

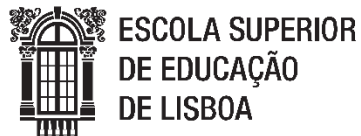
**PEDAGOGIA PARTICIPATIVA: A ARTE DE CRIAR PONTES
ENTRE AS INTENCIONALIDADES EDUCATIVAS E OS
PROPÓSITOS DAS CRIANÇAS**

O respeito dos direitos das crianças na vanguarda da prática educativa

LUÍSA VINAGRE

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

2017



**PEDAGOGIA PARTICIPATIVA: A ARTE DE CRIAR PONTES
ENTRE AS INTENCIONALIDADES EDUCATIVAS E OS
PROPÓSITOS DAS CRIANÇAS**

O respeito dos direitos das crianças na vanguarda da prática educativa

LUÍSA VINAGRE

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

Sob orientação da Prof. Doutora Rita Brito

2017

Ao meu avó, que certamente estaria muito orgulhoso de mim...

Fazes-me falta todos os dias.

AGRADECIMENTOS

“As coisas extraordinárias não exigem actos extraordinários. As coisas extraordinárias só pedem momentos fáceis. Tão ordinários como aconchegar um cobertor . . . não exigem nada de extraordinário. E é precisamente por isso que são extraordinárias. Como as pessoas extraordinárias . . . Sou viciado em pessoas extraordinárias. Nas que conseguem feitos incríveis. Como fazerem-me feliz, por exemplo.”

(Pedro Chagas Freitas *in Prometo Falhar*)

Às pessoas extraordinárias da minha vida...

À minha mãe, pelo amor incondicional que se traduz nos momentos ordinários do quotidiano, pelo exemplo de persistência e de luta perante a vida, pela paciência, pelo apoio e alegria nos momentos que se avizinharam mais difíceis.

À Gorjão, por ter sido a minha *compincha* nesta viagem cujo fim se aproxima, pela verdade, pela alegria, pelas partilhas, pela cooperação e compreensão, por ser uma pessoa genuína e pela amizade, a ti: *Hakuna Matata*.

Ao Pedro, por ter sido a minha bússola sempre que pensei ter perdido o norte, pela clarividência, pelo apoio, pela paciência, pelas aprendizagens, pela partilha e cumplicidade.

Às crianças, pelas aprendizagens, pela pureza e simplicidade, pela alegria com que encaram a vida, por fazerem de mim uma pessoa melhor.

.... o meu muito obrigada!

RESUMO:

Partindo de uma perspectiva sociocultural que fundamenta uma Pedagogia Participativa na qual a criança é tida como competente e ativa, este trabalho procura resgatar os direitos das crianças, nomeadamente, os direitos de participação. Face a tal propósito, o mesmo teve por objetivo compreender o impacto da assunção de pedagogias participativas, em contexto de Jardim-de-Infância (J.I.), no desenvolvimento das crianças, tendo sido adotada, para tal, uma metodologia de trabalho qualitativa. O *design* da investigação destaca nas pedagogias participativas uma ‘aprendizagem em participação’ que permite o livre desenvolvimento da personalidade da criança. Trata-se da estruturação de um contexto educativo democrático, a par com uma estrutura de trabalho cooperativo, na qual a construção das aprendizagens ocorre em circuitos de diálogo, reflexão e comunicação. Trata-se de assumir uma participação com sentido de protagonismo em que, face às condições pedagógicas criadas, as crianças se desenvolvem e (re)constróem o quotidiano escolar como sinónimo de cidadania ativa. O documento alude para a urgência de desconstrução do modo tradicional e transmissivo de fazer pedagogia, a fim de se assumir e promover a visibilidade social das crianças enquanto sujeitos de direitos e atores sociais.

Palavras-Chave: criança; jardim-de-infância; participação; direitos; pedagogias participativas; desenvolvimento e aprendizagem.

ABSTRACT:

This work seeks to rescue the rights of children, mostly, the rights of participation on a sociocultural perspective that bases a Participative Pedagogy in which the child is considered competent and active. Therefore, the current work aims to understand the impact of participative pedagogies (in the context of J.I.) on the development of children, based on a qualitative work methodology. The design of investigation emphasizes, in participatory pedagogies, a 'participatory learning' that allows the free development of the children's personality. It is the structuring of a democratic educational context, along with a cooperative structure of work, in which the construction of learning occurs in circuits of dialogue, reflection and communication. It is a matter of assuming a participation with a sense of importance in which, given the pedagogical conditions created, children develop and (re) build school every day as synonymous with active citizenship. The document points to the urgent need to undoing the traditional way of doing pedagogy in order to assume and promote the social visibility of children as subjects of rights and social actors.

Key-words: child; kindergarten; participation; rights; participatory pedagogies; development and learning.

ÍNDICE

Introdução.....	3
1. Caracterização para a ação: retratos da heterogeneidade social que rodeia e inclui o grupo de crianças.....	5
1.1. Um flash do meio social do J.I.	5
1.2. O contexto socioeducativo... na cultura do encontro.....	6
1.3. Sala quatro: equipa educativa, crianças e famílias!	7
1.3.1. Desenvolvimento e gestão do currículo: análise reflexiva.....	9
1.3.2. Organização da sala quatro: análise reflexiva.....	13
1.3.3. As crianças...e as famílias: uma heterogeneidade social por de trás de uma homogeneidade aparente.	16
1.4. Dia típico: um dia no J.I., um tempo de descoberta, encontro e celebração! ..	19
2. Análise reflexiva da intervenção	26
2.1. Planificação geral: intenções para a ação.....	26
3. Introdução à investigação: pedagogias participativas em educação de infância.	33
3.1. Marco teórico...uma introdução.....	33
3.1.1. Pedagogias participativas: a arte de criar pontes entre as intencionalidades educativas e os propósitos das crianças.	35
3.2. Roteiro metodológico	39
3.3. Apresentação dos resultados e análise reflexiva.....	42
4. Na construção da profissionalidade docente: o (a)moroso trabalho do educador	47
Considerações finais.....	50
Referências	52
Anexos.....	
Anexo A. Figuras inerentes à caracterização do contexto educativo	
Anexo B. Grelha de avaliação qualitativa do ambiente educativo	
Anexo C. Grelha inerente à caracterização das crianças e famílias	
Anexo D. Grelhas de avaliação [diagnóstica] qualitativa do grupo de criança.....	
Anexo E. Grelha de avaliação do nível de envolvimento das crianças	
Anexo F. Projeto: o ouriço.	
Anexo G. Trabalho de promoção do envolvimento e participação de uma criança com PEA.....	
Anexo H. Análise de conteúdo do portefólio da PPS II	

Anexo I. Portefólio como estratégia de avaliação de uma criança.....

Anexo J. Portefólio da PPS II.....

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada – módulo de J.I. (PPS II), orientada pela docente Rita Brito, após uma proposta que recaía sobre a intervenção num contexto educativo formal: o objetivo é integrar os alunos em contextos profissionais nos quais se possam perspetivar como futuros profissionais de educação, criando condições necessárias à mobilização integrada e pertinente dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso e no decorrer da intervenção, para a construção de um perfil profissional e execução de práticas pedagógicas de qualidade; e posterior elaboração de um relatório. Com efeito, o presente documento é respeitante à segunda parte da proposta [elaboração de um relatório] e tem por objetivos o desenvolvimento de uma atitude de autoformação e de uma atitude investigativa que se espelham através da capacidade de reflexão crítica e avaliação, face ao que foi o processo de intervenção no contexto e posteriores (re)adequações das práticas.

De facto, o trabalho comporta uma grande componente reflexiva, uma vez que a Pedagogia, enquanto Ciência da Educação de cariz qualitativo, distinta das demais Ciências que a suportam, se caracteriza por “*ir perseguindo a sombra que ela mesma tem que ir criando*” (Sacristán, citado por Rocha, 2001). Isto é, enquanto Ciência, a Pedagogia incoa da prática, tomando-a como objeto de análise, compreensão e reflexão, nomeadamente, das relações educacionais-pedagógicas (Rocha, 2001) que nela se instituem e a ela tornam, estabelecendo-se uma simbiose teórico-prática (*idem*). Por conseqüente, a mesma insere-se num mundo de interações orientadas para projetos colaborativos num contexto promotor da participação, entendendo que sujeito e contexto se unificam no âmbito da cultura (Formosinho, citado por Gomes & Paschoim, 2007).

Neste sentido, e no que tem que ver com a componente investigativa inicialmente aludida, a mesma teve por objetivo a compreensão do impacto da assunção de pedagogias participativas [no contexto de J.I.] no desenvolvimento das crianças. Com este propósito, na continuidade da PPS II, assumiu-se o que, segundo Folque (2016), é a sintaxe das pedagogias aqui referentes: i) um contexto democrático ativo de educação; ii) uma construção social dos saberes em circuitos de diálogo, reflexão e comunicação; e iii) uma estrutura de trabalho cooperativo. Assim, o documento espelha e debate a urgência dos profissionais de educação reconhecerem e respeitarem os

direitos das crianças, adotando, por ora, pedagogias participativas, com o propósito de criarem oportunidades de desenvolvimento saudável para as crianças, tornando-as independentes, colaborativas, autónomas, responsáveis e altruístas. Trata-se de encontrar um equilíbrio entre as exigências de um nível mínimo de segurança e ordem e a finalidade pedagógica de livre desenvolvimento da personalidade da criança (Prott, 2010), contrariando as atuais culturas [instauradas] de não participação das crianças, nas quais impera o adultocentrismo (Tomás & Gama, 2011).

Posto isto, e de forma a orientar a leitura do documento, importa ainda referir que este apresenta a seguinte estrutura: i) Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo – em que se objetiva ouvir a voz dos seus participantes, isto é, compreender factos e dinâmicas sociais nos quais os mesmos contam; ii) Análise reflexiva da intervenção – apresentação, descrição e análise crítica das intencionalidades adotadas; iii) Introdução à Investigação em J.I. – em que se identifica e fundamenta uma problemática emergente do contexto no qual ocorreu a PPS II; iv) Construção da profissionalidade docente – em que se concebe uma análise inerente aos dois períodos de PPS [I e II], considerando as dimensões pessoal e coletiva do processo vivido; e v) Considerações finais – em que se apresenta a súmula das principais considerações e aprendizagens inerentes à intervenção educativa, bem como à problemática identificada.

1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO: RETRATOS DA HETEROGENEIDADE SOCIAL QUE RODEIA E INCLUI O GRUPO DE CRIANÇAS.

“Ouvir a voz das crianças se constitui mesmo como uma diretriz vertebradora na compreensão de factos e dinâmicas sociais onde as crianças contam” (Sarmiento, 2006a, p.1).

O excerto supracitado traduz, em limite, o que será feito na continuidade do presente tópico: uma caracterização reflexiva do contexto educativo no qual exerci a minha prática¹, objetivando *ouvir a voz das crianças*. Isto é, objetivando interpretar e compreender emoções, ações e comportamentos do grupo de crianças com o qual convivi, pois, tal como Ferreira (2004), estou ciente de que a cada criança subjaz um *stock* de conhecimentos e um *habitus* que se relacionam e permitem a compreensão de toda a ação a ela [cada criança] inerente.

Neste sentido, com o propósito de compreender as dinâmicas sociais que estruturam e são estruturadas pelas crianças enquanto atores sociais que se desenvolvem e envolvem no contexto coletivo do J.I. (*idem*), considero oportuno situar-me primeiramente à entrada da Instituição, dirigindo o meu olhar para o meio envolvente.

1.1. Um *flash* do meio social do J.I.

Efetivamente, apraz-me começar por retratar o meio social em que a Instituição se insere retendo-me na imagem que cuidadosamente observo todas as manhãs: uma vasta área militar a norte e este, que coabita, quer com polo de urbanizações recentemente construído, a oeste, quer com a zona antiga da freguesia, a sul. Por conseguinte, entre a agitação da população ativa [área urbana] vislumbra-se uma vida bairrista [zona antiga] vincada pela serenidade e calma de uma população inativa e envelhecida. De facto, a instituição acima referida localiza-se numa periferia de uma freguesia do concelho de Oeiras na qual o índice de envelhecimento, ainda que grandemente contrabalançado pela população ativa que tem vindo a crescer, é expressivo. A par do que fora referido, o setor terciário, nomeadamente (i) o pequeno

¹ Prática profissional supervisionada [valência de J.I.] no âmbito do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

comércio, (ii) os serviços inerentes à educação e à saúde e (iii) os serviços bancários e administrativos, confere dinamismo à freguesia, sendo que, para este [dinamismo] concorrem ainda as Coletividades e os Centros de Convívio que se associam em projetos que visam a integração social e em parcerias que objetivam uma vida em comunidade.

Partindo deste panorama, julgo ser pertinente (re)direcionar o meu olhar, focando-me num dos serviços anteriormente aludidos, relacionado com a Educação, e ao qual se reportou a minha prática profissional.

1.2. O contexto socioeducativo... na cultura do encontro.

Trata-se de uma Instituição pública que integra um Agrupamento de Escolas vertical², que, no que tem que ver com o junto de órgãos que a constitui, é composta por Conselho Geral e Direção, integrando 23 colaboradores [entre pessoal administrativo, associações e serviços gerais]. A Instituição agrega duas valências: J.I. e 1.ºCEB; contemplando cinco blocos, cada um com dois pisos. No que tem que ver com o bloco em que se constitui o J.I., este, no piso 0, reúne a cozinha³ e o refeitório [espaços comuns às valências citadas, a par com a biblioteca e o ginásio], sendo que, no piso 1, contempla quatro salas de atividades [J.I.], um recreio exterior e duas salas polivalentes que funcionam como recreio interior, sendo também utilizadas pelas associações⁴. As salas sucedem-se na continuidade de um corredor, todavia apenas as quatro salas de atividades têm saída direta para um espaço comum: o recreio. Neste espaço exterior vislumbram-se duas áreas distintas (i) uma área pavimentada que dispõe de cobertura para a chuva, não dispondo, porém, de quais quer equipamentos lúdicos, e (ii) uma área de relvado descoberta, na qual se encontra um circuito de pneus. Este contexto oferece ainda materiais (e.g. triciclos, bolas, arcos e bonecos) passivos de serem utilizados pelas crianças na área pavimentada.

Posto isto, uma análise cuidada e reflexiva dos documentos regulamentadores [Projeto Educativo e Regulamento Interno] da ação educativa da Instituição permite-me igualmente afirmar que esta, embora seja bastante recente, assumiu desde sempre a

² Agrupamento constituído por dois J.I., duas escolas do 1.ºCEB e uma escola de ensino secundário.

³ Embora as refeições sejam confeccionadas diariamente na Instituição, a gestão e fornecimento dos almoços não é da responsabilidade do J.I., mas sim da Câmara Municipal

⁴ Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) e Associação de Pais e Encarregados de Educação (APEE).

seguinte missão: “visa-se formar jovens cidadãos, transmitindo conhecimentos e saberes facilitadores da sua inserção na sociedade, de maneira ativa, visando a competitividade do país e o bem-estar comum” (XXXXX, 2014, p.13). Neste sentido, a criança é olhada como sujeito do processo educativo, procurando-se ouvir o que tem para dizer. A par disto, a Instituição rege-se pelos princípios da gestão democrática e da neutralidade religiosa e partidária, procurando promover a formação pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática, numa perspetiva de educação para a cidadania. Para mais, atento que a participação das famílias, a escola aberta à comunidade, e a partilha de saberes e vivências da criança, empregam os princípios da prática pedagógica exercida.

A ser isto verdade, considero pertinente aumentar o grau de focagem da observação aqui manifesta, fazendo-a incidir numa esfera mais restrita: a sala de atividades do grupo de crianças com o qual convivi.

