressalvando-se tais pressupostos, delineou-se um conjunto de intenções, que nortearam a prática no JI com os diversos atores sociais: (i) *crianças*, (ii) *famílias* e (iii) *equipa educativa* e, que se culminam com a caracterização reflexiva do contexto educativo, exposta anteriormente, triangulando-se os princípios pedagógicos da educadora cooperante e as heterogeneidades do grupo de crianças.

2.1. Com as crianças

Para a ação com as crianças delinearam-se as seguintes cinco intenções: a) **estabelecer uma relação de qualidade e individualizada, visada numa base segura e responsiva**; b) **promover, defender e respeitar o direito da criança à participação, favorecendo a capacidade de análise, reflexão, avaliação e tomada de decisão**; c) **dar resposta aos interesses e necessidades das crianças, através da gestão curricular globalizante das diversas áreas do saber**; d) **potenciar sentimentos de segurança, confiança, autonomia no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças**; e) **promover o trabalho de grupo e o sentimento de pertença a um grupo**.

Como ponto de partida, assume-se **estabelecer uma relação de qualidade e individualizada, visada numa base segura e responsiva**, a pertinência desta intenção justifica-se não só com a relação que é estabelecida com os princípios pedagógicos definidos pela educadora cooperante (encarar e valorizar *a criança como ser único e individual*), como também assenta na compreensão das heterogeneidades analisadas, de forma reflexiva aquando a caracterização do grupo de crianças. Concretizando, os conceitos de *cuidar* e *educar* na prática pedagógica do/a educador/a de infância devem entender-se como práticas indissociáveis, integradas e complementares. Estas ações, possibilitam a construção da identidade e da autonomia das crianças, promovendo o seu bem-estar, o seu desenvolvimento e a suas aprendizagens. Por isto, pode considerar-se o conceito *educar* como a transmissão de conhecimentos e hábitos, que possibilitam à criança o crescimento e a integração, num determinado contexto sociocultural. *Educar* revela-se como um fator determinante, quer para a compreensão do mundo, quer para a compreensão do outro, enquanto sujeito.

O conceito *cuidar* na educação de infância vai para além da vertente física, implicando uma envolvimento de todas as áreas do desenvolvimento. *Cuidar* envolve uma resposta às

necessidades emocionais e relacionais da criança, integrando a saúde, a alimentação e os aspetos biológicos do corpo. Sintetizando, é a partir dos momentos dos cuidados físicos e emocionais, que se estabelecem as relações privilegiadas entre o/a educador/a e a criança. As relações, que se pautam pela qualidade, identificam-se pelos sinais de conforto, bem-estar e felicidade que a criança transparece, positivando a relação harmoniosa, de confiança e de afeto estabelecida com o/a educador/a. Para Nörnberg (2007), ao *cuidar-se* da criança, evidencia-se a sua valorização enquanto sujeito e agente ativo, em constante crescimento e desenvolvimento; bem como se compreende e se respeita a singularidade que cada uma apresenta, sendo a partir do “exercício da prática docente que está a possibilidade de construir-se o cuidado em educação” (*Idem*, 2007, p. 214).

Reportando à prática desenvolvida, considera-se que o estabelecimento de uma relação de qualidade e individualizada foi conseguido, através de uma postura baseada na segurança e na responsividade. Com efeito, os direitos, os interesses e as necessidades das crianças foram defendidos e respeitados, permitindo compreender as suas heterogeneidades. Exemplificando-se, o acolhimento no recreio foi um dos momentos que contribuiu de forma significativa para a concretização da presente intenção: em que, as crianças não procuravam o/a adulto/a quando entravam no recreio, sendo sempre o/a adulto/a a procurá-las para as acolher. O facto de o/a adulto/a, diariamente, as procurar e assim, acolhê-las permitiu que as crianças, passadas algumas semanas entrassem no recreio e por vontade própria procurassem o/a adulto/a.

No que respeita à segunda intenção **promover, defender e respeitar o direito da criança à participação, favorecendo a capacidade de análise, reflexão, avaliação e tomada de decisão**, a sua pertinência legitima-se a partir dos princípios pedagógicos definidos pela educadora cooperante (encarar e valorizar *a criança como ser ativo e competente*) e da análise reflexiva às fragilidades do grupo de crianças (dificuldade em expressar as suas opiniões, ideias e sugestões e em tomar decisões sobre determinado assunto ou situação).

Compreendendo, a escola como instituição de educação que é, deve ser reconhecedora e promotora do direito das crianças à participação, concebendo assim, uma educação crítica, baseada na prática da cidadania (Vasconcelos, 2007). Igualmente, em educação de infância, a *escuta ativa* do/a educador/a possibilita o conhecimento das representações, inquietações e do mundo social, que rodeiam as crianças. Ao verificar-se a *escuta ativa*, as crianças são encaradas como seres e agentes, oferecendo-lhes a participação não só nos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, como também

na definição de uma identidade própria (Oliveira-Fomoso & Gambôa, citado por Domingues & Gomes, 2015).

Ao perspetivar-se a intenção durante a prática é de referir, igualmente, o seu enfoque na investigação realizada no JI⁸, considera-se que as crianças assumiram um papel de agentes e competentes, a partir do tempo e espaço que lhes fora oferecido, para que manifestassem e partilhassem as suas opiniões e ideias, negociassem e tomassem decisões no planeamento, na avaliação e na organização do ambiente educativo (grupo, espaço, tempo e atividades). Focando, o favorecimento da capacidade de avaliação como um aspeto que emerge desta intenção, importa a sua definição em educação de infância. A avaliação em educação de infância constitui-se como um processo fundamental para observar, escutar, registar e documentar o que a criança sabe e compreende (Parente, 2012; Parente, 2006; Leite, 2001).

Com efeito, na prática desenvolvida, as crianças participaram em vários momentos de avaliação, nomeadamente, após a conclusão das atividades propostas e emergentes, permitindo aceder às suas conceções e aprendizagens, no âmbito do projeto desenvolvido⁹. Tal como espelha a nota de campo que se segue, a participação das crianças na avaliação foi conseguida, através das questões que lhes foram levantadas: gostaram?, porque gostaram?, o que aprenderam?, o que mudariam?.

(Excerto da nota de campo 239, 17 de janeiro de 2019)

Estagiária: “Como acham que correu a apresentação?”

CA: “Correu bem!”

JL: “Os 4 anos gostaram!”

Estagiária: “E vocês gostaram de apresentar?”

Todos: “Sim!”

Estagiária: “Porquê?”

CA: “Porque foi divertido!”

SF: “Porque mostrámos as rimas que descobrimos!”

Estagiária: “E o que são rimas?”

SF: “São as palavras que acabam no mesmo som!”

⁸ Ressalva-se que a investigação realizada é apresentada e pode ser consultada no capítulo do relatório que se segue.

⁹ O projeto desenvolvido e intitulado “As rimas” seguiu os pressupostos teóricos da metodologia de trabalho de projeto, tendo por base os seguintes autores Silva (2005), Clark (2006), Vasconcelos (2011).

Igualmente, no âmbito da participação das crianças no processo de avaliação foi realizado um portefólio com uma das crianças do grupo, tendo sido encarada a sua construção como uma “estratégia de aprendizagem e avaliação”, e não apenas como um instrumento ou um método (Parente, 2012, p. 307). Apresentando-se como uma estratégia de avaliação, o portefólio constitui-se num documento organizativo e de recolha de informação diversa, que evidencia o percurso de aprendizagem e desenvolvimento da criança, demonstrando: os seus progressos, capacidades, competências e realizações nas mais diversas áreas do saber, através da utilização por parte do/a educador/a de infância de técnicas e registos de observação (Parente, 2004).

Tais premissas permitem referir o favorecimento da capacidade de análise, reflexão, avaliação e tomada de decisão, relativamente ao próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança em questão. Concretizando, em primeiro lugar, depois de observadas as heterogeneidades do grupo de crianças, selecionou-se a criança. Para a seleção da criança assegurou-se a disponibilidade de participação da família para o processo de construção, bem como algumas das características que a criança evidenciava: *boa disposição, simpatia e vontade de aprender*. De seguida, a construção do portefólio foi comunicada à família, nomeadamente, à mãe da criança, que no momento concordou, mostrando-se desde logo disponível para participar em todo o processo. Neste sentido, foi possível assegurar, cumprir e garantir todos os princípios éticos do trabalho com crianças, face ao consentimento informado (Tomás, 2011).

Posteriormente, procedeu-se à definição dos objetivos do portefólio: potenciar a participação da criança, em toda a sua construção; despertar a capacidade de análise, observação, reflexão e avaliação da criança, de forma a que tome consciência do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. A definição dos objetivos constitui-se como uma “decisão crucial que influenciará o desenho, a organização, a informação que será seleccionada e incluída no portfolio e, naturalmente, a utilização do mesmo.” (Parente, 2004, p. 64).

No que concerne à organização, o portefólio construído encontra-se dividido em dois capítulos: na sala de atividades e em casa com a família, tem também uma capa com o retrato e nome da criança e ainda, uma folha de rosto com a caracterização da criança, feita pela própria, pela família e pela equipa educativa. Ambos os capítulos comportam as seguintes categorias: os gostos e interesses e as produções, que se dividem nas seguintes subcategorias: desenhos, pinturas, colagens, registos fotográficos. Para a construção das categorias do portefólio foram selecionadas as produções realizadas pela criança, que

posteriormente, foram fotografadas e coladas por si, para que não se danificassem nenhuma das suas produções. As produções colocadas no portefólio foram acompanhadas por transcrições, que ilustram as justificações e reflexões da escolha da própria criança.

A leitura do portefólio realizado requer uma análise e interpretação dos seus conteúdos que não podem ser entendidos como um fim, mas sim como um meio para atingir um fim. O fim pretendido incluiu a avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem, ao invés da percepção do que a criança sabia e era capaz de fazer de modo, a que se favorecesse o seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento (Parente, 2004). Notou-se, que durante o processo de construção do portefólio, na seleção das produções, a criança evidenciou, permanentemente, gosto, interesse e envolvimento pela realização, falando sobre a importância que cada uma daquelas produções teve para si, referindo não só os seus processos de construção, como também as dificuldades que sentiu durante a execução. Também revelou igualmente, gosto e interesse quando levava e trazia o portefólio para/de casa, retratando com entusiasmo a seleção das produções, a sua justificação, o/a adulto/a com quem tinha realizado e a opinião da família. Conclui-se que a construção do portefólio, também foi potenciadora do estabelecimento de uma relação e participação com e da a família da criança, tendo sido transmitida a finalidade de um portefólio e o processo de reflexão, análise e avaliação da criança na escolha das produções.

(Excerto da nota de campo 156, 4 de dezembro de 2018)

SF: “Inês olhe o que eu trouxe, o meu livro, fiz em casa com a minha mãe!”

Mãe do SF: “Inês ele adorou fazer o portefólio em casa, estava muito entusiasmado! O portefólio está muito giro, nunca tinha visto nenhum, adorei ver as descrições que ele fez! Pode mandar as vezes que quiser!”

No que concerne à terceira intenção, **dar resposta aos interesses e necessidades das crianças, através da gestão curricular globalizante das diversas áreas do saber**, a sua pertinência legitima-se a partir dos princípios pedagógicos definidos pela educadora cooperante (aprendizagem ativa) e da análise reflexiva às características do grupo de crianças (interesse, empenho, curiosidade e participação, nomeadamente, aparentes nas propostas desafiantes, em que evidenciam predisposição, gosto e vontade). Tal como pressupõe Silva et al. (2016), as áreas de conteúdo são “âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (p. 31). Concretizando, as organizações das áreas indicam as aprendizagens a potenciar, de forma holística, permitindo às crianças um processo de desenvolvimento e aprendizagem global (*Idem*, 2016).

Ao preconizar a gestão curricular globalizante, o/a educador/a assume um papel determinante, isto é, para além de representar uma base segura, também apresenta uma atitude responsiva, face às necessidades e interesses demonstrados pelas crianças. O facto de assumir um papel de observador, revela-se um/a educador/a ativo/a, participativo/a e mediador/a no processo de aprendizagem das crianças. Conseguindo por isso, proporcionar às crianças um ambiente educativo rico, propício ao escutar e autenticar as curiosidades, necessidades e interesses e, opiniões das crianças, através do seu papel de “cocriador do saber e da cultura” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 8). Sistematizando, ao encarar-se as crianças como sujeitos e agentes no processo educativo e, partindo-se dos interesses e conhecimentos que as próprias detêm, visar-se-á na ação pedagógica a potenciação de experiências que permitem a construção de novos conhecimentos. Desta forma, as crianças serão “autoras de si próprias” (Vasconcelos, 2011, p. 10), sendo dada expressão à perspetiva sócio-construtivista, em que “o saber é gerado na prática social e é enquadrado cultural e historicamente” (*Idem*, p. 10), bem como as práticas educativas, intencionadas de forma articulada.

Confrontando a prática realizada, consideram-se a concretização das premissas para uma gestão curricular globalizante, através da implementação da metodologia de trabalho de projeto, como principal estratégia. O projeto desenvolvido resultou de uma “investigação aprofundada por crianças de um tema que é digno de seu tempo, atenção e energia” (Katz, citada por Clark, 2006, p. 2). Corporizando, Silva (2005) apresenta a necessidade de um projeto compreender os interesses e motivações do grupo em questão, sendo determinantes para a sua realização e concretização. Identicamente, Vasconcelos (2011) assume que o trabalho de projeto potencia a aquisição de competências, que se tornam “essenciais numa sociedade do conhecimento: a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade meta-cognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade” (p. 9). Por isto, no trabalho de projeto, a criança é descobridora, competente e desempenha um papel ativo na construção de conhecimentos e aprendizagens. O/A educador/a assume um papel de relevância, na medida em que deve, através de processos dinâmicos intrínsecos à implementação do trabalho de projeto, tal como apresentado por Clark (2005) incentivar as crianças a desenvolver as suas próprias perguntas sobre o assunto em investigação; prever possíveis respostas; pensar em maneiras de testar as suas hipóteses; procurar a ajuda de outros professores para poder representar de diversas maneiras os seus resultados e por fim, ter tempo para resolver os seus próprios problemas, através de tentativa e erro.

Remetendo para a prática desenvolvida é de realçar, que as aprendizagens e as atividades, propostas e emergentes, que surgiram nos momentos de planificação com as crianças visaram a gestão curricular integrada, contemplando as diversas áreas do saber, bem como os seus domínios e subdomínios, tal como defendido por Silva et al. (2016). Em concordância, Vasconcelos (2011) apresenta que a metodologia de trabalho de projeto, é considerada como uma metodologia de fronteira, porque trabalha as diferentes áreas integrando-as num só projeto, sendo a criança agente da sua própria aprendizagem. Também na mesma linha de pensamento, Leite e Arez (2011) assumem, que apesar do tópico de um projeto incidir sobre uma determinada área, devem articular-se as restantes áreas, de forma a que seja possível a sua complementaridade e, o desenvolvimento integral e holístico da criança, através da aquisição de múltiplos conhecimentos, capacidades e competências.

(Excerto da nota de campo 197, 4 de janeiro de 2019)

CA: “Descobri que Carvalhal rima com: punhal, taj mahal, quintal, jornal, pinhal e laranjal. Em grupo, foi decidido quem desenha o quê: a CA desenha a mãe, avô, punhal e taj mahal o SF o quintal, a MV o jornal e a JC o laranjal e o pinhal. Durante os desenhos, as crianças discutiram entre si, como iriam desenhar os diversos elementos, explicando-os umas às outras.

A partir da presente nota de campo verifica-se o carácter globalizante das áreas do saber, tendo sido mobilizadas diversas áreas, domínios e subdomínios do saber: domínio das artes visuais, através dos desenhos realizados, recortes e colagens; domínio da expressão oral e abordagem à escrita, através da escrita das diversas palavras, bem como o conhecimento das letras e da orientação da escrita; a área da formação pessoal e social, através da participação das crianças que, em grupo negociaram e tomaram decisões, autonomamente, sem depender da orientação do adulto; área do conhecimento do mundo, através dos significados de cada palavra: o que é um punhal, um quintal, um taj mahal, um pastor.

Relativamente, à quarta intenção, **potenciar sentimentos de segurança, confiança e autonomia no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças**, a sua pertinência justifica-se não só com a relação que se estabelece com os princípios pedagógicos definidos pela educadora cooperante (*promoção da autonomia*), como também assenta na análise da caracterização ao grupo de crianças, nomeadamente, face às características identificadas (*autonomia e a independência nos diversos momentos da rotina e nas escolhas*). Concretizando, no que se refere aos sentimentos avocados na intenção, a sua promoção foi a base para todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, devido ao carácter transversal e holístico, para a construção da identidade da criança. Tal facto

evidencia que “os educadores têm de apoiar pacientemente estas tentativas, do mesmo modo que dão um apoio paciente quando estas aprendem” a fazer coisas por si só (Post & Hohmann, 2011, p. 238). Apresentando-se como um modelo, o/a educador/a deverá mostrar às crianças como se faz, estimulando-as, através do reforço positivo e conferindo-lhes um papel determinante para a aquisição da segurança e da confiança, com vista à autonomia. Igualmente, o/a educador/a deverá incentivar o pensamento e a reflexão, não apresentando respostas concretas e imediatas, permitindo assim, que as crianças desenvolvam as suas capacidades de pensamento e raciocínio (Hohmann & Weikart, 2007).

Apresentando a prática desenvolvida, esta intenção foi uma das grandes bases da ação. Concretizando, em todos os momentos de interação com as crianças priorizaram-se os sentimentos de segurança e de confiança, para que se possibilitasse efetivamente, o alcance da autonomia no desempenho das tarefas sem a dependência e orientação do adulto, tal como observado no início da prática. Realça-se ainda, que tal implementação demorou algumas semanas a ter evidências, por algumas das crianças apresentarem dificuldades em realizar, ou até progredir no desempenho das suas tarefas sem a intervenção do/a adulto/a. Como forma de colmatar esta fragilidade, mobilizaram-se estratégias, sendo mostradas às crianças diversas possibilidades de concretização das tarefas, entre as quais: marcação e verificação das presenças, momento de oração e distribuição da fruta. Reforça-se, igualmente o contributo das assembleias de grupo, em que através de momentos de discussão e reflexão, em grande grupo foram encontradas e apontadas estratégias, para que cada criança conseguisse, autonomamente, combater as suas dificuldades, tais como: os momentos da rotina, o momento de higiene, o momento de despedida dos pais e a gestão de conflitos perante o grupo de pares.

