



*"PARTICIPAR É DIZER COISAS PARA  
MUDAR"* (A.L) - A PARTICIPAÇÃO DAS  
CRIANÇAS NUM CONTEXTO DE JARDIM DE  
INFÂNCIA"

Mara Freire Valério

Relatório da prática profissional supervisionada apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

*"PARTICIPAR É DIZER COISAS PARA MUDAR"* (A.L) - A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NUM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA"

Mara Freire Valério

Relatório da prática profissional supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Professora Especialista Ana Simões

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

## AGRADECIMENTOS

Segue o teu destino,  
Rega as tuas plantas,  
Ama as tuas rosas.  
O resto é a sombra  
De árvores alheias.  
(Fernando Pessoa)

À minha **Mãe**, por nunca me ter deixado desistir, mesmo nos momentos mais difíceis deste percurso. Por me ter ensinado quais são as prioridades da vida e do que, realmente, precisamos. O mais importante é fazer aquilo de que gostamos.

Ao **Irmão**, que sempre me perguntou “Então, já acabaste?” ao que respondia: “Acho que não vou acabar”. Dizias-me sempre que sim, que ia acabar, tinhas razão.

Ao meu **Pai**, estejas onde estiveres, sei que estás orgulhoso de mim, as saudades são infinitas.

Às crianças mais especiais: **Raphael, Jerome e Yuya**, obrigada por me darem tanto, por me conseguirem fazer esquecer todas as ansiedades assim que chegava ao pé de vocês. Espero dar-vos tanto como vocês me dão a mim. Adoro-vos!

**Miho and Jeremy**, thank you for giving me the pleasure to be with your kids and thank you for always understanding my situation. I love your family.

À **Marta** desde o início, obrigada pelo apoio, preocupação e companheirismo e compreensão, foram tempos difíceis, mas ao mesmo tempo, inesquecíveis.

À **Maria** por ter sempre as melhores palavras de apoio que, mesmo longe, estiveste sempre perto, de coração, obrigada.

À **professora Ana Simões**, por me ter apoiado na elaboração deste relatório e se ter mostrado sempre disponível para me apoiar.

À **professora Catarina Tomás**, por defender tão bem os direitos das crianças e partilhar comigo parte do seu conhecimento.

Às **educadoras e profissionais de educação** que se cruzaram comigo neste caminho tão importante da minha vida e me transmitiram tantas *coisas*, por me terem aberto as vossas portas, foi um privilégio.

A todas as **crianças** que hoje trago no meu coração. Acredito que também estou nos vossos.

## RESUMO

O relatório aqui apresentado foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada (PPS) que decorreu num Jardim de Infância (JI) do concelho de Cascais, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Integra um trabalho reflexivo sobre a minha prática enquanto educadora-estagiária e pretende apresentar e descrever o caminho percorrido durante os cinco meses de intervenção pedagógica e desenvolvimento de uma atitude investigativa.

No primeiro capítulo, é apresentada uma caracterização do contexto, que objetiva uma ação educativa alicerçada em intencionalidades, sendo ainda feita uma avaliação do processo de intervenção. No capítulo seguinte, através de uma atitude investigativa, são apresentados os pressupostos teóricos que nortearam a minha investigação e os respetivos resultados, incidindo sobre os níveis de participação das crianças naquele contexto educativo – uma sala de jardim de infância. Para tal, foram ouvidas as vozes de duas educadoras e de duas auxiliares da organização, bem como as vozes de 16 crianças.

No que se refere à metodologia, a investigação é de natureza qualitativa, tendo-se optado pelo método de estudo de caso. Foram ainda utilizadas diferentes técnicas de recolha de dados: entrevistas, grupos de discussão focalizada e a observação. A investigação teve como principal objetivo identificar e compreender que tipo de participação existe por parte das crianças com quem intervimos num contexto educativo.

Com a análise dos dados recolhidos nesta investigação, corroborou-se a importância de efetivar os direitos de participação das crianças, pois estas são, efetivamente, sujeitos competentes e, como cidadãos que são, devem fazer uso desse direito.

O presente estudo refletiu também a necessidade de desconstrução do modo tradicional e transmissivo presente nalgumas práticas, passando a perspetivar as crianças enquanto sujeitos de direitos e atores sociais – incluindo o direito a **PARTICIPAR**.

**Palavras-chave:** Prática Profissional Supervisionada; Jardim de Infância; Participação; Direitos das Crianças.

## **ABSTRACT**

The report presented here was prepared within the scope of the Curricular Unit (UC) of Supervised Professional Practice (PPS) that took place in a Kindergarten (JI) in the municipality of Cascais, with a group of children aged between 3 and 6 years . She integrates a reflective work on my practice as an educator-trainee and intends to present and describe the path taken during the five months of pedagogical intervention and the development of an investigative attitude.

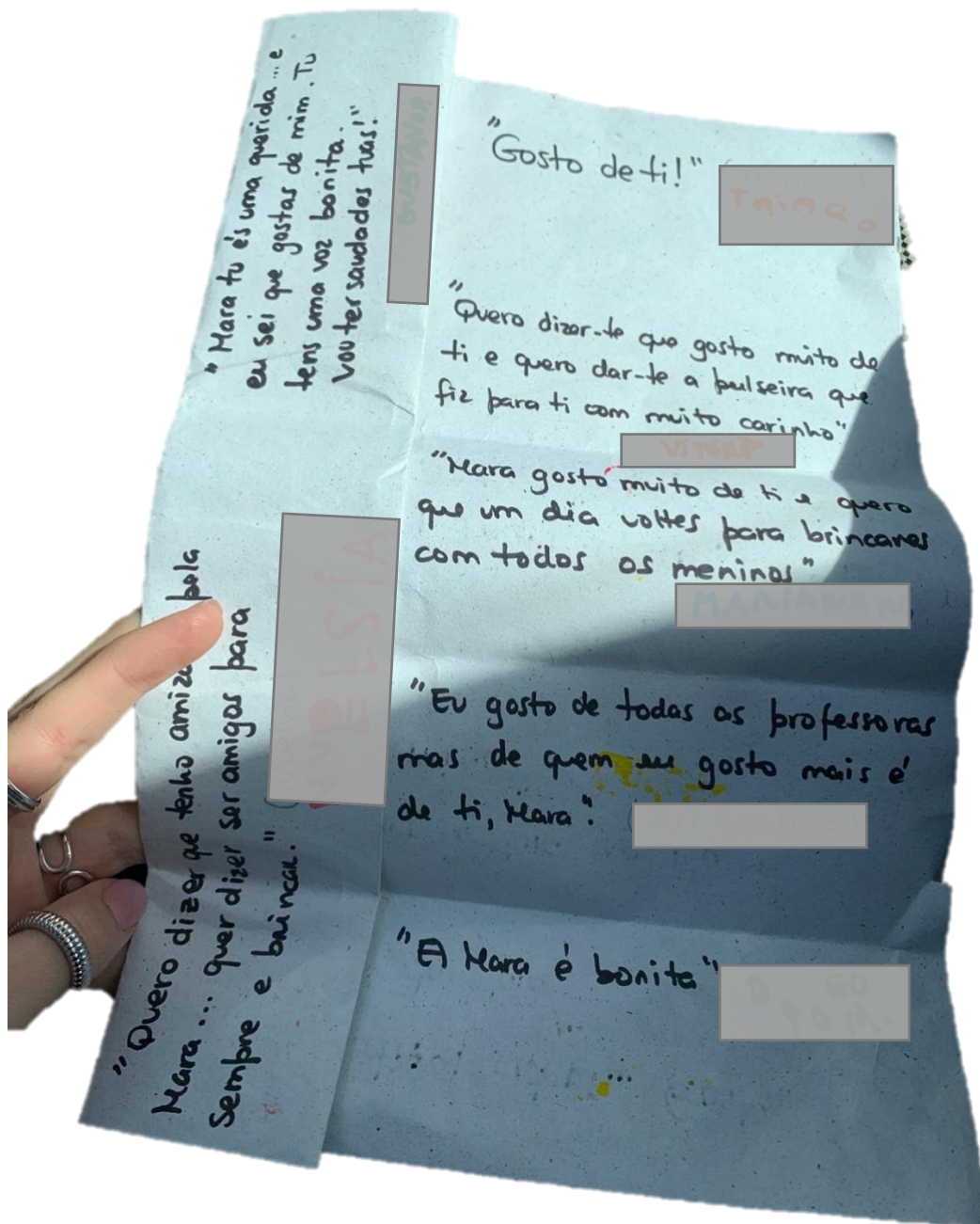
In the first chapter, a characterization of the context is presented, which aims at an educational action based on intentionalities, and an assessment of the intervention process is also made. In the next chapter, through an investigative attitude, the theoretical assumptions that guided my investigation and the respective results are presented, focusing on the levels of participation of children in that educational context - a kindergarten room. For this, the voices of two educators and two assistants of the organization were heard, as well as the voices of 16 children.

With regard to the methodology, the investigation is of a qualitative nature, having chosen the case study method. Different data collection techniques were also used: interviews, focused discussion groups and observation. The main objective of the investigation was to identify and understand what kind of participation exists on the part of the children with whom I intervene in an educational context.

With the analysis of the data collected in this investigation, the importance of enforcing children's participation rights was confirmed, as they are, in fact, competent subjects and, as citizens, they must make use of this right. It was also found that the concept of participation is not yet a "uniform" concept, sometimes subverted to the principle of choice.

The present study also reflected the need to deconstruct the traditional and transmissive way present in some practices, based on an adult-centric childhood, starting to view children as subjects of rights and social actors - including the right to PARTICIPATE.