1.3. Sala quatro: equipa educativa, crianças e famílias!

À porta da sala um quadro informativo permite constatar tratar-se da sala quatro, uma sala cuja equipa educativa é constituída pela educadora Luísa e a auxiliar Carmo, combinando-se periodicamente com docentes de apoio no âmbito das Expressões Artísticas e Educação Física (EAEF) [ginástica] e das Necessidades Educativas Especiais (NEE). O mesmo quadro permite perceber a heterogeneidade interna das crianças (Ferreira, 2004) que por ora coabitam naquele espaço (nome, idade, género e percursos institucionais), permitindo igualmente compreender algumas normas de organização e funcionamento da sala (e.g. horários, atividades, refeições). Um pequeno passo é o quanto basta para se entrar na sala. No seu interior, uma primeira observação permite contemplar uma sala ampla, retangular, com ligação direta ao exterior [recreio] e boa iluminação natural que rompe pelas janelas que integram toda a extensão da parede situada em frente da porta. A par disto, denota-se uma porta na parede situada à esquerda da porta de entrada que permite a ligação entre a sala e uma casa de banho que lhe é exclusiva – constituída por dois sanitários e um lavatório. No que tem que ver com a estrutura da organização do ambiente da ação (*idem*) esta é definida por oito grandes

áreas: i) *pintura*; ii) *biblioteca*; iii) *expressão dramática*⁵; iv) *área de reuniões*; v) *natureza*; vi) *construções*; vii) *jogos*; e viii) *desenhos*, que se sucedem na continuidade da parede, não havendo fronteiras específicas que as delimitem, constituindo-se elas próprias as suas fronteiras (cf. anexo – A). Contudo, todas estão devidamente identificadas, quer por elementos diretos [etiquetas] quer por elementos simbólicos [materiais, brinquedos, adereços, animais, mobiliário, objetos], não se confundido, deste modo, entre si.

Prosseguindo, o mesmo olhar permite enfatizar que *as paredes falam por si*, estando repletas de trabalhos coletivos e individuais, fotografias das crianças em atividades, e registos individuais do que cada criança tem para dizer. A partir daquilo que foi a minha vivência no contexto, e de conversas informais com elementos da equipa educativa, em particular com a Luísa, é possível assegurar que esta conjeturou e organizou o espaço objetivando que as várias dinâmicas que ali se sucedam, consolidadas nas rotinas espaço-tempo, permitam às crianças antecipar acontecimentos e adquirir autonomia – ampliando e dando significado à especialização do cérebro – traduzindo-se este sistema, em limite, num meio para aquisição de competências, como se pode constatar através das seguintes notas de campo:

“No geral o grupo exhibe ainda alguma relutância face ao que é a rotina e as práticas da sala, o que concorre para momentos de transição algo morosos. (Nota de campo 18, dia 29 de setembro, diversos contextos educativos.)

“Grupo no geral mais autónomo face ao que é a rotina e as práticas da sala: as crianças antecipam os momentos e/ou ações, correspondendo de forma mais concentrada e adequada ao que lhes é solicitado; o que concorre para momentos de transição mais fluidos agradáveis. (Nota de campo 16, dia 13 de outubro, diversos contextos educativos.)

Neste sentido, considero ser pertinente debruçar-me acerca do modo como a educadora desenvolveu e estruturou o currículo e estruturou e organizou o ambiente educativo, com o propósito de compreender a influência do meio envolvente no desenvolvimento da personalidade da(s) criança(s). Assim, começo por conceber um *flash* do desenvolvimento e gestão curricular, para posteriormente me debruçar com

⁵ A área da Expressão Dramática traduz-se i) na *casa grande*, sendo constituída por uma cozinha e respetivos acessórios, bonecos, camas e roupas para os bonecos, pequenos armários e uma banca de venda e ii) na *casa pequena de bonecas*, uma pequena casa de madeira.

maior profundidade na estrutura e organização do ambiente de ação e neles retratar o grupo.

1.3.1. Desenvolvimento e gestão do currículo: *análise reflexiva*.

“Teremos de concentrar-nos na substância da Cultura e do Conhecimento (e não em formalismos didáticos) e na substância da Democracia para a organização social do nosso trabalho pedagógico” (Niza, 2007).

Não obstante da veracidade de a educadora aqui referente não se reger por nenhum modelo pedagógico específico, os princípios que orientam a sua ação coadunam-se verdadeiramente com as premissas aludidas por Niza (2007), uma vez que têm os seus pilares basilares em pedagogias participativas. Concretizando, a linha de ação que diariamente observei emerge do cruzamento de documentos legais (e.g. CDC, 1989; OCEPE, 2016), documentos de cariz educativo (e.g. Carta de Princípios para uma Ética profissional, APEI) e de uma identidade profissional própria, resultante da prática educativa, que se norteia pelos princípios agora elencados: **cooperação, participação, diálogo, competência, integridade, respeito e responsabilidade** (XXXX, 2016, p.5). Para mais, compreenda-se que a mesma subentende três linhas de concretização, a saber: i) **heterogeneidade etária**; ii) **atividades culturais autênticas**; e iii) **gestão cooperada do currículo** (Foque & Bettencourt, s.d.).

Deste modo, e previamente a adotar um olhar crítico e reflexivo face às premissas acima aludidas, considero importante conceber o escrutínio das mesmas, com o intuito de as tornar clarividentes, elucidando para o seu modo de operacionalização no contexto. Com efeito, compreenda-se que, no que tem que ver com o ponto (i), a **heterogeneidade** é vista como condição de enriquecimento pessoal, social e cultural, uma vez que é tida como uma variável enriquecedora da comunidade: dá-se ênfase às características individuais de cada criança, garante-se a equidade e promove-se o desenvolvimento de cidadãos altruístas e com melhor cognição social (Brandão & Ferreira, 2013). Neste sentido, compreenda-se que de forma a garantir a equidade é necessário diferenciar o currículo: o que concorre para uma atuação na ZDP⁶ e, conseqüentemente, potencia o desenvolvimento e a aprendizagem. A par disto, e uma vez que se considera que o encontro com o outro é promotor de desenvolvimento e

⁶ Zona de desenvolvimento Proximal: termo postulado por Vygotsky (1978) para designar o nível em que a criança *quase* pode realizar uma tarefa por si só, e que, com um par mais competente, pode efetivamente realiza-la.

aprendizagem, dá-se primazia ao encontro de grupos (e.g. recreio; intercâmbios entre as salas do J.I.; atividades culturais da Instituição e/ou da Comunidade [e.g. comemoração do magusto, teatros]), decorrendo deste princípio os pontos (ii) e (iii).

De facto, no que tem que ver com o ponto (ii), por **atividades culturais autênticas** compreende-se atividades que se assemelhem às atividades vivenciadas [pelas crianças] em contextos externos à Instituição, conotadas de um grande sentido estético e social, não havendo distinção entre ‘tempo de atividades’ e ‘tempo de rotinas’. Os vários momentos do quotidiano são percebidos como iminentemente culturais sendo entendidos como atividades culturais (e.g. ouvir uma história, fazer um bolo, uma pintura, limpar e arrumar a sala, almoçar, fazer a higiene), nos quais se dá primazia a materiais pertencentes ao universo cultural das crianças e das famílias: instrumentos da cultura (e.g. utensílios de cozinha, animais diversos, lápis, canetas, tecidos). A este nível, compreenda-se a articulação do princípio anteriormente explicitado com o princípio postulado no ponto (iii).

Concretizando, o ponto (iii) remete para uma **gestão cooperada do currículo** da qual decorre um planeamento com diversos pontos de partida (e.g. interesses das crianças, vida no J.I., em casa ou na comunidade) que se esperam convergir em propostas embutidas de significado: aprendizagens significativas. De facto, considera-se que ‘levar para dentro do J.I.’ a cultura e a vida, concorre para um desenvolvimento equilibrado e integral das crianças. Com efeito, procura-se mais do que proporcionar a participação das famílias em intervenções pontuais (e.g. ir partilhar experiências e/ou dinamizar atividades), procura-se caminhar junto com as famílias, o que se materializa através da criação de espaços de diálogo: tempo para dialogar (e.g. reuniões formais, encontros informais, festejos) do qual emergem ideias, se definem caminhos, atribuem-se papéis e responsabilidades e se criam e fortalecem laços entre a equipa educativa, as crianças e as famílias. De facto, a comunicação entre as famílias, a equipa educativa e as crianças é um processo continuado que se espelha em diferentes atividades e instrumentos passíveis de promover a voz de todos (e.g. é prática conceberem-se registos semanais com notícias e/ou acontecimentos inerentes às crianças, quer no seu contexto familiar, quer no contexto do J.I., que se expõem nas paredes, assim, ‘as paredes falam por si’, complementando a comunicação entre as famílias e a equipa educativa).

Deste modo, ressalve-se que a criança é olhada de igual para igual, sendo tida como sujeito [competente] do processo educativo, no qual a sua participação evolui de

uma participação inicialmente periférica [de observação] para uma participação efetiva, o que corrobora *na sua voz*: unicidade perante o mundo. Por conseguinte, o J.I. é olhado como uma instituição socioeducativa que cuida na mesma medida em que educa: um núcleo fundamental da revitalização cultural e social, no qual crianças, família e equipa se apoiam mutuamente em torno de um objetivo comum: o desenvolvimento integral e equilibrado da criança enquanto cidadão pertencente a uma comunidade.

Posto isto, e adotando agora um olhar crítico e reflexivo face ao que fora até então declarado, apraz-me afirmar que considero que a linha de ação aqui pertinente e as premissas nela postuladas consubstanciam uma pedagogia que dá ênfase à voz das crianças, o que, tal como (Tomás & Gama, 2011), observo como imperativo para materializar o desígnio da criança como *um sujeito de direitos*, concorrendo, indubitavelmente, para o desenvolvimento integral da criança

Na verdade, considero que dar primazia aos processos e experiências de vida, no seu sentido mais amplo, por detrimento dos aspetos formais, promove a participação das crianças como uma ação com sentido de protagonismo, através da qual, face às condições pedagógicas estabelecidas, se constrói e reconstrói o quotidiano institucional como sinónimo de cidadania ativa (Sarmiento & Marques, 2006). Por conseguinte, julgo ser necessário perceber a *participação das crianças* como algo mais do que *fazer parte* (Tomás, 2007): trata-se de olhar a participação como um processo que integra divergências e convergências inerentes a objetivos pretendidos, resultantes de um processo híbrido, em que crianças e adultos influem diretamente nas decisões tomadas (*idem*); e neste sentido, considero verdadeiramente, que os princípios supracitados combatem a necessidade para que aludo.

Efetivamente, focando-me nas três linhas de ação acima veiculadas, considero que a heterogeneidade etária não só permite a ampliação de conhecimento (Folque, 2014) como é determinante para o desenvolvimento das crianças, permitindo ainda partir-se da diversidade para se potenciar a diferença [*inclusão*]. Relativamente às atividades culturais autênticas, tal como Folque & Bettencourt (s.d.), observo-as como um processo positivo, um *continuum*, que contrapõe a estimulação excessiva e isolada dos sentidos que é prática comum em várias Instituições de cariz educativo: a participação e o contacto das crianças em atividades culturais permite a apropriação da herança cultural [conhecimento], e, por ora, oferece possibilidades mais complexas de apropriação dos processos cognitivos e sociais (*idem*), uma vez que as mesmas são percebidas como um todo. Deste modo, considero que a gestão cooperada do currículo

se justifica e legitima por si só: a participação, quer das famílias e respetivos filhos, quer de vários elementos equipa educativa, no planeamento de troços a percorrer pelas crianças, potencia o diálogo entre todos os intervenientes e o cruzamento dos diferentes universos culturais nos quais as crianças se inserem. De facto, tal como Folque, Bettencourt e Oliveira (citados por Folque, 2014), julgo que a gestão cooperada do currículo, quando devidamente concretizada, garante a participação da criança, “feita através da escuta ativa pelos adultos, fundada na observação e comunicação sobre os seus [criança] interesses e necessidades” (*idem*, p. 967).

Posto isto, compreenda-se que a conduta que diariamente observo é tida de facto como um *continuum*: um processo continuado com início prévio à entrada das crianças para a Instituição [reuniões individuais e grupais com as famílias] e término no final do ano letivo vigente [reunião grupal com as famílias e equipa]. Com efeito, subentenda-se que também a avaliação é vista como um *continuum*, no qual as famílias têm uma participação ativa. Concretizando, a avaliação, quer das crianças, quer do contexto [ambiente de ação] é uma avaliação contínua, alicerçada na escuta ativa das vozes das crianças na relação com uma observação e comunicação constantes, que se materializa em fichas qualitativas [de diagnóstico e de informação] e em mudanças no ambiente de ação, respetivamente. De facto, a observação fundamentada na escuta ativa das vozes das crianças é o instrumento de avaliação privilegiado pela educadora, o que, a meu ver, é verdadeiramente adequando pois trata-se de uma observação contextual, a qual, segundo Formosinho e Oliveira-Formosinho (citados por Folque, 2016), não avalia as crianças, mas as aprendizagens e o desenvolvimento das mesmas no contexto educativo. Ou seja, observa-se, escuta-se, e organiza-se o ambiente educativo para o desenvolvimento de identidades pessoais, relacionais, e sociais, para uma participação comunicativa no aprender (*idem*) constantemente documenta e exposta. Com efeito, a documentação aqui pertinente é olhada como um instrumento no processo de avaliação: permite monitorizar, compreender, e deste modo avaliar processos, realizações e aprendizagens (*idem*).

Este é, a traço grosso, o *design* geral das ações que diariamente observei e vivenciei, o qual, por ora, legitimo. De facto, tal como Oliveira-Formosinho e Araújo (citados por Folque, 2016), julgo que a atuação do educador deve passar pela criação de espaços e tempos pedagógicos, nos quais a ética das relações e interações potencia o desenvolvimento de atividades e projetos, com o propósito de valorizar a experiência, e os saberes e a cultura das crianças no diálogo com os saberes e culturas dos adultos. A

propósito, veja-se mais amiúde a estruturação e organização do ambiente de ação de forma a compreender a operacionalização das premissas anteriormente elencadas no contexto, para, posteriormente, nele se retratar e caracterizar o grupo de crianças.

1.3.2. Organização da sala quatro: *análise reflexiva*.

“[As Instituições educativas] devem proporcionar [às] crianças . . . ambientes bonitos que apoiem o jogo . . . iniciado pela criança e apoiado pelo educador . . . [os profissionais] merecem ambientes de trabalho altamente funcionais, fáceis de utilizar e esteticamente atraentes” (Torelli & Durrett, 1998).

Tal como Torelli e Durrett (1998) considero que um ambiente educativo pensado de forma cuidada é fundamental, uma vez que potencia o desenvolvimento das crianças nos diferentes domínios: cognitivo, emocional, social e motor; sendo simultaneamente promotor de aprendizagens. De facto, julgo que o ambiente de ação só por si é revelador do modo como apoia o desenvolvimento das crianças: a estrutura da organização do ambiente de ação permite inferir se ao mesmo subjaz um conjunto de regras sociais que possibilitem gerar uma eficácia comunicacional entre os vários protagonistas do grupo que os capacite para, no decorrer de ações sociais, se orientarem uns em relação aos outros, organizando e coordenando as suas ações e interações naquilo que é o seu quotidiano (Ferreira, 2004).

Com efeito, de forma a cumprir com o desígnio a que me proponho e ciente de que todas as metodologias e instrumentos de avaliação apresentam limitações, a avaliação do ambiente educativo que agora apresento é feita com base na escala *Early Childhood Environment Rating Escala - Revised* (ECERS-R)⁷ e suportada com os registos de observação diários resultantes do que foi a minha vivência com o grupo de crianças aqui pertinente. Deste modo, compreenda-se a existência de uma grelha de avaliação qualitativa (cf. anexo – B), previamente preenchida, que será alvo de reflexão: uma discussão em torno dos indicadores da grelha a par com o levantamento de eventuais aspetos que considero serem relevantes para a avaliação do contexto; com o

⁷ A ECERS-R é uma escala de avaliação do ambiente educativo para crianças dos 2 aos 5 anos, que tem por base uma definição ampla de ambiente educativo (Harms, Cryer & Clifford, citado por Abreu-Lima & Nunes, 2006), albergando desde a sua dimensão física, às relações entre os intervenientes, bem como a estrutura do programa e as necessidades dos intervenientes: pretende-se proporcionar uma visão geral da qualidade do atendimento prestado ao grupo de crianças (*idem*), através da classificação de 43 itens [divididos por 7 subcategorias] com recurso a parâmetros pensados para o efeito.

propósito de conceber uma avaliação objetiva e rigorosa da qualidade oferecida pelo ambiente educativo.