Por último, a quinta intenção, **promover o trabalho de grupo e o sentimento de pertença a um grupo**, a sua pertinência legitima-se a partir da análise reflexiva às fragilidades do grupo de crianças (dificuldade em respeitar e escutar o outro, aguardando a sua vez). Patenteando, os/as educadores/as devem promover o trabalho cooperado, de modo a que convidem as crianças a pensar, debater e colaborar na resolução de problemas, considerando que, todos os grupos são heterogéneos e por isso, existe uma grande riqueza nas diferentes ideias e aprendizagens, originando oportunidades de partilha e aprendizagem ricas e diversificadas. Ao experienciarem tais saberes, as crianças desenvolverão o respeito pelo outro e pelas suas decisões, adquirindo uma atitude de partilha e responsabilidade social (Silva et al., 2016, p. 42).

Também para Siraj-Blatchford (2004), baseado no construtivismo social assume que as crianças aprendem e se desenvolvem de forma significativa quando são apoiadas por outras crianças ou adultos. Por isso, ao incentivar-se e ao desenvolver-se a aprendizagem cooperativa, potencia-se igualmente, a aprendizagem ativa, por ser implicado o contacto com os pares com diferentes níveis de desenvolvimento e/ou adultos. Atendendo-se à criação de um ambiente relacional e cooperativo, as crianças serão agentes ativos, valorizados e escutados. Identicamente, o favorecimento do contexto democrático não só potencia a participação das crianças na vida do grupo, como também leva a que se estabeleçam relações significativas com os seus pares, vivenciando sentimentos de cooperação, interajuda e empatia.

Reportando à prática desenvolvida, considera-se que numa fase inicial as crianças mostravam pensamentos mais individualistas, nomeadamente, quando eram convidadas a negociar e a tomar decisões, em grupo, dizendo muitas vezes: “eu quero ...”. Nesse momento, a intervenção recaía sobre o processo de consciencialização da criança, face ao sentimento de pertença a um grupo. Propondo-se à criança que apresentasse, defendesse e negociasse a sua opinião e ideia em grupo, mostrando-lhe que a decisão a tomar teria que ser unânime e aceite perante todos os elementos do grupo, possibilitando assim, a chegada a uma determinada decisão. Face ao trabalho em grupo, foram diversos os momentos, em que se potenciaram a sua promoção: momento de verificação e marcação das presenças, assembleias de grupo e metodologia de trabalho de projeto.

Exemplificando, no momento da verificação e marcação das presenças potenciou-se um contexto de vida democrática em grupo, mostrando às crianças que todos precisamos de todos e, que mesmo que exista um responsável para uma determinada tarefa, o grupo de pares também pode contribuir e participar para o sucesso do desempenho da tarefa do responsável, ajudando-o. Nas assembleias de grupo, as crianças desenvolveram um espírito de colaboração e cooperação, sendo capazes de contribuir e colmatar as dificuldades umas das outras com a identificação de estratégias. Na implementação da metodologia de trabalho de projeto, as crianças experienciaram o trabalho colaborativo, através da sua organização em diversos pequenos grupos, com vista à adaptação e à colaboração com qualquer criança do grupo e, não apenas com as crianças com que estabelecem ligações afetivas mais fortes.

Inicialmente, quando era proposta a organização em pequenos grupos, para a realização de determinada tarefa, as crianças tendiam, a escolher o seu grupo de pares de eleição. Por fim, observou-se uma indiferença por parte das crianças, face aos elementos que constituíam os pequenos grupos, a que pertenciam. A nota de campo que se segue, ilustra a

promoção de trabalho de grupo, sentimento de pertença a um grupo, ressalvados a partir de um momento de discussão e negociação entre as crianças.

(Excerto da nota de campo 134, 27 de novembro de 2018)

CA: “Vamos usar esponja!”

JL: “Não, pincel!”

CA: “Vá lá JL, com esponja é mais giro!”

JL: “Não, eu gosto mais de pintar com o pincel!”

CN: “Boa, esponja é boa ideia!”

MV: “Esponja!”

JL: “Ok, usamos a esponja!”

2.2. Com as famílias

Para a ação com as famílias delinear-se as seguintes três intenções: a) **estabelecer uma relação segura, responsiva, de confiança e de respeito**; b) **apelar à participação e colaboração dos/as pais/famílias** e c) **estabelecer a partilha e a comunicação de informações**, a sua pertinência é legitimada a partir da *dimensão organizacional* do colégio, por se considerar como “uma grande comunidade” (PEC, 2018, p.16), composta por 3 pequenas comunidades: alunos, educadores e famílias.

Atendendo-se à responsabilidade atribuída à família, por serem as principais responsáveis pela educação das crianças, determina-se a sua titularidade de direitos e de deveres: têm o direito de participar no processo educativo e pedagógico e o dever e a oportunidade de contribuir para o planeamento e avaliação da prática educativa (Silva et al., 2016, p. 16). Para tal, assume-se, a importância do estabelecimento de uma relação entre os pais/famílias e a instituição de educação, por contribuir e enriquecer significativamente a educação da criança (*Idem*, 2016). Concretizando, estas relações podem assumir diversos níveis e formas, podendo distinguir-se a relação, que se estabelece com cada família da relação com as famílias em comum. Sintetizando, Magalhães (2007) salienta que a família se integra como um fator determinante para o desenvolvimento integral e holístico das crianças, por influenciar as predisposições das crianças, os seus valores e os conhecimentos prévios que adquirem. Preconizando, numa fase inicial o desenvolvimento de uma relação de respeito e confiança com as famílias, fará com que se verifique mais tarde, uma evolução ao nível dos seus envolvimento nos processos educativos das crianças.

Tal premissa propõe e procura desenvolver uma atitude responsiva e intencional que vise a promoção de uma estreita relação com as famílias, baseada nas interações, através

da estimulação do interesse pelo processo educativo. A estimulação deve confrontar-se a partir da comunicação, da colaboração, da partilha e da confiança, favorecida diariamente, nos momentos do acolhimento e das saídas. Concomitantemente, as famílias sentir-se-ão apoiadas e seguras com a transmissão de informações relevantes ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Reportando à prática desenvolvida, considera-se a concretização das intenções delineadas, nomeadamente, através da predisposição e disponibilização apresentada diariamente, no momento do acolhimento e das saídas, de modo a apoiar as famílias sempre que necessitavam e solicitavam apoio, face à transmissão de informações relevantes ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Por isto, assume-se que foi criada uma estreita relação de comunicação, colaboração, partilha e confiança. No entanto, verifica-se que b) **apelar à participação e colaboração dos/as pais/famílias** foi a intenção que sofreu mais fragilidades, por ter sido débil a sua participação presencial, na sala de atividades. Ressalva-se que tal debilidade não dependeu da ação pedagógica desenvolvida, mas sim, da organização da própria instituição, tendo sido percecionada através da observação e de conversas informais com a educadora, que evidenciaram que a participação da família é pontual e específica, nomeadamente, em dias festivos, como referido anteriormente. Porém, quando solicitada a participação das famílias, para a pesquisa do trabalho de projeto todas as famílias se mostraram recetivas ao pedido, realizando as pesquisas com as crianças.

2.3. Com a equipa educativa

Para a ação com a equipa educativa delinearam-se as seguintes três intenções: a) **fomentar a partilha, a comunicação, a transmissão e a discussão de conhecimentos;** b) **estabelecer a colaboração, a cooperação e entreaajuda** e c) **estabelecer uma relação significativa, de segurança, de confiança e de respeito**, as suas conformidades justificam-se com base na análise reflexiva da caracterização à equipa educativa.

Considera-se a importância do estabelecimento e desenvolvimento de uma relação significativa, segura, confiante e respeitosa, a partir da colaboração, da entreaajuda e da cooperação no trabalho em equipa. Estabelecendo-se assim, um contacto diário com os membros da equipa educativa e mantendo-se a constante comunicação e troca de ideias, bem como a visita às restantes salas de atividades aludirá a uma relação significativa entre a equipa educativa (Hohmann & Weikart, 2007). Explicitando, o trabalho de equipa é um

“processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohman & Weikart, 2009, p.130) e assenta no “diálogo entre os profissionais de educação, colocando múltiplas questões metodológicas como a divisão de tarefas, a partilha de técnicas e meios, a gestão do tempo, o ultrapassar obstáculos” (Dias, 2009, p.24).

Conhecendo tais premissas, na prática desenvolvida considera-se que foi estabelecida uma relação significativa diariamente com os membros, mantendo a constante comunicação e troca de ideias. Relativamente, à relação estabelecida com a educadora cooperante ressalva-se a sua importância para o desenrolar de todo o percurso, da PPS II. A educadora cooperante mostrou-se sempre receptiva à ação pedagógica desenvolvida, dando e cedendo a total liberdade e valorização para a gestão do ambiente educativo, do grupo e das atividades realizadas. Nomeadamente, na implementação da metodologia de trabalho de projeto, em que os pressupostos implementados são muito diversos dos pressupostos por si postos em prática. Concluindo, a educadora cooperante não só apoiou as opções e decisões tomadas, como também as valorizou, solicitando a participação e os saberes que são mobilizados e intencionados, transpondo-os, também para a sua ação pedagógica, tal como mostra a seguinte nota de campo.

(Excerto da nota de campo 200, 4 de janeiro de 2019)

Educadora cooperante: “Tenho estado a pensar e acho que o desenho do fim de semana tem que ser reformulado. Acho, que no momento da partilha no tapete, eles estão sempre a referir os mesmos acontecimentos, para desenharem sempre o mesmo. Não quero que eles sintam, que o desenho do fim de semana é uma obrigação e que por isso têm que saber desenhar. Não achas?”

Apresentadas, legitimadas e avaliadas as intenções que orientaram a ação pedagógica desenvolvida no JI, assume-se de uma forma geral o balanço positivo do processo da sua concretização, tal como evidenciam as notas de campo apresentadas. Corporizando, ao longo da análise reflexiva apresentada emergiram um conjunto de processos, que se consideram indissociáveis na prática de um/a educador/a de infância: a observação, o registo, o planeamento, a ação, a avaliação, a comunicação e a articulação (Silva et al., 2016). Sintetizando, o registo e a observação da ação das crianças, permitindo ouvir as suas vozes, consentiu a sua valorização enquanto “atores sociais imprescindíveis e participativos” (Tomás, 2007, p. 45) durante a ação. Por fim, confina-se que a prática desenvolvida apelou à inclusão das crianças, tendo por base uma ação “sociopedagógica crítica, influente e democrática” (Fernandes & Tomás, 2013, p. 203).

III. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA: “AQUI PODEMOS FAZER COMO QUEREMOS!”

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, os valores que a criança traz da família ... à luz de uma experiência de vida comunitária. A criança constrói a sua auto-estima desde os primeiros anos, à medida que se constrói a si mesma, na sua individualidade ... O jardim-de-infância, [forma] as crianças a nível pessoal e social, ... [preparando-as] para uma efectiva prática de cidadania (Vasconcelos, 2007, pp. 112-113)

O excerto de Vasconcelos (2007) supracitado reflete o importante papel do jardim de infância para a promoção do direito das crianças à participação. Ao observar-se, analisar-se e refletir-se diariamente sobre a prática da equipa educativa e sobre as ações das crianças identificaram-se algumas fragilidades, face à exposição das opiniões e à tomada de decisões.

Confrontando tais aspetos emerge a problemática do estudo, que determina o tema e o título do presente relatório “*Aqui podemos fazer como queremos!*”: *a participação das crianças em jardim de infância*. A problemática identificada baseia-se e suporta-se na seguinte questão orientadora: *como incluir a participação, a escuta e a voz das crianças na ação pedagógica?* e, nos seguintes objetivos: (i) *criar espaços e tempos para a participação* e (ii) *identificar os níveis de participação*.

3.1. Revisão de literatura

Nos últimos anos, os conceitos de criança e infância têm sido alvo de inúmeras evoluções, contribuindo para a sua *reconceptualização* (Lopes, Correia & Aguiar, 2016). A *reconceptualização da infância* iniciou-se no século XX, contrariando e modificando as conceções ancestrais acerca das crianças, passando de “um ser que não fala, que apresenta ausência de saberes e raciocínio abstrato e que é ingénuo e frágil” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 7) a “atores sociais plenos, com direitos, dotados de competências, voz e ação próprias, integrados nos processos em que participam, e não apenas dependentes dos adultos.” (Lopes, Correia & Aguiar, 2016, p. 82).

Ao assumir-se a infância como um “espaço social enquanto categoria social” (Tomás, 2014, p. 137) não poderá ficar esquecido, o forte contributo da publicação da Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, 1989) para o reposicionamento das crianças nas sociedades contemporâneas. A ratificação do presente documento incidiu sobre as demais mudanças,

substituindo a “conceção tradicional de proteção pelo conceito de participação, reconhecendo às crianças direitos semelhantes aos dos adultos” (Tomás, 2014, p. 7). Concretizando, a convenção assenta numa “perspectiva paradigmática que considera as crianças como actores sociais com direitos” (Tomás & Gama, 2011, p. 2). Nomeadamente, nos artigos 17.º, o direito ao acesso à informação apropriada, 15.º, o direito à liberdade de associação e 13.º o direito à liberdade de expressão, pensamento e opinião. No fundo, os presentes artigos não só se debruçam, como também apresentam a “capacidade que as crianças têm de serem titulares de direitos e do reconhecimento da sua capacidade de participação” (Tomás & Gama, 2011, p. 4). Em concordância, Rei (2008) apresenta que o direito à participação, ratificado na CDC é aquele que contraria os paradigmas de criança, valorizando o seu papel ativo, pressupondo que para isso seja “ouvida e as suas opiniões tidas em conta” (*Idem*, p. 2), bem como lhe seja reconhecida a “capacidade de defender os seus próprios direitos, ou seja, deixa de ser um objecto de direito para converter-se num sujeito de direito.” (*Ibidem*, p. 2). Tais perspectivas permitem não só o posicionamento, como também as premissas, que se defendem e se assumem ao longo da presente investigação. Por mais se afirma que a criança, neste estudo é encarada enquanto um “sujeito de direitos, cidadã à sua medida, membro pleno da sociedade, ainda que carecendo de especial cuidado e proteção dos adultos, mas com reconhecimento do valor da participação com influência nos seus mundos de vida” (Sarmento, 2015, p. 37).

Para o reconhecimento da participação, enquanto tema de investigação afirma-se que a sua complexidade exige uma explicitação e definição, por se traduzir num conceito que é alvo de inúmeras interpretações. Assim, o conceito de participação aqui defendido e entendido assenta na perspectiva de Sarmento (2016) “agência da criança” (p. 7). A *agência da criança* implica o entendimento da criança como “ator social pensante e competente para fazer escolhas e expressar ideias” (*Idem*, 2016). Por isto, participar significa “mais do que fazer parte” (Tomás, 2007, p. 57), transpondo-se para uma “condição absoluta para tornar efectivo o discurso que impulsiona os direitos” (Tomás & Gama, 2011, p. 2) que é desempenhada através de “um papel protagónico” (Lansdown citado por Tomás, 2007, p. 49). Neste sentido, o ato de participar implica a incidência “nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido” (Tomás & Gama, 2011, p. 3).

Porém, o facto de a criança ter sido encarada, anteriormente, como um ser “passivo que, apesar de ter reconhecido direitos, está[va] totalmente dependente da tutela adulta”

(Tomás, 2012) causou algumas contestações na sociedade adulta, levando a distintas formas de garantir e promover o direito das crianças à participação. Essas formas distintas prendem-se com as relações estabelecidas entre adultos e crianças, apresentando muitas vezes um caráter vertical, baseadas no *adultocentrismo*. Tal facto revela, que as concepções do adulto “influenciam e interferem claramente na forma como entendem a participação e como a constroem” (Tomás & Gama, 2011, p. 12), ocorrendo desta forma, tal como apresenta Tomás (2014) “a ausência de ‘voz’ das crianças, com reforço do poder adulto e subordinação das crianças” (p. 8), nomeadamente, nas creches e nos jardins de infância. Neste sentido, assume-se que o conceito de participação das crianças, nas sociedades adultas apresenta várias ambiguidades e “múltiplos significados que se intersectam entre si” (Tomás, 2007, p. 48), sendo por isso, o palco de diversos “debates importantes sobre a globalização, a democracia, a cidadania e as imagens, concepções e paradigmas vigentes sobre a infância e sobre as crianças” (*Idem*, p. 49). Nesses confrontos foram vários os autores que definiram escalas e teorias sobre a participação - Hart (1992) e Lansdown (2005).

Hart criou uma escala de participação, incluindo-a em diversos níveis e baseando-a nas seguintes etapas: não participação e participação. Para Hart (citado por Tomás, 2011, p. 56) a participação define-se na relação com os “processos de partilhar decisões, que afectam a própria vida e a vida da comunidade onde se vive. É um meio pelo qual se constrói uma democracia e é um critério pelo qual se devem julgar as democracias. A participação é o direito fundamental da cidadania” (Branco, citado por Tomás, 2011, p. 56). Igualmente, Lansdown (2005) definiu três níveis, que assentam em diferentes graus da participação das crianças: *processos consultivos*, *processos participativos* e *processos autónomos*, afirmando que todos são válidos e exigem que se implique as suas vozes, escutando-as e valorizando-as (p. 14).

Corporizando, os *processos consultivos* consistem no reconhecimento, por parte dos/as adultos/as, tanto do contributo das experiências e das opiniões das crianças, como da sua consciencialização, face ao conhecimento total sobre determinada temática (Lansdown, 2005). Por isso, os processos são iniciados e dirigidos pelos/as adultos/as, não sendo dada a possibilidade à criança, de controlar os resultados. Os *processos participativos* potenciam a participação ativa das crianças e a partilha de poderes com os/as adultos/as. Tratando-se de processos igualmente iniciados pelos/as adultos/as, mas que implicam a cooperação das crianças, nomeadamente, na influência e no desafio dos resultados (*Idem*, p. 15). Nos *processos autónomos*, as crianças são respeitadas e definem a sua própria ação,

representando o/a adulto/a, um papel de mediador/a e facilitador/a, que se limita a apoiar a ação da criança (*Ibidem*, p. 16).

Apresentados e definidos os diferentes níveis e graus de participação, é importante, que a escola assuma a participação enquanto estratégia pedagógica, fundamentando-a com os valores subjacentes à identidade pessoal e profissional, tal como refere Rinaldi (1998, citada por Lansdown, 2005):

Participation of the children, the teachers and the families, not only by taking part in something but by being part of it, its essence, part of a common identity, a 'we' that we give life to through participation (p. 22).

Partindo-se, da concepção de Lansdown (2005), em que apresenta a participação sob a forma de ações e decisões, que dizem respeito às crianças (p. 12) e também, da concepção de Rei (2008), em que a participação implica “o reconhecimento do direito a participar; dispor das capacidades necessárias para exercê-lo; e que existam os meios ou os espaços adequados para torná-lo possível” (p. 3), assume-se a posição e a legitimação que o presente estudo ocupa.