**Keywords:** Supervised Professional Practice; Kindergarten; Participation; Children's Rights.



“É absolutamente importante que as crianças tenham uma infância feliz. Não uma infância inventada pelos adultos.” (Neto, 2006, p.2)

*São elas, as crianças, que me (re)inventam todos os dias!*

## ÍNDICE

1. Introdução.....	1
2. Intervir, mas primeiro, conhecer – Caracterização para ação educativa.....	4
2.1. Antes de abrir a porta cinzenta do JI - O Meio envolvente .....	5
2.2. Para lá da porta do JI – O contexto socioeducativo.....	6
2.3. Os adultos que cá existem – A equipa educativa .....	7
2.4. Já dentro do JI – O ambiente educativo .....	8
2.4.1. Onde estamos? “Na sala das expressões, onde há artistas aos montões!” – A sala de atividades .....	9
2.5. O futuro são elas . . . – As crianças.....	11
2.6. O ponto de partida das crianças . . . – As famílias.....	14
3. Para onde quero ir? – Análise reflexiva da intervenção em JI.....	17
3.1. Parar e pensar ... O que quero fazer? .....	18
3.1.1. Com as crianças.....	19
3.1.2. Com as famílias.....	20
3.1.3. Com a equipa .....	21
3.2. A viagem no JI . . . – Processo de intervenção da PPS .....	21
3.3. Eu “parei”, pensei . . . E acredito que fiz – Refletindo sobre as intenções definidas .....	25
3.3.1. Com as crianças.....	25
3.3.2. Com as famílias.....	29
3.3.3. Com a equipa educativa .....	30
4. “Participar é dizer coisas para mudar” (A.L) – A participação das crianças num contexto de JI .....	32
4.1. Porquê a participação? – Identificação da problemática.....	33
4.2. Saber mais sobre a participação – Revisão da literatura.....	33
4.2.1. Quem é a criança? .....	33
4.2.2. Os direitos das crianças.....	34
4.2.3. A participação – um (dos) direito(s) das crianças .....	34

4.2.4. Graus de participação (Lansdown, 2005).....	37
4.3. As ferramentas utilizadas para a construção da investigação – Roteiro metodológico e ético.....	38
4.4. As vozes e a observação – O que nos dizem? – Apresentação e análise dos resultados .....	43
4.4.1. “As vozes delas fazem a nossa prática!” (ED2) – As vozes dos adultos....	43
4.4.2. Os melhores entrevistados que já tive! – As vozes das crianças .....	46
4.4.3. Observei e...categorizei: Graus de participação .....	47
4.4.4. As vozes e as observações cruzadas entre si – Triangulação dos dados .	53
5. A minha futura profissão (re)constrói-se todos os dias – Construção da profissionalidade docente .....	57
6. Considerações finais .....	61
Referências.....	64
Anexos.....	70
Anexo A. Organograma da sala de atividades e os seus objetivos específicos .....	71
Anexo B. Planta da sala das expressões .....	73
Anexo C. Rotina do grupo – Manhã.....	75
Anexo D. Transcrição das entrevistas realizadas aos adultos (equipa educativa)...	78
Anexo E. Protocolo de consentimento informado das entrevistas aos adultos (equipa educativa) .....	95
Anexo F. Categorização das observações – Graus de participação (Lansdown, 2005).....	97
Anexo G. Categorização dos dados obtidos nos grupos de discussão focalizada.	103
Anexo H. Roteiro Ético .....	109
Anexo I. Protocolo de consentimento informado para a realização do portfólio da criança .....	115
Anexo J. Categorização das entrevistas realizadas aos adultos (equipa educativa) .....	117

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> <i>Árvore categorial de análise dos dados (entrevistas realizadas aos adultos) .</i>	
42	
<b>Tabela 2.</b> <i>Árvore categorial da análise dos dados - Focus Group (grupos de discussão focalizada) .....</i>	42
<b>Tabela 3.</b> <i>Análise categorial das entrevistas realizadas aos adultos (equipa educativa) .....</i>	43
<b>Tabela 4.</b> <i>Análise categorial dos processos de participação, definidos por Lansdown (2005).....</i>	48
<b>Tabela 5.</b> <i>Incidência dos processos educativos nos momentos das rotinas.....</i>	52

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

JI	Jardim de Infância
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PE	Projeto Educativo
PPS	Prática Profissional Supervisionada
UC	Unidade Curricular

# 1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática Profissional Supervisionada (PPS) – Módulo II, do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. A passagem pela PPS I e II - valências de Creche e Jardim de Infância, respetivamente, fomentou a reflexão crítica, fundamentada e sistemática sobre a minha prática pedagógica e investigativa enquanto educadora estagiária.

Este trabalho retrata a minha “viagem”, de aproximadamente cinco meses, por um Jardim de Infância (JI) do concelho de Cascais, na *sala das expressões*, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, incluindo a equipa educativa e as famílias das crianças.

Para a elaboração deste relatório, realizaram-se diagnósticos, planeamentos, reflexões e avaliações, subjacentes a uma componente investigativa que se centra na necessidade de garantir o direito de participação das crianças. Ilustra-se, assim, todo o caminho que percorri, desde a minha entrada no portão do JI.

De forma a orientar a leitura do documento, apresento, de seguida, a organização dos diferentes capítulos:

Assim, no segundo capítulo, ***Intervir, mas primeiro, conhecer – Caracterização para a ação educativa***, apresento os traços estruturantes do contexto socioeducativo onde me integrei, através de uma análise reflexiva apoiada, sobretudo, na observação e na consulta e análise documental. Para tal, são disponibilizadas um conjunto de informações que permitem ao/à leitor/a que “entre” nesta viagem, conheça os seus caminhos: o meio envolvente, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo numa caracterização particular de espaços, as crianças e as famílias.

Os dados do capítulo anterior, apoiam todas as opções assumidas no decorrer da PPS II. O terceiro capítulo – ***Parar e pensar ... Onde quero chegar? – Análise reflexiva da intervenção***, apresenta as minhas intencionalidades para a ação no trabalho com a equipa educativa, com as famílias e com as crianças, uma triangulação fundamental para minha intervenção.

Para uma (re)adequação da prática, é primordial que se vá refletindo e (re)avaliando todo o processo – uma ***Avaliação da ação***.

O quarto capítulo dá lugar ao tema da investigação: ***“Participar é dizer coisas para mudar” (A.L) – A participação das crianças num contexto de Jardim de Infância” – A investigação***. Neste, apresento uma revisão de literatura que sustenta a

análise e discussão dos dados sobre o estudo de caso que realizei. Apresento, também, as opções metodológicas tomadas e os princípios éticos e deontológicos pelos quais me regi durante todo o processo de intervenção.

No quinto capítulo, ***A minha (futura) profissão (re)constrói-se todos os dias – Construção da profissionalidade docente***, reflito sobre a minha vontade de vir a ser educadora de infância. Por último, apresento o sexto capítulo pertencente às **Considerações Finais**, no qual faço uma reflexão sobre a importância deste relatório e da investigação realizada para a minha futura profissão, a que se seguem as referências utilizadas ao longo do presente trabalho e os Anexos, com informação complementar ao mesmo.

**2. INTERVIR, MAS PRIMEIRO,  
CONHECER - CARACTERIZAÇÃO PARA  
AÇÃO EDUCATIVA**

| ' ' | | ' ' |

Para contextualizar a ação educativa, é fulcral que o/a educador/a se aproprie do meio onde está inserido/a. Neste sentido, foi essencial observar e analisar o contexto educativo pois, só desta forma, me foi possível compreender e adequar-me às dinâmicas da instituição e às necessidades e características das crianças e dos adultos.

No presente capítulo, é apresentada uma caracterização do meio, do ambiente educativo, da equipa educativa, das famílias e das crianças. Uma vez que todas as instituições são diferentes, todos os grupos e crianças também o são. De facto, estas são, em parte, determinadas pelo meio onde estão inseridas. Nesta perspetiva, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) afirmam que o desenvolvimento humano é constituído por um processo dinâmico de relação com o meio e que, por isso, existe uma forte influência sobre a criança que, simultaneamente, é também influenciado pelo mesmo.

## **2.1. Antes de abrir a porta cinzenta do JI - O Meio envolvente**

A organização educativa na qual decorreu a minha PPSII situa-se na freguesia de São Domingos de Rana, a terceira mais populosa do concelho de Cascais (PE, P.9). A freguesia é constituída por zonas industriais que incluem fábricas e pequenas e médias empresas ligadas a vários tipos de atividades económicas. Nos últimos anos, tem-se verificado um crescente desenvolvimento desta freguesia; ao seu redor, podemos encontrar uma biblioteca, centros de saúde, um complexo desportivo, uma escola fixa de trânsito, minimercados, cafés e várias instituições de solidariedade social. Estamos perante um meio que nos traz várias oportunidades. Como afirma Glauert (2004), quando o meio nos oferece oportunidades, há que explorar o seu potencial. De facto, a instituição tira partido do meio que a rodeia:

Hoje foi dia de ir à comunidade vender a granola que as crianças fizeram na semana da alimentação. Saímos da instituição e fomos parando nas empresas que rodeiam o jardim de infância.

Havia um responsável pela caixa do dinheiro, outros responsáveis por explicar o que estávamos ali a fazer e outros que transportavam os “saquinhos” de granola.

M: *Bom dia! Nós somos daquela escola aqui ao pé e viemos aqui vender a nossa granola.*

R: *É só uma moedinha, pode dar o que quiser!*

P: *É muito saudável, pode comer com leite, com iogurte, ou como quiser!*

V: *Nós estamos a poupar dinheiro para comprarmos um microfone, porque há meninos que falam muito baixinho e nos teatros que fazemos não nos ouvimos bem!* (Nota de campo, comunidade, 18 de outubro de 2019)

Desta forma, a compreensão da realidade é essencial para que o/a educador/a possa adequar a sua ação às características e necessidades das crianças, adaptando-se também ao meio onde está inserido (Silva, et al.,2016), pois este influencia a educação das crianças.

Tendo em conta que as crianças constroem o seu desenvolvimento e aprendizagem em interação com os outros e com o meio, importa agora debruçar a nossa atenção sobre as especificidades do contexto educativo.

## **2.2. Para lá da porta do JI – o contexto socioeducativo**

A estrutura organizativa da instituição compreende três setores de estabelecimentos de educação, sendo o primeiro um setor que integra o jardim-de-infância e 1º ciclo; outro setor, onde realizei a minha PPS, que integra apenas a valência de JI; e o último setor, que abrange as valências de Creche e JI.

A origem do contexto socioeducativo onde foi realizado o meu período de estágio remete para o dia 10 de março de 1987, como uma *“Iniciativa Local de Emprego”*, criando 10 postos de trabalho para jovens à procura do primeiro emprego.