Por conseguinte, aprez-me começar por conceber uma avaliação positiva [generalizada] da qualidade do ambiente de ação. De facto, um olhar breve sobre a grelha de avaliação supracitada permite comprovar o balanço positivo que teço: todas as subcategorias estão avaliadas entre o ‘bom’ e o ‘muito bom’; todavia, um olhar mais cuidado permite verificar a existência de [escassos] indicadores mais débeis, passíveis de serem melhorados.

Concretizando, no que tem que ver com a subcategoria I, o ambiente oferece de facto condições muito boas no que tem que ver com o espaço e mobiliário, seja para provisões de conforto, brincadeira, saúde/higiene e atividade. Nesta subcategoria a organização do ambiente de ação é um aspeto a salientar, uma vez que permite gerar uma eficácia comunicacional entre os vários protagonistas, sendo inexistente barreiras e/ou fronteiras que bloquem comunicações e/ou interações. Face a isto, subentenda-se que os *itens* inerentes a provisões para o relaxamento e conforto e a espaços para a privacidade são os que mais ficam aquém, não existindo eficácia na resposta às necessidades das crianças a isolarem-se e/ou descansarem.

Relativamente à subcategoria II, o ambiente educativo oferece condições quase de excelência. Em verdade, o bem-estar da criança é uma preocupação constante, sendo que o ambiente é muito responsivo face às suas necessidades básicas (e.g. fome, afeto, autoestima), paralelamente, práticas de saúde (e.g. higiene) e de segurança (e.g. supervisão) são constantemente exercidas. Neste sentido, considero pertinente referir a importância do *input* linguístico em todo este processo, no sentido de ouvir as crianças e significar o estão a sentir e/ou querem, potenciado [ao mesmo tempo] o seu desenvolvimento e aprendizagem. Com efeito, e no que tem que ver com a subcategoria III, o ambiente educativo oferece igualmente condições quase de excelência.

No que tem que ver com a subcategoria III, ressalve-se a importância que é dada a linguagem: considerada o instrumento dos instrumentos (Vygotsky, citado por Folque, 2012), a linguagem é tida como um alicerce base do desenvolvimento e na construção do saber. Assim, durante a continuidade do dia comunicar é a palavra de ordem, não só nos momentos de reunião de grupo, mas também no incentivo [das crianças] à resolução de problemas, à sensibilização para a leitura e a escrita e à expressão de ideias, pontos de vista e/ou vontades.

Analisando agora a subcategoria IV, também sobre esta recai uma avaliação muito satisfatória. De facto, no que tem que ver com as atividades realizadas [por mim vivenciadas], estas foram bastante variadas, existindo sempre o respeito pelos ‘tempos das crianças’. Explicitando, para além da possibilidade (bi)diária de as crianças escolherem a área para a qual pretendem ir: saliente-se a variedade e qualidade de áreas e materiais (e.g. água, areia, jogos, livros, material de desenho, pintura e moldagem) oferecidos, potenciadores de desenvolvimento e aprendizagem; (co)existe sempre uma dinâmica mais estruturada e orientada, passível de se realizar: estas atividades vão simultaneamente ao encontro dos interesses das crianças e dos objetivos do educador, sendo que, compete à criança escolher quando a quer realizar. Paralelamente, a rotina quotidiana oferece diariamente dinâmicas no âmbito da sensibilização à leitura e à escrita (e.g. hora do conto), da matemática (e.g. contagens, contacto com tabelas), das artes (e.g. canções, pinturas). Para mais, importa compreender que, frequentemente, são propostas dinâmicas de grande grupo no âmbito da cultura⁸ (e.g. cozinhar, saídas ao exterior).

Face às premissas inerentes à subcategoria IV, compreenda-se o balanço feito à subcategoria V: subcategoria de excelência. Concretizando, no que tem que ver com as interações, o superior interesse das crianças norteia, de facto, a ação dos profissionais, existindo respeito pelos tempos e vontades do grupo, numa relação responsiva, democrática e de respeito mútuo. Na verdade, às crianças é dada a oportunidade de infundirem nas decisões que lhes dizem respeito, sendo que o educador as apoia e orienta no sentido de otimizar o seu desenvolvimento e aprendizagem. Com efeito, compreenda-se o papel de observador [por vezes participante, outrora não participante] do adulto, não só no sentido de supervisão, mas também no sentido de audição, e assunção das perspetivas das crianças.

O cruzamento das duas últimas subcategorias permite certificar o equilíbrio existente entre o cumprimento da rotina, atividades livres e atividades de grupo: uma rotina devidamente estruturada, porém suficientemente flexível de forma a assegurar o bem-estar das crianças. Explicitando, ainda que exista uma rotina estruturada, que permite gerar autonomia nas crianças no que tem que ver com a sua agencia na vida quotidiana, existe margem para, no decorrer de determinada dinâmica de interesse significativo para o grupo, se suprimir outra tendo em consideração o seu bem-estar.

⁸ Compreenda-se por **atividades culturais** atividades que se assemelhem às atividades vivenciadas pelas crianças em contextos externos à Instituição (e.g. cozinhar, saídas ao exterior).

No que tem que ver com a subcategoria VII, ainda que a avaliação seja positiva: a interação, a cooperação e a estabilidade entre a equipa são inequívocas, o que concorre para um ambiente sereno e acolhedor, que trespassa para as crianças e famílias; existem aspetos passíveis de serem melhorados, nomeadamente, no que tem que ver com medidas para o envolvimento dos familiares. De facto, ainda que a parceria escola/família seja uma preocupação e aconteça, esta traduz-se na participação dos pais em atividades [pontuais] conjuntas com os filhos e em reuniões com a educadora cooperante [quando há interesse de uma das partes]. Deste modo, julgo que esta parceria podia [e devia] ser otimizada no sentido de fazer do J.I o prolongamento do contexto familiar, no qual pais, equipa e crianças partilham vários momentos em conjunto.

Em suma, por referência aos indicadores postulados pela ECERS-R para avaliar o ambiente educativo, enquadrados nas interações e relações que sustentam atividades e projetos coletivos [que diariamente observei], considero poder afirmar-se que a estrutura e organização do ambiente pedagógico permite potenciar o desenvolvimento das crianças, tendo-as, por ora, como agentes ativos no processo. A este nível, julgo ser oportuno progredir na caracterização aqui manifesta retratando o grupo de crianças, com o propósito de ouvir as suas vozes e posteriormente retratar as suas similitudes nas interações e agência no J.I.

1.3.3. As crianças...e as famílias: uma heterogeneidade social por de trás de uma homogeneidade aparente.

Ciente de que cada criança é portadora de uma experiência social única (Ferreira, 2004) que a distingue das demais crianças, o retrato do grupo que agora traço surge numa intrínseca ligação com os álbuns familiares que lhe são referentes, com o intuito de a otimizar a audição das vozes das crianças. Por conseguinte, considerando o agregado familiar das crianças, com exceção de uma que vive só com a mãe, todas elas vivem com os seus pais. Não obstante de uma aparente homogeneidade, as estruturas familiares desigalam-se sendo que: i) três apresentam uma estrutura nuclear composta pelo casal por um filho; ii) doze apresentam uma estrutura nuclear moderna (*idem*), composta pelo casal e por dois filhos; e iii) das restantes cinco, quatro apresentam uma estrutura nuclear composta pelo casal e por três filhos e uma apresenta uma estrutura nuclear composta por o casal e quatro filhos. Nestes álbuns familiares, a posição ocupada pelas crianças na fratria é, no geral, nas famílias com mais de um filho, de

irmão mais novo, sendo estudantes todos os seus irmãos(as) mais velhos(as). A par disto, julgo ser importante compreender que:

“Com exceção de sete casais, todos os outros são licenciados, sendo que deste núcleo (i) num casal ambos os elementos têm mestrado (ii) em três casais pelo menos um dos elementos tem mestrado e (iii) num casal um dos elementos tem doutoramento . . . o nível socioeconómico é variável, mas, no geral, é médio alto . . . cinco crianças são subsidiadas . . . a grande maioria habita na freguesia ou na periferia”
(educadora cooperante, conversas informais⁹, diversos contextos educativos).

A heterogeneidade destes álbuns familiares espelha-se no ambiente de ação e complexifica-se com a heterogeneidade de cada criança. Concretizando, variando entre os três e cinco anos, a heterogeneidade das crianças¹⁰ é, no que tem que ver com as características corporais ostentadas, facilmente perceptível, permitindo reconhecer de imediato dois subgrupos: o das meninas (n=12) e o dos meninos¹¹ (n=8); para esta heterogeneidade concorrem também os percursos institucionais: embora todos se encontrem a frequentar a Instituição pela primeira vez, a grande maioria já havia frequentado outra resposta social e uma minoria estava ao cuidado de redes sociais familiares mais alargadas [avós]. No geral, o grupo apresenta um bom desenvolvimento psicomotor: “(...) as crianças correm, saltam, sobem e descem escadas com bastante destreza” (Nota de campo 11, dia 29 de outubro, diversos contextos educativos). Contudo, segundo a educadora, várias crianças, nomeadamente as mais novas, apresentam bastante dependência do adulto a nível emocional, social e na concretização de algumas tarefas de alimentação e higiene, tendo pouca capacidade de autorregulação, resiliência e de partilha – o egocentrismo é ainda muito vincado.

Neste sentido, e sustentada em notas de campo, considero pertinente referir que no geral, o grupo apresenta dificuldades na gestão de conflitos: “Algumas das crianças . . . gritam, choram, empurram e batem em situações que lhes são adversas, não tendo a

⁹ As informações inerentes às famílias [acima declaradas] sustentam-se nas conversas informais supracitadas e em grelhas inerentes à caracterização do grupo facultadas pela educadora cooperante (cf. anexo – C). A par disto, e com base na minha vivência no contexto, julgo ser pertinente afirmar que, em cerca de ¼ das famílias, a estrutura familiar combina-se frequentemente com redes familiares mais alargadas [avós] que vão buscar e/ou levar as crianças à escola, sendo referências constantes nos diálogos das crianças.

¹⁰ Clarifique-se que todas as informações inerentes às crianças referidas no presente documento são apoiadas nas vivências no contexto e suportadas pelo projeto pedagógico da educadora cooperante e pela mesma.

¹¹ “Uma das crianças que integra o grupo tem Espetro do Autismo (...)” (Nota de campo 2, dia 26 de setembro, sala de atividades). Esta criança é acompanhada por um docente de NEE e uma terapeuta ocupacional.

consciência do *outro*, e do *eu* em relação ao *outro* bem consolidada” (Nota de campo 16, dia 10 de outubro, sala de atividades). Contudo, as crianças são afetuosas e ternas entre si [e com os adultos], exibindo, no geral, um *jogo entre pares*, no qual, o papel de líder é assumido, por norma, pelas crianças mais velhas: “Há uma tendência para as crianças mais velhas gerirem e liderarem as brincadeiras em que se envolvem . . . as crianças mais novas tendem a consentir e imitar (Nota de campo 11, dia 28 de outubro, diversos contextos educativos). Neste contexto, apraz-me ainda mencionar que, nos momentos de exploração livre, de entre a oferta existente no ambiente de ação “o grupo tem pouca tendência em frequentar a área da biblioteca de forma autónoma . . . as crianças só [a] frequentam . . . quando solicitadas [para esse fim]” (Nota de campo 16, dia 7 de outubro, sala de atividades). Sendo que, “o jogo simbólico é a brincadeira que domina no grupo, mesmo quando estão noutras áreas que não a da faz de conta, as crianças recriam e reinventam rotinas e/ou episódios dos seus quotidianos (...)” (Nota de campo 12, dia 29 de outubro, sala de atividades).

A par do que fora mencionado, julgo ser oportuno referir cerca de $\frac{3}{4}$ das crianças fala fluentemente, com um discurso devidamente articulado e um vocabulário diverso, sendo que os restantes elementos do grupo¹² exibem uma dicção mais frágil e uma menor mobilização de vocabulário e construção frásica¹³. Neste seguimento, compreenda-se que embora todas as crianças tenham competências comunicativas que lhes permitem interagir com os outros, estas, a par com competências sociais, concretamente, no âmbito do *saber ser* e do *saber estar*, constituem um dos aspetos mais débeis do grupo (cf. anexo – D). Paradoxalmente, as crianças “interessam-se e aderem a atividades orientadas de grande grupo . . . no âmbito das Expressões . . . [e] da cultura” (Nota de campo 19, dia 29 de setembro, sala de atividades). Trata-se de um grupo muito energético e ativo que embora apresente algum tempo de concentração e abstração é de fácil dispersão.

Dito isto, compreenda-se que quando se articula a conceptualização formal da sala – instituída pela educadora – com as práticas que nela e dela se fazem, constata-se que as rotinas quotidianas a expandem na sua função (*idem*). Assim, ressalvo a

¹² A criança com diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) repete palavras e frases curtas quando solicitada, não comunicando verbalmente de forma autónoma.

¹³ A articulação das palavras da do H, do MC, da I, da G e da MB é ligeiramente mais débil [e apresta nuances entre as crianças aqui pertinentes] . . . enquanto o H, o MC e a MB apresentam dificuldades expectáveis que têm que ver com a aquisição de consoantes . . . a G e a I apresenta dificuldades de articulação de vários níveis, sendo por vezes difícil de compreender o que dizem. (Nota de campo 12, dia 27 de setembro, diversos contextos educativos).

pertinência da restituição de um *dia típico* do contexto, apresentando-a de seguida, no sentido em que o que estrutura este último [contexto] não é somente o que nele está presente e que para ele é pensado. Na verdade, as interações e ações de crianças e adultos que nele se instituem interferem na sua natureza e afetam o envolvimento de cada agente, (re)criando as bases que no tempo reconstroem a vida social.

1.4. Dia Típico: UM DIA NO J.I. ... *um tempo de descoberta, encontro e celebração!*

Gosto da palavra reparar, pois transporta para o ato de ver uma polissemia e uma ética. Reparar introduz-nos por si só numa lentidão, porque aquilo a que alude não é um observar qualquer: é um ver parado, um revisar porventura mais minucioso do que um mero relance . . . Mas reparar é mais do que isso: põe também em prática uma reparação, um processo de restauro, de resgate, de justiça como se a quantidade de meios olhares e sobrevoos que dedicamos às coisas fosse lesivo dessa ética que permanece em expectativa no encontro com cada olhar. Por isso, de certa forma, só quando reparamos começamos a ver.

José Tolentino Mendonça *in A Mística do Instante*

Foi ciente da premissa aludida no excerto supracitado que, dia após dia, naquilo que foi a minha vivência com o grupo de crianças aqui pertinente, me impeli a reparar: a adotar um olhar minucioso que, no encontro com a multiplicidades de olhares que comigo coabitavam por ora no mesmo espaço de ação, interpelasse o mais ínfimo detalhe; isto é, impeli-me a ver.

De facto, o presente tópico *dia típico* surge objetivando dar continuidade à caracterização do contexto socioeducativo aqui pertinente, nomeadamente, no que tem que ver com o envolvimento e agência das crianças no ambiente de ação. Na verdade, considero que a reconstituição de um dia típico [realizada após semanas *a reparar, a ver*] permite, indubitavelmente, *ouvir a voz das crianças* (Sarmiento, 2006a), tornando possível a compreensão de toda a ação às mesmas inerente. Por conseguinte, de forma a cumprir com o desígnio a que me proponho, conscientize-se que as rotinas e ações [de crianças e equipa educativa] a seguir apresentadas, surgem com base no que foi a minha vivência com o grupo, sendo suportadas por registos de observação diários (cf. anexo – J).

Quando o Sol nasce...

8h00 da manhã – A porta da entrada da Instituição abre-se, assim como a porta da sala de acolhimento [sala polivalente]. Lá dentro já se encontram duas auxiliares¹⁴ que recebem as primeiras crianças com um “*Olá bom dia!*”, sendo que, de entre estas chegam acompanhados pelas suas mães: a MD, a A, o T, a S e a MM; que, absortas da maior parte das interações e dinâmicas que acontecem à sua volta: conversas entre as auxiliares e as famílias sobre assuntos inerentes às crianças ou, por vezes, meramente triviais, idas à casa-de-banho e/ou ao corredor e despedidas; arrumam os seus pertences nos cacifos [corredor], regressando à sala para brincar. O T brinca com animais e o dragão que [diariamente] leva, a A vai buscar uma folha e lápis para fazer um desenho, a S e a MM brincam na área do faz-de-conta e a MD passeia-se pela sala na incerteza de saber o que fazer.