Para a promoção de tais premissas no decorrer da prática, compreenda-se o forte contributo do papel da pedagogia da infância. A pedagogia da infância define-se como um campo de estudo, que tem como objeto o “ato pedagógico em determinada situação” (Rocha, 2001, p. 29), definindo assim, como principal objetivo o conhecimento e a compreensão das relações educativas, em que o “destinatário privilegiado” (p. 30) é a criança. Ao ser reconhecido, o papel ativo e dinâmico da criança no processo educativo, sendo desempenhado em simultâneo o papel de sujeito e agente (Silva et al., 2016); e ainda, ao encarar-se “a infância como uma categoria geracional, social e histórica e geograficamente construída, heterogênea, atravessada pelas variáveis de gênero, classe, religião e etnia” (Barbosa, 2010, p. 1), assiste-se ao contributo positivo e significativo desta ciência. Tal contributo é veiculado na delineação de princípios pedagógicos que “possibilitem às crianças a experiência da infância de forma a tomar parte em projetos educacionais fundados na democracia, na diversidade, na participação social, a partir de práticas educativas que privilegiem as relações sociais entre todos os segmentos envolvidos (crianças, familiares e educadores)” (*Idem*, p. 1). Os pressupostos referidos, anteriormente, elencar-se-ão sob plano de intervenção que permitirá a participação das crianças.

Defendendo-se neste estudo, que a valorização da infância e da criança implicam a aceitação das concepções contemporâneas de “cidadania ativa e crítica” (Tomás, 2007, p. 45), considerando-se, as crianças como “atores sociais imprescindíveis e participativos” (Tomás,

2007, p. 45), torna-se possível contrariar a *negatividade constituinte* (Sarmiento, 2004 citado por Tomás, 2007, p. 47), pela qual ambas, ainda continuam a ser consideradas. Verifica-se que a natureza paradoxal, nas concepções de infância e criança acaba por influenciar diretamente a prática dos direitos das crianças, constituindo-se como “obstáculos para a construção de espaços de participação infantil” (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007, p. 190).

Deste modo, surgem dois princípios determinantes: inclusão das crianças e organização de ações e práticas “sociopedagógicas críticas, influentes e democráticas”, (Fernandes & Tomás, 2013, p. 203), que visem a participação das crianças como meio imprescindível no processo educativo, aspeto sobre o qual recairá o plano de intervenção. Para Rocha (2001), esta prática profissional deve e tem que ser diferenciada, na medida em que, a educação de infância tem como principal foco a complementaridade da educação da família, potenciando “as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade.” (*Idem*, p. 31). Na mesma linha de pensamento, Fernandes e Tomás (2013) defendem uma educação assente nos direitos das crianças, priorizando a sua participação e capacitação, através da promoção de oportunidades para que se exerçam os seus direitos e responsabilidades, de forma adaptada aos seus interesses, preocupações e competências. Sendo que para isso, é necessária a presença e intervenção profissional de um/a educador/a, que estabeleça a ponte entre as suas intencionalidades, planeamento, avaliação e reflexão “sobre as concepções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem” (Silva et al., 2016, p. 13).

Um/a educador/a ao valorizar e ao ouvir o que as crianças fazem e sabem exercita a escuta ativa. A escuta ativa é constituída por princípios, que desenvolvem processos de reflexão, tanto para o ouvinte, como para o que fala. Permite ainda, ultrapassar a distância nas interações pedagógicas adulto-criança, através “de uma epistemologia da escuta, uma interferência nos referenciais teóricos pré estabelecidos, de modo a melhorar gradualmente a capacidade de comunicação” (Domingues & Gomes, 2015, p. 135). Verifica-se, que quando o/a adulto/a respeita e aceita a opinião e perspetivas das crianças na ação pedagógica, coloca em evidência os seus significados, uma vez que parte do “processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de coconstrução do conhecimento, [reflete], a sua colaboração na codificação da sua jornada de aprendizagem” (Oliveira-Fomoso & Gambôa, citado por Domingues & Gomes, 2015, p. 135).

Para mais se afirma, que é a partir da voz das crianças, que se torna possível conhecer as suas representações, inquietações e o mundo social que as rodeia. Ao preconizar todos estes momentos, que retratam e pressupõem a participação ativa das crianças, no presente estudo assistir-se-á à mobilização de um pensamento pedagógico moderno, que contraria o tradicional de padrões homogêneos e desenvolvimentistas, em que as crianças passam a ser encaradas pelas suas singularidades e especificidades, valorizando igualmente, a sua autonomia e competência na tomada de decisões (Fernandes & Tomás, 2013).

Parafraseando, Vasconcelos (2011) afirma que a prática educativa deve considerar o sistema ecológico, em que a criança se encontra, visando “o desenvolvimento e a sala de actividades como fonte de suporte para a criança em situação de aprendizagem – um “sistema de actividade” no qual decorrem interacções múltiplas” (p. 8). Desta forma, na presente investigação as crianças serão “autoras de si próprias” (*Idem*, p. 10), sendo dada expressão à perspetiva socio-construtivista, em que “o saber é gerado na prática social e é enquadrado cultural e historicamente” (*Ibidem*, p. 10). Por tal, afirma-se que estão reunidas as condições para que a criança desenvolva um conjunto de competências, responsáveis pela sua predisposição para a prática da cidadania, tendo a plena consciência dos seus direitos (Vasconcelos, 2007, p. 113) e ainda, permitindo colmatar as fragilidades que lhes foram ressaltadas, aquando a análise reflexiva à caracterização das heterogeneidades do grupo.

A prática da cidadania potencia o desenvolvimento de diversas capacidades, quando as crianças têm espaço e tempo para participar nos vários momentos que compõem o contexto educativo, tais como: tomada de decisão; de reflexão; de escolha; de respeito e escuta da opinião do outro; de negociar e de cooperar com os outros; do sentido de responsabilidade e a aquisição da autonomia (Lino, 2014). De acordo com a mesma autora (2014) “facultar às crianças oportunidades para fazer escolhas favorece, em simultâneo, a autonomia intelectual e moral e ajuda as crianças a tornarem-se capazes de tomar decisões mais corretas e sábias” (*Idem*, p. 140). Por mais se afirma, que se espera a aquisição de tais capacidades nas crianças, no final do estudo, como consequência da implementação de um conjunto de estratégias que visem a participação. Só deste modo, a criança será reconhecida como agente ativo e competente, sendo por isso, salvaguardado, garantido e implicado o direito à participação no seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem (*Ibidem*).

3.2. Roteiro metodológico

Considerando a temática do estudo - “*Aqui podemos fazer como queremos!*”: *a participação das crianças em jardim de infância.*” – sustentada nos objetivos definidos à priori - (i) *criar espaços e tempos para a participação* e (ii) *identificar os níveis de participação* – optou-se por um modelo de natureza *qualitativa*, não só por se apresentar como “paradigma compreensivo e interpretativo” (Vasconcelos, 2013, p. 15), que se estabelece entre o objeto e o sujeito de investigação, mas igualmente, por pressupor a interpretação da investigação educativa.

Uma investigação, em geral, implica o interesse por se compreender uma determinada realidade, realidade essa que causa inquietação e preocupação (Oliveira, Pereira & Santiago, 2004, p. 133). Para tal, Bogdan e Biklen (1994) salientam que “os investigadores investigam aspetos pelos quais nutrem interesse.” (p.47). Consistindo a escola num lugar, em que surgem “incertezas, anseios, problemas, conflitos comunicacionais e toda uma série de situações dinâmicas, que surgem da ação humana, importa interpretar esse ambiente, com vontade acrescida de o mudar” (Coutinho et al., 2009, p. 356), ressalva-se a “importância primordial de se possuir uma atitude questionante e reflexiva para se realizar investigação” (Ponte, 2002, p. 11).

Partindo do processo reflexivo com a finalidade de intervir, aperfeiçoando a prática e transformando a realidade com base na progressão (McKernan, citado por Máximo-Esteves, 2008), a metodologia mobilizada assume as características da *investigação-ação sobre a própria prática*. Tal metodologia consiste, para além da intervenção profissional para a melhoria da problemática identificada (Lomax, citado por Coutinho et al., 2009), também para a “construção do conhecimento sobre essa mesma prática” (Ponte, 2002, p. 3). De forma a que se concretizem os aspetos explicados, torna-se necessária a “recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças de diversas naturezas.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 292).

Parafraseando, Kemmis (1993, citado por Ponte, 2002) refere que a investigação-ação é esclarecida como “uma forma de pesquisa auto-reflectida, realizada pelos participantes em situações sociais (incluindo situações educacionais) com vista a melhorar a racionalidade e a justiça: (i) das suas práticas sociais ou educacionais; (ii) da sua compreensão dessas práticas; e (iii) das situações em que essas práticas têm lugar” (p. 6). Concretizando, a presente metodologia permitirá melhorar as dificuldades do grupo face à

exposição de opiniões, ideias e tomada de decisões, que se legitimam e assentam na compreensão da perspetiva de Soares (2006):

Considerar as crianças como actores ou parceiros de investigação e a infância como objecto de investigação por seu próprio direito, encarar e respeitar as crianças como pessoas e abandonar as concepções conservadoras e ancestrais de exercício do poder e tutela do adulto sobre a criança, para que lhe seja restituída a voz e a visibilidade enquanto actores sociais, são atitudes essenciais na construção de uma ética de investigação com crianças, que é afinal mais um processo de construção da cidadania da infância (p.32).

Neste sentido, importa ressaltar que a investigação desenvolvida assume, ainda um carácter participativo (Tomás, 2011) por ter sido realizada com o grupo de crianças¹⁰ e posteriormente, entendida com um “espaço intersubjectivo” (Soares, 2006, p. 26) que procura a reconceptualização da infância, através do regaste da voz e da ação das crianças (*Idem*, 2006). Querendo isto dizer, que as crianças foram encaradas como parceiras para a interpretação do estudo, tendo sido assumido um “papel de parceiro que fará a gestão da sua intervenção com a consideração da voz e acção dos outros intervenientes – as crianças” (*Ibidem*, 2006). Com o desígnio da objetividade, para a reflexão e análise das vozes das crianças, recorreu-se a um “olhar sistemático e intencional” (Latorre, citado por Coutinho et al., 2009, p. 373), a partir das técnicas mais comuns de natureza qualitativa: “a observação, a entrevista e a análise de documentos” (Ponte, 2002, p.14), resultantes em instrumentos.

A observação definida como direta e participante permitiu o envolvimento ao longo da investigação (Sousa, 2005). Possibilitando, não só um contacto direto com a realidade, como também uma maior perceção dos aspetos que ocorreram no contexto investigado (Máximo-Esteves, 2008). Como instrumentos de observação, apresenta-se o diário de bordo que compila as notas de campo e as reflexões diárias registadas, responsáveis pela descrição detalhada de acontecimentos relevantes do contexto - tal como a ação das crianças na participação dos momentos de rotina, nas tomadas de decisão (Tomás, 2011). A técnica da entrevista realizada à educadora cooperante, enquanto escolha legitima-se por se traduzir no “primeiro método de recolha de informações, no sentido mais rico da expressão” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 192) e por permitir ao investigador “desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Bliken, 1994, p. 134), conhecendo as concepções do entrevistado (Meirinhos & Osório, 2010).

¹⁰ O estudo, que se apresenta desenvolveu-se durante a PPS II, tendo uma duração de aproximadamente quatro meses.

Recolhidos os dados, procedeu-se ao seu tratamento, através da análise de conteúdo, para que se determinassem as conclusões do estudo (Sousa, 2005). Para Vasconcelos (2013), este processo de análise caracteriza-se por indutivo, por aludir ao investigador a mobilização de estratégias possibilitadoras na compreensão da realidade investigada, através do “desenvolvimento de modelos descritivos e interpretativos que se adequem ao material empírico, sendo a descrição pelo menos tão importante como a interpretação de “factos” observados” (p. 16). Igualmente, Vala (1986) esclarece que a análise de conteúdo é uma das técnicas mais mobilizadas em estudos empíricos, definindo-se como “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto” (p. 103). Sintetizando, foram as inferências, que viabilizaram a interpretação dos dados recolhidos ao longo do estudo, permitindo, não só a exploração do material recolhido, como também a sua categorização (Vala, 1986).

Para tal, ao analisarem-se as notas de campo foram definidas categorias, subcategorias e indicadores. As categorias e subcategorias criadas incorporam os níveis de participação estabelecidos por Lansdown (2005): *processos consultivos*, *processos participativos* e *processos autónomos*. Os indicadores criados referem-se às ações dos diversos intervenientes da investigação – adultos e crianças - nos tempos e espaços criados para a participação das crianças: marcação e verificação das presenças, momento de oração, momento da fruta, atividades de projeto e assembleias de grupo.

Desejando com este estudo “desenvolver um trabalho de tradução e desocultação das vozes das crianças” (Fernandes, Sarmento & Tomás, 2005, p. 55), a interpretação dos resultados recairá sobre a análise reflexiva do contexto educativo que legitimará o plano de intervenção desenvolvido. Coutinho et al. (2009) referem que para melhorar uma determinada realidade, torna-se necessário que o investigador clarifique a problemática a que se propõe e como ela surge, implicando desta forma, a definição de um plano de intervenção. Nesse plano, a ação e a observação deverão decorrer em simultâneo, realizando-se uma constante reflexão sobre o mesmo, acompanhada de uma análise avaliativa que ateste o seu impacto (Máximo-Esteves, 2008). Mencionadas e esclarecidas as opções metodológicas, que legitimam a presente investigação torna-se possível proceder à apresentação e discussão dos dados recolhidos, possibilitando não só o cruzamento, como também a triangulação com base nos diversos referenciais teóricos apresentados na revisão de literatura (Azevedo, Oliveira, Gonzalez & Abdalla, 2013).

3.3. Roteiro ético

As questões éticas e deontológicas adquirem um papel determinante na investigação, contribuindo para a “teorização social sobre a infância” (Tomás, 2011, p. 160), ressaltando-se que a atitude do investigador “seja pautada por um equilíbrio entre respeito, autonomia e protecção, onde a ética de investigação com as crianças seja fundamentalmente informada pela concepção das crianças como um grupo social com direitos” (Soares, 2006, p. 31). Concretizando, a mobilização das questões éticas e deontológicas assumiram-se transversais, no estudo e na prática desenvolvida, implicando uma triangulação explicitada, a partir da Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011) e dos Princípios Éticos e Deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011).

Concretizando, privilegiaram-se os seguintes nove princípios: *objetivos do trabalho*, que se apresentaram e explicitaram às famílias (via email), à equipa educativa, a partir de conversas informais e às crianças, ao longo da PPS II; *custos e benefícios*, os objetivos da presente investigação, traduziram-se em fortes e positivos benefícios para o grupo de crianças, garantindo o seu bem-estar e os seus interesses; *decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir*, ao longo da investigação foram respeitadas as decisões e opiniões das crianças, sendo salvaguardadas as suas vontades em participar; *fundamentação, planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação*, através do apoio e contribuição da educadora cooperante; *respeito pela privacidade, confidencialidade e uso e relato das conclusões*, tendo sido salvaguardado e garantido à equipa, à organização educativa e às famílias, que nenhuma das informações recolhidas e observadas serão divulgadas e referenciadas, de forma a comprometê-las; *possível impacto nas crianças*, encontra-se ligado aos benefícios da investigação, caracterizando-se pelo sucesso positivo da participação das crianças, na ação pedagógica; *informação às crianças e adultos envolvidos*, os resultados e a avaliação do plano de ação foram evidentes nos comportamentos e ações das crianças, bem como partilhados e refletidos, diariamente, com a educadora cooperante.

3.4. Apresentação e discussão dos dados

Para que se situasse a participação das crianças no contexto educativo, surgiu a necessidade de contextualizar o estudo. Para tal, em primeiro lugar analisou-se a entrevista realizada à educadora cooperante, com base nas seguintes categorias e subcategorias de análise:

Tabela 1.

Análise categorial da entrevista realizada à educadora cooperante.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
CONCEÇÃO DE CRIANÇA	Definição de criança
	Lugar das crianças no JI
VALORIZAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO	Definição de participação
	Momentos de participação das crianças
	Promoção e garantia dos direitos das crianças
	Resposta às necessidades e interesses das crianças
	Potencialidades da participação

Nota. Elaboração própria, no âmbito da PPS II, 2018/2019.

Analisando, a *conceção de criança* foi possível constatar-se que a criança é definida “como um indivíduo na primeira infância, em permanente desenvolvimento com ritmo, história e competência única” (cf. Educadora Cooperante). Relativamente ao lugar que a criança ocupa no JI, verificou-se que “[é] o objetivo central do jardim de infância, [em que] todo o trabalho é ou deverá ser pensado e realizado em prol do que a criança precisa para se desenvolver da melhor maneira” (cf. EC).

Na *valorização da participação*, obteve-se a definição do conceito de participação, que “é muito mais do que estar presente é atuar, é agir, é comunicar, é cooperar” (cf. EC). Privilegiando-se os momentos de participação das crianças foi possível constatar que as crianças participam em momentos muito específicos, tais como: “[no] planeamento diário do dia, das rotinas e também [no] que têm interesse em descobrir, em aprender” (cf. EC).

Na promoção e garantia dos direitos das crianças assistiu-se à atenção e ao respeito que é prestado a cada uma das crianças, o que permite “as ferramentas que cada uma precisa para a sua evolução” (cf. EC). Ao atender-se às respostas que são dadas, às necessidades e interesses que as crianças manifestam, verificou-se que se baseiam na “autonomia [promovida], [na] identificação de problemas e [na] resolução dos mesmos com as crianças” (cf. EC), como suas promotoras. Igualmente, constatou-se o contributo das assembleias de grupo “que realizamos semanalmente [e] tentamos dar resposta às necessidades do grupo.” (cf. EC). Por último, no que se refere às potencialidades da participação para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, foi possível verificar o seu contributo que se traduz na aquisição de determinadas capacidades, tais como: “de liderança, de tomada de decisões, de cooperação e intervenção.” (cf. EC).

Em segundo lugar, analisaram-se as observações realizadas durante o estudo, privilegiando-se o confronto com a análise de conteúdo, em que se definiram as seguintes

categorias, que incorporam os níveis de participação estabelecidos por Lansdown (2005): *processos consultivos*, *processos participativos* e *processos autónomos*. No que respeita aos *processos consultivos* e, lembrando a sua definição tratam-se de processos iniciados pelo/a adulto/a, sendo este/a que lidera toda a ação educativa, limitando-se a incorporar as opiniões das crianças (Lansdown, 2005):

Tabela 2.

Análise categorial dos *processos consultivos*, definidos por Lansdown (2005)

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES
PROCESSOS CONSULTIVOS	ADULTO/A INICIA	- O/A adulto/a lidera <u>toda a ação educativa</u> , incorporando as opiniões das crianças.