Esta cooperativa assume como principal objetivo *“Inovar em Educação”*, atendendo diariamente 76 crianças, onde se encontram minorias étnicas e crianças com necessidades educativas especiais, problemas emocionais ou sociofamiliares. Algumas vivem em condições precárias.

Além de contribuir para o desenvolvimento local e educativo, os profissionais defendem, desde sempre, a diversidade como uma riqueza. No seguimento deste princípio, *“todos os intervenientes neste processo – crianças, famílias e colaboradores, têm de algum modo a possibilidade de participar, acrescentando valor e criatividade, e assumindo-se como cidadãos ativos em tudo o que lhes diz respeito”* (Projeto Educativo (PE), p.4).

A instituição centra a sua intencionalidade pedagógica na criança, na família e em valores como: integridade, co-responsabilidade, participação, autonomia,

capacidade de decisão e ainda liberdade de escolha, solidariedade e cooperação. É importante reforçar que, para esta instituição, a criança está no centro de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem, sendo o seu principal ator e em que devem ser potenciadas “(...) as suas capacidades de decisão, liberdade e consciência para escolher e tomar as suas decisões” (PE, p.5).

Tendo por base uma cultura democrática e participativa congruente com os valores filosóficos da Instituição, como já referido, a instituição confere centralidade à criança, à família e ao contexto sócio comunitário, privilegiando uma intervenção sistémica com o objetivo de promover a mudança mais abrangente das políticas e das práticas educativas e sociais.

A organização específica desta instituição diferencia-se dos modelos mais frequentes e tradicionais; esta rege-se por um modelo pedagógico próprio – denominado, *Projeto da Escolha* – que se concretiza em três salas de atividades, sendo elas a *Sala Intelectual* (sala de referência – crianças dos 5 aos 6 anos), *Sala do Jogo Dramático* (sala de referência – crianças dos 3 aos 4 anos) e *Sala das Expressões* (sala de escolha). Os dois grupos de referência dividem-se pelas três salas todos os dias, duas vezes ao dia reúnem-se e escolhem a sala onde querem estar, o que significa que os grupos de referência se fundem e passam a ser três grupos diferentes diariamente. Toda a equipa do JI trabalha com todas as 76 crianças que o frequentam; cada educadora é responsável por uma das salas. As salas funcionam de forma autónoma, com objetivos específicos, mas com articulação entre si (cf. anexo A).

### **2.3. Os adultos que cá existem – a equipa educativa**

Os elementos que fazem parte da equipa educativa são, sem dúvida, fundamentais na organização da ação pedagógica. Hohmann e Weikart (2009) corroboram esta ideia quando afirmam que os adultos que constituem uma equipa educativa, ao desenvolverem um trabalho cooperado, tornarão possível a concretização eficaz do currículo.

Assim, são parte integrante da equipa educativa três educadoras de infância, sendo uma delas a diretora pedagógica do JI, três auxiliares de educação que se distribuem pelas 3 salas existentes, um professor de educação física, um professor de música e uma responsável pela limpeza e manutenção. Conta-se ainda com o apoio de

uma terapeuta da fala e, quando necessário, com uma educadora especializada em intervenção precoce.

Tendo por base as observações que realizei, ressalvo a comunicação que existe entre as educadoras. Estas realizam reuniões com alguma frequência para, por exemplo, tal como vivenciei, delinear a comemoração de momentos festivos (Natal, entre outros).

Evidencio ainda a articulação entre as docentes e as auxiliares de educação no sentido de privilegiarem a comunicação e partilharem algumas decisões pedagógicas.

Esta comunicação e partilha é essencial entre todos/as os/as intervenientes, tendo em consideração que a existência destes momentos é fundamental para o trabalho em equipa e para uma construção participada, permitindo a reflexão e avaliação de práticas pedagógicas, a partilha de ideias e a transmissão de informações importantes.

Chegando à porta da *sala das expressões* (sala de escolha) onde decorreu a minha PPS II, constatamos que a equipa educativa é composta por uma educadora de infância e uma auxiliar de educação.

#### **2.4. Já dentro do JI – o ambiente educativo**

Ao entrar no JI, é possível verificar que as respostas sociais são apenas a nível da valência de JI, sendo composta por três salas de atividades (*sala intelectual, sala do jogo dramático e sala das expressões*), uma sala de educadoras, utilizada para reuniões, tanto entre a equipa educativa, como também com as famílias, esta é ainda utilizada, no horário não letivo das educadoras. Existem ainda duas casas de banho distintas, uma adultos e outra para as crianças, uma copa, um refeitório, uma arrecadação para arrumação de material e um pátio de recreio, onde existe ainda uma pequena sala que, atualmente, é utilizada para arrumos.

Entrando pela porta principal, vemos à direita os cacifos e cabides das crianças da *sala intelectual*; em frente, deparamo-nos com um corredor em U que nos dá acesso às casas de banho, copa, refeitório e as duas salas de referência – *intelectual e jogo dramático* – e à porta para o exterior. Na parte de dentro do U, fica o refeitório que nos dá acesso ao piso superior, onde se encontra a *sala das expressões*.

Ainda no que diz respeito ao espaço exterior, para além de quatro equipamentos que apelam à atividade motora, existe um canteiro com terra e árvores, uma horta e um lago.

Esta estruturação por três salas que compõem o espaço físico da organização, duas delas as salas de referência e uma delas a *sala de escolha*, ocasiona a formação de dois grupos de referência, um com 39 crianças, outro com 37 crianças que, após a escolha na reunião da manhã, se dividem pelas 3 salas:

Estamos na reunião da manhã; é hora de cantar a *canção da escolha*; a M.N. começa:

<i>Está na hora da escolha</i>	<i>Quem quer ir para as expressões?</i>
<i>Vamos todos a sentar</i>	<i>Há artistas aos montões!</i>
<i>E ficar sossegadinhos</i>	<i>Quem quer ir para o jogo dramático?</i>
<i>Para a escolha começar</i>	<i>Fazer de conta é fantástico</i>
<i>Enrola, desenrola e volta a enrolar</i>	<i>(...)</i>
<i>Que a escolha vai começar</i>	

Cada criança coloca o dedo no ar consoante a sala para que quer ir” (Nota de campo, *sala intelectual*, 21 de outubro de 2019)

Assim, de acordo com a sua política, a instituição tem como missão corresponder às expectativas da comunidade, mediante uma intervenção socioeducativa significativa que, numa lógica de desenvolvimento local, promova a melhoria da qualidade de vida e a sustentabilidade do território onde está inserida (PE, 2015).

#### **2.4.1. Onde estamos? “Na sala das expressões, onde há artistas aos montões!” – A sala de atividades**

É indispensável que o/a educador/a se interrogue sobre a função e finalidades do espaço educativo, sendo a organização do espaço educativo a expressão das intenções educativas e da dinâmica de grupo; por essa razão, é fundamental planear esta organização (Hohmann & Weikart, 2009).

A organização da *sala das expressões* (cf. Anexo B) tem como principal objetivo criar um espaço promotor do desenvolvimento do grupo, respondendo às necessidades e interesses de cada um, num clima de conforto e bem-estar (PP, p.12).

Para tal, a sala está organizada em diferentes áreas, com materiais diversificados que servem diferentes objetivos, ainda que com um objetivo global – promover a aprendizagem ativa. Seguindo uma abordagem construtivista, Hohmann e Weikart (2009) acreditam também que o espaço, o tempo e as interações podem e devem ser organizados de modo a promover uma aprendizagem ativa.

Assim, a *sala das expressões* está organizada em áreas de interesse, sendo que esta organização não é estática, ou seja, a sua reorganização dependerá das necessidades e interesses observados no grupo. As áreas são: área do desenho; área da pintura; área do quadro de giz; área para cortar colar e criar; área da tecelagem e área da modelagem.

Importa referir que a *sala das expressões* é, tal como o nome indica, uma sala direcionada para as expressões, neste caso para a expressão plástica e, por isso, as áreas respondem a esta especificidade.

Tal como referido por Silva et. al (2016) “a organização do espaço e dos materiais da sala, a sua diversidade e acessibilidade são determinantes para as oportunidades de exploração e criação das crianças no domínio da educação artística” (p.48). Neste sentido, para que seja possível as crianças utilizarem diferentes técnicas, os materiais disponibilizados são de *elevada* qualidade, estão devidamente organizados e todos eles acessíveis às crianças.

Chegando à sala das expressões, deparo-me com todos os materiais organizados em móveis distintos. Chama-me a atenção os materiais organizados todos em pequenas caixas devidamente etiquetadas, por exemplo: molas; fitas; tampas; tecidos; revistas; jornais; conchas; etc. Todas essas caixas estão ao nível de todas as crianças, o que lhes permite utilizar de forma autónoma os materiais que querem utilizar. (Nota de campo, *sala das expressões*, 11 de outubro de 2019)

## **2.5. O futuro são elas . . . – As crianças**

A *sala das expressões* é, como já foi referido, uma *sala de escolha* e, por isso, recebe crianças de dois grupos de referência, 37 crianças da *sala do jogo dramático* (19 meninas e 18 meninos) e 39 crianças da *sala intelectual* (22 meninas e 17 meninos) – com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. No entanto, esta referência às idades “não corresponde a uma variável natural pois que . . . o facto de ser mais frágil do ponto de vista físico não significa, necessariamente, ser mais novo, nem implica, do ponto de vista das interações, uma menor competência cognitiva ou social” (Ferreira, 2004, p.76).

Existem seis crianças de nacionalidade angolana, uma criança venezuelana, três crianças de nacionalidade brasileira e todas as outras, no caso, sessenta e seis têm nacionalidade portuguesa. Encontram-se sinalizados quatro casos de NEE. Dois dos casos referem-se a meninos com dificuldades ao nível cognitivo e de linguagem e outras duas crianças são surdas.

Quanto à proveniência das crianças da *sala do jogo dramático*, 17 vieram da valência de creche da instituição, 8 vieram de casa ou de outras creches e apenas 12 estão pelo segundo ano na sala. Já na *sala intelectual*, 19 vieram da sala do jogo dramático e 20 estão na sala pelo segundo ano.