9h00 da manhã – Na sala de acolhimento ouve-se: “*Vamos arrumar e fazer fila para ir para as salas*”; ao ouvir a auxiliar a MD e o T apressam-se a fazer fila, a S e a A arrumam os brinquedos com os quais eventualmente estavam a brincar, sendo que a MM ajuda a arrumar a sala na sua totalidade. Com a sala arrumada e as crianças nas respetivas filas, os grupos são encaminhados pelas auxiliares para as salas nas quais os esperam as educadoras. A par com esta dinâmica é aberta a porta principal do J.I. e outras crianças entram no contexto com os seus familiares, cruzando-se com os pares à porta da sala. À porta da sala as educadoras esperam os grupos, ouvindo-se “*Bom dia, vamos entrar*”. Após cumprimentarem a educadora o T, a A, o H e a MD rompem pela porta, numa grande correria, permanecendo aos saltos na área de reuniões. A estes seguem-se a R, a MM, a MC, a MLL e o MH que se sentam calmamente em roda, ficando à espera da educadora. Na porta ficou a MF “*Não estou feliz*”, afirma, dando a mão à educadora e dirigindo-se para a roda. Nestes minutos iniciais do dia, uma conversa, mediada pela Luísa, em torno das vivências das crianças desenrola-se no seio do grupo que já chegou. Sendo que, entretanto, chega: o MQ que, muito vagarosamente, surge com a sua mãe e tem dificuldade em separar-se dela, ficando por vezes a chorar ao colo de um dos adultos da sala; o R que vem de mão dada com o pai e com um

¹⁴ Compreenda-se que as auxiliares que recebem as crianças são sempre as mesmas.

sorriso nervoso se despede dele, dirigindo-se para a roda; a I que alegremente saúda todos os presentes com um “*Bom dia*”, despede-se do pai e senta-se junto dos pares; e o MC que trás um saco de pão e afirma “*Touxé pão pa patilhar com os amigos*”, dando-o a educadora que reparte os pães de forma a que a criança distribua equitativamente por todos. No decorrer desta dinâmica ouve-se o “*Já estou feliz*” da MF, e chegam a G e a MLL que arrumam os seus brinquedos, despedem-se dos pais e se juntam ao grupo. Paralelamente, o A¹⁵ rompe pela sala aos pinotes, dirigindo-se para a área dos jogos de mesa sem cumprimentar os presentes. Em consequência da sobreposição dos vários acontecimentos a entropia da sala aumenta e as crianças começam a interpelar a partilha de vivências umas das outras, sendo necessário aludi-las constantemente para a importância de ouvir o outro. Partilhas feitas descobre-se o dia da semana e quem são os ajudantes, contando-se os presentes “*falta o L e a MB*” – afirma o grupo, concomitantemente, ouve-se “*vem aí*”, e à porta surgem as duas crianças que faltam. A MB demora-se nos beijinhos à mãe, dirigindo-se a sorrir para a roda e o L aproxima-se da roda, mostra os seus brinquedos, recuando para se despedir da mãe e os guardar, dirigindo-se por fim para junto dos pares. Com todos presentes e com as crianças a darem sinais de já estarem sentadas há muito tempo (e.g. conversas paralelas, posturas corporais desadequadas) canta-se a canção do bom dia e escolhem-se as áreas “*Podem escolher ir para uma das áreas da sala ou fazer este trabalho...*” – diz a educadora. Rapidamente a agitação da sala aumenta, a Luísa medeia as escolhas ouvindo, à vez, todas as crianças do grupo. A área da natureza e do faz-de-conta são as primeiras a ficarem lotadas, não sendo de todo passível a sua lotação: as crianças choram por não poderem ficar na área pretendida, zangando-se com os pares; por norma estas crianças agarram-se aos adultos, acabando por ficar no trabalho orientado. Nas preferências do grupo seguem-se o trabalho orientado, os jogos de mesa, os desenhos e a pintura. Com exceção das crianças que brincam nas áreas do-faz-de conta e da natureza, verifica-se a troca constante de áreas por parte do restante grupo.

10h30 da manhã – “*Meninos da casinha está na hora de arrumar*” – diz a Carmo. Imediatamente, a agitação volta a aumentar na sala, “*É só pa arrumar os meninos da casinha?*” – pergunta a G, “*Não, podem arrumar todos. Quem já arrumou vai buscar o chapéu e espera à porta*” – diz a educadora. Depressa a G, sem ter

¹⁵ Criança com diagnóstico de PEA.

arrumado, deambula pela sala afirmando “*É pa’rrumar*”, retirando, paralelamente, os objetos das mãos dos pares que de imediato reagem voltando a recuperá-los. Ouvem-se gritos resultantes dos conflitos gerados e da incapacidade de os resolver. A G afasta-se, procura o A e responsabiliza-se por ir buscar o chapéu dos dois, levando-o posteriormente para a fila. Com exceção do H que se passeia pela sala como nada se passasse, até um dos adultos se dirigir a ele de forma direta e lhe pedir para arrumar e ir buscar o chapéu, do L que permanece até não conseguir mais na área que escolheu, e da MF que cumpre com o pedido de forma ordeira, todas as crianças arrumam os brinquedos de maneira atabalhoada e muito apressada, correndo para junto dos cacifos onde permanecem a brincar: “*Vamos embora a despachar, a Luísa está à espera*” – afirma a auxiliar. Depressa, as crianças colocam os chapéus e correm para o recreio onde já se encontram a Luísa, a MF, a G e o A, à espera que os ajudantes distribuam a fruta. À medida que chegam as crianças sentam-se em fila na continuidade do parapeito [rasteiro] da janela e os ajudantes começam a distribuir a fruta: uma peça de fruta para cada criança, com exceção do R que não come fruta, afirmando não gostar. À medida que acabam, as crianças colocam o caroço no lixo, fazem a higiene e vão brincar no recreio. Neste amplo espaço a oferta é variada, todavia as preferências do grupo mantêm-se: a maioria das crianças tende a brincar no relvado, escavando buracos na terra, recolhendo paus, pedras e folhas para fazer construções e cozinhados. Sendo que, o restante grupo recorre aos materiais existentes (e.g. triciclos, bonecos, bolas) para brincar ao faz-de-conta, recriando e reinventando situações do quotidiano.

11:20h da manhã – “*Vamos arrumar*” – diz uma auxiliar; estas palavras são indiferentes ao grupo de crianças que permanece a brincar, somente quando ouvem as palmas da educadora paralelamente com “*Sala 4!!*” é que as crianças reagem: a G procura o A que foge dela, a maioria das crianças larga os brinquedos com que eventualmente estava a brincar e dirigem-se para a porta sem os arrumar, o T, o L, o R, o MC e a MLB ignoram o chamamento da educadora permanecendo a brincar, cientes de que ela os chamara. Entretanto a educadora abre a porta da sala afirmando: “*Vamos arrumar os chapéus, fazer chichi e lavar as mãos*”; com exceção das crianças que permanecem no recreio até que a educadora eleve o tom de voz, todas as outras entram pela sala a correr: a A esconde-se debaixo das mesas, o A vai brincar e a G vai atrás dele, o MQ atira-se para o chão, a MD, a MB e o MH vão beber água, a I e a M, com o propósito de serem as primeiras, vão para a casa-de-banho de chapéu e casaco e as

restantes crianças, com exceção da MF que faz o que lhe pediram de forma ordeira, vão para junto dos cacifos ficando a brincar. *“O que é que se passa aqui? Vamos arrumar os chapéus e fazer fila à porta da casa-de-banho sff! Quem já fez chichi e lavou as mãos faz fila no corredor”* – diz a Luísa; as crianças prontamente correspondem, todavia, o corredor e o *hall* do J.I. permanecem um corrúpio enquanto a educadora orienta o grupo que está na casa-de-banho: as crianças que já fizeram a higiene brincam nestes espaços ao invés de formarem uma fila. Após todas as crianças terem feito a higiene a educadora junta-se ao grupo, cantarolando: *“O comboio dos amigos vai partir vai vai...”*; as crianças acompanham-na de imediato, formando automaticamente um comboio e deslocando-se, deste modo, sob orientação da Luísa, para o refeitório. Já no refeitório, entre o burburinho das conversas entre as crianças, entre os adultos, e os adultos e crianças, algumas brincadeiras e zangas, são poucas as crianças que têm autonomia a comer (e.g. MM, MLB), sendo necessário a educadora estar constantemente a ajudar e a aludir para a utilização correta dos talheres. Porém, o grupo, no geral, com exceção do R que com dificuldade e choro come a sopa e pouco mais, ostenta gosto em comer, pedindo sempre para repetir.

12:00h – *“Quem é que ainda não comeu!?”* – diz a Carmo, juntando-se ao grupo”. A educadora despede-se *“Até logo!”*. Ao aperceber-se que a auxiliar chegou o R começa num pranto e a puxar o vómito, as crianças que já comeram dirigem-se para o recreio sob a alçada das restantes auxiliares do J.I. No refeitório permanecem: o MQ, o último a comer; a I e a MB que em prol da brincadeira não comem; e o T que espera sempre que lhe dêem a refeição. Após todos terminarem dirigem-se com a Carmo para o recreio, local no qual permanecem a brincar. Neste momento de recreio a opção de brincar na terra é inviável *“Não quero ninguém a brincar na terra, ficam todos sujos”* – dizem as auxiliares; e o faz-de-conta é a brincadeira que reina no seio do grupo, com exceção do A que está sempre sozinho a cantarolar e a brincar com pedaços de plasticina.

13:00h – *“Vamos arrumar e fazer fila à porta”* – dizem as auxiliares. Após o recreio estar devidamente arrumado a Carmo abre a porta da sala *“Vamos arrumar os chapéus, lavar as mãos e sentar para beber o leite”* – diz, e a entropia da sala cresce. Assim, entre brincadeiras, conversas e os *“Já fiz chichi”, “Quero o leite”, “Não tenho bolacha”* ouve-se os *“G deixa o A”, “R despacha-te”, “MQ vai-te sentar”, “Não dou*

bolachas a quem não beber o leite”, “*H vai fazer chichi*”, da Carmo que calmamente dá resposta as solicitações das crianças. Entretanto, à sala chega a educadora que depressa coloca uma música de relaxamento afirmando que as crianças que já comeram a bolacha se podem deitar a ouvir a música e a descansar um bocadinho: as crianças saem das cadeiras à pressa, atiram-se para o chão e começam a brincar; a calma só é conseguida no final da primeira música e após muita insistência da Luísa. Após todas as crianças terem tido oportunidade de descansar a Luísa desliga a música afirmando a sussurrar “*Vamos levantar e sentar de pernas à chinês*”; a ela sobrepõem-se crescentes “*Já acabou?*” e a entropia da sala volta novamente a crescer. A ordem só é (re)estabelecida quando a educadora entoa uma cantilena que antecede a leitura de uma história, o grupo acalma, acompanhando-a. No momento de leitura da história, inicialmente, todas as crianças aderem e estão concentradas, porém o tempo de concentração é escasso e breves minutos depois somente a R, a MC, o MH, a MF, a MLB e o L permanecem focados, sendo que, o restante grupo começa a brincar com os pares, a deitar-se no o chão e a conversar. A concentração destas crianças só é novamente conseguida quando, após o término da história e de algum diálogo inerente à mesma, a Luísa afirma “*Só vai escolher áreas quem está sossegado e sentado com pernas à chinês*”. Este momento de escolhas de áreas é mais fácil do que o do período da manhã: as crianças que porventura não fizeram o trabalho orientado vão fazê-lo e quem teve nas áreas do faz-de-conta e da natureza não as pode voltar a escolher; todavia, as crianças não aceitam bem o facto de não poderem voltar a escolher a mesma área, recusando-se, por exemplo, a ir para outras áreas.

14h50 – “*Meninos da casinha está na hora de arrumar*” – diz a Carmo. Imediatamente, a agitação aumenta na sala, “*É só pa arrumar os meninos da casinha?*” – pergunta a G, “*Não. Podem arrumar todos. Quem já arrumou senta-se numa mesa*” – diz a educadora. Depressa a G, sem ter arrumado, deambula pela sala afirmando “*É pa’rrumar*”, retirando, paralelamente, os objetos das mãos dos pares que de imediato reagem voltando a recuperá-los: ouvem-se gritos resultantes dos conflitos gerados e da incapacidade de os resolver. A G afasta-se, procura o A e responsabiliza-se por ele, sentando-o e sentando-se junto dele. As crianças que estão nas mesas a fazerem jogos permanecem nesta situação, sendo que, o restante grupo, à medida que acaba de arrumar, junta-se a elas, indo buscar também um jogo de mesa para fazer. A área do faz-de-conta é a última a ficar arrumada. “*Eu disse que era para arrumar. Não disse para*

fazerem jogos, vamos arrumar tudo e ouvir esta caixinha de música” – afirma a educadora, *“Quero silêncio”* – reforça. Com dificuldade, a entropia da sala vai baixando, e o burburinho de fundo dá lugar ao som leve e melódico da caixinha de música: as crianças arrumam os jogos em silêncio e voltam a sentar-se, deitando, posteriormente, a cabeça sobre a mesa.

15h15 – *“Os meninos que vão para o AAAF podem arrumar e ir ter com a Andreia, até amanhã”* – diz a Luísa. À porta da sala surge a Andreia [dinamizadora de atividades do AAAF] os *“Até amanhã Luísa”* sobrepõem-se aos *“Andreia!!!”* à medida que o grupo forma fila junto da dinamizadora. Paralelamente, à porta surgem também os familiares das restantes crianças que permanecem na sala ouvindo-se *“H, MM, S e MB, podem vir, os avós já chegaram”* – da Carmo; estas crianças arrumam as cadeiras, despedem-se da equipa da sala e digeram-se para junto dos familiares que os recebem com muito afeto. Após uns breves minutos de conversas triviais entre familiares e equipa educativa, os intervenientes despedem-se com um *“Até amanhã!”* e a sala quatro fica vazia.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

2.1. Planificação geral: intenções para a ação

O currículo é uma estrada por onde as crianças viajam, sob a orientação . . . [do] educador. O efeito que a viagem terá sobre cada um dos viajantes será diferente conforme as características [e] . . . os contornos da estrada. Não é possível prever . . . a natureza do efeito no viajante, mas é posto . . . ênfase na . . . planificação da viagem para que se torne . . . rica, fascinante e memorável (Vasconcelos, 2011, p.9).

O ponto de partida para o presente tópico recai no argumento da metáfora da viagem de comboio acima mencionada, como forma de apresentar as intenções para a ação por mim adotadas, justificando-as e legitimando-as face às (i) características do contexto educativo e à (ii) avaliação inicial ¹⁶do grupo de crianças (cf. anexo D). Neste sentido, importa ressaltar que concomitantemente, será feita uma avaliação reflexiva de todo o processo de trabalho aqui pertinente.

Retomando à citação de abertura deste tópico, compreenda-se que a mesma subentende uma união teórico-prática (Rocha, 2001), própria da Pedagogia da Infância: um *continuum* de observação/ação – reflexão – (re)construção (Folque, 2016); que se concretiza no questionamento diário do educador acerca da sua ação e da eficácia da mesma junto das crianças. Deste modo, o planeamento constitui um instrumento didático-metodológico fundamental para a concretização da intervenção educativa (Sousa, 1991), no sentido de facilitar as decisões que o profissional tem que tomar, numa atitude de reflexão, assunção das perspetivas das crianças, avaliação e (re)construção das suas práticas, a fim promover junto das crianças atividades de qualidade e experiências de vida em grupo.

De facto, foi ciente das premissas supracitadas que pensei e organizei o processo de intervenção da PPS II, processo esse, que agora passo a explicitar: **de uma postura de observador participante a uma postura interventiva**. Estando ciente de que a cada criança subjaz um *stock* de conhecimentos e um *habitus* que se relacionam e permitem a compreensão de toda a ação a ela inerente (Ferreira, 2004), numa fase inicial da intervenção impeli-me a adotar um olhar minucioso que, no encontro com a multiplicidade de olhares que comigo se cruzavam no mesmo espaço de ação, interpelasse o mais ínfimo detalhe. Isto é, impeli-me a ver, objetivando desenvolver

¹⁶ Avaliação [diagnóstica] qualitativa, concebida em parceria pela educadora cooperante e estagiária.