Nota. Elaboração própria, no âmbito da PPS II, 2018/2019.

Analisando, a liderança do/a adulto/a em toda a ação educativa, observou-se a sua ocorrência com um número de dez frequências, em que o/a adulto/a inicia e lidera toda a ação educativa, incluindo apenas as opiniões das crianças:

(Excerto da nota de campo 8, 1 de outubro de 2018)

Educadora: “hoje é segunda-feira o que fazemos à segunda-feira de manhã?”

CB: “o desenho do fim de semana para pormos na parede.”

Educadora: “muito bem CB fazemos o desenho do fim de semana, mas antes de fazemos o desenho, quem quer falar sobre o que fez no fim de semana?”

Os dados recolhidos, quer da entrevista realizada, quer da análise reflexiva ao contexto educativo, permitem contextualizar o estudo e verificar que a participação das crianças incide sobre: (i) a liberdade de escolha na realização das atividades, em que se evidenciam o respeito pelos seus gostos e interesses; (ii) a livre circulação pelas diversas áreas da sala; (iii) no estabelecimento das regras de conduta ou na resolução de situações que apresentam fragilidades, tanto para o ambiente educativo, como para o grupo de crianças, em que perante momentos de negociação, de reflexão e de tomada de decisão, em grande grupo se tentam colmatar as fragilidades identificadas.

No entanto, considerou-se que a participação das crianças como “indivíduos activos e intervenientes” (Soares, 2006, p. 28) poderia incidir sobre “a definição das arenas de ação” (*Idem*, p. 28), resultante em *processos autónomos* (Lansdown, 2005). Para tal, assumiu-se a necessidade de implementação de estratégias que visassem a ocorrência de *processos participativos* (*Idem*, 2005). No sentido de se concretizar um dos objetivos da investigação – (i) *criar espaços e tempos para a participação* – desenharam-se “estratégias de ação” (Latorre,

citado por Coutinho et al., 2009 p. 365) e, apontaram-se duas questões - o que fazer? e o que passou a existir? – que se responsabilizaram pelo planejamento, concretização, análise, interpretação e avaliação do estudo. Essas estratégias foram posteriormente, analisadas categorialmente, incidindo sobre os *processos participativos* definidos por Lansdown (2005):

Tabela 3.

Análise categorial dos *processos participativos*, definidos por Lansdown (2005)

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES
PROCESSOS PARTICIPATIVOS	ADULTO/A INICIA	- O/A adulto/a dirige a ação <u>no momento de verificação e marcação das presenças</u>
		- O/A adulto/a dirige <u>a organização e gestão do espaço</u>
		- O/A adulto/a dirige <u>as atividades de projeto</u>
		- O/A adulto/a dirige <u>as assembleias de grupo</u>
	PARTILHA DE PODER COM AS CRIANÇAS	- O/A adulto/a oferece oportunidades de participação às crianças, <u>no momento de verificação e marcação das presenças</u>
		- O/A adulto/a oferece oportunidades de participação às crianças, <u>no momento da fruta</u>
		- O/A adulto/a oferece oportunidades de participação às crianças, <u>na gestão e organização do espaço</u>
		- O/A adulto/a oferece oportunidades de participação às crianças <u>para o planejamento das atividades do projeto</u>
		- O/A adulto/a oferece oportunidades de participação às crianças durante a <u>implementação das assembleias de grupo</u>

Nota. Elaboração própria, no âmbito da PPS II, 2018/2019.

Relembrando, os *processos participativos* pressupõem a participação das crianças e a partilha de poderes com os/as adultos/as, tratando-se de processos iniciados pelos/as adultos/as, mas que implicam a cooperação das crianças, nomeadamente, na influência e no desafio dos resultados (Lansdown, 2005, p. 15). Reportando à análise categorial, aquando o processo de participação se iniciou pelo/a adulto/a verificou-se a sua direção sobre a ação nos seguintes espaços e tempos: marcação e verificação das presenças; organização e gestão do espaço; atividades de projeto e assembleias de grupos.

Analisando, a marcação e verificação das presenças como estratégia implementada para a potenciação da participação das crianças, verificou-se que o/a adulto/a na direção da ação implicou a cooperação das crianças, questionando-as e levando-as a assumir um papel de competência. Para tal, foi assumida uma base segura de forma a que as crianças desempenhassem a tarefa com segurança e confiança. Ao mesmo tempo, potenciou-se a mobilização de capacidades: de *reflexão* - convidando as crianças a refletirem sobre a sequência dos dias da semana - de *tomada de decisão* - privilegiando-se a iniciativa da

criança, como meio da descoberta da data - e de *cooperação* – insistindo-se no distanciamento da direção do/a adulto/a e fomentando-se a entreatada do grupo de pares - no sentido de facultar às crianças diversas estratégias que permitissem o alcance da autonomia na gestão da tarefa e assim, a não dependerem da direção do/a adulto/a. Este indicador assumiu alguma relevância, tendo sido verificado com um número de três frequências:

(Excerto da nota de campo 27, 15 de outubro de 2018)

Hoje o momento da marcação das presenças foi gerido por mim. A criança escolhida para esta tarefa foi a CN, uma vez que é seguida a ordem do quadro das presenças. Em primeiro lugar comecei por questionar a CN sobre o dia da semana, a CN respondeu: “hoje é segunda-feira, porque é o primeiro dia de escola!”, de seguida pedi-lhe que indicasse qual o dia do mês, a CN, apontou para o algarismo, mas não o conseguiu dizer: “Não sei que número é este!”.

Estagiária: “Então e como pode descobrir que numero é esse?”

CN: “A contar!”

Igualmente, neste momento de verificação e marcação das presenças verificou-se que o/a adulto/a partilhou o poder com as crianças, oferecendo-lhes oportunidades de participação com a presença de duas frequências. O/A adulto/a solicitou a participação do grupo de pares, à criança responsável para identificar os nomes das restantes, aquando a marcação da presença. Até então, é de referir que este momento, era liderado pelo/a adulto/a, que orientava a criança responsável na verificação dos nomes do grupo. A partir daí, preconizou-se o trabalho colaborativo, mostrando às crianças que todos precisamos de todos e, que mesmo que exista um responsável para uma determinada tarefa, o grupo de pares também pode contribuir e participar para o sucesso do desempenho da tarefa do responsável, ajudando-o.

No que concerne à ação implementada para a organização e gestão do espaço, verificou-se que o/a adulto/a implicou a cooperação das crianças, procurando a sua ajuda e colaboração para a resolução de uma fragilidade, que o próprio observou. Ao identificar tal fragilidade, o/a adulto/a fomentou a participação das crianças, convidando-as a refletir, ouvindo-as e procurando saber as suas opiniões. Reportando, à identificação da problemática do presente estudo, a pertinência desta ação legitima-se com o facto de terem sido observadas dificuldades¹¹ nas crianças em expressarem as suas opiniões. Para mais, esta

¹¹ As dificuldades observadas emergem da análise reflexiva à caracterização das heterogeneidades do grupo de crianças.

ação potenciou a tomada de decisão e a negociação em grande grupo, à qual subjaz o respeito pela opinião do outro. O presente indicador, assumiu ao longo do estudo, apenas a relevância de uma frequência:

(Excerto da Nota de campo 110, 15 de novembro de 2013)

Estagiária: “A Inês e a Ana tem visto que há dias em que a área da criatividade, está numa grande confusão.

Ontem, estavam canetas sem tampas, no chão e com plasticina. Se não cuidarmos do material da sala ele vai estragar-se e depois vamos querer utilizá-lo e não vamos tê-lo. Por isso e, como a área da criatividade é pequena e não dá para fazermos tudo ao mesmo tempo, o que acham de fazermos um mapa de tarefas?”

SF: “É boa ideia, assim também conseguimos ir todos para lá.”

Apresentando as atividades de projeto assume-se mais uma vez, que se tratam de ações dirigidas pelo/a adulto/a com a implicação da cooperação das crianças, ocupando na análise categorial a relevância de três frequências. No decorrer de tais ações, o/a adulto/a agiu mediante a premissa defendida, as crianças enquanto “atores sociais imprescindíveis e participativos” (Tomás, 2007, p. 45), a partir de propostas de atividades, ao invés da imposição de atividades. As propostas potenciadas iniciavam-se com uma explicação e pertinência, procurando as vozes das crianças e escutando-as face às escolhas que faziam para a sua concretização. Assiste-se nestas ações à presença de práticas “sociopedagógicas críticas, influentes e democráticas” (Fernandes & Tomás, 2013, p. 203), confrontadas na implementação da metodologia de trabalho de projeto. Para Vasconcelos (2011), o trabalho de projeto potencia a aquisição de competências que se tornam “essenciais numa sociedade do conhecimento: a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade metacognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade” (p. 9):

(Excerto da nota de campo 159, 5 de dezembro de 2018)

Estagiária: “ontem todos os grupos conseguiram acabar a construção dos versos e a ilustração da estrofe, o que acham de apresentarem o que fizeram aos amigos?”

Todos: “Sim!”

Por isto, no trabalho de projeto, a criança foi descobridora e competente, desempenhando um papel ativo na construção de conhecimentos e aprendizagens. Assumindo-se que o/a adulto/a ofereceu oportunidades de participação às crianças para o planeamento das atividades do projeto, constatando-se uma relevância elevada de doze frequências. Reportando à análise categorial realizada, resultante nas unidades de registos elenca-se o facto de o/a adulto/a procurar a opinião das crianças, implicando-as e respeitando-as no planeamento das atividades:

(Excerto da nota de campo 141, 29 de novembro de 2018)

Estagiária: “O que acham que podemos fazer com este poema sobre o natal?”

CA: “Cantar?”

AMM: “Desenhar?”

Estagiária: “Também podemos cantar, mas isso já estão a fazer com a professora de música, e se fizéssemos um desenho para cada uma das estrofes do poema?”

Todos: “Sim!”

FS: “Eu não quero!”

Mencionando a direção do/ adulto/a nas assembleias de grupo e por ter sido o responsável pela sua implementação e lançamento, foi observada apenas a ocorrência de uma frequência. A pertinência desta ação justifica-se com a perspectiva que Barbosa (2010) apresenta, relativamente à necessidade de definir princípios pedagógicos que “possibilitem às crianças a experiência da infância de forma a tomar parte em projetos educacionais fundados na democracia, na diversidade, na participação social, a partir de práticas educativas que privilegiem as relações sociais entre todos os segmentos envolvidos (crianças, familiares e educadores)” (*Idem*, 2010, p. 1). Para mais, se afirma que as assembleias de grupo contribuíram para a prática da cidadania (Vasconcelos, 2007, p. 113), resultante no desenvolvimento de capacidades - tomada de decisão; de reflexão; de escolha; de respeito e escuta da opinião do outro; de negociar e de cooperar com os outros; do sentido de responsabilidade e a aquisição da autonomia (Lino, 2014) - por parte das crianças.

A criação de tal momento salvaguardou e garantiu o direito das crianças à participação, reconhecendo-as como agentes ativos e competentes no seu próprio processo de aprendizagem, permitindo também, a resolução de obstáculos que surgiram no contexto educativo, quer a nível individual de cada criança, quer a nível comum de grupo. Assim, tornou-se necessário apoiar as crianças durante a assembleia, uma vez que não se encontravam familiarizadas com a reflexão global sobre os acontecimentos ocorridos ao longo de uma semana:

(Excerto da nota de campo 114, 16 de novembro de 2018)

JL: “Eu não quis que o FS brincasse connosco no recreio e ele chorou!”

Estagiária: “Então e agora o que podemos fazer para isso não voltar a acontecer? Quais são as estratégias?”

JL: “Não voltar a fazer!”

CB: “Brincamos todos juntos!”

Os espaços e tempos permitem concretizar e avaliar de forma positiva, o objetivo definido para a investigação - (i) *criar espaços e tempos para a participação* - através da condução da ação adulta e uma mobilização significativa das capacidades de participação das crianças, apresentadas através da reflexão, da tomada de decisão, da negociação, da cooperação e do respeito pelo outro. É de referir ainda, que as ações desenvolvidas se tornaram possíveis, devido à concordância entre a experiência profissional assumida e, à total liberdade e valorização por parte da educadora cooperante ao longo da PPS II. Por estas razões, acredita-se que o presente plano de intervenção visou “o (re) posicionamento das crianças e dos/as adultos/as na ação, potenciando que a creche e o jardim de infância (ou outros equipamentos para crianças pequenas) se tornem *locus* de cidadania” (Vasconcelos, 2007 citada por Tomás, 2017, p. 17) e elencou os processos autónomos (Lansdown, 2005), que se apresentam em seguida.

Nos *processos autónomos*, assistiu-se à definição da ação pelas próprias crianças, tendo sido respeitadas e apoiadas pelo/a adulto/a, a partir do papel que o/a mesmo/a assumiu de mediador/a e facilitador/a (*Idem*, p. 16). A ação das crianças foi verificada tal como nos *processos participativos*, em determinados espaços e tempos - marcação e verificação das presenças; momento de oração; momento da fruta; atividades e assembleias - e possibilitou a resposta à segunda questão colocada - o que passou a existir?. Para tal, na análise categorial emergiu o seguinte quadro assente na perspetiva de Lansdown (2005):

Tabela 4.

Análise categorial dos processos autónomos, definidos por Lansdown (2005)

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES
PROCESSOS AUTÓNOMOS	CRIANÇA INICIA	- A criança dirige o <u>momento de marcação das presenças</u>
		- A criança dirige o <u>momento de oração</u>
		- A criança dirige o <u>momento da fruta</u>
		- A criança dirige <u>as atividades de projeto, em momentos de grande grupo</u>
		- A criança dirige <u>as atividades de projeto, em momentos de pequenos grupos</u>
		- A criança dirige <u>as assembleias de grupo</u>

Nota. Elaboração própria, no âmbito da PPS II, 2018/2019.

Analisando, verificou-se a direção das crianças no momento de marcação das presenças com uma relevância de duas frequências. Concretizando, nas últimas semanas de PPS II, as crianças foram autoras das suas próprias ações, observando-se a gestão do

momento pelas próprias responsáveis e, conseqüentemente um distanciamento do papel do/a adulto/a. Porém, o/a adulto/a acompanhou sempre este momento, mas, raramente interveio, pelo facto de as crianças terem mobilizado o conjunto de estratégias promovidas e propostas por si, durante os *processos participativos*. Sintetizando, assume-se, que as crianças dotaram a sua competência, demonstrando, uma atitude autónoma, crítica e reflexiva no desempenho das tarefas:

(Excerto da nota de campo 173, 10 de dezembro de 2018)

Hoje foi a LC que marcou as presenças. A LC começou por identificar o dia do mês, o dia da semana e a forma geométrica que iria utilizar. Quando iniciou a marcação das presenças, A LC perguntava de quem era o nome, para o qual apontava. Quando terminou a marcação, contou o número de crianças que estavam presentes na sala de atividades:

LC: “Inês, hoje estão cá 14 meninos, falta 1 a CNI!”

Igualmente, na direção do momento de oração observou-se a gestão por parte da criança responsável, com apenas uma frequência. Na sua ação, a criança selecionou a oração ou a música, permitindo-lhe a direção do momento de oração em grande grupo. Ressalva-se, que inicialmente, a gestão deste momento pertencia ao/a adulto/a e que a partir deste momento, o/a adulto/a foi visto a assumir um papel passivo/a e de mediador/a. Outro dos aspetos, que se destaca na análise prende-se com as crianças que solicitaram, em primeiro lugar a sua participação no momento. Quando a oração era gerida pelo/a adulto/a, algumas crianças, nomeadamente as mais introvertidas, não mostravam qualquer interesse em participar no momento de oração. Não obstante, ao tratar-se da criança como autora da sua própria ação, fez com que as tais crianças - mais introvertidas – manifestassem os interesses em participar na oração:

(Excerto da nota de campo 242, 21 de janeiro de 2019)

Hoje foi o CB a marcar as presenças. O CB começou por fazer o sinal da cruz. De seguida, perguntou às crianças, se alguma queria agradecer algo a nossa senhora. As crianças que puseram logo o dedo no ar foram: a CN, a JC, a MC, a AM, a AA e o AMM. Ao sinal do CB, aguardavam a sua vez e quando solicitadas, agradeciam e pediam o que desejavam.

A gestão da criança no momento da fruta foi verificada com duas frequências. Numa das frequências, assiste-se à iniciativa da criança a partir de uma proposta – comer a fruta no recreio, em vez de na sala de atividades. Considera-se que esta proposta espelha a consciência que a criança detém, face à sua ação na gestão educativa “como um espaço das crianças e não para as crianças” (Tomás, 2017, p. 17), sabendo à priori que a sua voz seria escutada e levada a cabo. Para mais, se afirma que quando o/a adulto/a respeita, aceita a

opinião e perspectivas das crianças na ação pedagógica, avoca uma grande relevância, uma vez que o “processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de coconstrução do conhecimento, [reflete], a sua colaboração na codefinição da sua jornada de aprendizagem” (Oliveira-Fomosinho & Gambôa, citado por Domingues & Gomes, 2015, p. 135):

(Excerto da nota de campo 212, 9 de janeiro de 2019)

RM: “Pedi à Inês para irmos comer a fruta para o recreio!”

Todos: “Boa, vamos para o recreio comer a fruta!”

Estagiária: “Açam que a ideia da RM é uma boa ideia?”

Todos: “Sim!”

CA: “Está sol e é bom estar ao sol!”

Na outra frequência, a criança é autora da sua própria ação desempenhando a sua tarefa de responsável, sem necessitar do apoio do/a adulto/a. É de referir, que inicialmente, o/a adulto/a apoiava a criança responsável da fruta no momento da sua distribuição, a partir deste momento, torna-se possível a própria gestão da criança. O que facilitou a autonomia das crianças na gestão deste momento, foi não só o facto de as frutas virem identificadas de casa, como também, o facto de ser cada uma das crianças a colocar a sua própria fruta na caixa, quando entra no colégio. Tais factos, permitem que cada criança reconheça a sua própria fruta e coopere com o responsável na sua distribuição.

(Excerto da nota de campo 175, 11 de dezembro de 2018)

Hoje foi a AM a distribuir as frutas. As crianças sentaram-se no tapete em roda, a AM colocou a caixa em cima do armário dos jogos e iniciou a sua tarefa:

AM: “De quem é esta fruta?”

JL: “É minha!”

AM: “Quem trouxe esta banana? Tem aqui um nome escrito!”

SF: “É minha foi a minha mãe que escreveu o meu nome!”