O facto de, na *sala do jogo dramático*, metade das crianças estarem pela primeira vez no JI, influenciou o tempo de adaptação tanto para as crianças, como para os adultos, no sentido de observarem e conhecerem estes novos elementos chegados ao grupo. Além disso, este levantamento é importante, uma vez que os interesses, necessidades e a própria organização no espaço de cada criança é influenciada pelo facto de esta já conhecer (ou não) o projeto e a organização do mesmo.

Como se pode constatar pela caracterização realizada, a heterogeneidade do grupo a diferentes níveis é sinónimo de diferenças de desenvolvimento nos diferentes domínios. Assim sendo, não é possível generalizar as competências de cada grupo. Exemplo disso são a representação e comunicação do pensamento matemático, linguagem oral, autonomia, desenvolvimento motor e desenvolvimento emocional, em que se registam diferenças significativas de desenvolvimento entre as crianças.

Estamos a fazer a avaliação do plano do dia, e chega o momento de quem quiser, partilhar os trabalhos que fez durante a manhã. As crianças da sala intelectual querem sempre mostrar alguma produção:

M.N: *Eu quero mostrar o meu monstro!*

Digo: *Mostra-nos, nós queremos ver!*

M.N: *Olhem, primeiro fiz este projeto e depois imitei, usei este tecido cor de laranja (...).*

No entanto, as crianças do jogo dramático tendem a não querer mostrar ou falar sobre o que fizeram, sugiro:

- *Então e tu M.C. fizeste uma pintura tão incrível, não queres mostrar?*

Acena com a cabeça que sim, e vai buscar a pintura.

Digo: *Então, conta-nos o que fizeste!*

A M.C. não diz nada, mesmo com várias questões.

G.P: *Ela é pequena, tem vergonha...* (Nota de campo, sala das expressões, 7 de janeiro de 2020)

Destacam-se assim determinadas potencialidades e fragilidades detetadas nos dois grupos das salas de referência – *sala intelectual* e *sala do jogo dramático*, que se salientaram no decorrer da minha observação. Ao nível da independência e autonomia, as crianças da *sala intelectual* demonstram uma adequada apropriação do espaço, dos tempos e dos materiais, no entanto, as crianças da *sala do jogo dramático* ainda estão em processo de apropriação, principalmente as que estão pelo primeiro ano na instituição, sendo esta condição fundamental para a progressiva autonomia.

A maioria das crianças já sabe que, quando utiliza a área da pintura, tem de colocar uma bata.

O R. (*sala do jogo dramático*) começa a pintar e não tem bata.

D.F (*sala intelectual*): *R. tu não tens bata! Tens de ir vestir!* (Nota de campo, sala das expressões, 14 de janeiro de 2020)

A maioria das crianças da *sala intelectual* verbalizava as suas necessidades e tinha a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões numa perspetiva de participação na vida do grupo; no entanto, no grupo do *jogo dramático*, esta dimensão já não era tão evidente apesar de, progressivamente, o irem fazendo.

Estamos na reunião da manhã e o T. traz um computador do Faísca Mcqueen que tem o abecedário. E, na letra A diz asfalto.

A educadora pergunta: *Olha asfalto, alguém sabe o que é asfalto?*

Respondem: *Não...*

B.: *Não sabemos, mas queremos saber! Podemos ir pesquisar!*

G.P: *Sim! Queremos saber!*

B: *Quem quer ir pesquisar comigo e, depois, apresentamos?*

M.P: *Eu quero!*

M.N: *Eu quero!* (Nota de campo, *sala intelectual*, 11 de outubro de 2019)

Eu e a A.L (menina da *sala do jogo dramático*) estamos a ver um livro que tem várias técnicas de pintura. Esta semana iniciámos o projeto dos monstros e, por isso, a atenção deles está muito direcionada para este tema. A A.L vê uma técnica de pintura que parece um monstro e diz:

A.L: *Olha Mara! Parece mesmo um monstro!*

Digo: *Parece mesmo!*

A.L: *Podemos mostrar e ver quem quer fazer na reunião, podemos?*

Digo: *Sim! Acho uma excelente ideia.* (Nota de campo, *sala das expressões*, 29 de janeiro de 2020)

Esta participação, demonstrada pelas crianças, está diretamente relacionada com as metodologias participativas que a instituição adota, também associadas à componente de convivência democrática e cidadania. Assim, as 76 crianças formam um grupo que, apesar de ser heterogéneo, revela capacidade de entreaajuda e de aceitação do outro.

Um dos fatores em que considero que a diferença de idades tem importante influência, é no *sentimento de responsabilidade* que é assumido pelas crianças mais velhas sobre as mais novas. Em relação aos interesses dos grupos, destaco a área da massa de moldar - a mais escolhida pelas crianças da *sala do jogo dramático*; já as crianças da *sala intelectual* revelam mais interesse pela pintura e pela criação de histórias (da sua imaginação).

Um dos aspetos que mais caracteriza o grupo da *sala intelectual* é o seu espírito crítico e reflexivo sobre tudo o que as rodeia. Nas reuniões, momento em que partilhavam ideias e sugestões, este grupo de crianças refletia sobre as questões que

as rodeavam, criticava e apresentava ideias/sugestões. Nestes momentos, todo o grupo sabia esperar pela sua vez, respeitando o outro.

A auxiliar da sala intelectual está a faltar há alguns dias por motivos de saúde. O grupo questiona acerca da sua não presença e a educadora explica que há uma bactéria que os médicos não sabem onde está.

M.N: *Olha, então podemos fazer uma carta para a S.!*

M.F: *Sim! Uma carta a dizer as melhoras e podemos ainda fazer uma pesquisa sobre as bactérias e, depois, dizemos como se trata.*

Ed1: *Boa! Vamos fazer isso!* (Nota de campo, sala intelectual, 15 de novembro de 2019)

Não obstante, para um conhecimento mais sustentado e um desenvolvimento mais integrado das crianças, assume-se como dimensão imprescindível a relação e o trabalho com as famílias; neste sentido, é apresentado, de seguida, um pequeno esboço dos seus “primeiros e principais educadores” (Matos, 2012, p.47).

## **2.6. O ponto de partida das crianças . . . – As famílias**

Para compreender as crianças, é essencial conhecer primeiro as suas famílias. Assim, é fundamental que o/a educador/a de infância conheça os contextos e as culturas familiares das crianças e, ao conhecer melhor cada criança, poderá intervir de forma mais adequada.

Dewey (citado por Hohmann & Weikart, 2009) afirma que a escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar; deve partir das atividades que a criança vivencia em casa e continuá-las... É tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família. (p. 99).

A relação escola-família torna-se, então, um elo de ligação crucial para o processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, pois é através das famílias que as crianças “são introduzidas na sua cultura, adquirindo um conjunto de

conhecimentos acerca das suas famílias e da comunidade local que lhes permite participar no mundo social mais alargado” (Ferreira, 2004, p. 65).

Os dados disponibilizados relativamente às famílias não são aprofundados; no entanto, em conversas informais com a educadora cooperante, foi possível obter alguma informação: a faixa etária dos progenitores oscila entre os vinte e três e os cinquenta anos. Ainda que não tenham sido disponibilizadas informações relativas às habilitações literárias, deduz-se que existe uma grande heterogeneidade entre famílias, pois que se, por um lado, metade das famílias apresentam formação de ensino superior (enfermeiros, farmacêuticos, *designers*), por outro lado, a outra metade ou não tem o ensino obrigatório concluído ou terminou os seus estudos no ensino secundário.

No que concerne à nacionalidade das famílias, a maioria são portuguesas; contudo, existe também uma família venezuelana, algumas famílias angolanas e três famílias brasileiras. Através das conversas informais com as educadoras e com as crianças, entende-se que todas as famílias residem na freguesia onde se situa a instituição, sendo que algumas crianças se deslocam a pé para o JI.

A participação das famílias faz parte da prática da instituição; por essa razão, a equipa educativa pretende criar uma relação de qualidade com cada família, baseada no respeito e na comunicação. Face ao exposto, é visível o contacto diário com as famílias, sempre que as crianças chegam e se vão embora, em que existem trocas de informação acerca do seu dia, sobre o que se desenvolveu e também sobre os seus progressos, sempre que se justifique.

Para uma efetiva participação, a instituição pretende que, sempre que possível, as famílias se envolvam em situações educativas planeadas, como por exemplo, o dia aberto aos pais, o aniversário da instituição, o dia das famílias, entre outras situações que surgem ao longo do ano.

Hoje é o aniversário da instituição. As famílias foram convidadas a virem à escola fazer uma atividade, já previamente escolhida com as crianças. Observo que efetivamente todas as famílias, dentro dos seus horários, estiveram presentes e participaram com entusiasmo nas atividades de cada sala. (Nota de campo, *sala das expressões*, 27 de novembro de 2019)

Esta participação pode não só partir da instituição, como também das próprias famílias. Além disso, as famílias têm oportunidade de acompanhar o processo educativo ao longo do ano letivo, através de reuniões formais e informais, agendadas ou não.

**3. PARA ONDE QUERO IR? - ANÁLISE  
REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI**

| | ' ' | | ' ' |

### 3.1. Parar e pensar ... *O que quero fazer?*

O currículo é uma estrada por onde as crianças viajam, sob a orientação de um guia (...), o educador. O efeito que a viagem terá sobre cada um dos viajantes será diferente, conforme as características, intenções e formas de ser individuais, e também de acordo com os contornos da estrada . . . é posto grande ênfase na **organização e planificação** da viagem para que se torne uma aventura rica . . . (Vasconcelos, 2011, p.9).

Perante esta analogia de *viagem*, subentende-se que o mais importante não é o final do processo, mas sim o percurso realizado até chegar a determinada “paragem”. Com efeito, apresento neste capítulo as intenções por mim delineadas, sendo estas justificadas e legitimadas perante as características do contexto educativo e a avaliação do grupo de crianças. Será também realizada uma avaliação reflexiva sobre toda a “viagem” percorrida neste processo.

Esta “viagem” exige da parte do/a educador/a um questionamento diário, do que faz e para que faz, de forma a adequar a sua ação ao grupo (Silva et. al, 2016). Assim, o planeamento é um instrumento didático pedagógico que permite atribuir sentido à ação do educador (*idem.*), devendo ser apoiado por uma constante observação, reflexão e (re)avaliação das práticas traduzindo-se numa constante (re)construção da ação.