[futuras] intervenções e práticas adequadas, quer com as crianças, quer com as famílias, quer com a equipa. Assim, a minha intencionalidade para a ação referente ao período inicial foi: **manifestar disponibilidade afetiva e empatia em relação às crianças, às famílias e à equipa**; uma vez considerar que a intenção referida constitui a base para relações responsivas, de confiança e de cooperação: um dos aspetos que saliento num trabalho qualitativamente superior com crianças. Deste modo, e no que tem que ver com o período inicial de intervenção, nomeadamente, com a intenção por mim definida, teço um balanço muito positivo, afirmando que a mesma foi amplamente conseguida, o que se espelha em notas de campo¹⁷ como as que a seguir apresento:

“Algumas crianças já se dirigem a mim em momentos de ‘acidentes’ reconfortando-se comigo.”
(Nota de campo 19, dia 4 de outubro, diversos contextos educativos)

“Nenhum dos pais questionou eu estar sozinha de manhã com as crianças, cumprimentando-me com alegria ao verem que os filhos ficavam bem comigo.” (Nota de campo 2, dia 10 de novembro, diversos contextos educativos)

De facto, considero ter feito um trabalho bastante positivo no que tem que ver com a intenção aqui referente, através da adoção de uma ação transparente e disponível no respeito pela unicidade e individualidade de todos aqueles que dia após dia se cruzavam comigo. Por conseguinte, e lançadas que estavam as bases para um bom trabalho, concebi uma previsão das possíveis intenções para a ação, em função das características do contexto de intervenção, nomeadamente: i) especificidades das crianças, famílias e equipa; ii) missão da instituição; e iii) linhas orientadoras do projeto pedagógico; através da qual delineei e assumi como intenções para a ação: a) **promover um ambiente de livre expressão da criança, valorizando as suas experiências de vida, assente em práticas democráticas**; b) **potenciar a curiosidade e a natureza exploratória da criança, desenvolvendo a expressão e comunicação através de aprendizagens significativas**; e c) **estimular uma parceria com as famílias e equipa, com base numa participação cooperada no processo educativo da criança**.

Concretizando, e relativamente à intenção de **promover um ambiente de livre expressão da criança, valorizando as suas experiências de vida, assente em práticas**

¹⁷ Notas de campo extraídas do portefólio da PPS II (cf. anexo – J). Compreenda-se que as notas aqui apresentadas constituem exemplos que permitem espelhar as declarações proferidas, conferindo maior veracidade ao texto.

democráticas, esta justifica-se uma vez que são objetivos¹⁸ da educadora cooperante: i) desenvolvimento da linguagem - compreensão e expressão; ii) promoção da interação entre pares; iii) desenvolvimento do autoconceito e autoconhecimento; e iv) aquisição de regras de socialização. A par disto, observo a intenção como muito oportuna face a algumas características do grupo, nomeadamente, no âmbito do *saber ser* e do *saber estar*: as crianças [no geral] apresentam dificuldade de autorregulação, não tendo bem consolidada a noção do *outro* e do *eu* em relação ao *outro*. A pertinência desta intenção deve-se igualmente à minha consideração de que organizar momentos de reunião, nos quais comunicar e partilhar [diferentes formas de relacionamento com o mundo] são palavras de ordem, é promover nas crianças a autorregulação, respeito pelo *outro*, autoestima e autoconfiança (Folque, 2014). Com efeito, e reportando-me ao que foi a minha prática, esta intenção espelhou-se (i) nas várias planificações diárias,¹⁹ através dos objetivos específicos nelas contidos (e.g. promover a participação das crianças; proporcionar momentos diálogo, partilha, planeamento e reflexão; promover a autorregulação através do respeito pelos outros), e (ii) nas sínteses descritivas dos momentos por mim orientados²⁰: quer sejam propostas de atividades, quer sejam momentos da rotina diária.

Deste modo, compreenda-se que concebo uma avaliação bastante positiva face ao respeito e implementação desta intenção, observando os momentos [aqui pertinentes] por mim orientados como promotores de aprendizagem, nos quais as crianças se tornaram gradualmente mais conscientes de *si* e dos *outros* através um clima de comunicação no qual se expressavam de forma progressivamente mais segura e proficiente no respeito pelo outro, o que se atesta através de notas de campo como a que agora apresento: “A A. esteve sentada e concentrada [durante a totalidade da reunião da manhã]. Esta criança colocou o dedo no ar para falar, esperando pela sua vez sem interromper outras crianças (Nota de campo 5, dia 10 de outubro, sala de atividades).

No que tem que ver com a intenção de **potenciar a curiosidade e a natureza exploratória da criança, desenvolvendo a expressão e comunicação através de**

¹⁸ Objetivos extraídos na íntegra do projeto pedagógico da educadora cooperante.

¹⁹ Planificações diárias contidas no portefólio da PPS II (cf. anexo J).

²⁰ E.g. “(...) as crianças lembraram as soluções e, em grupo, decidiu-se que a melhor solução era, à vez, cada criança levar o *Monstro* para casa durante o fim-de-semana . . . posto isto, emergiu outro problema . . . as crianças colocaram o dedo no ar no sentido de apresentar a sua solução, e, entre as várias soluções apresentadas optou-se por escrever um recado aos pais. . . as crianças disseram, à vez, o que queriam que constasse no recado e eu escrevi . . . faltava apenas decidir . . . quem levava o Monstro . . . tiramos à sorte (...)” (Excerto extraído da grelha de observação diária de dia 14 de outubro, contida no portefólio da PPS) (cf. anexo J).

aprendizagens significativas esta justifica-se uma vez que são objetivos da educadora cooperante: i) alargar o campo de conhecimentos no âmbito dos saberes sociais e do conhecimento do mundo; ii) promover a autonomia; e iii) desenvolver o gosto por aprender. A par disto, observo a intenção como sendo muito oportuna, uma vez que “[o] grupo de crianças [é] bastante curioso e interessado (...)” (Nota de campo 3, dia 8 de novembro, diversos contextos educativos), sendo, porém, pouco autónomo e dinâmico. A pertinência desta intenção deve-se igualmente à minha consideração de que se não instigarmos as crianças a pensar, tal facto poderá realizar-se: se as crianças não tiverem oportunidade de se tornarem curiosas e de descobrirem respostas para as suas questões, ao final da viagem a sua curiosidade intelectual morrerá (Helm & Beneke et al., 2005). De facto, considero que procurar respostas é uma necessidade inata (*idem*): as crianças mais novas estão biologicamente predispostas para a aprendizagem; sendo que, desta forma, atividades exploratórias vão ao encontro das características das crianças, uma vez que estas estão predispostas para a aprender (Roberts, 2004).

Efetivamente, considero que proporcionar às crianças momentos de exploração de objetos, espaços e pessoas permite-lhes envolverem-se espontaneamente com os mesmos, questionando-os, questionando-se e antecipando eventuais respostas. De facto, estou certa de que os momentos supracitados ao permitirem às crianças observar, questionar, avaliar, agir e comunicar, e deste modo construir conhecimentos sobre o mundo de forma significativa, promovem oportunidades de aprendizagem cooperada, nas quais as crianças se desenvolvem, aprendem e contribuem para a aprendizagem de *outros*. Com efeito, foi ciente destas premissas que desenvolvi dinâmicas²¹ como (i) o projeto do ouriço, (ii) confeção de pão-de-ló, (iii) abertura da área da Natureza ou (iv) transformações de/com caixas: dinâmicas com materiais diferentes daqueles com que as crianças estavam familiarizadas; e promovi saídas ao exterior (e.g. “apanhar o outono²²”) que observo como momentos extremamente ricos de desenvolvimento e aprendizagem. Importa ressaltar que todos os momentos supracitados proporcionaram um contexto imediato de interação social e de relação, o que observo como promotor de (i) exteriorização de ideias, (ii) expressão e comunicação verbal (iii) compreensão de condutas sociais, e (iv) cooperação e respeito pelas particularidades de cada um.

Posto isto, e no que tem que ver com o balanço inerente à intenção anteriormente tratada, também aqui teço uma consideração positiva. Concretizando, julgo que ter

²¹ Cf. anexo – J [portefólio da PPS], pp. 169-300, 233, 144-146 e 159-162, respetivamente.

²² Cf. anexo – J [portefólio da PPS], pp. 121-123.

dinamizado/promovido/mobilizado, um conjunto de atividades/dinâmicas/estratégias diversas e abrangentes (cf. anexo – J), que foram ao encontro da heterogeneidade existente no ambiente de ação, promoveu, no geral, o desenvolvimento de competências sociais, comunicativas e cognitivas e autonomia das crianças, corroborando em aprendizagens significativas. De facto, foi certa de que a participação das crianças no seu próprio conhecimento é fundamental, uma vez que a só a experiência serve como instrumento para a aprendizagem (Katz, 2006), que procurei [sempre] encoraja-las a investigarem tópicos de relevância/interesse. Tome-se como exemplo as notas de campo a seguir apresentadas:

L: “*Isto são os picos do ouriço-cacheiro.*”

Eu: “*São? . . .*”

(O L vai chamar o R)

L: “*Sabes como é que isto chama-se?*”

Rº: “*São picos.*”

L: “*Não, são espinhos que picam*” (O L olha para mim e sorri, que lhe devolvo o sorriso) (Nota de campo 5, dia 3/11, sala de atividades).

MH: “*Pipa nós podíamos ir descobrir outras coisas sobre a natureza como descobrimos sobre os ouriços . . . é que eu encontrei um bichinho ali no recreio que não sei qual é, podíamos mostrar aos outros meninos e depois pedíamos ajuda aos pais e depois fazíamos trabalhos e uma exposição.*” (Nota de campo 3, dia 4 de janeiro, sala de atividades)

A par de observar as aprendizagens conseguidas pelas crianças como sendo significativas, observo-as também como integradoras (Beane, 2003). Isto é, como aprendizagens que não só alargaram e aprofundaram a perceção das crianças sobre elas próprias e sobre o mundo, mas que foram apreendidas de tal modo que são transportadas e utilizadas noutras situações (*idem*): evidência espelhada na nota de campo anteriormente apresentada.

Relativamente à intenção de **estimular uma parceria com as famílias e equipa, com base numa participação cooperada no processo educativo da criança**, esta legitima-se uma vez que uma das linhas orientadoras arrojadas pela Instituição é a *gestão cooperada do currículo*. Para a sua legitimação concorrem também alguns dos objetivos do projeto pedagógico da educadora cooperante (e.g. promover uma ação educativa na aprendizagem globalizante da criança e promover uma parceria escola/família), e as minhas convicções de que (i) o processo educativo deve ser visto

como um processo *humanizador*²³, e que (ii) as famílias são os primeiros e principais agentes de educação das crianças. Efetivamente, julgo que o J.I. deve ser o local por excelência no qual as famílias e a equipa educativa, em cooperação, promovem o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Compreenda-se que esta consideração advém do facto de o J.I. constituir muitas vezes o primeiro contexto educacional, extrafamiliar, no qual as crianças dão os primeiros passos no contacto com a humanidade. Assim, considero que uma gestão cooperada do currículo e uma parceria escola/família facilitam e promovem um desenvolvimento equilibrado e aprendizagens significativas, ajudando as crianças, por ora, a atravessarem a ponte que vão construindo com o mundo.

Com efeito, e reportando-me ao que foi a minha prática, esta intenção espelha-se nas várias sínteses descritivas dos momentos por mim orientados, algumas planificações diárias, e em reflexões: diárias e semanais, presentes no portefólio da PPS²⁴; sendo que, no que tem que ver com o balanço que lhe é inerente, considero que a mesma foi amplamente conseguida. Explicitando, de facto, julgo que não podia ter tido desde o início melhor relação com vários os familiares que diariamente me confiavam tranquilamente os filhos²⁵, partilhavam informações de naturezas diversas alusivas às crianças, confiavam-me recados e questionavam-me acerca de assuntos referentes a eventuais dinâmicas internas da Instituição e/ou ambiente de ação. A par disto, considero que esta parceria se complexificou e tornou mais significativa através de várias propostas que fui dinamizando e que objetivavam um trabalho cooperado, materializado em participações das famílias no contexto e/ou em projetos.

Efetivamente, foram vários os *feedbacks* positivos que fui recebendo dos familiares das crianças acerca das parcerias que promovi (e.g. *Monstro das cores*²⁶), da minha relação com grupo e equipa e das diferentes estratégias a que recorri para os envolver (e.g. escrita de recados com as crianças a pedir a participação das famílias em determinada atividade/projeto, exposições sobre o trabalho a realizar, pequenas

²³ Processo através do qual a criança, a partir da interação com os outros em atividades culturais, se apropria da herança cultural e dos seus instrumentos, contribuindo para novas criações (Folque & Bettencourt, s.d.).

²⁴ Cf. anexo – J; E.g. p. 88, 93-96 e 174.

²⁵ Cf. anexo – J; E.g. **Mãe MQ**: “Olha o jogo que a Pipa está a fazer com os outros meninos M, vai lá ter com ela. Ela é muito querida” (Nota de campo 13, dia 12/10, sala de atividades / **Mãe do MH**: “Olha a tua amiga Filipa M”. (Nota de campo 1, dia 17/10, corredor);

²⁶ Cf. anexo – J pp. 54-72. E.g. de feedback acerca da parceria, **Mãe da MLB**: “O Monstro foi uma boa ideia. Ela estava muito contente por o ter levado para casa e não acusou os comportamentos de quinta.”. (Nota de campo 8, dia 25/10, sala de atividades).

surpresas que iam para casa no final do dia objetivando a partilha da criança com a família de algo feito no J.I.). A par disto, compreenda-se que considero que a responsividade positiva, entusiasta e imediata das famílias às propostas de participação e/ou parcerias, concorre, igualmente, para o balanço que agora teço.

Posto isto, e, não obstante da veracidade das premissas supramencionadas, estou certa de que as mesmas só foram possíveis em consequência de uma igualmente bem conseguida parceria com a equipa educativa, nomeadamente, com a educadora cooperante. Em verdade, se desde sempre me disponibilizei para o trabalho em equipa, cooperando com todos no respeito pelas diferenças, e desde sempre procurei envolver todos nas propostas por mim dinamizadas, desde sempre obtive igual retorno. De facto, desde o início da intervenção que a disponibilidade para o diálogo inerente a assuntos referentes à PPS, quer da minha parte, quer da parte da educadora cooperante, foi uma constante. Sendo que, de igual modo, o tempo dedicado a planificar e/ou pensar em conjunto e/ou trabalhar em parceria foi frequente: o que observo como alicerce base das relações/parcerias positivas e responsivas por mim estabelecidas.

Deste modo, aludo para a necessidade de efetivação de uma gestão cooperada do currículo entre os vários atores subjacentes a uma sala de J.I: crianças, famílias e equipa educativa. Sendo que, dever-se-á estar ciente de que na gestão supramencionada, o diálogo, a partilha, o respeito, a cooperação e a democracia, regulam as relações entre todos e permitem *ouvir* com acuidade as *vozes das crianças*, com o propósito de efetivação de uma pedagogia participativa e diferenciada. De facto, estou certa de que somente deste modo será possível alterar a forma de conceber o processo educativo, levando à extinção a padronização por oposição à diferenciação (Rocha, 2001).

Por último, termino, (re)afirmando o balanço positivo inerente à concretização das intenções para a ação definidas, justificando-o e legitimando-o com base nas evidências anteriormente elencadas, percebidas num *continuum* de observação/reflexão na continuidade da PPS. De facto, importa ressaltar que a observação fundamentada na escuta ativa das vozes das crianças foi o instrumento de avaliação por mim privilegiado, ciente tratar-se de uma observação contextual, a qual, segundo Formosinho e Oliveira-Formosinho (citados por Folque, 2016), não avalia as crianças, mas as aprendizagens e o desenvolvimento das mesmas no contexto educativo. Ou seja, observa-se, escuta-se, regista-se (cf. anexos – I e J) e organiza-se o ambiente educativo para o desenvolvimento de identidades pessoais, relacionais, e sociais, para uma participação comunicativa no aprender (*idem*).

3. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO: PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA.