No que se refere à ação das crianças, na direção das atividades de projeto, em momentos de grande grupo e em momentos de pequeno grupo a sua relevância é assistida pela discrepância das frequências com que se observaram: seis (grande grupo) e dezassete (pequeno grupo). Tais frequências permitem auferir as capacidades, que as crianças mobilizaram - tomada de decisão; de reflexão; de escolha; de respeito e escuta da opinião do outro; de negociar e de cooperar com os outros; do sentido de responsabilidade e a aquisição da autonomia (Lino, 2014) – a partir das discussões potenciadas, em momentos de grande grupo e de pequeno. A frequência mais elevada retratada nos momentos de pequeno grupo

prende-se com a criação de pequenos grupos para a realização de determinadas tarefas do projeto. Sintetizando, assume-se uma significativa e progressiva participação das crianças, uma vez que inicialmente, quando solicitadas as suas ideias e opiniões foi observada alguma dificuldade, relativamente às capacidades expressivas, reflexivas e comunicativas. Contudo, ao longo da PPS foi possível observar a facilidade com que as crianças expressavam as suas opiniões, discutindo-as e negociando-as, maioritariamente, no âmbito do trabalho cooperativo. No trabalho cooperativo verificou-se o respeito pelo outro, nomeadamente na audição e na aceitação da opinião, tal como ilustra a seguinte nota de campo:

(Excerto da nota de campo 195, 4 de janeiro de 2019)

CA: “Acho que podemos escolher verde!”

SF: “Também acho, gosto muito de verde!”

MV: “Podia ser cor de rosa!”

CA: “Vá lá MV o verde é mais giro!”

MV: “Ok, pode ser!”

As assembleias de grupo finalizam os *processos autónomos* observados, com apenas duas frequências, considerando-se por isso, uma das limitações do estudo. A limitação identificada refere-se a dimensões temporais, resultante da multiplicidade de tarefas que decorreram durante a PPS II e que não permitiram a concretização de mais assembleias. No entanto foi possível verificar que as crianças desenvolveram a autonomia, relativamente, à expressão das suas ideias e dos aspetos que consideravam pertinentes, comunicando-os. Uma vez que inicialmente, eram poucas as crianças que se conseguiam expressar perante o grande grupo e já numa fase final, a expressão aumentou de forma positiva. Neste sentido, considera-se que os aspetos debatidos nas assembleias de grupo, bem como as estratégias propostas e a implementar, de forma para colmatar as dificuldades identificadas pelas crianças, traduziram-se numa mais valia para o desenvolvimento da autonomia das crianças. Observando-se a não dependência da gestão e mediação do/a adulto/a para as fragilidades diárias emergentes e a solicitação da cooperação com o grupo de pares.

(Excerto da Nota de campo 148, 30 de novembro de 2018)

JC: “O que correu bem esta semana?”

CA: “Ouvir os amigos!”

JL: “Ajudamos os amigos que precisaram!”

SF: “Eu não chorei nenhum dia!”

CB: “A LC e AA fizeram um esforço e comeram mais rápido!”

Tais evidências permitem concretizar e avaliar de forma positiva, o segundo objetivo definido para a investigação – (ii) *identificar os níveis de participação* – através da potenciação da participação das crianças com início em *processos participativos* e com o término em *processos autônomos*. Porém, os *processos autônomos* apresentam um predomínio significativo, comparativamente, aos *processos participativos*. Realça-se que a presença e verificação dos *processos autônomos* foi o grande enfoque do presente estudo e responde à questão colocada – o que passou a existir?. Para mais se afirma, que tais processos permitiram ao grupo de crianças, através do reconhecimento da agência e competência - a expressão das suas opiniões, a tomada de decisões, o respeito pelo outro, a cooperação, a negociação, a iniciativa e a autonomia no desempenho das tarefas – que se estruturou a partir do papel assumido pelo/a adulto/a – mediador/a e instigador/a. Em suma, a investigação apresentada assentou na “desocultação de formas de silenciamento das crianças” (Tomás, 2017, p. 18), implicando a garantia e o respeito pelas vozes das crianças, através dos espaços e tempos enaltecidos, que ao mesmo tempo também permitiram a consciencialização da participação, por parte das crianças, bem como a autonomia adquirida nas decisões que tomaram:

(Excerto da Nota de campo 164, 5 de dezembro 2018)

CN: “Com plastilina, fizemos a joana e o Jesus, porque aqui na sala podemos fazer como queremos!”

(Excerto da nota de campo 168, 7 de dezembro de 2018)

MF: “podíamos fazer um padrão usar vermelho, verde, vermelho, verde!”

LC: “Eu também acho, podemos fazer como quisermos e como sabemos! Não é Inês?”

Nas presentes notas de campo, as crianças assumem-se “como ator[es] [sociais] pensante[s] e competente[s] para fazer escolhas e expressar ideias” (Sarmiento, 2016, p. 7), clarificando a importância de fazerem e de poderem fazer como querem e como sabem, suportando assim, a conclusão mais significativa da investigação desenvolvida – a compreensão e consciencialização das suas ações e das ações do/a adulto/a no contexto educativo. Sistematizando, termina-se este estudo a defender-se de forma, cada vez mais intensa a criança enquanto sujeito, à qual deve ser reconhecido o direito de “poder vivenciar ativamente [a] sua infância com dignidade e respeito [tal como] é referendado pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989) ao reconhecer a criança como cidadão ativo e participante da sociedade, e não mais um objeto passível apenas de proteção e de cuidado pelo Estado.” (Favoreto & Ens, citados por Sarmiento, 2016, p. 7). Em conclusão, no seguinte

quadro síntese, apresentam-se as principais conclusões deste estudo, verificando-se antes da intervenção a presença de *processos autónomos*, ao longo da intervenção a presença de *processos participativos* que posteriormente, se responsabilizaram pela verificação de *processos autónomos*, após a intervenção.

Tabela 5.

Quadro síntese das principais conclusões do estudo.

PROCESSO DE INTERVENÇÃO	ANTES DA INTERVENÇÃO	DURANTE A INTERVENÇÃO	APÓS A INTERVENÇÃO
ESPAÇOS E TEMPOS PARA A PARTICIPAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Liberdade de escolha na realização das atividades; - Livre circulação pelas áreas da sala; - Estabelecimento de regras de conduta ou resolução de situações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Momento de verificação e marcação das presenças; - Na organização e gestão do espaço; - Planeamento das atividades de projeto; - Assembleias de grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Momento de marcação das presenças; - Momento de oração; - Momento da fruta; - Atividades de projeto, em momentos de grande e pequeno grupo; - Assembleias de grupo.
PAPEL DA CRIANÇA	A criança é ouvida pelo/a adulto/a.	A criança é convidada a cooperar com o/a adulto/a.	A criança dirige e, é autora da sua própria ação.
PAPEL DO/A ADULTO/A	O/A adulto/a lidera toda a ação educativa, incorporando as opiniões das crianças.	O/A adulto/a dirige a ação e partilha poder com as crianças.	O/A adulto/a é mediador e facilitador.
NÍVEIS DE PARTICIPAÇÃO (Lansdown, 2005)	<i>Processos consultivos</i>	<i>Processos participativos</i>	<i>Processos autónomos</i>

Nota. Elaboração própria, no âmbito da PPS II, 2018/2019.

Por último, ao concluir-se a presente investigação importa retomar ao excerto de Vasconcelos (2007) supracitado, na abertura do capítulo, legitimando-se a importância do papel do jardim de infância na promoção dos direitos das crianças à participação, através da criação de “uma efectiva prática de cidadania” (*Idem*, pp. 112-113), traduzida na verificação de *processos autónomos*, referidos anteriormente.

IV. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO: UM PERCURSO EM CONSTRUÇÃO.

Partindo-se da ideia de que a construção da identidade profissional assenta sobre um “conjunto de atributos, socialmente construídos”, que possibilitam a distinção entre as diversas profissões (Roldão, 2005, p. 108) e que compreende uma construção inter e intrapessoal, que se desenvolve a partir das interações da pessoa com os diversos espaços e dimensões que englobam a vida profissional, pessoal, familiar e social (Sarmiento, 2006, p. 45). Considera-se, que o processo de aprendizagem, bem como os conhecimentos adquiridos, quer ao nível académico, quer ao nível profissional, através das práticas profissionais supervisionadas foram necessários e determinantes para a construção da profissionalidade docente como educadora de infância.

Os académicos, porque permitiram não só a construção de um repertório de conhecimentos pedagógicos – a partir do contributo das diferentes ciências da educação (pedagogia da infância, sociologia da infância e psicologia do desenvolvimento) e dos diversos documentos orientadores da educação de infância (princípios da ética profissional (APEI, 2011); os princípios éticos e deontológicos do trabalho com crianças, Tomás, 2011; OCEPE, Silva et al., 2016) – como também a definição dos valores que norteassem a prática e igualmente, a visão de criança e infância contemporâneas (a criança enquanto sujeito e agente, competente e ativo, no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem).

Os profissionais, porque foi através das interações que se estabeleceram no contexto educativo, com as crianças, com a equipa educativa e, com as famílias que se tornaram possíveis novas aprendizagens e a mobilização dos conhecimentos académicos, levando assim, à construção inter e intrapessoal de que fala Sarmiento (2006). Tal como apresenta Cardona (2006), esta primeira etapa, define-se como a etapa de preparação para a vida profissional, uma vez que surge a oportunidade de vivenciar situações que resultaram num processo de “auto e hetero-formação” (p. 39). Por tal, considera-se que as semanas de PPS II foram determinantes, nomeadamente, para que se continuasse a desenvolver e a aperfeiçoar a capacidade reflexiva, iniciada na PPS I. Assim, ao ter-se refletido, diariamente sobre a prática e as estratégias, com vista à concretização das intenções, contribuiu-se para a qualidade da ação pedagógica, sendo sempre possível a sua adequação e melhoria, de

forma a que não fossem comprometidos, nem o bem-estar das crianças, nem o da equipa educativa.

É de realçar, que as grandes potencialidades desta PPS II foram a potenciação e a garantia do direito das crianças à participação, que se espelharam nos *processos autónomos* observados, através das capacidades de tomada de decisão e negociação evidenciadas pelas crianças no término da intervenção. Remetendo para a PPS I, assume-se que o ponto mais marcante se prendeu com a ação e o caminho desenvolvido com uma das crianças do grupo, que utilizava apenas a linguagem por gestos para comunicar. Tal plano de ação originou a realização de uma investigação-ação - *A ação pedagógica como facilitadora da comunicação oral* - tendo-se observado na criança, uma progressiva utilização da comunicação verbal, em vez de gestos, como no início da prática.

Para que se entendesse a complexidade do processo educativo realizou-se a análise diária da intervenção educativa e das observações dos comportamentos das crianças, com base em instrumentos - a observação, a avaliação, a reflexão e a ação (Portugal, 2012) – que se responsabilizaram pelo desenvolvimento profissional, resultantes da articulação entre a teoria e a prática (Moreira, 2010; Leite, 2001). Concretizando, surgiu a necessidade de construção de um portefólio sobre a prática, de forma a tornar possível a análise e reflexão de toda essa complexidade, acabando assim, por se traduzir num instrumento de autoavaliação. Desta forma, os dois portefólios foram construídos ao longo dos sucessivos dias, quer da PPS I, quer da PPS II, incorporando as notas de campo, as reflexões diárias, as reflexões semanais e as planificações emergentes.

Nas notas de campo confrontaram-se as descrições das situações observadas na íntegra, que ocorriam num determinado espaço e momento, sem que se fizessem quaisquer inferências, dando assim, base às reflexões diárias. Nas reflexões diárias referiam-se esses mesmos acontecimentos, que por sua vez foram problematizados, por preconizarem inquietações, progressos, conquistas e caracterizações do contexto, ambiente educativo, da equipa e do grupo. Tais registos permitiram adequar e repensar a ação educativa, uma vez que “aprender a avaliar é aprender a modificar o planeamento. No processo de avaliação contínua o educador agiliza [a] sua leitura da realidade podendo assim criar encaminhamentos adequados para seu constante replanejar” (Freire, citado por Gaspar & Silva, 2010, p. 3). Nas reflexões semanais, aprofundaram-se, recorrendo-se aos quadros teóricos necessários, as temáticas causadoras de inquietações durante a prática, conseguindo-se a consolidação de saberes e a procura de respostas (Cardona, 2006).

Por fim, é de realçar a relação estabelecida entre as planificações emergentes e as reflexões, uma vez que as reflexões influenciaram as propostas de planificações futuras, com base na adaptação da ação, bem como a influência das planificações emergentes e a sua concretização, que igualmente originaram novas reflexões. Afirma-se, que em ambas as práticas profissionais supervisionadas, o planeamento das atividades foi distinto, sendo que na PPS I, as atividades eram planificadas, previamente e propostas ao grupo e na PPS II, as atividades emergiam no momento e, nesses momentos eram planificadas com grupo de crianças. Na PPS II, assume-se que ocorreu um cruzamento entre as intenções da prática e as necessidades e interesses das crianças espelhado durante a metodologia de trabalho de projeto desenvolvida.

O projeto desenvolvido marcou e contribuiu fortemente a construção da profissionalidade, enquanto futura educadora de infância, por se ter traduzido, num grande desafio. Durante a atividade profissional desenvolvida, enquanto auxiliar de ação educativa, tem sido estabelecido o contacto com a MTP, mas cujos os seus pressupostos teóricos, são distintos dos propostos pelo mestrado em educação pré-escolar. Isto fez com que inicialmente, surgissem algumas dificuldades em definir intencionalidades, que dessem resposta à temática, por se ter considerado uma temática complexa. Contudo, o facto de se ter tratado de um projeto, que surgiu unicamente, das necessidades e interesses do grupo, sem qualquer estruturação por parte do/a adulto/a, fez com que do início ao fim, as crianças se mantivessem envolvidas e com vontade de continuar.

Esta vivência, que se caracteriza por positiva e significativa na construção da identidade profissional, leva a definir, que no futuro a MTP faça parte das intencionalidades educativas defendidas e seguidas. Uma vez, que tais pressupostos teóricos, conferem a ideia de que, na realização de um projeto um/a educador/a deve privilegiar a participação e escuta das crianças, esperando-se que para isso: assumam um papel de mediador/a, em vez de um papel ativo e diretivo; dê resposta às necessidades e interesses que as crianças manifestam, valorizando-as, respeitando-as e incluindo-as na sua prática; contribua de forma enriquecedora para os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, potenciando uma gestão holística e integrada das áreas do saber.

Com a implementação da MTP, durante a PPS II foi possível potenciar a participação das famílias, enquanto que na PPS I só foi possível estabelecer o contacto e criar uma relação de segurança e confiança. Contudo, um dos aspetos mais marcantes foi o facto de se ter participado na reunião de pais, com o fim de avaliar o primeiro período, a pedido da educadora cooperante. Assim, na reunião apresentou-se o projeto das rimas desenvolvido, às famílias

caracterizando cada uma das fases e agradecendo a sua participação na fase da pesquisa. No final da reunião foram várias as famílias que se manifestaram, agradecendo a implementação do projeto e partilhando as vivências do projeto, que as crianças levaram para casa. Foi muito gratificante e significativa esta partilha das famílias para a construção da profissionalidade.

Outro contributo, importante para a construção da identidade profissional, prendeu-se com a supervisão. Segundo Alarcão e Canha (2013), a supervisão visa o acompanhamento e regulação de uma atividade, através da monitorização, da avaliação, da gestão e da coordenação, que ocorre num ambiente formativo e estimulante (p. 20). Oliveira-Formosinho (2002) reforça esta ideia, afirmando que a supervisão é um processo sistemático, em que o/a estagiário/a, com menos experiência, recebe apoio, suporte e orientação de um/a professor/a com mais experiência e até especializado/a, de modo a fazer acontecer a aprendizagem profissional. Assim, assume-se que a supervisão ao longo das práticas foi uma mais-valia e contribuiu de forma positiva e significativa para a aprendizagem da profissão, através do apoio prestado por parte da docente/ supervisora. Contudo, considera-se que a construção da identidade profissional foi iniciada, mas não terminada. Defendendo-se assim, a formação contínua, enquanto elemento fundamental na profissão de educador/a de infância, por ser indispensável ao desenvolvimento de uma prática pedagógica, considerada de qualidade e à capacidade reflexiva, com contributos positivos para as crianças, para as equipas educativas e para as famílias. No fundo, acredita-se que quanto mais rico for o percurso, as aprendizagens e os conhecimentos de um/a educador/a de infância, mais significativas serão as vivências e os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Em suma, no futuro e na docência de educadora de infância, a prática a desenvolver fará a diferença e espelhará os aspetos mais significativos deste percurso, na ESELx: procurar-se-á sempre a formação contínua, tendo em vista os seus contributos para o desenvolvimento da prática; planear-se-á a ação de acordo com os interesses e necessidades das crianças, defendendo e garantindo a imagem da criança, enquanto ser ativo e competente no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem; optar-se-á sempre por se defender e se explicitar os valores e intenções defendidos, perante as equipas educativas e as famílias; refletir-se-á sobre a prática, diariamente e semanalmente, mantendo a certeza de que só a reflexão, permitirá adequar e melhorar as ações e intenções, enquanto promotoras de qualidade (Silva et al., 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relatório é terminado com a certeza de que foi vivido um percurso intenso e longo, no qual se implicaram diversos processos - observação, reflexão, interpretação, ação, análise, avaliação, planeamento - desafios e aprendizagens – pessoais e profissionais. Tratando-se de um percurso complexo, assume-se a vivência de momentos difíceis, devido à simultaneidade desempenhada profissional e académica, querendo isto dizer, que neste contexto de JI foram desempenhados ao mesmo tempo, os papéis de auxiliar de ação educativa e de estagiária. Tal simultaneidade de papéis vivenciados originou que fossem sentidas dificuldades, que se centraram, maioritariamente, na gestão temporal e no confronto de perspetivas. Porém, foram possíveis de ultrapassar, tendo-se procurado o contributo da articulação estabelecida entre a prática e a teoria, permitindo igualmente, a orientação e fundamentação da prática desenvolvida. A par disto, assume-se que a prática pedagógica desenvolvida salvaguardou e garantiu as exigências das crianças, das famílias e da equipa educativa, a partir da concretização das intenções definidas, as quais se defende e se acredita.

Aliada a esse conjunto de intenções, que não só se acionaram, como igualmente se avaliaram de forma positiva surge o direito das crianças à participação, veiculado na investigação apresentada. Ao analisar-se, reflexivamente o contexto educativo e a entrevista realizada à educadora cooperante verificou-se que a participação das crianças incidia sobre: (i) a liberdade de escolha na realização das atividades, em que se evidenciam o respeito pelos seus gostos e interesses; (ii) a livre circulação pelas diversas áreas da sala; (iii) o estabelecimento das regras de conduta ou na resolução de situações que apresentam fragilidades, tanto para o ambiente educativo, como para o grupo de crianças - em que perante momentos de negociação, de reflexão e de tomada de decisão, em grande grupo se tentam colmatar as fragilidades identificadas. No entanto, considerou-se que a participação das crianças como “indivíduos activos e intervenientes” (Soares, 2006, p. 28) poderia ir mais além, incidindo sobre “a definição das arenas de acção” (*Idem*, p. 28) e por isso, ser transposta para os *processos autónomos* (Lansdown, 2005). Para tal, assumiu-se a necessidade de implementação de estratégias que visassem a ocorrência de, em primeiro lugar *processos participativos* (*Idem*, 2005), assentes na criação de espaços e tempos para a participação - marcação e verificação das presenças; organização e gestão do espaço; atividades de projeto e assembleias de grupo – responsáveis pelo surgimento dos *processos autónomos*.