O planeamento facilitará e apoiará decisões que o/a educador/a tem que tomar, tendo em conta perspetivas e particularidades das crianças, avaliando e (re)construindo a sua prática, de forma a proporcionar ao grupo de crianças atividades de qualidade e experiências de vida em grupo.

Tendo em conta a caracterização anteriormente apresentada e também as intenções definidas pela educadora cooperante, delineei as minhas intencionalidades educativas, não só para a ação com as crianças, como também com a equipa educativa e as famílias que, por sua vez, alicerçaram a minha ação pedagógica.

### 3.1.1. Com as crianças

Na minha perspectiva, a primeira e **mais importante** intenção pauta-se pela (i) **criação de uma relação afetiva e de confiança e proximidade com as crianças**, pois só assim se consegue conhecer e valorizar as particularidades de cada uma delas, conseguindo individualizar a intervenção, adequando a prática pedagógica a cada uma delas, dado que, na minha ótica, qualquer prática educativa desprovida de sentimentos é vazia e redutora (Postic, 2008). Tal com Brazelton e Greenspan (2009) afirmam, é através do carinho que as aprendizagens das crianças começam.

Além disso é no JI, convivendo, cooperando e trocando afetos que as crianças se tornam mais humanas; por isso, é essencial que a educação tenha como base uma visão holística, respeitando sempre cada sujeito na sua individualidade.

Reconhecendo a criança como “agente social competente” (Fernandes & Tomás, 2011, p. 2) e como sujeito que deve ser implicado no seu processo educativo, (ii) **garantir a sua participação** em tudo o que lhe diz respeito, foi outra intenção que defini, sendo crucial ouvir as crianças, dar-lhes voz, tendo sempre como ponto de partida os seus interesses e motivações e, desta forma, permitir que as crianças contribuam “directamente nas decisões e no processo [implicadas] em que a negociação e a concertação entre adultos e crianças são fundamentais” (Tomás & Gama, 2011, p. 3).

É de referir que no grupo de crianças com quem intervimos, existem crianças com NEE - uma delas não utiliza a linguagem oral como forma de comunicação. Neste sentido, é fundamental ter em conta as diferentes formas de participação, pois todas as formas que as crianças utilizam para se expressar, são formas legítimas (Agostinho, 2015); é por isso crucial que estejamos interessados, nós, educadores/as, em *ouvir as suas vozes*, abrindo espaços onde “as suas opiniões e iniciativas tenham margem de aceitação, de negociação e, obviamente, adquiram visibilidade” (Tomás, 2007, p.221).

Adotei uma postura de escuta das suas vozes, estando atenta às suas diferentes linguagens, tentando compreender as suas necessidades e interesses, na medida em que “mais do que tomar atenção à questão oral da participação que as crianças têm no dia-a-dia. É procurar [e] entender as crianças para além daquilo que elas nos dizem: pela sua postura e pelas suas atitudes” (Ventura & Simões, 2015, p.297).

Além disso, o desenvolvimento e aprendizagem pressupõem a (iii) **promoção de estímulos e propostas que promovam experiências e aprendizagens significativas nos diferentes domínios**. Esta intenção implica a escuta das vozes das

crianças, a escuta dos seus interesses e motivações para que, posteriormente, estas possam alargar os seus conhecimentos tendo em vista as áreas das OCEPE, tal como indicam Silva et al. (2016): o desenvolvimento “processa-se com um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (p.10).

Por fim, mas não menos importante, decidi (iv) **favorecer espaços-tempos de vivências cívicas**, que se traduzem em muito mais do que aprendizagem de conteúdos; envolvem a aquisição de competências essenciais para a sua vida futura, para o saber viver em sociedade, traduzindo-se “numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social” (Direção Geral da Educação, 2013, p.1).

É necessário reconhecer a criança como sujeito e agente do processo educativo, pois esta identidade única é construída em interações sociais, em que a criança influencia e é influenciada por tudo o que a rodeia (Silva et. al, 2016). Estes valores e competências não se ensinam, no sentido literal da palavra, são adquiridos pela ação conjunta com os outros; foi essa a minha preocupação, criando sempre momentos de reflexão conjunta sobre vários acontecimentos, estabelecendo diálogos sobre diversas atitudes, tentando compreender comportamentos e sentimentos, colocando-os muitas vezes na posição do outro, com o objetivo de “aprender a ser”.

### **3.1.2. Com as famílias**

O JI deve ser um local no qual as famílias e a equipa educativa devem investir num ciclo de cooperação de forma a promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Tendo como premissa que as famílias são os principais atores na vida das crianças (Matos, 2012), outra das minhas intenções foi (v) **criar uma relação cooperativa baseada num clima de diálogo e partilha**, porque estes momentos de partilha nos permitem conhecer mais, tanto da criança como da família, valorizando o seu papel nesta que é o início de uma “viagem para a vida”. Acredito ainda que é essencial (vi) **partilhar conquistas e experiências** vividas pelas crianças no JI, aproximando as famílias do que se vive diariamente nesta viagem.

O JI corresponde, frequentemente, ao primeiro contexto educacional extrafamiliar no qual as crianças contactam com mais sujeitos e desenvolvem relações pessoais.

Pelo facto de estarmos perante diferentes realidades (cf. ponto 1.6.), preocupe-me sempre em (vii) **respeitar e acolher todas as famílias, as suas ideias e diferenças**, compreendendo que muitas famílias vêm o JI como um apoio, um suporte às suas dificuldades, um local seguro com o qual podem contar e onde sentem que serão ouvidas e respeitadas.

### **3.1.3. Com a equipa**

Tendo em consideração os estágios que realizei ao longo da minha formação académica, a minha primeira preocupação aquando da chegada a um novo contexto é (viii) **conhecer as suas práticas e perspectivas sobre a ação pedagógica** para, posteriormente, conseguir (ix) **integrar-me na equipa de sala**. Tentei, numa fase inicial, através da observação, conhecer o quotidiano e a organização do contexto e, quando necessário, recorria ao diálogo de forma a conseguir criar um ciclo de comunicação aberto, **mostrando sempre disponibilidade para ajudar e participar**.

Estas intenções pautaram-se, essencialmente, pelo respeito mútuo e, quando existiam oportunidades, pela reflexão acerca do processo educativo, vivenciando um clima de cooperação entre mim e toda a equipa do contexto, dado que os conhecimentos e qualidades de cada membro da equipa educativa devem ser, além de reconhecidos, partilhados. (Brickmann & Taylor, 1996).

## **3.2. A viagem no JI . . . – Processo de intervenção da PPS**

Neste subcapítulo, é apresentada uma explicitação do processo de intervenção ao longo desta *viagem que se mostrou curta*, pois, há sempre mais a fazer.

Aquando da chegada ao contexto educativo onde realizei a PPS II, adotei uma postura de observadora, de maneira a poder recolher informações acerca do contexto educativo, da equipa educativa, das crianças e das suas famílias. No decorrer desta observação, foi-me possível “descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (Carmo & Ferreira, 2008, p.97). Foi também possível (re)construir e (re)pensar a minha prática, efetuando registos diários que, posteriormente, conduziram a reflexões semanais; através destas, procurei desenvolver uma atitude reflexiva e crítica acerca

das decisões que tomei e das situações que, a meu ver, se mostraram pertinentes. Todo este processo encontra-se descrito no portefólio da PPS II (cf. Portefólio da PPS II). Além dos registos diários e reflexões semanais, pude também ir planeando a minha ação, elaborando algumas planificações, tendo sempre em consideração os interesses das crianças, através de um planeamento flexível e aberto.

Relativamente às rotinas diárias assumi, primeiramente, a postura de observadora, de forma a poder integrar-me na equipa da instituição. Esta postura contribuiu, na minha perspetiva, para a compreensão de um contexto que envolve uma prática com a qual nunca tinha contactado. Apesar da instituição não seguir nenhum modelo curricular ou pedagógico específicos, tem como base o denominado **projeto de escolha** – como já referi anteriormente este projeto concretiza-se em três sala de atividades, sendo elas a *Sala Intelectual* (sala de referência – crianças dos 5 aos 6 anos), *Sala do Jogo Dramático* (sala de referência – crianças dos 3 aos 4 anos) e *Sala das Expressões* (sala de escolha). Os dois grupos de referência dividem-se pelas três salas todos os dias e, duas vezes por dia, reúnem-se e escolhem a sala onde querem estar.

Neste processo de observação, mostrei-me sempre *disponível* e predisposta a ajudar, aprender e integrar-me verdadeiramente, tendo em conta as práticas observadas. Dei continuidade às rotinas diárias já estruturadas, o que me possibilitou antecipar alguns momentos, tal como evidencia a seguinte nota de campo:

Percebo que no fim da reunião da manhã, as crianças fazem a escolha das salas; em cada mesa é disponibilizada uma folha correspondente a cada sala. É a educadora que diariamente preenche essas folhas (com a data atual) e as distribui pelas mesas. Após ter interiorizado esta rotina, passei a fazê-lo todos os dias, sem ser necessário interromper a reunião. (Nota de campo, *sala intelectual*, 29 de outubro de 2019)

Ao longo do tempo, passei de observadora a interveniente nas rotinas do grupo, nas reuniões, na escolha das salas, plano do dia, atividades nas áreas, desenvolvimento de projetos, etc. As educadoras permitiram que eu comesse, de forma gradual, a gerir o grupo de crianças, tanto na reunião da manhã, como no momento do plano do dia, onde as crianças começaram a ver-me, cada vez mais, como mais um adulto de referência.

Pelo facto de considerar as crianças “atores sociais plenos, com direitos, dotados de competências, voz e ação próprias, integrados nos processos em que participam e não apenas dependentes dos adultos” (Lopes, Correia & Aguiar, 2016,p.82), procurei **sempre** dar-lhes voz, dar-lhes espaços e meios para, efetivamente, ir ao encontro das suas vontades e interesses, envolvendo-as sempre nos processos de decisão e construção de saberes e aprendizagens significativas para as crianças.