3.1. Marco teórico...uma introdução.

Em . . . 1989 as Nações Unidas adoptaram por unanimidade a Convenção dos Direitos da Criança, documento que enuncia um amplo conjunto de direitos fundamentais – os direitos civis e políticos, e também os direitos económicos, sociais e culturais – de todas as crianças, bem como as respetivas disposições para que sejam aplicados (Unicef, s.d.).

A Convenção dos Direitos da Criança constitui um marco de um movimento em prol dos direitos das crianças que, na continuidade das últimas décadas almejou uma nova relação entre a criança, os adultos e a sociedade, tendo-a conseguido, em parte. De facto, atualmente reconhece-se a criança como pessoa desde o seu nascimento, como um cidadão com direitos que merece ser ouvido e respeitado. Todavia, não obstante da veracidade dos factos, questiono-me acerca da aplicabilidade dos direitos das crianças, concretamente, dos direitos de participação, considerando que as potencialidades dos mesmos estão longe de ser concretizadas. Na verdade, considero estar-se a retroceder no modo de olhar a criança, observando o adultocentrismo (Tomás & Gama, 2011) e a sobreproteção exercidos pelos adultos como fatores incrementadores desse retrocedimento.

Assim, numa sociedade que sofre de ‘amnésia histórica’, aludo para a necessidade de respeitar e praticar os direitos da criança no pleno das categorias em que se constituem (i) Direitos de Provisão, (ii) Direitos de Proteção e (iii) Direitos de Participação (Hammarberg, citado por Soares, 2005), sob pena de se comprometer o livre desenvolvimento da personalidade das crianças. Clarificando, segundo Sarmiento (2003), as culturas de infância exprimem a cultura societal em as crianças se inserem, na qual veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. Com efeito, compreenda-se a existência de essências distintas entre as culturas das crianças e dos adultos, concretamente: a ludicidade, a fantasia do real, a interatividade e a reiteração (*idem*). Dito isto, foquemo-nos agora nos direitos das crianças, nomeadamente, nos direitos de participação. De acordo com a Unicef (1989) a voz das crianças deve ser ouvida e tida em todos os assuntos que se relacionem com os

seus direitos, porém, na sociedade atual os dogmas culturais continuam a assumir uma influência significativa nas relações pedagógicas, particularmente, no que tem que ver com questões de poder e autoridade (Soares, 2005), o que coloca em questão o pleno exercício dos direitos supracitados. Com o propósito de clarificar a ideia para que aludo, sugiro que se observe as notas de campo a seguir apresentadas:

“O MC e a MD, durante a atividade de pintura, pintaram partes do corpo (e.g. mãos e braços), ao invés de pintarem a folha. Estas crianças experimentaram a tinta no corpo, explorando-a.” (Nota de campo 9, dia 27 de outubro, sala de atividades)

“No recreio são várias as crianças que querem e tentam brincar com a terra, paus e folhas. Todavia estas crianças são reprimidas pelos adultos que as proibem de brincar naqueles moldes sob pena de se magoarem e/ou sujarem. Sendo que, se a tentativa das crianças for recorrente acabam por ficar de castigo.” (Nota de campo 9, dia 14 de novembro, recreio)

Adulto: “O que é que estás a fazer? Não é para pintar as mãos, é para pintar a folha...” (Nota de campo 9, dia 28 de outubro, sala de atividades)

Adulto: “Sai das poças.”

I: “Mas eu tenho galochas...”

Adulto: “Já disse que não é para ir para a terra nem para as poças...” (Nota de campo 10, dia 14 de novembro, recreio)

As mesmas espelham a relação entre o mundo da infância e a sociedade atual: formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo descuradas e/ou repreendidas em consequência, quer da sobreproteção, quer do adultocentrismo exercidos pelos adultos. Deste modo, afirmo a existência de direitos menosprezados, especificamente, os que dão mais voz e participação às crianças, defendendo, tal como Gunk (2009), que a medida em que as crianças gozam dos seus direitos não depende tanto da lei, dependendo mais dos adultos que organizam e estruturam o processo educativo. Nesta ótica, aprez-me igualmente afirmar a pertinência da assunção de Pedagogias Participativas no contexto de J.I., a seguir aprofundada, uma vez que as mesmas consubstanciam um conjunto de princípios que reconhecem e valorizam os direitos das crianças, nomeadamente, os direitos de participação, incorporando-os na vida e nas relações quotidianas, permitindo que as crianças sejam

coconstrutoras das suas próprias aprendizagens e celebrem as suas realizações (Oliveira-Formosinho, 2011).

3.1.1. Pedagogias Participativas: a arte de criar pontes entre as intencionalidades educativas e os propósitos das crianças.

“Há dois modos essenciais de fazer pedagogia o modo da transmissão e o modo da Participação. A pedagogia da transmissão centra-se no conhecimento que quer veicular, a pedagogia da participação centra-se nos atores que coconstruem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, s.d., p.2).

A pedagogia estrutura-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada, em simbiose com as conceções teóricas e com as crenças que a suportam (*idem*). O contraste entre os modos de fazer pedagogia supracitados faz-se analisando (i) os objetivos propostos, (ii) a imagem da criança e do educador pressuposta, (iii) o processo de ensino-aprendizagem veiculado, (iv) o espaço de aprendizagem concebido, (v) o tempo de aprendizagem vivido, (vi) as atividades e projetos desenvolvidos, (vii) as aprendizagens realizadas e documentadas e (viii) a cultura do envolvimento das famílias, o cuidado com a diversidade e inclusão (*idem*). Todavia, na impossibilidade de conceber com profundidade a análise referida, e face à nota introdutória do presente tópico, julgo ser importante clarificar o ponto (ii) a imagem da criança e educador pressuposta.

Assim, no que tem que ver com as pedagogias de transmissão, a imagem da criança é de um ser passivo, é a imagem da ‘folha em branco’, cuja função é a de memorizar conteúdos e reproduzi-los com retidão. A pobreza desta assunção é isomórfica com a pobreza da assunção da imagem do educador, alguém que centra em si a iniciativa e o poder, alguém cuja função passa por prescrever tarefas e, posteriormente, avalia-las. Relativamente às pedagogias participativas, estas veiculam a imagem da criança com competência e atividade, alguém detentor de um *stock* de conhecimentos e um *habitus* (Ferreira, 2004) que se relacionam e lhe conferem unicidade. Nesta ótica, o papel do educador é o de mediador que observa e escuta a criança para a compreender e lhe responder adequadamente e para organizar o ambiente educativo de forma a garantir a motivação intrínseca da criança para a aprendizagem

(Luís, 2012). Face ao contraste apresentado, considero que somente as pedagogias participativas aumentam a riqueza das interações e relações criança-adulto, promovendo, por ora, o usufruto pleno das crianças dos seus direitos, nomeadamente, os direitos participação: imperativo para materializar o desígnio da criança como *um sujeito de direitos* (Tomás & Gama, 2011). Deste modo, com o propósito de clarificar a consideração manifestada, julgo ser importante escrutinar o cerne das pedagogias participativas.

Não obstante das várias variantes da pedagogia participativa (e.g. Reggio Emília; Movimento da Escola Moderna; Pedagogia-em-Participação), trata-se, essencialmente, na estruturação de ambientes pedagógicos nos quais as interações e as relações sustentam atividades e projetos coletivos e permitem à criança, através de uma participação democrática, ser coconstrutora do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Ressalve-se que a definição de participação infantil aqui subjacente trespassa perspetivas individualistas e simplistas, constituindo-se, por ora, numa perspetiva sociocolaborativa que frisa a ideia de grupo como comunidade de aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, s.d.). Isto é, uma pedagogia de participação tem de assegurar, simultaneamente, que “realiza o *ator social em contexto*, com formas de participação recíproca, e o *ator pessoal em crescimento*, que é um sujeito autónomo, com expressão e iniciativa próprias” (*idem*, p. 23). Nesta ótica ressalve-se igualmente a definição de participação democrática subjacente: a democracia é tida como um fenómeno processual, criado por todos os participantes como algo vivido, na qual a participação destes últimos constitui um processo que envolve interação, expressão de ideias e negociação (Agostinho, 2014); a democracia como prática na relação social.

De facto, a democracia está no cerne das pedagogias participativas, constituindo, simultaneamente um fim e um meio: está presente, quer no âmbito das intencionalidades educativas, quer no âmbito de um quotidiano participativo vivenciado por todos os intervenientes (Oliveira-Formosinho & Formosinho, s.d.). Simultaneamente, constituem eixos centrais destas pedagogias (i) ser/estar, (ii) pertencimento e participação, (iii) exploração e comunicação com as *cem linguagens* (Malaguzzi, 1998) e (iv) comunicação das jornadas da aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, s.d.). Ressalve-se que estes eixos estão profundamente correlacionados e objetivam que o processo educativo coadjuve na construção e desenvolvimento de identidades sócio-histórico-culturais (*idem*). Explicitando, o

ser/estar relaciona-se com a diferença e semelhança. Isto é, aspira-se ao desenvolvimento de identidades plurais, com o propósito de incluir todas as diversidades. Deste modo, a diferença não constitui uma barreira, uma vez que a convivência de identidades múltiplas ajuda a aprender a desenvolver limites permeáveis: trata-se da criação de um clima de bem-estar para todos os participantes, no qual as identidades plurais são bem-vindas e respeitadas (*idem*). Com efeito, compreenda-se a interligação deste eixo com o eixo do pertencimento e participação, no sentido em que a aceitação e o respeito pela diferença e a promoção da inclusão promove o sentido de pertença ao grupo. Por ora, este sentido de pertença ao grupo, à comunidade, subentende (i) o respeito pelo sentido de pertença das crianças às suas famílias e (ii) exige respostas no ambiente educativo que tem de ser projetado de forma a ouvir a voz das crianças, a ajustar, a responder, a tornar visível o respeito pelas crianças e famílias e a incluir as culturas familiares (Moll, Amanti, Neff e Gonzalez, 2001). Assim, a participação ganha significado no contexto das relações de pertença que se honram e desenvolvem, e as crianças têm oportunidade de explorar e comunicar com as suas *cem linguagens*: interligação com o eixo (iii). Trata-se da intencionalidade do *fazer*, experimentar/explorar em continuidade e interação, em reflexão e comunicação (Oliveira-Formosinho, 2011). Este eixo [comunicar com as *cem linguagens*] está intrinsecamente ligado com o eixo da narrativa das jornadas da aprendizagem, sendo que ambos, na sua simbiose, aspiram à comunicação das explorações concebidas através dos sentidos inteligentes e inteligências sensíveis (*idem*): explorar, experienciar, refletir, analisar, significar e comunicar. Para tal, o ambiente educativo desenvolve-se em sintonia com os propósitos e especificidades das crianças [modos e intencionalidades de exploração e comunicação] por intermédio da sua organização pedagógica, das estratégias de mediação e da abordagem à documentação pedagógica como narração e celebração de percursos de aprendizagem plural (*idem*): aprendizagem experiencial.

Posto isto, importa compreender que o desenvolvimento dos eixos supracitados se dá através da criação de situações experienciais. Isto é, tem-se a aprendizagem experiencial como construção do conhecimento através da experiência vivida e da reflexão sobre essa experiência. Por ora, a experiência estabelece relações significativas entre a crianças e o mundo (pessoas e objetos) tornando-os num *continuum*. Sendo que, o modo reflexivo de viver a experiência constitui-a em expressão e significado (*idem*). Com efeito, este *continuum* subjacente à aprendizagem experimental desenvolve-se em torno das identidades, das relações, das linguagens e dos significados [áreas de

aprendizagem], uma vez que a realidade que as crianças estão a iniciar é, primeiramente, a realidade do ser, sentir e viver que, por sua vez, enraíza o aprender (*idem*). Para mais, ressalve-se que todo este processo é planificado, negociado e concretizado de modo colaborativo pelo educador e as crianças em espaços de diálogo, estando comprometido com a integração de conhecimento (Beane, 2003) e quebrando dogmas inerentes a questões de autoridade e poder. De forma a sintetizar a informação veiculada apresenta-se de seguida a figura 1.

Figura 1.

Sintaxe das Pedagogias Participativas com base nas dimensões pedagógicas defendidas por Oliveira-Formosinho e Formosinho, s.d..



Em suma, as pedagogias participativas são, no seu cerne, a promoção de aprendizagens experienciais em contextos educativos que participam com as crianças em atividades e projetos que lhes possibilitam desenvolver a “atenção ao mundo, a memória das experiências, a imaginação de possibilidades, a compreensão reflexiva, a narração significativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, s.d., p. 19). Reconhece-se à criança quer os direitos de provisão e proteção, quer os direitos de participação, numa simbiose com o apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte do educador. Pensa-se, em limite, que “**aprender é crescer em participação**” (*idem*, p.18), promovendo-se o livre desenvolvimento da personalidade da criança através da articulação das intencionalidades educativas com os propósitos desta última.

Nesta ótica, a proposta de investigação que a seguir apresento decorre da compreensão da infância como uma construção social em que a criança é protagonista ativo em todo o processo de socialização (Monteiro & Delgado, 2014), tendo por objetivo compreender o impacto do desenvolvimento de pedagogias participativas, em

contexto de J.I., no desenvolvimento das crianças, alicerçando-se a sua reflexão na temática da *participação infantil* na sua relação com o reconhecimento da *infância como 'um tempo de direitos'* (Rocha, 1997).

3.2. Roteiro metodológico

Tendo por **objetivo compreender o impacto da assunção de pedagogias participativas em contexto de J.I.**, nomeadamente, **no desenvolvimento das crianças**, norteiei uma **investigação com base nas diretrizes da investigação-ação**, à qual subjazem os seguintes princípios epistemológicos e metodológicos²⁷: i) centra-se na perspetiva da realidade como um todo; ii) parte-se da realidade concreta dos participantes; iii) contextualizam-se historicamente os processos e as estruturas, as organizações e os sujeitos; iv) assume-se uma relação sujeito-sujeito; v) articula-se o conhecimento científico com o conhecimento popular através da prática refletida criticamente; vi) privilegia-se o processo de investigação-educação-ação; e vii) reconhece-se o carácter político e ideológico da atividade científica e educativa, existindo um compromisso entre investigador, os indivíduos envolvidos e as suas práticas. Por conseguinte, a escolha de uma **natureza qualitativa** para a investigação aqui aludida assoma-se-me de forma inequívoca, legitimando-se, a meu ver, por si só.

Concretizando, a eleição de uma metodologia qualitativa para o trabalho aqui pertinente, é consequência da consciencialização de que esta se caracteriza, segundo Mayring (citado por Gunther, 2006), pela “ênfase na totalidade do individuo como objeto de estudo” (p.202). Isto é, compreender um fenómeno qualitativamente, pressupõe a compreensão do seu contexto e das suas relações internas, ao invés de as explicar ‘por meio do isolamento de variáveis’ (*idem*). Com efeito, a mesma consubstancia uma amostra pequena e uma ampla flexibilidade e adaptabilidade no que tem que ver, quer com as características do *design* da investigação, quer com as técnicas e instrumentos utilizados, uma vez que prevê o estudo de determinado fenómeno no seu contexto natural (*idem*).

Neste sentido, importa ressaltar que no que tem que ver com o ***design da investigação***, o seu **objeto de estudo foi a sala de atividades** caracterizada no início do presente documento e **as relações e dinâmicas que nela se instituía**m, constituindo-se

²⁷ Princípios epistemológicos e metodológicos com base nos princípios epistemológicos e metodológicos de Gabarrón e Landa (citados por Tomás, 2011) em «*Há muitos mundos no mundo*».

lhe como traço definidor a sua dimensão colaborativa, fazendo intervir diversos atores (crianças, equipa educativa e famílias) que se organizaram numa lógica de trabalho de equipa (Ponte, 2002). Para mais, compreenda-se que, no que tem que ver com a sua durabilidade, a investigação ocorreu na continuidade da PPS, assumindo uma perspetiva em que o processo de questionamento adotou uma forma essencialmente ‘linear’ (Zeichmer & Nofke, citados por Ponte, 2002): trata-se de uma forma de pesquisa auto-refletida com vista a melhorar a racionalidade e a equidade das (i) [suas] práticas educacionais, da (ii) compreensão dessas práticas e (iii) das situações e contextos em que as mesmas ocorrem (Kemmis, citado por Ponte, 2002). Deste modo, no que concerne ao **processo utilizado, assumiu-se na prática educativa** quotidiana **pedagogias participativas**, assegurando-se o que constitui o seu núcleo através da assunção da sua sintaxe (i) um contexto democrático ativo de educação, (ii) uma construção social dos saberes em circuitos de diálogo, reflexão e comunicação e (iii) uma estrutura de trabalho cooperativo (Folque, 2016).