Os espaços e tempos criados permitiram concretizar e avaliar de forma positiva, o objetivo definido para a investigação - (i) *criar espaços e tempos para a participação* - através da condução da ação adulta e uma mobilização significativa das capacidades de participação das crianças (reflexão, tomada de decisão, negociação, cooperação e respeito pelo outro). É de referir ainda, que as ações desenvolvidas se tornaram possíveis, devido à concordância entre a experiência profissional assumida e, a total liberdade e valorização por parte da educadora cooperante ao longo da PPS II. Por estas razões, conclui-se que o plano de intervenção não só visou “o (re) posicionamento das crianças e dos/as adultos/as na ação, potenciando que ... o jardim de infância ... se torn[asse] [num] *locus* de cidadania” (Vasconcelos, 2007 citada por Tomás, 2017, p. 17), como também elencou os *processos autónomos* (Lansdown, 2005).

Nos *processos autónomos*, a ação das crianças foi igualmente verificada em espaços e tempos - marcação e verificação das presenças; momento de oração; momento da fruta; atividades e assembleias – e permitiu concretizar e avaliar de forma positiva, o segundo objetivo definido para a investigação – (ii) *identificar os níveis de participação* – através da potenciação da participação das crianças com início em *processos participativos* e com o término em *processos autónomos*. Conclui-se, que os *processos autónomos* apresentaram um predomínio significativo, no que se refere ao número de frequências observadas, comparativamente, aos *processos participativos*.

Realça-se ainda que, a investigação desenvolvida assentou na “desocultação de formas de silenciamento das crianças” (Tomás, 2017, p. 18), em que as próprias se assumiram “como ator[es] [sociais] pensante[s] e competente[s] para fazer escolhas e expressar ideias” (Sarmiento, 2016, p. 7), clarificando a importância de poderem e de fazerem *como querem e como sabem*, suportando assim, a conclusão mais significativa da investigação – a compreensão e consciencialização das suas próprias ações e das ações do adulto no contexto educativo.

Em suma, termina-se este estudo a defender-se de forma, cada vez mais intensa a criança enquanto sujeito, à qual deve ser reconhecido o direito de “poder vivenciar ativamente [a] sua infância com dignidade e respeito [tal como] é referendado pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989) ao reconhecer a criança como cidadão ativo e participante da sociedade, e não mais um objeto passível apenas de proteção e de cuidado pelo Estado.” (Favoreto & Ens, citados por Sarmiento, 2016, p. 7); bem como o papel determinante que o jardim de infância assume para que se verifique a “efectiva prática de cidadania (Vasconcelos, 2007, pp. 112-113).

REFERÊNCIAS

- Agostinho, A. K. (2015). A Educação Infantil com a Participação das Crianças: algumas reflexões, *Da Investigação às Práticas*, 6 (1), 69-86.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto editora.
- APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado em: <http://bit.ly/2r7qa5Y>.
- Azevedo, C. E. F., Oliveira. L. G. L., Gonzalez, R. K., & Abdalla, M. M. (2013). A estratégia de triangulação: Objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. ENPQ, Brasília, DF.
- Barbosa, M., C., S. (2010). *Pedagogia da infância*. In dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação.
- Bogdan, R & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de infância: Formação e desenvolvimento profissional*. Chamusca: Edição Cosmos.
- Cardona, M. J. (2007). *A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam!* Exemplo de alguns instrumentos de apoio, *Cadernos de Educação de Infância*, (81), 10-15.
- Coutinho, P., C., Sousa, A., Dias, A. Bessa, F., Ferreira, M., J., & Vieira, S., (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Minho: Universidade do Minho.
- Clark, A., M., (2006). *Changing Classroom Practice to Include the Project Approach*. Appalachian State University.
- Decreto-Lei n.º 153/2013 de 19 de março. *Diário da República nº 126 – I Série*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Dias, M. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: INDEA – Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados.

- Domingues, M. & Gomes, E. X. (2015). Em busca das vozes das crianças: uma experiência de investigação durante a prática profissional supervisionada no mestrado em educação pré-escolar. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Orgs.), *Atas do II encontro de mestrados em educação e ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 121-131). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais
- Ferreira, M. (2004). “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!” Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância. “*À porta do JI da Várzea*” ou retratos da heterogeneidade que envolve e contém o grupo de crianças” (pp.65-102). Porto: Edição Afrontamento.
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2013). Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *Educativa*, 16 (2), 201-216.
- Fernandes, N., Sarmiento, M. & Tomás, C. (2005). Investigação da Infância e Crianças como Investigadoras: Metodologias Participativas dos Mundos Sociais das Crianças. *Nuances: estudos sobre educação – ano XI*, 12 (13)
- Faria, A., P. & Besseler, L., H. (2014) A avaliação na educação infantil: fundamentos, instrumentos e práticas pedagógicas. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente: v. 25, n. 3, p. 155- 169.
- Fisher, J. (2004). A relação entre o planeamento e a avaliação. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (P. Almeida, Trad.) (1.ªed.) (pp. 21-41). Lisboa: Texto Editora.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Working with young children in Portugal. Working with young children in Europe*. Pamela Oberhuemer (Ed.). München. Staatsinstitut für Frùpädagogik.
- Freire, P. (1997). Educação como prática da liberdade. 22ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gaspar, D. & Silva, A. M. C. (2010). *A avaliação na Educação Pré-Escolar e a utilização do Portfólio*. In J. C. Morgado et al (orgs.), *Actas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação: Aprender ao Longo da Vida. Contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da Avaliação*. Braga: Universidade do Minho.

- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança* (H. Marujo & L. M. Neto, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. (5ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lansdown, G. (2005). Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them. *Working papers in Early Childhood Development*, 36.
- Lei n.º 9/79 de 2 de junho. *Diário da República nº 65 – I Série*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Leite, C. (2001). *Avaliação e Projetos Curriculares de Escola e/ou de Turma*. Reorganização Curricular do Ensino Básico. In: DEB (Org.). *Avaliação das Aprendizagens: das Conceções às Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica.
- Leite, T. & Arez, A. (2011). A Formação através de Projetos na Iniciação à Prática Profissional. *Da Investigação às Práticas*, I (3). 79-99.
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspetivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances*, 25 (3), 137-154.
- Lopes, L., Correia, N. & Aguiar, C. (2016). Implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância: As perceções dos educadores. *Revista portuguesa de educação*, 29 (2), 81-108.
- Magalhães, G. (2007). *Modelos de colaboração jardim-de-infância/família*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos* (1.ª ed.). Lisboa: APEI.
- Matias, G. & Vasconcelos, T. (2010). Aprender a ser educador de infância: o processo de supervisão na formação inicial. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, X (1), 17-41.
- Máximo, Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do professor: O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer: Revista de Educação*, 2(2), 49-65.

- Nörnberg, M. (2007). A ética do cuidado numa instituição de educação de crianças e jovens do meio popular. Artigo apresentado na 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (s.d.). *Pedagogia-em-Participação: a perspetiva educativa da associação da criança*.
- Oliveira- Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I: Coleção Infancia*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação: Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2004). *Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia da Infância: sete jornadas de aprendizagem*. Tese apresentada ao Instituto de Estudos da Crianças da Universidade do Minho. Consultada em:
https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE_CD_IEC_UM.pdf
- Parente, C. (2006). *Portefólios como metodologia de avaliação em educação de infância*. Minho: Instituto de Estudos da Criança.
- Parente, C. (2012). *Portfólio: Uma estratégia de avaliação para a educação de infância*, In M. J. Cardona & C. M. Guimarães, *Avaliação em educação de infância* (pp. 305-319). Viseu: Psicosoma.
- Post, J & Hohmann, M. (2011). *Educação para bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche – das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Quivy, R. & Campenhoudet, V. L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 2ª Edição. Gradiva – Publicações, Lda.
- Rei, R. (2008). *Participação Social da Infância*. Barcelona: Universidade de Barcelona.
- Rocha, E. A. (2001). *A pedagogia e a educação infantil*. *Revista Brasileira de Educação*, 16, 27-34.

- Roldão, M. C. N. (2005). Profissionalidade docente em análise – Especificidades dos Ensinos Superior e Não Superior. *Nuances: estudos sobre Educação*, 12 (13), 105-126.
- Sarmento, M. J. (2006). *Conhecer a infância: Os desenhos das crianças como produções simbólicas*. Braga: IEC, UMINHO.
- Sarmento, T. (2015). Identidades profissionais e contextos de trabalho na educação de infância. In: Ferreira, F. L. & Izidro dos Anjos, C (orgs.). *Educação de Infância: Formação, Identidades e Desenvolvimento Profissional*. (pp. 69- 86). De facto: editores.
- Sarmento, T. (2016). Infâncias e crianças em narrativas de educadoras de infância. in Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais, Passeggi, Furnaletto e Palma (Org.), pp.77-94. Curitiba: Editora CRV.
- Sarmento, M., J., Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, sociedade & culturas*, 25, 183-206.
- Saint-Exupéry, A. (1995). *O Príncipezinho. Relógio*. Lisboa: Relógio D'Água
- Soares, N. F. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras*, 6 (1), 25-40.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Silva, I. L. (2005). Projetos e Aprendizagens. In *Atas do 2º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo*. Porto: Areal Editores.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Siraj-Blatchford, I. (2004). Critérios para determinar a qualidade na aprendizagem das crianças entre os três e os seis anos. Siraj-Blatchford, I. (coord) *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem idade”. Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto & Educação*, 78, 45-68.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo*. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomás, C. (2012). Direitos da criança na sociedade portuguesa: qual o lugar da criança? *Da Investigação às Práticas*, II (1), 118-129.

- Tomás, C. (2014). As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Interações*, 32, 129-144.
- Tomás, C. (2017). Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. *Revista Humanidades e Inovação*, IV(1), 13-20.
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar, *In Atas do II Encontro Educação, Territórios e Des(igualdades)* (pp. 1-22). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Nova York, 20 nov. 1989. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm.
- UNICEF. (s.d.). Direitos das Crianças. Consultado em: <http://www.unicef.pt/artigo.php?mid=18101111>
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Santos Silva & J. Madureira Pinto (eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2007) A importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., ... Alves, S. (2011). *Trabalho por projetos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).
- Vasconcelos, A., A., (2013). *Da investigação qualitativa: entre diferentes mundos, processos e metodologias*. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Vasconcelos, T. (2015). Do discurso da criança “no” centro à centralidade da criança na comunidade. *Investigar em Educação*, II (4), 25-42.

Documentos orientadores e oficiais:

- Projeto educativo do colégio;
- Site Institucional.

ANEXOS

Anexo A. Portefólio da prática em jardim-de-infância

Para aceder ao portefólio da PPS II abra o documento “InêsBarbosa_PortefólioPPSII_2017123_MEPEC” que se encontra na pen-drive.

Anexo B. Roteiro Ético

Tabela B1.

Roteiro ético

PRÍNCIPIOS ÉTICOS E DEONTOLÓGICOS DA PPS II	PRÍNCIPIOS ÉTICOS DA INVESTIGAÇÃO (Tomás, 2011)	PRÍNCIPIOS ÉTICOS DA PROFISSÃO (APEI, 2011)	TRIANGULAÇÃO
<p>OBJETIVOS DO TRABALHO</p>	<ul style="list-style-type: none"> Explicação dos objetivos a todos os atores envolvidos de forma a construir uma ética democrática. 	<ul style="list-style-type: none"> “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança”. “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance”. “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”. 	<p>Os objetivos da PPS II foram apresentados e explicados às famílias, através do envio de um email por parte da coordenadora de pré-escolar. Fazendo parte já deste contexto educativo, uma vez que desenvolvo a minha atividade profissional na organização educativa, durante a primeira semana iniciei o estabelecimento de contacto com as diversas famílias.</p> <p>À equipa educativa, os objetivos da PPS II foram transmitidos e explicitados, através de diversas conversas informais.</p> <p>Às crianças, os objetivos da PPS II foram apresentados por mim em colaboração com a educadora cooperante, logo no primeiro dia.</p>

Nota. Elaboração própria, no âmbito da PPS II, 2018/2019.

<p>CUSTOS E BENEFÍCIOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Deverá ter-se em conta quais os benefícios da investigação para as crianças, e apresenta-los. E para além disso identificar os custos ou danos que poderão ocorrer: o tempo, a intrusão à privacidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo”. • “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance”. 	<p>Os objetivos da presente investigação, traduzem-se em fortes e positivos benefícios para o grupo de crianças.</p> <p>Possibilitando às crianças, momentos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer uma relação responsiva e de qualidade, que vise o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem; - Ser agentes sociais e dotados de competência, dando-lhe voz e escuta ativa; - Desenvolver a autonomia na expressão das suas opiniões; - Ouvir e respeitar a opinião dos outros; - Tomar decisões, negociar e cooperar com os outros; - Desenvolver o sentido de responsabilidade.
<p>DECISÕES ACERCA DE QUAIS AS CRIANÇAS A ENVOLVER E A EXCLUIR</p> <p>FUNDAMENTAÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “têm que ser dada hipótese às crianças de participarem ou não no estudo, e de entrarem e saírem do mesmo assim que entenderem”. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma”. • “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem”. 	<p>Ao longo da investigação e da PPS II foram sempre respeitadas as decisões e as opiniões da criança, no momento em que era solicitada a sua participação. Neste sentido, foram garantidos, valorizados e salvaguardadas as vontades das crianças.</p> <p>A educadora cooperante contribuiu para a presente investigação, apoiando na definição dos seus objetivos, bem como nos métodos a mobilizar. Também foi informada do decorrente plano de ação</p>

<p>PLANIFICAÇÃO DEFINIÇÃO OBJETIVOS MÉTODOS INVESTIGAÇÃO</p>	<p>E DOS E DE</p> <ul style="list-style-type: none"> • “A investigação tem de ter em conta o papel das crianças e do adulto significativo que as rodeia, nos objetivos e nos métodos. As decisões e opiniões não podem ser fundadas só pelos investigadores”. • “As crianças e os adultos envolvidos devem, e têm o direito de ser informados acerca de tudo a métodos, resultados, processos, objetivos e a própria natureza de toda a investigação”. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto”. • “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”. • “Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e uma prática examinada”. • “Procurar uma atitude que tenha em conta valores claramente assumidos e uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros”. • “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”. 	<p>e das estratégias diárias que o compõe, apoiando-as e contemplando-as na sua prática.</p>
<p>RESPEITO PRIVACIDADE CONFIDENCIALIDADE</p>	<p>PELA E</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Respeitar a privacidade de todas as crianças, assim como a sua confidencialidade, negociando com elas como poderá ser respeitado este 	<ul style="list-style-type: none"> • “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança”. • “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança”. 	<p>No que se refere à privacidade e confidencialidade, foi salvaguardado à equipa, à organização educativa e às famílias que nenhuma das informações recolhidas e observadas não seriam nem divulgadas, nem referenciadas. Sofrendo, neste sentido uma codificação para devidos efeitos do</p>

<p>USO E RELATO DAS CONCLUSÕES</p> <p>POSSÍVEL IMPACTO NAS CRIANÇAS</p> <p>INFORMAÇÃO ÀS CRIANÇAS E ADULTOS ENVOLVIDOS</p>	<p>processo, ex: escolha dos nomes divulgados”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Os intervenientes devem ser informados sobre os resultados da investigação, antes até de se tornarem públicos.” • “O investigador deve considerar o impacto da investigação para as crianças.” • “Todo o processo deve ser transparente, de forma promover as metodologias participativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Proteger as crianças, contra abuso físico ou psicológico, mobilizando outros agentes quando necessário”. • “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa”. • “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes. • Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”. • “Cumprir com responsabilidade as funções que lhe estão atribuídas.” • “Respeitar as normas e regulamentos.” 	<p>relatório de PPS II, ao nível dos nomes das crianças (identificando-as através da primeira letra do nome próprio e por vezes, da primeira letra do apelido) e ao nível das fotografias (que se confinaram, distorcendo ou não fotografando os rostos das crianças), de modo a que não se identifiquem as crianças.</p> <p>O possível impacto nas crianças, encontra-se ligado aos benefícios da investigação, caracterizando-se assim, pelo seu sucesso fortemente positivo, ao nível da participação das crianças na ação pedagógica.</p> <p>Relativamente aos resultados da investigação e da avaliação ao plano de ação, estes são partilhados e refletidos diariamente, com a educadora cooperante, de forma, a que ambas as ações se complementem de forma integral e holística. E também serão visíveis, nos comportamentos e ações das crianças.</p>
---	---	--	--

Anexo C. Guião de Entrevista Educadora Cooperante

Guião de Entrevista

Destinatária: Educadora de Infância cooperante (PPS II 2018/2019)

Objetivos:

- Esta investigação pretende discutir e analisar os direitos de participação das crianças em contexto de jardim-de-infância.
- Caracterizar a conceção da educadora sobre: (i) a criança e o lugar da mesma no jardim de infância e (ii) formas de participação da criança.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista;• Motivar o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none">- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “Investigação em Jardim de Infância” para o relatório da PPS II.- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.- Pedir autorização para gravar áudio;- Informar devolução das transcrições.
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer o percurso profissional do/a educador/a	<ul style="list-style-type: none">B1. Qual a sua formação nesta área profissional?B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?B3. Fale-me do seu percurso profissional.B4. Fale-me do seu percurso nesta organização.B5. Ocupa, ou ocupou, algum cargo nesta organização?B6. Frequentou alguns cursos/ações de formação?

<p>C. Conceção e lugar da(s) criança(s) no JI</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caraterizar conceções de criança e infância • Compreender e situar o(s) lugar(es) das crianças no JI 	<p>C1. Como define criança? C2. Que lugar ocupa a criança no JI, na sua opinião? C3. O que entende por participação? C4. Como participam as crianças na organização e planeamento do ambiente educativo? C5. De que forma garante/promove os direitos das crianças? C6. Como dá resposta aos interesses/necessidades do grupo de crianças? Exemplifique. C7. Considera que a participação potencia o desenvolvimento de capacidades nas crianças? Quais?, C8. Teve alguma formação sobre Direitos da Criança? Onde e como foi?</p>
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade.</p>

Nota. Elaboração própria, no âmbito da PPS II, 2018/2019.