G.P: *Mara, eu quero fazer uma história!*

Educadora estagiária: *Acho uma excelente ideia, queres fazer uma história sobre o quê?*

G.P: *Quero fazer sobre os morcegos, mas não sei o que eles comem, eu preciso de saber!*

Educadora estagiária: *Ah! Então, mas podemos ir pesquisar e, assim, ficas a saber e podes completar a história!*

G.P: *Ah sim! Eu quero!”* (Nota de campo, sala das expressões, 17 de janeiro de 2020)

Importa referir que esta intenção foi transversal em todo o processo de intervenção, no sentido de basear a minha ação numa pedagogia participativa, em que a criança é vista como um ser competente e capaz de construir o seu próprio conhecimento. Assim, organizei o ambiente tendo sempre por base a observação e escuta de cada criança, para que lhes pudesse responder da forma mais adequada (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

As crianças foram investigadoras, criadoras ativas de saberes, eliminando a visão de seres passivos e apenas recetores de saberes dos outros (Vasconcelos, 2011). O projeto desenvolvido “**Quem foi a primeira rainha de Portugal?**” partiu do interesse do grupo de crianças que o realizou, pelo que as manteve, ao longo de todo o processo, *interessadas, envolvidas e entusiasmadas*.

Importa referir que procurei sempre partilhar com a equipa, o ponto da situação, as atividades que iríamos realizar, de forma a poder estabelecer processos de comunicação que me levariam a ampliar e melhorar a minha prática, aceitando sugestões e opiniões sobre as opções que tomava, aceitando novas ideias e considerando diferentes pontos de vista.

Durante esta *viagem*, realizei ainda um portefólio **com** uma criança - incluído no portefólio individual (cf. Portefólio da PPS II), o G.P, seguindo a organização de acordo com as áreas de conteúdo das OCEPE (Silva et.al, 2016). Este portefólio teve como objetivo evidenciar “as experiências, realizações únicas e progressos ao longo do tempo” (Silva & Craveiro, 2014, p. 37) do G.P. Apesar do G.P. ter participado na construção do portefólio, acredito que este poderia ter sido mais ampliado, registando mais momentos e mais evidências; no entanto, não me foi possível, devido ao facto de ser trabalhadora-estudante, com um horário de estágio a incidir no período e da manhã e, também, porque a criança em questão nem sempre escolhia ir para a *sala das expressões*. Contudo, acredito ter espelhado os seus interesses, atitudes e comportamentos.

Apraz-me referir a **afetividade** como um dos pontos chave de toda e qualquer *viagem* que faça com crianças; esta foi uma dimensão que privilegiei durante todo o processo, porque acredito que só assim faz sentido. Em nada esta dimensão afetou o respeito mútuo entre mim e as crianças, ou seja, refiro-me à ideia errónea, na minha opinião, de que a afetividade não se pode sobrepor à disciplina, complementam-se entre si. Considero que qualquer prática educativa desprovida de sentimentos é vazia e redutora (Postic, 2008). E eu “quero” práticas cheias de sentimentos, partilha e respeito.

O R.C. é uma criança que se mostra bastante autónoma e emancipada, sem nunca recorrer ao adulto e sem demonstrar muito afeto. Mas pediu para me escrever uma mensagem que dizia: *Eu gosto de todas as professoras, mas a que eu gosto mais é de ti, Mara*. Quando leio vou ter com ele e digo: *R. vi a tua mensagem, gostei muito*. A criança responde-me: *O que foi? É verdade, és mesmo!* (Nota de campo, *sala intelectual*, 7 de fevereiro de 2020)

Um dos momentos que foi também muito significativo, tanto para mim, como para as crianças, foi aquele em que eu contava as histórias que levava para a instituição. De facto, “contar histórias é muito importante, pois, para além de ajudar na formação das crianças, estimula-as a tornarem-se leitores, abrindo caminho para um mundo infinito de descobertas e de compreensão do mesmo” (Abramovich, citado por Dias & Neves, 2012, p. 37). Pelo facto de acreditar que as crianças devem escolher, devem ter opinião e devem ter voz, foi crucial que estas participassem na escolha dos livros e, por isso, levei sempre mais do que uma opção:

Educadora estagiária: *E esta foi a história do nosso amigo Trincas. . .*

B.A: *Conta outra vez Mara! Vá lá!*

M.F: *Sim, conta todas! Tu tens mais, conta todas!”* (Nota de campo, sala das expressões, 6 de fevereiro de 2020)

### **3.3. Eu “parei”, pensei . . . e acredito que fiz – Refletindo sobre as intenções definidas**

O desejo de compreender o que acontece à minha volta leva-me a uma constante reflexão; entendo desta forma a necessidade de refletir sobre a minha prática, levando-me assim ao questionamento sobre a realidade em que estive inserida: *Será que consegui? Alcancei? Se não, como poderia eu tê-lo feito?* Marques et al.(2007) afirmam que, em educação de infância a reflexão “leva à reestruturação de práticas educativas” (p.130), visando a melhoria das respostas dadas às crianças e tendo em vista o seu desenvolvimento global. Além disso, como futura educadora, não poderei deixar de me autoavaliar, pois a partir desta premissa, poderei adequar as minhas práticas, tornando-as cada vez mais significativas. Ser esta educadora significa refletir sobre o que sou, o que faço, o que sei e o que procuro, encontrando-me em permanente observação sobre o que me rodeia.

#### **3.3.1. Com as crianças**

Considero que este foi o ponto que, para mim, teve mais significado e que foi amplamente bem conseguido; a relação criada com o grupo de crianças foi o *segredo* para a concretização das intenções por mim delineadas. Magalhães (2011) diz-nos que as “relações afetivas que [a criança] estabelece com os [educadores] estabelecem um grande valor na educação (...) não há educação sem amor” (p.58), e, como já referi anteriormente, acredito que a criação de relações afetivas e de confiança e proximidade com as crianças são a chave para uma “*viagem bonita*” e com significado no JI, conforme ilustram as notas de campo seguintes:

M.N: *Mara, podemos tirar uma fotografia? Quero imprimir e guardar para nunca me esquecer de ti.* (E tirámos a fotografia). (Nota de campo, refeitório, 4 de fevereiro de 2020)

G.P: *Mara, mas explica-me, tu vais embora porquê? Eu não percebo...*

B.A: *Nem eu, quando é que vais ser professora desta sala? Vais ser, não vais?*  
(Nota de campo, pátio exterior, 5 de fevereiro de 2020)

Durante toda a minha prática, procurei atender sempre aos interesses e necessidades de cada uma das crianças do grupo com quem intervim, garantindo a sua efetiva participação em tudo o que lhes dizia diretamente respeito, ouvindo sempre o que tinham para dizer, as suas propostas sugestões, vontades e opiniões.

Hoje o amigo do dia ainda não tinha chegado, mas precisávamos de iniciar a nossa reunião, pelo que pergunto: *O amigo do dia ainda não está cá, pois não?*

Respondem: *Não!*

Digo: *Então, como querem fazer?*

M.F: *Pode ser o amigo do dia o que vem a seguir ao D.B!*

M.N: *E, quando ele chegar, trocam!*

Digo: *Se concordarem, acho uma excelente opção!*

Todos: *Sim!* (Nota de campo, sala intelectual, 15 de janeiro de 2020)

De referir, que as crianças com NEE não deixavam de participar por não conseguirem expressar-se verbalmente: eu tentava sempre dialogar com elas até chegarmos a um consenso, mesmo sabendo que não me responderiam oralmente, face ao que gostariam de fazer:

O I. tem graves problemas auditivos e não utiliza a expressão oral como forma de comunicação. No plano do dia, todas as crianças escolhem o que querem fazer, no entanto, o I. não participa oralmente neste momento. Vou ter com ele e digo – *I. vamos ver o que tu queres fazer!* – Ele sorri – Dirijo-me para a área do desenho e pergunto – *Queres fazer um desenho?* – ele acena a cabeça e diz que não – dirijo-me à área da pintura – *e uma pintura, queres?* – ele sorri e acena com a cabeça que sim. (Nota de campo, sala das expressões, 18 de novembro de 2019)

Efetivamente, dar voz às crianças foi basilar em toda a minha prática, pois é através desta escuta que “viajámos” neste processo. Considero a criança um “agente social competente” (Fernandes & Tomás. 2011, p.2), pelo que a sua voz merece ser ouvida. Foi também a partir desta premissa que surgiu o projeto: **“Quem foi a primeira rainha de Portugal?”**. Através da implementação da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), chegámos – eu e as crianças, a propostas que promoveram inúmeras experiências e aprendizagens significativas nos diferentes domínios. Apesar de ser um tema que *parece* recair para a área do conhecimento do mundo, percorreu as restantes áreas de conteúdo.

R: *Olha, sabes o que podemos fazer com este castelo?*

Educadora estagiária: *O quê?*

R: *Um teatro! Do D. Afonso Henriques com os ingleses!*

D.B: *Ah! Boa! Sim, eu quero!*

Digo: *Que ideia excelente, R.! Podemos, sim!*

N: *Eu posso ser a 1ª Rainha de Portugal!* (Nota de campo, sala das expressões, 5 de novembro de 2020)

N: *O que eu mais gostei foi do teatro! De vestir o fato e ser a D. Mafalda de Saboia.*

(Nota de campo, 15 de janeiro de 2020)

Viajámos na história. E que bom que foi.

Durante toda a prática procurei garantir a participação das crianças em tudo o que lhes dissesse respeito, considerando-os o ponto de partida para a minha ação. Para tal, tentei sempre envolver as crianças em todos os processos de planeamento, partindo dos seus interesses e vontades. Desenvolvemos uma relação de parceria e de respeito mútuo ao longo de todo o processo, tornando-os responsáveis por tudo o que os envolvia e, desta forma, *fugindo* às práticas adultocêntricas, pois são tudo o que menos pretendemos.