Com base nas premissas aludidas e ciente de que a escolha das técnicas e instrumentos de recolha de dados se deve inscrever no conjunto dos objetivos e do dispositivo metodológico do que se investiga (Quivy, 1995), em simbiose com o do grau de implicação da criança no processo de investigação (Soares, 2005), considero oportuno conceber um escrutínio das **técnicas e instrumentos** adotados, ratificando-as/os teoricamente, objetivando a compreensão dos seus propósitos: i) **observação** [pouco estruturada, por vezes participante, outrora não participante] como componente base de todo o processo. Na verdade, a observação foi prática constante na minha ação, acontecendo nos/sobre os diversos tempos e contextos do quotidiano e os indivíduos envolvidos, uma vez que a mesma, ao ser utilizada conjuntamente, quer com a análise de outros produtos da criança, quer com outros instrumentos de recolha de dados (e.g. **grelhas de envolvimento das crianças**²⁸ e **grelhas de avaliação qualitativa**²⁹), permite *ouvir* com mais acuidade *a voz das crianças* e ultrapassar enviesamentos decorrentes das relações de poder. Observar é selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão (Carmo & Ferreira, 2008), pois nem

²⁸ *Escala de Envolvimento da Criança*, adaptação do contexto inglês, defendida por Leavers (citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004) em «*O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação*».

²⁹ Grelha de avaliação qualitativa elaborada pela educadora de sala, preenchida em conjunto pela educadora de sala e estagiária.

sempre o que olhamos vemos. Neste quadro ressalve-se dois momentos de observação concretos com o propósito de preenchimento das grelhas frisadas: o primeiro no início da PPS [outubro, 2016] e o segundo no término da intervenção [janeiro, 2017]; ii) **portefólio** como uma estratégia de aprendizagem e de avaliação (Parente, 2000), inscrevendo-se numa perspectiva construtivista destes conceitos que reflete e integra práticas pedagógicas e procedimentos congruentes com a mesma. Explicitando, o mesmo comporta uma coleta de conteúdos, concretamente, amostras **de trabalhos da criança**³⁰, *registos de observação* com recurso a diferentes formatos (e.g. **notas de campo** e **sínteses descritivas**), **registos fotográficos** e **observações** das famílias e da educadora cooperante que, numa gestão cooperada e colaborativa entre os adultos aqui pertinentes, permite descobrir o que cada criança sabe, compreende ou é capaz de fazer (Murphy, citado por Parente, 2000). Isto é, permite obter um conjunto de informações diversas, ricas e contextualizadas, o que concorre para uma investigação, que, pela e através da reflexão e análise, se justifica e legitima. Por consequente, torna-se improrrogável a autorreflexividade sobre o que fora observado, uma vez que teorias e metodologias que não se auto-observem estarão condenadas a entorpecer-se (Tomás, 2011); com efeito, a iii) **reflexão** sobre a prática educativa e os diversos tempos vivenciados foi uma constante.

Deste modo, compreenda-se a importância que a pluralidade dos instrumentos de recolha de dados assume para o sucesso da investigação: quanto mais variadas forem as fontes de recolha, aquando o cruzamento dos dados, a informação obtida assume maior veracidade, uma vez que é confirmada e/ou complementada, por mais fontes. Por conseguinte, assume-se como imperativo **uma análise de dados** baseada no cruzamento de dados oriundos de várias fontes, no sentido de um *pensamento combinatório* (Becker, citado por Tomás, 2011), a qual operacionalizo na continuidade do documento através de três patamares³¹, a saber: i) **deteção** – distinguir o que é, ou não, relevante para análise, após várias leituras [com olhares distintos] dos diferentes registos; ii) **discriminação** – distinguir e justificar as diferenças no tratamento; e iii) **avaliação** – analisar e refletir os/sobre os dados selecionados, face ao que é a problemática a

³⁰ Compreenda-se que as amostras aqui referentes poderão assumir o formato de **desenhos** ou **de observações do que a criança faz/diz**, relativamente ao seu quotidiano (Sorares, 2005), o que, na relação com a sua heterogeneidade social, otimiza a audição da sua voz e, por seu turno, constitui uma diretriz vertebradora na compreensão de factos e dinâmicas sociais em que as crianças contam (Sarmiento, 2006).

³¹ Patamares com base nos patamares defendidos por Santos (citado por Tomás, 2011) em «*Há muitos mundos no mundo*».

investigar, justificando e legitimando a sua seleção, bem como o que foi o *design* da investigação.

Por último, e uma vez que observo a **dimensão ética** como um prisma fundamental à relação com multiplicidade de olhares envolvidos neste processo, assegurei um conjunto de *princípios éticos*³² que concorrem num *roteiro ético*³³ que visou estabelecer um quadro de referências para toda a minha ação. Deste modo, e na impossibilidade de fazer o escrutínio pormenorizado de todas as premissas nele aludidas, detenho-me naquilo que considero ser a sua essência: a) **competência** – enquanto saber integrado, cientificamente suportado e em permanente reconstrução (Moita, 2012) que ecoa da prática [vivências com o grupo de crianças aqui pertinente] e a ela retorna [posteriores reflexões]; b) **responsabilidade** – enquanto atitude dinâmica que permite ser responsivo no sentido do bem do outro e que exige uma mobilização pessoal atenta e solícita (*idem*) ponderando sempre a minha ação mediante os seus eventuais benefícios ou malefícios para o grupo; c) **integridade** – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam em práticas honestas, justas e coerentes (*idem*), o que assegurei desde início, através da explicitação oral e escrita a todos envolvidos, dos propósitos deste processo e eventuais implicações, consentido e negociando sugestões de alteração; d) **respeito** – enquanto exigência subjetiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa (*idem*), fazendo incidir, para tal, o meu olhar sobre todas as crianças de forma a ‘ouvir a multiplicidade de vozes existentes’ e deste modo cumprir com o respeito pelos seus direitos; e e) **compromisso [com as crianças, as famílias e a equipa educativa]** – que corrobora numa ação transparente [disponibilidade constante para falar e ouvir com qualquer interveniente e fotografias do trabalho desenvolvido colocadas à entrada da sala] que, no respeito intransponível pela privacidade e confidencialidade dos intervenientes [preservação de informações privadas] e pelos princípios acima postulados, reconhece sobretudo a infância como ‘tempo de direitos’ (Rocha, 1997).

3.3. Apresentação dos resultados e análise reflexiva

³² Princípios éticos com base na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* da Associação de Profissionais da Educação de Infância (APEI), estabelecidos por Moita (2012).

³³ Ver tópico 1.1 do anexo J. – Tópico inerente à caracterização do contexto socioeducativo no qual se encontram enunciados os dez princípios do roteiro ético [com base no roteiro ético postulado por Soares (citado por Tomás, 2011)], assim como o desígnio que o mesmo objetiva.

Considerando, tal como Oliveira-Formosinho e Araújo (2004), que o processo de avaliação se centra em processos e produtos, tendo-os como contextuais, que se desenrolam em colaboração, a partir dos seus atores que reconhecem a necessidade de mudança e de desenvolvimento. E que, nesta ótica, também a qualidade é um processo-em-progresso (*idem*) que depende igualmente dos atores diretamente implicados. Numa primeira fase da intervenção impeli-me a olhar, a assumir uma observação contextual (Oliveira & Oliveira-Formosinho, citados por Folque, 2016) que permitisse monitorizar o processo com o intuito de criar qualidade. De facto, a avaliação concebida no início da PPS II consistiu no preenchimento de grelhas: de envolvimento (cf. anexo – E) e de avaliação qualitativa (cf. anexo – D); tendo assumido uma função de regulação dos processos de ensino-aprendizagem. Neste quadro, e querendo a criança como participante no processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de potenciar o seu desenvolvimento, a triangulação dos dados obtidos pelas grelhas citadas revela algum caminho por palmear: i) a grelha de envolvimento espelha um nível de envolvimento [do grupo de crianças] médio de 2,98 numa escala de 1 (mínimo) a 5 (máximo); e ii) a grelha de avaliação qualitativa reflete um grupo muito curioso e interessado, porém, com dificuldades no que tem que ver com competências sociais (e.g. respeito pelo outro, autorregulação, autonomia) e competências comunicativas (e.g. expressão de ideias, reflexão).

Partindo do contexto apresentado, e considerando o objetivo e o objeto de estudo, assumiram-se pedagogias participativas com o propósito de promover o desenvolvimento de oportunidades³⁴ (Prott, 2010): oportunidades de diálogo (e.g. reuniões, grupos de trabalho); oportunidades para as crianças escolherem o que vão fazer; oportunidades para as crianças explorarem e realizarem atividades e projetos (cf. anexo – F) durante o tempo que necessitarem; oportunidades para as crianças assumirem responsabilidades em situações várias (e.g. escolha de áreas, atividades, ‘ser ajudante’); oportunidades para as crianças infundirem em decisões de gestão e organização da sala (e.g. elaboração de regras, abertura de novas áreas, decoração);

³⁴ As oportunidades aqui referentes baseiam-se em dois princípios fundamentais: o princípio da continuidade e o princípio da interação (Dewey, citado por Luís, 2012). Deste modo, compreenda-se a impossibilidade de conceber o seu escrutínio, uma vez que as mesmas emergiam de forma integrada e contextualizada, relacionadas com necessidades do momento (Beane, 2003) que se prolongavam no tempo. Assim, somente uma leitura do portefólio da PPS II (cf. anexo – J) permite a compreensão clara da influência das oportunidades citadas como experiência que, não sendo rotineira, é um crescimento contínuo, que se vai complexificando (Luís, 2012). Não obstante, sugiro que se tome como exemplo de experiência e oportunidade ‘Vamos apanhar o Outono’ na sua relação com a ‘abertura da área da natureza’ (cf. anexo – J, p.121-123 e 144-146).

oportunidades para cada criança se sentir respeitada e incluída (e.g. dinâmica do ‘Monstro’ [cf. anexo – J, p. 54-72], promoção do envolvimento da criança com PEA [cf. anexo – G]), experimentando o bem-estar e o sentido de pertença ao grupo (Portugal, 2012). Clarificando, tratou-se da assunção de uma experiência educativa que tem influência na formação de atitudes, desejos e propósitos: desenvolvimento de personalidade (Prott, 2010). Nesta ótica, compreenda-se a continuidade da experiência na medida em que a mesma foi processual, isto é, foi compreendida no tempo e aperfeiçoada e complexificada em experiências futuras: a experiência primária dá lugar à experiência elaborada (Dewey, 1971). Sendo a interação o que definiu a experiência, uma vez que implicou a ação das crianças com/para com algo, tendo, por ora, implicações sobre as mesmas (*idem*).

A experiência assumiu, desta forma, um elemento intelectual que impulsionou as crianças e as tornou reflexivas. Verdade não fosse e era impossível elencar as evidências agora apresentadas, observadas em consequência do desenvolvimento de oportunidades: se no início da investigação (i) eram poucas as crianças que se expressavam em grande grupo (ii) era pouca a capacidade de partilha e trabalho em equipa, (iii) era difícil o respeito pelo outro, nomeadamente, no que tem que ver com a audição e aceitação da sua opinião, (iv) era débil a autonomia e espontaneidade em termos de concretização de algumas ações e/ou tarefas (e.g. ir buscar materiais para realizar determinada atividade, arrumação da sala), (v) era inexistente uma atitude crítica e reflexiva (vi) eram poucas as crianças que expressavam ideias e ou opiniões, (vii) a criança com PEA não se envolvia nas dinâmicas do contexto educativo e (viii) era inexistente a parceria escola/família no sentido de uma participação ativa dos familiares no contexto educativo. No final da investigação (a) eram poucas as crianças que não se expressavam em grande grupo, que não imitiam a sua opinião e/ou sugeriam ideias, (b) eram diversos os contextos em que as crianças partilhavam, trabalham em equipa e se ajudavam (e.g. utilização de materiais, realização de tarefas, atividades, projetos, brincadeiras), (c) as crianças, no geral, respeitavam a opinião do outro, complementando-a muitas vezes no sentido de um trabalho em conjunto e no melhor para todos, (d) todas as crianças apresentavam maior autonomia e espontaneidade na realização de tarefas e atuação no contexto educativo, sendo poucas as que ainda apresentavam alguma dependência do(s) adulto(s), (e) várias crianças exibiam uma atitude crítica e reflexiva inerente, quer ao seu trabalho, quer ao trabalho de outrem, quer ao porquê dos factos/ações, (f) a criança com PEA envolvia-se e participava nas dinâmicas do contexto educativo e (g) a

participação ativa das famílias tornou-se frequente, ocorrendo em consequência de várias dinâmicas do J.I.

De facto, a consideração tecida é espelhada na análise de conteúdo do portefólio da prática (cf. anexo – H), realizada com uma *função heurística* (Bardin, 1977), que exalta os conceitos de **interação, experimentação, continuidade e pensamento reflexivo, enquanto experiência do J.I.**, através das categorias definidas: **participação democrática, aprendizagem experiencial e organização e gestão cooperada do currículo**. Clarificando, a análise referida permite inferir lógicas que incluem adultos e crianças em procedimentos e ações comuns, consentindo e otimizando as linguagens e competências de ambos num processo no qual a participação é assumida como constructo base (Fernandes & Tomás, 2013). Trata-se de lógicas nas quais a participação das crianças não obedeceu a lógicas de demonstração, obedecendo, porém, a “lógicas de descoberta, de discussão, de confronto e negociação nos processos de construção de conhecimento” (*idem*, p.214). Assim, a criança quando conhece explora, experimenta e investiga possibilidades, aprendendo a dominar a experiência primária, através da qual, amplifica a sua compreensão do mundo num processo construtivo, inteligente e autonomizante (Pinazza, 2007): aprender, crescendo em participação (Oliveira Formosinho & Formosinho, s.d.).

Considerando por ora os processos e os produtos apresentados, importava constata-los. Para tal, concebeu-se novamente uma avaliação com função de regulação dos processos de ensino-aprendizagem, que assumiu um *layout* similar ao da primeira avaliação, tendo, todavia, ocorrido no término da intervenção (cf. anexos – D e E). Assim, uma comparação entre grelhas de avaliação qualitativa permite verificar um progresso generalizado das crianças, em termos autonomia e de competências no âmbito das diferentes áreas de conteúdo, nomeadamente, na área da Formação Pessoal e Social e na área da Expressão e Comunicação. Sendo que, no que tem que ver com a grelha de envolvimento, esta permite verificar uma subida do nível médio de envolvimento do grupo de crianças de 1,1: no final da intervenção a grelha de envolvimento espelha um nível de envolvimento [do grupo de crianças] médio de 4,07. Neste enquadramento ressalve-se a correlação entre desenvolvimento & aprendizagem e participação, no sentido em que a participação infantil se assoma como um instrumento emancipatório para a construção de uma cidadania heterogénea (Fernandes & Tomás, 2013). Explicitando, a criança, ao ser tida como ator social ativo no exercício da [sua] ação

social, também o é na construção [desenvolvimento] da sua identidade pessoal, social e política (*idem*).

Face às evidências elencadas e aos pressupostos postulados, compreenda-se a importância da implicação e participação das crianças nas várias dinâmicas do J.I. e, por ora, a importância da intensidade e qualidade das interações e relações. Por conseguinte, conscientize-se da relevância que o educador tem no ato de ‘fazer aprender’ (Roldão, 2009), este deve ser um mediador, um companheiro de viagem e de aprendizagem. Alguém que promove a participação de todos e que valoriza a diversidade e a cultura (Fernandes & Tomás, 2013). Alguém que, não descurando dos seus propósitos e intencionalidades pedagógicas, garante que os mesmos não anulam as iniciativas e os propósitos das crianças, reservando espaços para a escuta e diálogo. Alguém que valoriza e encoraja a experiência da criança oferecendo-lhe autonomia e atribuindo-lhe responsabilidades (*idem*). Alguém que partilha o protagonismo (*idem*). Alguém que garante que as crianças usufruem em pleno dos seus direitos. Alguém que detém a arte de criar pontes e articulações entre o conhecimento teórico e as necessidades práticas do quotidiano, entre as suas intencionalidades educativas e os propósitos das crianças.

4. NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: O (A)MOROSO TRABALHO DO EDUCADOR

“A identidade profissional corresponde a uma construção inter e intrapessoal, não sendo . . . um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar.” (Sarmento, 2006b, p.45)

Efetivamente, apraz-me partir de Sarmento (2006b) para concluir que os períodos de PPS [I e II] foram, inequivocamente, períodos de aprendizagens e de (re)construção, não só profissional, mas também pessoal, uma vez que, a meu ver, ambas as dimensões são indissociáveis.

Concretizando, e reportando-me às aprendizagens conseguidas que observo como mais significativas, a primeira relaciona-se diretamente com o excerto supracitado. Explicitando, não obstante da centralidade de um núcleo comum ao grupo profissional [educadores], nomeadamente, as crianças e a relação pedagógica com as mesmas, considero que subsiste uma identidade profissional própria, resultante de variáveis múltiplas (e.g vivências pessoais, modo de olhar a criança e a infância). Deste modo, compreenda-se o balanço positivo que teço relativamente à minha intervenção educativa, que se justifica na relação com a problemática que me propus a investigar: **a participação das crianças no contexto educativo**. Concretizando, o facto de olhar a **criança como ator social detentor de direitos**, e respeitar essa premissa nas diversas situações do quotidiano através da **partilha de protagonismo**, e de **práticas democráticas** corroborou em (i) relações de respeito mutuo entre mim e o grupo (ii) vínculos afetivos (iii) desenvolvimento integral das crianças e (iv) aprendizagens significativas e integradas.

De facto, tal como D’Espiney (citado por Sarmento, 2009) considero que o reconhecimento da **criança com voz**, constitui, inequivocamente, uma nota de otimismo, no sentido em que se desenvolverão relações intergeracionais e profissionais numa lógica de parceria: educa-se a criança [cidadão] com a cultura, numa lógica de globalização e iniciação. Na verdade, tal como Tomás e Gama (2011), considero que somente deste modo é possível materializar o desígnio da criança como *um sujeito de direitos*.

Posto isto, e progredindo no escrutínio das aprendizagens que observo como mais relevantes, é na articulação com o que fora mencionado que surge a próxima aprendizagem: **integrar não é incluir**. Explicitando, compreenda-se que a inclusão é um direito básico de todas as crianças, independentemente das suas especificidades individuais e/ou sociais. Deste modo, enquanto direito basilar não pode ser negado a nenhuma faixa etária nem a nenhum grupo etário (Baptista, Costa, César, citados por Brandão & Ferreira, 2013). Todavia, a inclusão subentende (i) acesso (ii) participação e (iii) sucesso. Conceitos dos quais decorrem as seguintes premissas (a) envolvimento ativo nas diversas dinâmicas do contexto (b) reconhecimento e aceitação enquanto indivíduo e (c) aprendizagens significativas e cooperadas no seio grupal.

De facto, a inclusão obriga a (re)pensar a diferença, a (re)pensar as crianças enquanto agentes ativos detentores de singularidades que lhes conferem individualidade e requerem um olhar cuidado: um olhar diferenciado. Este ato de (re)pensar a diferença impele-nos a perspetivar uma educação inclusiva. Uma educação em que se aceita a diferença, se respeitam as características individuais de cada criança, e, face a isso, se criam estratégias diferenciadas e recursos educativos suscetíveis de promover o desenvolvimento global de cada criança (Brandão & Ferreira, 2013).

Na verdade, considero que somente a inclusão e a diferenciação nos contextos educativos garantem a equidade entre as crianças e lhes permite aceder a uma educação de qualidade e viver experiências significativas. Com efeito, é neste sentido que observo a **diferenciação curricular** como outra aprendizagem de relevante importância. Assim, tal como Rocha (1997), considero que conceber uma intervenção educativa qualitativamente superior pressupõe vive-la e compreende-la como um caminho, um *continuum* de observação/ação – reflexão – (re)construção, que implica a orientação de uma ação transparente, através de olhares que contemplem todos os sujeitos envolvidos, no respeito pela sua unicidade e privacidade, no qual a ética e o compromisso regulam as relações.

No mesmo sentido, apraz-me afirmar a necessidade de **autoformação sistemática**, objetivando a (re)construção da identidade profissional. De facto, não obstante da sustentabilidade teórica da ação de um profissional de educação devidamente credenciado, considero que a atividade reflexiva é uma condição base para quem procura melhorar práticas, no sentido em que permite autorregular as ações. De facto, aludo para a necessidade de autoformação sistemática, para a necessidade de renovação do conhecimento, pois, tal como já referi, estou certa de que teorias e

metodologias que não se auto-observem estarão condenadas a entorpecer-se (Tomás, 2011).

Antes de terminar, afirmo *Educare* (c.f. Formosinho & Sarmiento, 2000; Vasconcellos, 2009) como outra aprendizagem que retenho, enquanto conceito que associa os dois tempos que observo como base da ação educativa (i) tempo de cuidados e (ii) tempo entre cuidados. Explicitando, estou certa de que dada a vulnerabilidade das crianças e sua dependência [em relação ao adulto] a nível emocional, social e físico (Sarmiento, 2012), as práticas educativas consubstanciam uma **simbiose entre o cuidar e o educar**. De facto, uma vez que *educação* tem um *sentido forte* [que comporta *excesso de carência*] e *ensino* apresenta uma *conotação cognitiva* [que contém *restrição em demasia*], é necessário deambular entre estes dois termos, equacionando-os, para que deles emergja um *ensino educativo* em que o cuidado aflora como mediador (Morin, citado por Nörnberg, 2007). Deste modo, tal como mesmo autor refere, considero que somente desta forma é possível constituir “a missão de transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender a nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre.” (p.231).

Por último, termino com aquela que considero ser a aprendizagem: “*Ninguém é demasiado grande que não possa aprender, nem demasiado pequeno que não possa ensinar*” (Esopo, s.d.); aludindo para a necessidade de começar a quebrar os dogmas da sociedade, propondo, para tal, olhar as crianças de igual para igual, compreendendo-as como sujeitos competentes do processo educativo, cuja participação evolui de uma participação inicialmente periférica [de observação] para uma participação efetiva, corroborando *na sua voz*, na sua unicidade perante o mundo. Face às premissas aludidas, remeto para a necessidade de (i) olhar a Creche e o J.I. como instituições socioeducativas que cuidam na mesma medida em que educam (ii) de olhar o **processo educativo como um processo de humanização**. Isto é, remeto para a necessidade de olhar as valências supracitadas **como núcleos fundamentais da revitalização cultural e social**, no qual crianças, família e equipa, através de uma **gestão cooperada do currículo**, se apoiam mutuamente em torno de um objetivo comum: o desenvolvimento integral e equilibrado da criança enquanto cidadão pertencente a uma comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança é feita de cem . . . tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de . . . jogar de falar. . . [e] de escutar . . . Cem alegrias para cantar . . . Cem mundos para descobrir, cem mundos para inventar [e] cem mundos para sonhar. A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo . . . Dizem-lhe: que as cem não existem (...). (Loris Malaguzzi, 1998)

Apraz-me partir de Malaguzzi (1998) tendo em consideração o simbolismo que a sua escrita comporta: impele a repensar o estatuto social da infância no mundo adulto, a repensar o seu papel e estatuto no encontro com a sociedade, reivindicando, por ora, uma pedagogia de participação. Na verdade, vivemos tempos em que a instituição escolar continua a ser olhada como um espaço educativo, de estrutura linear e vertical, no qual a *audição da voz das crianças* e a sua *participação efetiva* no contexto se cinge à sua participação em atividades com ou para ela realizadas (Tomás, 2007): uma participação como uma ação em função de aprender algo, ao invés de uma ação com sentido de protagonismo em que, face às condições pedagógicas criadas, as crianças (re)constroem o quotidiano escolar como sinónimo de cidadania ativa (Sarmiento & Marques, 2006).

Dito isto, compreenda-se a urgência de desconstrução do modo tradicional e transmissivo de fazer pedagogia (Freire, 2000), a fim de se assumir e promover a visibilidade social das crianças enquanto sujeitos de direitos e atores sociais que a partir da sua ordem social participam ativamente na construção do mundo (Sarmiento & Marques, 2006). Trata-se, fundamentalmente, da inventariação de ambientes pedagógicos nos quais as interações e as relações suportam atividades e projetos conjuntos que permitem que as crianças sejam coconstrutoras do seu desenvolvimento e aprendizagem (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008). Trata-se de olhar a criança como um ser com competência e atividade. Trata-se de perceber a participação como *algo mais do que fazer parte* (Tomás, 2007). Trata-se de dar primazia aos processos e experiências de vida, no seu sentido mais amplo, por detrimento dos aspetos formais (Tomás & Gama, 2011). Trata-se, olhar a participação como um processo que integra divergências e convergências inerentes a objetivos pretendidos, resultantes de um processo híbrido, em que crianças e adultos influem diretamente nas decisões tomadas

(Tomás, 2007). Trata-se de construir práticas com dinâmicas sociais ativas, reflexivas e emancipatórias, promovendo valores e atitudes subjacentes a uma sociedade livre, equitativa, altruísta e democrática (Fernandes & Tomás, 2013). Trata-se de reestruturar as questões de poder presentes nas interações sociais entre adultos e crianças (*idem*). Trata-se de reconhecer, respeitar e assumir os direitos das crianças. Trata-se de assumir um processo dialógico entre as culturas de infância e as culturas adultas, “numa dinâmica de diálogo, partilha e conforto de saberes diferentes, mas complementares” (*idem*, p.208) Mas trata-se, sobretudo, da adoção de uma ação transparente, através de olhares que contemplem todos os sujeitos envolvidos, no respeito pela sua unicidade e privacidade, no qual a ética e o compromisso regulam as relações.

Posto isto, termino, recuperando o excerto de abertura do presente tópico, afirmando que as **pedagogias participativas permitem ir ao encontro das cem linguagens das crianças**, consentindo com modos de pensar, com modos de agir, com modos de descobrir, com modos de explorar, com modos de resolver, com modos de falar, com modos de ser...

... A criança é feita de cem . . . Dizem-lhe: que as cem ~~não~~ existem!

REFERÊNCIAS

- Abreu-Lima, I. & Numes, C. (2006). A escala de avaliação do ambiente em educação de infância. Versão revista (ECERS-R). *XI Conferência Internacional. Avaliação Psicologia: formas e contextos*. Atas (pp.633-643). Braga: Psiquilibrios.
- Agostinho, K. A. (2014). A complexidade da participação das crianças na educação infantil. *Perspetivas*, 32(3), 1127-1143.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beane, A. J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, v(3), 91-110.
- Brandão, M. & Ferreira, M. (2013). Inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Infantil. *Ensaio*, 19(4), 487-502.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e Educação* (A. Teixeira, Trans. Vol. 15). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2013). Participação e ação pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e ação social das crianças. *Goiânia*, 16(2), 201-216.
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*. Relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Edições Afrontamento, pp.65-102.
- Folque, M. (2012). Perspectivas socioculturais da aprendizagem. In M. A. Folque O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da

Escola Moderna (pp. 65-75). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Folque, M. (2014). *Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa*. Consultado em: <http://periodicos.ufsc.br/index.php/prespetiva/article/view/2175795X.2014v32n3p951>

Folque, M. (2016). *O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche*. Comunicação apresentada no encontro da Associação de Profissionais da Educação de Infância. Instituto Piaget de Almada, Escola Superior de Educação.

Foque, M. & Bettencourt, M. (s.d.). O modelo pedagógico do Movimento da escola Moderna em creche.

Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Working with young children in Portugal. Working with young children in Europe*. Pamela Oberhuemer (Ed.). München. Staatsinstitut für Fröhpädagogik.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 15ª edição. Coleção Leitura. São Paulo: Editora Paz e terra S/A.

Gomes, M. & Paschoim, A. (2007). RESENHA: Dialogando com o passado, construindo o futuro. *Paidéia*, 17 (37), 273-276.

Gunk, Z. (2009). Vinte anos após a Convecção das Nações Unidas. *Infância na Europa*, pp. 4-5.

Gunther, H. (2006). Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a Questão?. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 22 (2), 201-210.

- Helm, J. & Beneke, S. (2005). Os desafios contemporâneos da educação infantil. In M. Horn (Ed.), *O poder dos projetos: novas estratégias e soluções para a educação infantil* (pp. 13-25). Porto Alegre: artmed.
- Katz, L. G. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar*, 11, 7-21.
- Luís, J. (2012). Pensar a intervenção educativa no jardim de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 55-57.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy: An interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia Approach Advanced Reflection* (pp. 49-97). Greenwich, CT: Ablex.
- Moita, M. (2012). Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D., e Gonzalez, N. (2001). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into practice*, XXXI, 2, 132-141.
- Monteiro, C. & Delgado, A. (2014). Crianças, Brincar, Culturas da Infância e Cultura Lúdica: uma análise dos estudos de inferência. *Saber & Educar*, 19, pp. 106-115.
- 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.
- Niza, S. (2007). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino e S. Niza, *Modelos curriculares*

para a educação de infância: Construindo uma praxis de participação. Coleção Infância n.º 1, 3ª edição. Porto: Porto Editora, pp. 123-142.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica* 1(22), 81-93.

Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2011). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação.* Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (s.d.). Pedagogia-em-Participação: a perspetiva educativa da associação da criança. Consultado em <http://www.researchgate.net/publication/283500319>

Parente, C. (2000). O portefólio de avaliação na educação pré-escolar: no trilho de um caminho autêntico. In actas do Congresso Internacional Os mundos sociais e culturais da Infância, (Vol. III, pp.305-319). Braga: CESC-IEC/Universidade do Minho.

Pinazza, M. (2007). *John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância.* In J. Oliveira-Formosinho, Pedagogia(s) da Infância. *Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 65-94). São Paulo: Artmed.

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.

Prott, R. (2010). Pedagogia: a arte de lidar com os riscos e não de os evitar. *Infância na Europa*, pp. 20-21.

Portugal, G. (2012). Da segurança à criatividade. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 52-54.

- Quivy, R. & Campenhoudet, V. L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 2ª Edição. Gradiva – Publicações, Lda.
- Roberts, R. (2004). Pensado em Mim Mesmo e nos Outros: Desenvolvimento Pessoal e Social. In: I. Siraj Blatchford (org.). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. 1.ª edição. Lisboa: Texto editora.
- Rocha, E. A. (2001, jan/fev/mar/abr). A pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*. Pp. 27-34
- Rocha, E. (1997). Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. *Florianópolis*, 28, 21-33.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sarmiento, Manuel J. (2003). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In Manuel Jacinto Sarmiento & Ana Beatriz Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos. Perspetivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto: Asa.
- Sarmiento, M. J. (2006a). *Conhecer a infância: Os desenhos das crianças como produções simbólicas*. Braga: IEC, UMINHO.
- Sarmiento, M. & Marques, J. (2006b). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Interações*, 2, pp. 59-86.
- Sarmiento, T. (2009, fev.). A(s) Identidade(s) profissionais em Educação de Infância. *Locus Social*. Pp. 43-61.
- Sarmiento, M. J. (2012). Construir a educação infantil na complexidade do real., *Pátio-Revista de Educação Infantil*. N.º32.
- Sarmiento, M. & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Interações*, 2, pp. 59-86.

- Soares, N. (2005). *Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes* (Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga). Consultada em <http://tinyurl.com/j9o7uoc>.
- Sousa, J. (1991). Pressupostos, Princípios e Elementos de um Modelo de Planeamento em Educação Física. Dossier, Revista Horizonte, Vol. VIII, p.46.
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem idade”. Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto & Educação*, 78, pp.45-68.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo*. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento, pp.140-170.
- 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>
- Vasconcelos, T. (coord.). (2011). *Trabalho por Projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Documentos internos da Instituição

XXXXX (2014). *Projeto Educativo*. Oeiras.

XXXXX (2016). *Projeto Pedagógico*. Oeiras.