Anexo D. Transcrição da Entrevista Educadora Cooperante

Transcrição da Entrevista

Destinatária: Educadora de Infância cooperante (PPS II 2018/2019)

Objetivos:

- Esta investigação pretende discutir e analisar os direitos de participação das crianças em contexto de jardim-de-infância.
- Caracterizar a conceção da educadora sobre: (i) a criança e o lugar da mesma no jardim de infância e (ii) formas de participação da criança.

Bloco de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Transcrição
C. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional do/a educador/a 	<p>B1. Qual a sua formação nesta área profissional?</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?</p> <p>B3. Fale-me do seu percurso profissional.</p> <p>B4. Fale-me do seu percurso nesta organização.</p> <p>B5. Ocupa, ou ocupou, algum cargo nesta organização?</p>	<p>B1. Licenciatura em educação de infância.</p> <p>B2. Há 17 anos.</p> <p>B3/ B4. Trabalhei um ano num berçário, depois vim para esta instituição, comecei por ser responsável de uma sala de 1 ano, depois para os 2 anos (entretanto acabei a licenciatura) segui esse grupo até aos 5 anos. Entretanto a valência de creche deixou de existir na instituição. Estive alguns anos entre os 4 e os 5 anos e nos últimos anos tenho seguido os grupos de jardim de infância (3,4,5 anos).</p> <p>B5. Durante um período escolar ocupei o cargo de coordenadora do jardim de infância.</p> <p>B6. Sim.</p>

		B6. Frequentou alguns cursos/ações de formação?	
C. Conceção e lugar da(s) criança(s) no JI	<ul style="list-style-type: none"> • Caraterizar conceções de criança e infância • Compreender e situar o(s) lugar(es) das crianças no JI 	<p>C1. Como define criança?</p> <p>C2. Que lugar ocupa a criança no JI, na sua opinião?</p> <p>C3. O que entende por participação?</p> <p>C4. Como participam as crianças na organização e planeamento do ambiente educativo?</p> <p>C5. De que forma garante/promove os direitos das crianças?</p> <p>C6. Como dá resposta aos interesses/necessidades do grupo de crianças? Exemplifique.</p> <p>C7. Considera que a participação potencia o desenvolvimento de capacidades nas crianças? Quais?,</p>	<p>C1. Defino criança como um indivíduo na primeira infância, em permanente desenvolvimento com ritmo, história e competência única.</p> <p>C2. A criança ocupa o objetivo central do jardim de infância, todo o trabalho é ou deverá ser pensado e realizado em prol do que a criança precisa para se desenvolver da melhor maneira.</p> <p>C3. Entendo que participação é muito mais do que estar presente é atuar, é agir, é comunicar, é cooperar.</p> <p>C4. Através do planeamento diário do dia, das rotinas e também do que têm interesse em descobrir, em aprender.</p> <p>C5. Estando atenta e respeitando cada criança individualmente e garantindo as ferramentas que cada uma precisa para a sua evolução.</p> <p>C6. Ao realizarmos um trabalho que promove a autonomia, a identificação de problemas e a resolução dos mesmos com as crianças, torna-se mais fácil aferirmos as necessidades do grupo e dar resposta às necessidades do mesmo. Através das assembleias de grupo que realizamos semanalmente tentamos dar resposta às necessidades do grupo.</p>

		C8. Teve alguma formação sobre Direitos da Criança? Onde e como foi?	C7. Sim. Capacidade de liderança, de tomada de decisões, de cooperação e intervenção. C8. Sim.
--	--	---	---

Nota. Elaboração própria, no âmbito da PPS II, 2018/2019.

Anexo E. Análise categorial da entrevista realizada à educadora cooperante

Tabela E1.

Análise categorial da entrevista realizada à educadora cooperante.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
CONCEÇÃO DE CRIANÇA	Definição de criança	“Defino criança como um indivíduo na primeira infância, em permanente desenvolvimento com ritmo, história e competência única” (cf. EC)
	Lugar das crianças no JI	“A criança ocupa o objetivo central do jardim de infância, todo o trabalho é ou deverá ser pensado e realizado em prol do que a criança precisa para se desenvolver da melhor maneira” (cf. EC)
VALORIZAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO	Definição de participação	“participação é muito mais do que estar presente é atuar, é agir, é comunicar, é cooperar.” (cf. EC)
	Momentos de participação das crianças	“planeamento diário do dia, das rotinas e também do que têm interesse em descobrir, em aprender” (cf. EC)
	Promoção e garantia dos direitos das crianças	“Estando atenta e respeitando cada criança individualmente e garantindo as ferramentas que cada uma precisa para a sua evolução” (cf. EC)

	Resposta às necessidades e interesses das crianças	“Ao realizarmos um trabalho que promove a autonomia, a identificação de problemas e a resolução dos mesmos com as crianças, torna-se mais fácil aferirmos as necessidades do grupo e dar resposta às necessidades do mesmo. Através das assembleias de grupo que realizamos semanalmente tentamos dar resposta às necessidades do grupo.” (cf. EC)
	Potencialidades da participação	“Capacidade de liderança, de tomada de decisões, de cooperação e intervenção.” (cf. EC)

Nota. Elaboração própria, no âmbito da PPS II, 2018/2019.

Anexo F. Análise categorial das notas de campo

Tabela F1.

Análise categorial das notas de campo de acordo com os níveis de participação definidos por Lansdown (2005): processos consultivos, participativos e autónomos.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	Nº DE FREQ.
PROCESSOS CONSULTIVOS	ADULTO INICIA	- O adulto lidera <u>toda a ação</u> educativa, incorporando as opiniões das crianças	As crianças entram na sala de atividades, em comboio e dirigem-se ao tapete, sentando-se, em roda. A educadora faz o lançamento do quadro das presenças, explicando-o. Pede a grupo a sua colaboração e negociação para atribuírem uma forma geométrica a cada dia da semana: segunda-feira – triângulo; terça-feira – quadrado; quarta-feira – círculo; quinta-feira – losango; sexta-feira – retângulo. Decidem também, que quando alguma criança falta a sua presença é marcada com um x. (cf. nota de campo 5)	10
			A educadora pede à AM que marque as presenças, uma vez que é a primeira da lista. A AM diz: “Não sei fazer triângulos!”, a educadora responde: “Vou ajudá-la, vou fazer três pontos e a AM une, assim!” A educadora acompanha a explicação com a sua respetiva demonstração. Quando a AM termina a marcação das presenças, a educadora diz: “muito bem AM vê como conseguiu marcar as presenças e desenhar os triângulos, muito bem, mas agora falta marcar o tempo! Vá lá fora ver o tempo que está hoje para desenhar aqui no quadro do tempo.” (cf. nota de campo 6)	
			A educadora lança o mapa das tarefas, explicando às crianças as funções de cada responsável e ainda, que todos os dias serão necessários cinco responsáveis: um para marcar as presenças; um	

			<p>para o chefe de fila; um para distribuir as frutas e ajudar no refeitório; dois para a arrumação da sala. (cf. nota de campo 7)</p> <p>Educadora: “hoje é segunda-feira o que fazemos à segunda-feira de manhã?” CB: “o desenho do fim de semana para pormos na parede.” Educadora: “muito bem CB fazemos o desenho do fim de semana, mas antes de fazermos o desenho, quem quer falar sobre o que fez no fim de semana?” A educadora ouve criança a criança, questionando-as sobre as suas vivências. (cf. nota de campo 7)</p> <p>O SF trouxe para a sala de atividades uma caixa com ouriços. No tapete a educadora pediu ao SF que falasse sobre os ouriços, o que são, para que servem e onde os apanhou. De seguida, a educadora sugeriu ao grupo que fosse ao recreio e apanhasse diversos elementos do outono para que construíssem um trabalho sobre o outono. (cf. nota de campo 11)</p> <p>A educadora lança o jogo com uma torre de legos numerados de um a dez. A educadora retira da torre de legos o número 4 e pergunta ao SF: “SF qual é o número que falta na torre?” O SF olhou para a torre, para a educadora, para mim e começou a chorar. Educadora: “SF acalme-se e pare a chorar, a chorar ninguém consegue aprender e vimos ao colégio é para aprender e para nos ajudarmos uns aos outros.” (cf. nota de campo 12)</p> <p>Hoje a educadora no momento do tapete, propôs ao grupo a leitura da história do teatro para a festa de natal. Depois de ler a história, propôs ao grupo que na sala construíssemos a história a partir dos 3 momentos que a marcam: o jardim, a casa e o pinhal. As crianças escolheram, em qual das partes da história queriam trabalhar, formando-se 3 pequenos grupos. (cf. nota de campo 133)</p> <p>Hoje iniciámos e concluímos o embrulho para a prenda de natal. O embrulho foi planeado pela educadora cooperante, com o meu apoio e transmitido às crianças. A construção do embrulho prendeu-se com a decoração de um saco para o jogo construído por cada criança. As crianças fizeram uma pintura com um escovilhão, numa folha A4, com dois tons de verde: claro e escuro.</p>	
--	--	--	---	--

			<p>Quando a folha secou foram dados à escolha dois tipos de árvores de natal, para que cada criança escolhesse, qual a árvore que queria colocar no seu saco. (cf. nota de campo 174)</p> <p>Hoje a educadora cooperante lançou ao grupo a estação do ano do inverno. Para isso, começou por abordar o tema das estações do ano e a sua respetiva ordem. De seguida, ao chegar à estação do inverno questionou as crianças sobre o que sabiam sobre o que acontecia no inverno. As crianças identificaram que chovia, estava frio e que nevava. A educadora cooperante explicou às crianças, que no inverno neva, mas sim nas montanhas, como é o exemplo da Serra da Estrela. Mas que onde vivemos, em Lisboa não neva.</p> <p>De seguida a educadora, leu três livros ao grupo: um sobre as estações do ano, outro sobre o inverno e o último, sobre o ciclo da água. No final e após a interpretação de cada história, a educadora questionou o grupo sobre os trabalhos que queriam fazer sobre o inverno. Cada criança disse o que gostaria de fazer sobre o inverno e qual a técnica que gostaria de utilizar. Ao mesmo tempo, a educadora registava as escolhas das crianças numa folha. (cf. nota de campo 205)</p> <p>Hoje, a educadora cooperante solicitou a pinturas de chapéus de chuva em forma de padrão. Para isso, cada criança teria que escolher 2 cores e pintar o chapéu. De seguida, deveria de cortá-lo e escrever o nome atrás. (cf. nota de campo 240)</p>	
<p>PROCESSOS PARTICIPATIVOS</p>	<p>ADULTO INICIA</p>	<p>- O adulto dirige a <u>ação no momento de verificação e marcação das presenças</u></p>	<p>Em primeiro lugar comecei por questionar a CN sobre o dia da semana, a CN respondeu: “hoje é segunda-feira!</p> <p>Estagiária: “Porque?”</p> <p>CN: “porque é o primeiro dia de escola!”</p> <p>De seguida, pedi-lhe que indicasse qual o dia do mês, a CN, apontou para o algarismo, mas não o conseguiu dizer: “Não sei que número é este!”.</p> <p>Estagiária: “Então e como pode descobrir que numero é esse?”</p> <p>CN: “A contar!”</p> <p>Estagiária: “Muito bem, se precisar de ajuda, eu ajudo, mas primeiro tem que tentar contar sozinha!”</p>	<p>3</p>

			CN: “1, 2, 3, 4, 5, ..., 15.” (cf. nota de campo 27)			
			Estagiária: “AA que dia da semana é hoje?” AA: “Não me lembro!” Estagiária: “Então como é que pode descobrir?” AA: “Ao cantar a música dos dias da semana!” Estagiária: “Boa muito bem, então pode começar!” AA: “Não me lembro!” Estagiária: “Vamos todos ajudar a AA a lembrar-se da música e dos dias da semana?” Todos: “Segunda, terça, quarta, quinta, sexta, ...” (cf. nota de campo 86)			
			MC: “Terça-feira!” repetiu a MC um pouco mais alto. Estagiária: “Então e qual é a forma geométrica que usamos nas nossas presenças à terça-feira?” A MC olhou para mim, continuando a mexer a língua dentro da boca. Estagiária: “Eu sou o ... sou igual à lua sou o mais bonito lá da minha rua.” MC: “É a bola!” Estagiária: “Tem o formato de uma bola, mas não se chama bola.” MC: “É o círculo!” (cf. nota de campo 89)			
			- O adulto dirige a <u>organização e gestão do espaço</u>		Estagiária: “A Inês e a Ana tem visto que há dias em que a área da criatividade, está numa grande confusão. Ontem, estavam canetas sem tampas, no chão e com plasticina. Se não cuidarmos o material da sala, ele vai estragar-se e depois vamos querer utilizá-lo e não vamos tê-lo. (cf. nota de campo 110)	1
			- O adulto dirige as <u>atividades de projeto</u>		Hoje perguntei às crianças, no momento do tapete, se queriam realizar o jogo da velhinha que tinha preparado sobre a história ouvida na semana anterior, <i>Corre corre cabacinha</i> , no âmbito do projeto das rimas. As crianças aceitaram e concordaram com a minha proposta. (cf. nota de campo 90) Hoje no momento do tapete propus e sugeri ao grande grupo a apresentação das estrofes que cada grupo construiu.	3

			<p>Estagiária: “ontem todos os grupos conseguiram acabar a construção dos versos e a ilustração da estrofe, o que acham de apresentarem o que fizeram aos amigos?”</p> <p>Todos: “Sim!”</p> <p>Estagiária: “Boa, então acho que cada grupo antes de explicar a sua ilustração, poderia dizer, em primeiro lugar, os versos da estrofe para relembrarmos o poema. Acham boa ideia?”</p> <p>Todos: “Sim!” (cf. nota de campo 159)</p>	
			<p>CA: “E eu as do nome da minha mãe!”</p> <p>JL: “E eu descobri uma palavra que rima com o meu nome!”</p> <p>CN: “Eu descobri palavras que rimam com o olho, trolho, molho!”</p> <p>Estagiária: “Pois foi, descobrimos palavras que rimam com os nossos nomes, com os nomes das famílias e com algumas partes do corpo! O que acham de construímos uma tabela, para ver quem descobriu rimas sobre o quê?”</p> <p>Todos: “Boa!” (cf. nota de campo 187)</p>	
		- O adulto dirige as assembleias de grupo	<p>Estagiária: “Hoje vamos começar as nossas assembleias de grupo, sabem o que são e para que servem?”</p> <p>MF: “Para conversar?”</p> <p>Estagiária: “Sim para conversar, mas sobre o quê?”</p> <p>Todos: “Não sei!” (cf. nota de campo 114)</p>	1
	PARTILHA DE PODER COM AS CRIANÇAS	- O adulto oferece oportunidades de participação às crianças, <u>no momento de</u> <u>verificação e</u>	<p>No tapete, após a marcação das presenças, da verificação do dia e do tempo, surgiu o momento de partilha do fim de semana. Durante este momento de partilha, foi dado espaço e tempo a todas as crianças deste grupo, para que falassem sobre o seu fim de semana. Ao ouvir cada uma das crianças, que relatavam as suas ações passadas no sábado e no domingo, com as famílias e em diversos lugares (casa, festas, jardim zoológico, parque), fui pedindo às crianças que seleccionassem o que mais gostaram no seu fim de semana, para que no momento seguinte, o desenho do fim de semana, pudessem proceder à sua representação. (nota de campo 28)</p>	2

		<u>marcação das presenças</u>	Hoje foi a CA a responsável das presenças. Sugeri à CA que marcasse as presenças com a ajuda do grupo. Para isso, sugeri-lhe que apontasse para os nomes no quadro das presenças, para que cada criança o identificasse. (cf. nota de campo 117)	
		- O adulto oferece oportunidades de participação às crianças, <u>no momento da fruta</u>	Hoje propus ao grupo e à educadora cooperante que o momento da fruta fosse no recreio, em vez de ser na sala atividades. Estagiária: “Tive uma ideia, está uma manhã tão bonita de outono, o sol está tão quentinho, o que acham de comeremos hoje a fruta lá fora no recreio?” Todos: “Sim!” JL: “Boa vamos para o recreio, Inês e eu vou distribuir a fruta?” Estagiária: “Sim o JL é o responsável da fruta de hoje, por isso não por irmos lá para fora comer a fruta que vai deixar de ser!” (cf. nota de campo 112)	1
		- O adulto oferece oportunidades de participação às crianças, <u>na gestão e organização do espaço</u>	Estagiária: “O que acham de fazermos um mapa de tarefas?” SF: “É boa ideia, assim também conseguimos ir todos para lá.” Estagiária: “Boa, então e o que acham de organizarmos a área da criatividade, para conseguirmos fazer todas essas atividades e técnicas, sem confusão, através da criação de um dia da semana para cada tarefa?” Todos: “Sim!” Estagiária: “Então temos que decidir o que fazemos em cada um dos dias.” CN: “Á segunda-feira pode ser a plasticina!” MC: “Á terça-feira os desenhos!” LC: “Á quarta-feira os números e as letras!” AMM: “Á quinta a pintura!” JL: “Falta a colagem que pode ser à sexta-feira!” Estagiária: “Parece-me muito bem, o que acham?” Todos: “Boa ideia!” (cf. nota de campo 110)	1
			SF: “A Inês pode pôr a história outra vez no computador para vermos?”	