M.N: *Mara, eu hoje queria fazer um monstro com muitos materiais...*

Educadora estagiária: *Boa ideia! Temos imensos materiais que podes usar... vou escrever aqui ... M.N ... fazer um monstro com materiais.*

M.N: *Mas posso usar muitos?*

Educadora estagiária: *Sim! Os que tu escolheres, usas!*

Passado uma semana, todas as crianças queriam fazer estes monstros em três dimensões; no entanto, necessitavam de muito apoio do adulto para utilizarem a cola quente, quase sempre necessária. Mesmo assim, com a colaboração dos membros da equipa, consegui efetivar as vontades das crianças ao criarem o seu monstro. Aqui não existe o “não há tempo!” Existe o “vamos fazer tudo para ir ao encontro das vossas vontades!”. (Nota de campo, *sala das expressões*, 7 de fevereiro de 2020)

Ao longo de todo o processo de intervenção da PPS II, procurei incentivar as interações positivas e respeitadas entre todos, apoiando também as atitudes de cooperação. Preocupe-me ainda em encontrar estratégias, com as crianças, para a resolução de conflitos e, também, ajudá-las a refletir sobre variadas situações. Ajudei-as a ampliar os seus conhecimentos sobre o mundo que os rodeia e a forma como podem adequar as suas ideias e comportamentos nos mais diversos momentos.

No fundo, falamos de saber ser, do saber estar e foi, essencialmente, isso que tentei passar para as crianças com que me cruzei:

Tínhamos combinado numa reunião de conselho, que o D. iria ajudar o R.L. quando ele tivesse *atitudes menos bonitas*, quando, por exemplo, batesse em alguém.

O D. vem ter comigo e diz: *Mara! Mara! Eu hoje ajudei o R.L. a ser cavalheiro, a B. queria beber água e eu disse-lhe: R.L. deixa B. beber água primeiro tens de ser um cavalheiro!*

Educadora estagiária: *A sério? E ele? Conseguiu? Seguiu o teu conselho?*

D: *Sim! Ele foi mesmo cavalheiro! (Nota de campo, sala intelectual, 15 de janeiro de 2020)*

Sabemos que é a partir dos primeiros anos de vida que as crianças começam a estabelecer interações entre pares (Arezes & Colaço, 2014). Neste sentido, considere importante esta dimensão do “saber ser”, pois que as experiências sociais que as

crianças vivem em JI querem-se positivas e significativas, porquanto é desta forma que se consegue potencializar o desenvolvimento de inúmeras competências, por exemplo: a linguagem, a aprendizagem de regras, a capacidade de influenciar as atividades de outros e de comunicar as suas necessidades (Azeres & Colaço, 2014). Durante todo o processo incentivei o diálogo e a comunicação entre as crianças, pois a competência comunicativa potencia “a capacidade de regular comportamentos” (idem., p.115). Procurei que as crianças tivessem um papel de protagonistas nestes processos pois, quanto mais desempenharem um papel ativo, mais serão as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem pessoal:

D.F: *Oh, Mara! Mara! A M. passou-me à frente!* (chora)

Digo: *D.F como é que achas que podes resolver isso, sem estares a chorar...*

D.F: *Não! Ela passou-me à frente!*

Digo: *Acho que se falares com ela, podem resolver.*

D.F: *M. este era o meu lugar e tu passaste-me. Tens de ir para o teu...*

M: *Ok...* (Nota de campo, *sala intelectual*, 6 de janeiro de 2020)

### **3.3.2. Com as famílias**

As intenções para com as famílias foram, provavelmente, as intenções mais difíceis de concretizar – pelo facto do meu horário na instituição ser bastante reduzido – três horas por dia – no período da manhã. A hora a que eu entrava no JI – 9 horas, correspondia ao momento da “*reunião da manhã*”, em que as famílias chegavam e deixavam as crianças; não existindo muito tempo para diálogos e/ou partilhas.

No entanto, foi-me possível, durante duas semanas, passar o dia inteiro no contexto, conseguindo ter mais contacto com as famílias, partilhar conquistas e experiências vividas com as crianças:

Mãe da B.: *Olá, boa tarde! Então como correu o dia?*

Educadora estagiária: *Correu muito bem, sabe que hoje a B. estava muito faladora, até partilhou um sonho seu!*

Mãe da B.: *A sério? Que bom! Filha, já estás a perder a vergonha!*

(risos) (Nota de campo, *sala das expressões*, 29 de janeiro de 2020)

A partir destas semanas as famílias começaram, progressivamente, a ver-me como um elemento da equipa educativa. O respeito por todas as famílias, pelas suas ideias e diferenças foi, desde o primeiro dia, uma constante; tentei conhecer e compreender as diferentes realidades com as quais me deparei, para conseguir adequar a minha ação e perceber também o porquê de determinados comportamentos das crianças.

O envolvimento e a participação das famílias no JI são um processo que requer tempo e persistência, e, como futura educadora, vou empenhar-me em promover esta relação, com o objetivo de melhorar a minha ação em prol das crianças. Porque, tal como Sousa e Sarmento (2010) afirmam, “o sucesso educativo (...) está positivamente relacionado com a forma como a escola e a família encaram e desenvolvem essa missão comum” (p. 148).

### **3.3.3. Com a equipa educativa**

Numa retrospectiva às intenções definidas para com a equipa educativa, posso afirmar que consegui integrar-me na equipa de sala, com a qual criei uma relação de respeito e de colaboração. Por vezes, por falta de tempo, era difícil refletir sobre algumas situações no momento, mas posteriormente, procurava sempre partilhar com a educadora cooperante as minhas inquietações.

Com o passar do tempo, a educadora foi ganhando confiança em mim e passou a dialogar comigo acerca de todas as decisões tomadas, incluindo-me nas mesmas. Assim, foi-me dada abertura para possíveis propostas e sugestões da minha parte:

*Ed2: Olha, Mara estava a pensar fazer uma exposição com os monstros que estamos a construir! Podemos fazer uma placa e tudo para as famílias virem até à nossa sala! O que achas?*

*Educadora estagiária: Acho uma ótima ideia! Assim, os pais também podem ver mais coisas que se fazem na nossa sala. Sabes o que era giro também? Em vez de termos só uma placa, fazíamos pegadas de monstros e colávamos no chão desde a entrada! Podemos sugerir-lhes e ver o que acham!*

*Ed2: Ah, olha! Boa, boa ideia! (Nota de campo, refeitório, 7 de fevereiro de 2020).*

Durante todo este “caminho” – a PPS II, mostrei disponibilidade para ajudar e participar em qualquer situação que pudesse ocorrer. Importa referir que esta relação positiva criada com a equipa de sala foi igualmente conseguida com a restante equipa da instituição:

Educadora estagiária: *Bom dia, C. (auxiliar da sala do jogo dramático), precisava de uma ajuda tua!*

Auxiliar da sala do jogo dramático: *Bom dia, “Marinha”, sim claro, diz!*

Educadora estagiária: *Sei que tens aí muito fatos e eu precisava de escolher alguns!*

Auxiliar da sala do jogo dramático: *Sim, claro querida, eu vou ajudar-te, tenho muitos, vou mostrar-te o que tenho!* (Nota de campo, sala do jogo dramático, 6 de janeiro de 2020).

O trabalho colaborativo advindo destas relações positivas mostrou-se basilar para a qualidade da prática, pois é “através do diálogo, da interação e da reflexão conjunta (...) que se criam melhores condições de êxito face (...) aos obstáculos que vão surgindo” (Leite, 2015, p.55). Este tipo de colaboração promove a partilha de objetivos, atitudes e ideias (*idem.*, p.55). Assim sendo, posso afirmar que todo este processo fez com que existisse um desenvolvimento profissional e pessoal, refletindo-se na minha prática, conduzindo-a a caminhos de melhoria em toda a ação pedagógica.

**4. PARTICIPAR É DIZER COISAS PARA  
MUDAR<sup>11</sup> (A.L) - A PARTICIPAÇÃO DAS  
CRIANÇAS NUM CONTEXTO DE JI**

| | ' ' | | ' ' |

#### **4.1. Porquê a participação? – Identificação da problemática**

Sarmiento (2004) afirma que, durante várias décadas, as crianças eram pensadas como seres passivos, sem vontade própria, sem opiniões, sem voz, sendo apenas destinatárias da ação e vontade dos adultos. Mas, a partir de certa altura, passam a ser reconhecidas como cidadãos de direitos, com capacidades de ação e de interpretação do que fazem. No entanto, este reconhecimento espelha-se muitas vezes apenas teoricamente, porque nas práticas estes direitos são entorpecidos. E mais do que apenas uma necessidade, reconhecer a efetiva participação<sup>1</sup> das crianças, é um direito.

Tendo em conta o contexto no qual intervim durante a minha PPS, posso afirmar que as crianças são ouvidas e é um espaço onde as suas opiniões são tidas em conta, além disso a maioria das crianças revelava constante interesse em participar e expressar as suas vontades e opiniões. Posto isto, considerei pertinente investigar esta temática, de forma a criar um ciclo de reflexão, não só para mim, como também para as profissionais de educação com as quais me cruzei, em torno deste conceito que é complexo – participar. Além disso, esta investigação contribuirá ainda para que as minhas futuras práticas garantam a concretização deste direito.

#### **4.2. Saber mais sobre a participação – Revisão da literatura**

##### **4.2.1. Quem é a criança?**

Tem-se assistido, nos últimos anos, a uma reconceptualização dos conceitos de infância e de criança (Lopes, Correia & Aguiar, 2016). Ao longo do século XX, desenvolveram-se várias mudanças, nomeadamente ao nível do discurso: as crianças passaram de seres aos quais não era atribuída qualquer tipo de voz e aos quais não eram reconhecidas capacidades a “atores sociais plenos, com direitos, dotados de competências, voz e ação próprias, integrados nos processos em que participam e não apenas dependentes dos adultos” (*idem.*, p.82).

Este novo paradigma permitiu atribuir um novo papel à criança, em que esta pode e deve influenciar ativamente a sua vida, pois “as crianças têm “voz” porque têm

---

<sup>1</sup> A participação efetiva “implica que se reúnam, pelo menos três grandes condições: reconhecimento do direito a participar; capacidades necessárias para exercê-lo; e meios ou espaços adequados para a concretizar” (Trilla & Novela, citados por Tomás, 2007, p.220).

opiniões, ideias, experiências, sentimentos a nos dizer” (Agostinho, 2014, p.1130). E, eu quero *ouvi-las*.