		<p>- O adulto oferece oportunidades de participação às crianças para o planeamento das atividades do projeto</p>	<p>Estagiária: “Claro que posso, o que acham todos de ouvir e vermos outra vez o vídeo da história?” Todos: “Sim!” (cf. nota de campo 90)</p>	12
			<p>Estagiária: “É parecido, mas não é uma história! Chama-se poema. Já alguém ouviu falar em poemas? Sabem o que são poemas?” Todos: “Não!” Estagiária: “Gostavam de descobrir?” Todos: “Sim!” (cf. nota de campo 139)</p>	
			<p>Estagiária: “O que acham que podemos fazer com este poema sobre o natal?” CA: “Cantar?” AMM: “Desenhar?” Estagiária: “Também podemos cantar, mas isso já estão a fazer com a professora de música, e se fizéssemos um desenho para cada uma das estrofes do poema?” Estagiária: “Boa muito bem! Então o que acham de cada um escolher uma estrofe e em grupos construímos a ilustração dessa estrofe?” SF: “É boa ideia!” Estagiária: “Todos querem fazer?” FS: “Eu não quero!” (cf. nota de campo 141)</p>	
			<p>No final da história, dei espaço e tempo às crianças para que pudessem partilhar as palavras que rimavam e que identificaram. (cf. nota de campo 90)</p>	
			<p>Durante o jogo foi dado o tempo e o espaço a que cada uma das crianças, pensasse e conseguisse, através da rima ligar as imagens às partes do corpo da velhinha. (cf. nota de campo 91)</p>	
			<p>Estagiária: “Gostaram de fazer este jogo?” Todos: “Sim!” Estagiária: “Porquê?” CA: “Porque descobrimos muitas rimas!”</p>	

			<p>AMM: “E também descobrimos sons novos!” SF: “Porque vimos outra vez a história no computador!” MC: “Porque descobrimos que cabelo rima com novelo, cotovelo, tornozelo!” (cf. nota de campo 92)</p> <hr/> <p>LC: “Eu desenhei um boné, porque boné rima com pé, porque acabam com o som -é!” Estagiária: “Gostaram de criar a vossa própria rima?” Todos: “Sim!” Estagiária: “Porquê?” CA: “Porque desenhámos as nossas rimas!” RM: “E porque mostrámos aos amigos e colámos na parede da velhinha!” Estagiária: “E o que aprenderam?” AMM: “Descobrimos muitas rimas novas com sons que ainda não tínhamos descoberto!” JL: “Sim, cabelo, cotovelo, tornozelo, novelo, camelo e pelo!” (cf. nota de campo 100)</p> <hr/> <p>No momento do tapete, lancei o ponto de situação do projeto. Estagiária: “O que já fizemos do nosso projeto das rimas?” JL: “O jogo da velhinha!” Estagiária: “E porque fizemos o jogo da velhinha?” SF: “Para descobrirmos rimas!” Estagiária: “E como descobrimos essas rimas?” MF: “Tirámos as imagens que rimavam com o corpo da velhinha e colámos à frente das setas, da parte do corpo!” (cf. nota de campo 123)</p>	
--	--	--	--	--

			<p>Depois de apresentar o poema, das diferentes formas levantei as seguintes questões:</p> <p>Estagiária: “Alguém conhece o que acabamos de ouvir?”</p> <p>SF: “Fala do nascimento de Jesus!”</p> <p>CA: “E é parecido com a música que cantamos com a professora de música para a festa de natal!”</p> <p>Estagiária: “O que acha parecido CA?”</p> <p>CA: “A parte das comidas, o bacalhau, o peru e os bolos!”</p> <p>MF: “Também tem rimas, Jesus luz!”</p> <p>AMM: “Comprido, despido!”</p> <p>(cf. nota de campo 139)</p>	
			<p>Estagiária: “Ainda se lembram o que são as estrofes de um poema?”</p> <p>LC: “São as linhas do poema!”</p> <p>Estagiária: “Mais ou menos, as estrofes são o conjunto de linhas que aparecem juntas num poema, olhem para este, quantas estrofes tem? Uma, duas, três, quatro e cinco. Quer dizer que o nosso poema tem cinco conjuntos de linhas, por isso tem cinco estrofes. E ainda se lembram o nome de cada linha do poema?”</p> <p>AMM: “São os versos!” (cf. nota de campo 141)</p>	
			<p>Estagiária: “Agora que já todos os grupos apresentaram a sua estrofe, quero saber se gostaram de construir as estrofes do poema?”</p> <p>Todos: “Sim!”</p> <p>Estagiária: “Porquê?”</p> <p>CA: “Porque foi muito giro fazer!”</p> <p>AMM: “Porque foi divertido!”</p> <p>Estagiária: “O que aprenderam?”</p> <p>RM: “Aprendemos a fazer letras novas!”</p> <p>JL: “Aprendemos os versos do poema!”</p>	

		<p>CN: “Aprendemos mais rimas!”</p> <p>Estagiária: “E mais o que aprenderam sobre a poesia?”</p> <p>MF: “Pode estar nas músicas, pinturas e poemas!” (cf. nota de campo 165)</p>	
		<p>Após a divulgação procurei saber a opinião das crianças.</p> <p>Estagiária: “Como acham que correu a apresentação?”</p> <p>CA: “Correu bem!”</p> <p>JL: “Os 4 anos gostaram!”</p> <p>Estagiária: “E vocês gostaram de apresentar?”</p> <p>Todos: “Sim!”</p> <p>Estagiária: “Porquê?”</p> <p>CA: “Porque foi divertido!”</p> <p>SF: “Porque mostrámos as rimas que descobrimos!”</p> <p>Estagiária: “E o que são rimas?”</p> <p>SF: “São as palavras que acabam no mesmo som!”</p> <p>MV: “João rima com gastão!” (cf. nota de campo 239)</p>	
	<p>- O adulto oferece oportunidades de participação às crianças durante a <u>implementação das assembleias de grupo</u></p>	<p>Estagiária: “o que correu bem esta semana?”</p> <p>AMM: “Os trabalhos que fizemos!”</p> <p>Estagiária: “Quais trabalhos e porquê?”</p> <p>RM: “O das formas geométricas, porque ficaram muito giros!”</p> <p>Depois de algumas crianças darem a sua opinião sobre o que tinha corrido bem na semana, chegámos ao que correu mal:</p> <p>JL: “Eu não quis que o FS brincasse connosco no recreio e ele chorou!”</p> <p>Estagiária: “Então e agora o que podemos fazer para isso não voltar a acontecer? Quais são as estratégias?”</p> <p>JL: “Não voltar a fazer!”</p>	1

			<p>MV: “Dar um beijinho e um abraço!”</p> <p>CB: “Brincamos todos juntos!”</p> <p>Estagiária: “Acham que assim conseguimos resolver este problema?”</p> <p>Todos: “Sim!”</p> <p>Estagiária: “Gostaram de fazer esta assembleia?”</p> <p>Todos: “Porquê?”</p> <p>CB: “Porque arranjámos muitas estratégias!”</p> <p>CA: “Porque nos ajudamos uns aos outros!”</p> <p>MF: “Porque falamos sobre o que correu bem!”</p> <p>SF: “E do que correu mal também!”</p> <p>AMM: “Porque há um presidente e ele escreve tudo o que nós dizemos!”</p> <p>(cf. nota de campo 114)</p>	
PROCESSOS AUTÓNOMOS	CRIANÇA INICIA	- A criança dirige o <u>momento de marcação das presenças</u>	<p>Hoje foi a vez do SF marcar as presenças e verificar o tempo. Em primeiro lugar, começou por indicar o dia da semana: SF: “Hoje é quarta-feira!” (cf. nota de campo 104)</p> <p>Hoje foi a LC que marcou as presenças. A LC começou por identificar o dia do mês, o dia da semana e a forma geométrica que iria utilizar. Quando iniciou a marcação das presenças, A LC perguntava de quem era o nome, para o qual apontava. Quando terminou a marcação, contou o número de crianças que estavam presentes na sala de atividades:</p> <p>LC: “Inês, hoje estão cá 14 meninos, falta 1 a CN!” (cf. nota de campo 173)</p>	2
		- A criança dirige o <u>momento de oração</u>	<p>Hoje foi o CB a marcar as presenças. O CB começou por fazer o sinal da cruz. De seguida, perguntou às crianças, se alguma queria agradecer algo a nossa senhora. As crianças que puseram logo o dedo no ar foram: a CN, a JC, a MC, a AM, a AA e o AMM. Ao sinal do CB, aguardavam a sua vez e quando solicitadas, agradeciam e pediam o que desejavam. (cf. nota de campo 242)</p>	1
		- A criança dirige o <u>o</u>	<p>Ontem a RM, no momento de arrumação da sala dirigiu-se a mim e propôs-me que o momento da fruta fosse no exterior. (cf. nota de campo 212)</p>	2

		<p><u>momento da fruta</u></p>	<p>Hoje foi a AM a distribuir as frutas. As crianças sentaram no tapete em roda, a AM colocou a caixa em cima do armário dos jogos e iniciou a sua tarefa: AM: “De quem é esta fruta?” JL: “É minha!” AM: “Quem trouxe esta banana? Tem aqui um nome escrito!” SF: “É minha foi a minha mãe que escreveu o meu nome!” (cf. nota de campo 175)</p>	
		<p>- A criança dirige as atividades de projeto, em momentos de grande grupo</p>	<p>SF: “Assim fazemos o livro das rimas dos 4 anos A!” Estagiária: “Então como é vamos construir as folhas do livro?” CN: “Podíamos pintar as folhas!” Estagiária: “E como pomos nas folhas o que descobrimos, por exemplo, a CN descobriu que olho, rima com molho, trolho e trambolho?” RM: “Podemos desenhar!” JL: “Também podemos colar!” Estagiária: “Acho boa ideia, por exemplo a CA descobriu que CA rima com linha, em vez de desenhar a linha, cola a linha, é isso?” JL: “Sim!” (cf. nota de campo 107)</p> <p>Hoje, depois da aula de inglês o grupo pediu para jogar ao jogo das estátuas. Comecei por colocar a música e propus ao grupo. (cf. nota de campo 138)</p> <p>MF: “Podemos escrever!” Estagiária: “Como é que podemos escrever?” JL: “A Inês pode ajudar a escrever!” CA: “Sim a Inês escreve e nós copiamos!” SF: “Também podemos escolher uma forma geométrica, para escrever a música!” (cf. nota de campo 125)</p> <p>RM: “Pintar com o lápis de cera verde!”</p>	<p>6</p>

			<p>Estagiária: “O que acham?”</p> <p>Todos: “Sim!” (cf. nota de campo 105)</p>	
			<p>JL: “Eu já sei, papagaio rima com raio!”</p> <p>Estagiária: “Boa JL, acho que ficava muito giro na nossa música, mas como?”</p> <p>Depois de várias tentativas e de quase todas as crianças darem a sua opinião e ideia, e eu dizer que o papagaio e o raio estão no céu, a MF disse: “Inês já sei, eu sou losango sou um o papagaio e lá no céu um raio!” (cf. nota de campo 113)</p> <p>Entregue ontem o convite à outra sala dos 4 anos, hoje preparou-se o momento da divulgação. Foram distribuídas as tarefas, pelos diversos elementos dos grupos, estipulando-se quem apresenta o quê e o que diz: no momento inicial de apresentação, na apresentação do poema e na apresentação das folhas de cada capítulo. (cf. nota de campo 236)</p>	
		<p>- A criança dirige <u>as atividades de projeto, em momentos de pequenos grupos</u></p>	<p>Estagiária: “JC e MC como querem escrever a vossa letra do círculo?”</p> <p>JC: “Com caneta!”</p> <p>MC: “E como cores!”</p> <p>Estagiária: “Então e como querem escrever as letras? O que precisam?”</p> <p>MC: “A Inês escreve e nós copiamos!”</p> <p>JC: “Sim porque nós não sabemos escrever, só o nosso nome precisamos da ajuda da Inês!”</p> <p>Estagiária: “Então e quem vai escrever a letra no papel?”</p> <p>JC: “Acho que podemos escrever as duas, não achas MC?”</p> <p>MC: “Sim eu escrevo um bocadinho e tu outro bocadinho!” (cf. nota de campo 126)</p>	17
		<p>Estagiária: “SF e AA como querem escrever a vossa letra do retângulo?”</p> <p>AA: “Com caneta cor de rosa!”</p> <p>SF: “E como caneta cor de laranja!”</p> <p>Estagiária: “Então e como querem escrever as letras? O que precisam?”</p> <p>SF: “A Inês escreve e nós copiamos!”</p>		

			<p>AA: “Sim!”</p> <p>Estagiária: “Então e quem vai escrever a letra no papel?”</p> <p>AA: “Eu e o SF!” (cf. nota de campo 127)</p>	
			<p>Estagiária: “FS e AM como querem escrever a vossa letra do triângulo?”</p> <p>FS: “Com canetas!”</p> <p>AM: “Eu quero com vermelho!”</p> <p>FS: “E eu quero esta!”</p> <p>Estagiária: “E qual é essa?”</p> <p>SF: “E como caneta cor de laranja!”</p> <p>Estagiária: “Muito bem. Então e agora falta escolherem como querem escrever a letra da música?”</p> <p>AM: “Copiamos o que a Inês escrever!” (cf. nota de campo 128)</p>	
			<p>Estagiária: “Agora que já escrevemos a letra da música, querem ilustrá-la como nos livros, que têm os textos e as imagens?”</p> <p>JL: “Sim já seu podemos fazer muitos quadrados e pintá-los!”</p> <p>Estagiária: “O que acha a MV da ideia do JL? Concorde?”</p> <p>MV: “Sim!” (cf. nota de campo 131)</p>	
			<p>Estagiária: “Como querem escrever a vossa letra do retângulo?”</p> <p>LC: “Com canetas de muitas cores! Eu quero esta!”</p> <p>RM: “Eu esta!”</p> <p>CN: “Eu a verde!”</p> <p>AMM: “E eu roxa!”</p> <p>Estagiária: “Então e como querem escrever as letras? O que precisam?”</p> <p>CN: “A Inês escreve e nós copiamos!”</p> <p>RM: “Como combinamos no tapete!”</p> <p>AMM: “Sim, pode ser!” (cf. nota de campo 132)</p>	

			<p>Durante o momento da escolha, os elementos de cada grupo discutiam entre si:</p> <p>CA: “Vamos usar esponja!”</p> <p>JL: “Não, pincel!”</p> <p>CA: “Vá lá JL, com esponja é mais giro!”</p> <p>JL: “Não eu gosto mais de pintar com o pincel!”</p> <p>CA: “Mas depois podemos usar o pincel para outra coisa! Eu quero usar esponja!”</p> <p>LC: “Eu também!”</p> <p>CN: “Boa esponja é boa ideia!”</p> <p>MV: “Esponja!”</p> <p>JL: “Ok, usamos a esponja!”</p> <p>CA: “Inês vamos queremos usar a esponja!” (cf. nota de campo 134)</p> <hr/> <p>MF: “Podemos fazer uma cabana com o menino jesus deitado nas palhinhas!”</p> <p>CA: “Também podemos fazer o são José e a Maria!”</p> <p>AM: “E o burro!”</p> <p>Estagiária: “Então e como querem fazer o presépio? Desenhar, pintar, usar plasticina!”</p> <p>MF: “Plasticina!”</p> <p>AA: “Desenhar!”</p> <p>CA: “Colar palhinhas como fizemos aqui na história da joana!” (cf. nota de campo 142)</p> <hr/> <p>MV: “Eu quero fazer os 5 presentes com plasticina!”</p> <p>CB: “Eu quero desenhar o jesus deitado despido!”</p> <p>AMM: “Eu posso desenhar a cabana, onde está o jesus deitado!”</p> <p>CB: “Falta o casaco comprido, podíamos fazer com plasticina, porque é mais fácil é só fazermos 3 retângulos!” (cf. nota de campo 144)</p> <hr/> <p>JL: “Eu posso desenhar a mesa para pôr as comidas lá em cima, como fizemos ali na história da joana e o bolo!”</p>	
--	--	--	---	--

			<p>LC: “Eu o pudim, os pinhões e o bacalhau!” RM: “E eu o peru, com plasticina!” (cf. nota de campo 145)</p>	
			<p>Estagiária: “Boa, espetacular, lembravam-se de todos os versos! Quem quer escrever o primeiro verso?” CA: “Eu!” Estagiária: “E o segundo?” MF: “Posso ser eu!” Estagiária: “Eu quero o terceiro!” CA: “Falta o último, posso ser eu!” (cf. nota de campo 151)</p>	
			<p>Estagiária: “Muito bem, agora têm que decidir quem é que escreve os versos!” MV: “Eu quero o primeiro!” AMM: “Eu o segundo!” CB: “Eu posso escrever os outros que faltam!” (cf. nota de campo 152)</p>	
			<p>JL: “Posso escrever dois Inês?” Estagiária: “Jaime o trabalho é de grupo, não é a Inês que vai decidir isso, vocês é que têm que conversar e decidir!” JL: “LC e RM posso escrever dois?” RM e LC: “Sim!” (cf. nota de campo 153)</p>	
			<p>CA: “Acho que podemos escolher verde!” SF: “Também acho, gosto muito de verde!” MV: “Podia ser cor de rosa!” CA: “Vá lá MV o verde é mais giro!” MV: “Ok, pode ser!” JC: “Também acho, o verde!” (cf. nota de campo 195)</p>	

			<p>Em grupo, foi decidido quem desenha o quê: a CA desenha a mãe, avô, punhal e taj mahal o SF o quintal, a MV o jornal e a JC o laranja e o pinhal. Durante os desenhos, as crianças discutiram entre si, como iriam desenhar os diversos elementos, explicando-os umas às outras. (cf. nota de campo 197)</p>	
			<p>Em grupo, foi decidido quem desenha o quê: a JC desenha o pai, o SF desenha o amor, a CA desenha o senhor e a MV o pastor. Durante os desenhos, as crianças discutiram entre si, como iriam desenhar os diversos elementos, explicando-os umas às outras. (cf. nota de campo 198)</p>	
			<p>CN: “Acho que podemos escolher verde!” Estagiária: “A cor verde já foi escolhida pelo grupo das rimas dos nomes das famílias, o que acham de escolherem outra cor!” MC: “Pode ser vermelho Inês?” Estagiária: “Eu não sei, vocês são um grupo e tem que decidir as duas juntas!” MC: “CN podemos escolher vermelho, queres?” CN: “Pode ser, acho que vai ficar giro!” (cf. nota de campo 216)</p>	
			<p>AM: “Podemos escolher amarelo!” JL: “Não azul!” MF: “Azul!” RM: “Cor de laranja!” AA: “Azul!” FS: “Verde!” JL: “Essa já não pode ser. Tive uma ideia vamos votar! Quem escolhe azul?” FS, MF, AA, AMM e JL: “Eu!” (cf. nota de campo 219)</p>	
		- A criança dirige <u>as</u>	<p>Hoje foi o JL o presidente da assembleia de grupo. Estagiária: “JL o que precisamos para a nossa assembleia começar?”</p>	2

		<u>assembleias de grupo</u>	<p>JL: “Precisamos de uma mesa, de uma cadeira, da folha da assembleia e de uma caneta.” O JL reuniu numa mesa os materiais necessários.</p> <p>Estagiária: “Agora pode começar a assembleia!”</p> <p>JL: O que correu bem esta semana?”</p> <p>CA: “Brincámos com os amigos!”</p> <p>CB: “Sim fomos todos amigos!”</p> <p>SF: “Os trabalhos que fizemos!”</p> <p>Educadora: “Quais trabalhos?”</p> <p>RM: “O trabalho das folhas e das castanhas!”</p> <p>JL: “E a letra da canção das formas geométricas!” (cf. nota de campo 129)</p> <hr/> <p>Hoje a presidente da assembleia foi a JC.</p> <p>JC: “O que correu bem esta semana?”</p> <p>CA: “Ouvir os amigos!”</p> <p>JL: “Ajudamos os amigos que precisaram!”</p> <p>MV: “Não empurrámos os amigos!”</p> <p>SF: “Eu não chorei nenhum dia!”</p> <p>CB: “A LC e AA fizeram um esforço e comeram mais rápido!” (cf. nota de campo 148)</p>	
--	--	-----------------------------	---	--

Nota. Elaboração própria, no âmbito da PPS II, 2018/2019.