#### 4.2.2. Os direitos das crianças

Tal como anteriormente referido, foi no século XX, reconhecido como o “século da criança” (Tomás, 2015, p.139), que se começaram a modificar as concepções *ancestrais* acerca das crianças e passou a ser urgente atribuir à infância o seu “espaço social enquanto categoria social” (Tomás, 2014, p.137). Foi precisamente a partir desta tomada de consciência que se elaborou a *Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas* (UNICEF, 1989). A homologação deste documento quis romper com as concepções tradicionais sobre vários conceitos associados à infância, passando a considerar “as crianças como actores sociais de direitos” (Tomás & Gama, 2011, p.2) e também reconhecer a capacidade das crianças enquanto portadoras desses direitos, reconhecendo a sua capacidade de participação (*idem.*).

São vários os direitos consagrados na *Convenção sobre os Direitos da Criança*; Tomás (2014); Hammarberg distingue-os em três categorias: **os direitos de provisão** (associados à saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura); **os direitos à proteção** (ligados à discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflitos) e por fim, **os direitos à participação** (direito ao nome e identidade, a serem consultadas e ouvidas, a terem acesso à informação, liberdade de expressão, opinião e tomada de decisões). As crianças **são sujeitos de direitos**, pelo que é urgente **garanti-los**. Nesse sentido, importa conhecê-los e percebê-los, para que possam ser, efetivamente, norteadores de uma prática de qualidade.

Muito embora os documentos legais existam, na prática, verificamos a ausência do seu cumprimento, assim como Ribeiro e Cabral (2015) afirmam: “em termos legais, as crianças já viram (quase) estabelecidos os seus direitos, mas a verdade é que cada vez mais se assiste a uma sociedade que inibe as suas ações e oculta as suas vozes” (p. 243).

#### 4.2.3. A participação – um (dos) direito(s) das crianças

A participação das crianças é um direito consagrado na *Convenção dos Direitos da Crianças* (UNICEF, 1989), mais especificamente no Artigo 12.º, garantindo à criança “o direito a exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração” (UNICEF, 2018, p.13). Estamos, então,

perante uma valorização das capacidades de cada criança, reconhecendo esta como participante ativa da sociedade; por isso, é necessário ouvir a sua voz, tendo em consideração a sua agência e ação no espaço social (Tomás & Gama, 2011).

Mas, afinal, como podemos definir *participação*? Este é um tema bastante complexo, que tem sido alvo de vários estudos e discussões (cf. Agostinho 2014; Tomás, 2014; Trevisan, 2012). A participação é “uma variável em construção” (Agostinho, p.1134, 2014), que enfrenta “contradições, impasses e paradoxos (*idem.*, p.1127).

Estou convicta, tal como Tomás (2007, p.57) de que participar “significa mais do que “fazer parte”. Participar “significa influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental” (Tomás, 2007, p.207). Este é um direito que permite às crianças não serem apenas sujeitos passivos na sua própria vida, mas sim serem sujeitos ativos que desempenham “na sua própria vida um papel protagónico” (Lawdson, citado por Tomás, 2007, p.49).

Para tal, é crucial que se criem espaços de educação democráticos, onde seja possível interagir, expressar ideias, pensamentos, opiniões, sentimentos, escolhas, negociações, investindo assim nas relações sociais (Agostinho, 2014). A democracia apresenta-se como “um valor em si mesmo e um direito fundamental da infância” (Tomás, 2007, p.204), sendo este “um processo que envolve interação, expressão de ideias, pensamentos, opiniões, escolhas, negociações(...)” (Agostinho, 2015, p.76).

Não posso deixar de frisar que nem todas as crianças conseguem comunicar verbalmente; por isso, nem sempre podemos “ouvi-las” no sentido literal da palavra. Tal como aconteceu no decorrer da minha prática supervisionada, existem diferentes formas de comunicação, como por exemplo o brincar, a linguagem corporal, expressão facial, desenhos, etc. O adulto deve então estar atento a estas “linguagens”, porque é através delas que também se expressam preferências e se demonstram interesses (Landsdown, 2010).

É urgente “ouvir” as crianças nas suas diversas linguagens, estabelecer diálogos com elas, acreditar nelas, e é quando se criam estes canais de comunicação, partilhando poderes e “reconhecendo a interdependência que une crianças e adultos” (*idem*, p.1137) que se promove a democracia e participação das crianças. Tomás (2007) corrobora esta ideia, afirmando é essencial que se promova “a compreensão das diversas linguagens da infância” (p.220).

A participação é também considerada para a autora acima citada (Tomás, 2007), um processo de interação social, que ocorre em diferentes estruturas, como escolas, estruturas políticas e sociais. Estruturas estas onde se estabelecem várias relações pessoais, tanto com as famílias, como com os pares, educadores, comunidade etc. Todas estas variáveis, tanto a nível de estruturas onde ocorre a participação como os sujeitos que nela estão incluídos, podem inibir ou estimular as competências de participação das crianças.

*Será que as instituições para a infância (escolas, jardins de infância, entre outras) estimulam a efetivação dessa participação? Ou será que urge a necessidade de uma renovação da ação pedagógica que considere os direitos das crianças?*

As escolas deveriam ser locais privilegiados de exercício da cidadania. No entanto, aspetos organizacionais e culturais sobrepõem-se à criança no sentido de esta exercer os seus direitos, privando-a de fazer parte das decisões com ela relacionadas. Algumas práticas podem condicionar a participação infantil; são estas estruturas e instituições (família, escola, grupo de pares, comunidade, etc.) “que frequentemente se apresentam como estruturas desconhecidas e fechadas, que funcionam como obstáculos para a construção de espaços de participação infantil” (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007, p.190).

É necessário desconstruir as ideias tradicionais sobre as relações que se estabelecem entre adultos e crianças, tal como Tomás e Gama (2011) afirmam: as atitudes do adulto “influenciam e interferem claramente na forma como entendem a participação e como a constroem” (p.12). É urgente que os adultos deixem de condicionar a participação das crianças, pois se assim for, as crianças viverão uma infância adultocêntrica, ou seja uma infância que se centra nas ideias dos adultos, nas vontades dos adultos, visão esta em que as crianças são desprovidas de capacidades e, conseqüentemente, desprovidas dos seus direitos. A participação infantil em contextos institucionais está ainda abaixo do que é desejável, pois “as crianças continuam a não ter uma existência substantiva enquanto grupo social particular” (Tomás, 2007, p. 1).

As escolas têm de agir, têm que mudar, tal como Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007) defendem: “a escola não pode ser senão a cidade dos direitos das crianças” (p. 201), um “lugar” que contribui para a “afirmação da cidadania da infância por efeito da institucionalização dos direitos das crianças” (*idem*, p. 199).

Reconhecer as crianças como atores sociais e sujeitos portadores de direitos é, de facto, uma ideia central para esta discussão (Agostinho, 2014). Nesta ordem de ideias, Ferreira (2010) afirma ainda que, para conceptualizarmos as crianças como atores sociais, é necessário considerá-las “seres humanos com poder de simbolização e reflexão, de tomadas de iniciativa para a acção e acção social” (p. 156), ou seja, as crianças não podem só contribuir para a sua própria vida, devem agir também com aqueles que se relacionam e na sociedade da qual fazem parte. Desta forma, as crianças são

actores sociais auto e hetero-construídos no plano cognitivo e cultural, [que] (re)produzem sentidos na/sobre a vida social cuja proliferação e manutenção com e ao lado de interacções intra e intergeracionais em contextos concretos influenciam as suas circunstâncias sociais de existência (Ferreira, 2010, p.157).

#### **4.2.4. Graus de participação (Lansdown, 2005)**

Não podemos afirmar que a participação da criança surge de igual forma em todos os espaços educativos; bem pelo contrário, existem vários fatores que influenciam a efetivação da participação da criança: realidades diferentes, culturas diferentes, sujeitos diferentes e, por isso, é essencial reconhecer as várias especificidades de cada contexto.

A efetivação deste **direito** das crianças tem sido um processo complexo, e exige mudanças significativas, tanto ao nível interno (escolas, jardins de infância) como externo (políticos, jurídicos). Alguns projetos pedagógicos e documentos oficiais referem, frequentemente, a importância da participação das crianças; no entanto, as suas práticas não espelham essas concepções; se existem contextos onde as possibilidades de participação são quase inexistentes, noutros, a perspectiva do que é realmente participar não está claramente explicitada, pelo que se torna crucial esclarecer este conceito.

Ao longo do tempo, surgiram várias teorias da participação que caracterizam os processos de participação e os agrupam em vários níveis. Neste caso específico, farei referência aos **graus de participação** propostos por Lansdown (2005), uma referência para a sociologia da infância. De acordo com a autora, existem três **graus de participação**:

**Processos consultivos**, caracterizam-se por ser processos iniciados por adultos, e privados de toda a possibilidade de que as crianças controlem os resultados; **Processos participativos**, caracterizam-se por serem iniciados pelos adultos, implicarem a colaboração das crianças e atribuírem às crianças o poder de exercer influência ou expressar dúvidas sobre o processo e o resultado; e **processos autónomos**, processos nos quais as crianças têm o poder de empreender a acção. Caracterizam-se pela identificação por parte das crianças dos temas a tratar; os adultos actuam como facilitadores e há controlo do processo por parte das crianças (pp.16-18).<sup>2</sup>

No primeiro grau de participação, **processos consultivos**, observa-se apenas que as crianças são informadas dos resultados, no segundo grau, **processos participativos**, pode afirmar-se que as crianças, apesar de serem informadas, já poderão ter uma opinião, ou seja, as suas ideias já podem ser tidas em conta; por último, nos **processos autónomos**, as crianças são totalmente protagonistas dos resultados que pretendem obter.

Assim, para que efetivamente estes graus de participação possam acontecer, os adultos devem responsabilizar as crianças nas tomadas de decisões em tudo o que lhes diz respeito, pois, as crianças têm o direito de ser ouvidas e envolvidas em todos os processos que os implicam (Trevisan, 2012).

### **4.3. As ferramentas utilizadas para a construção da investigação – Roteiro metodológico e ético**

Este subcapítulo pretende apresentar o roteiro metodológico desta investigação que possibilitará ao/à leitor/a compreender as opções tomadas tanto a nível metodológico, como ético, pois que, no seguimento do que Coutinho (2008) defende, uma investigação sem rigor “não tem valor, torna-se ficção e perde a sua utilidade” (p.5).

---

<sup>2</sup> Nota: Obra em espanhol; tradução livre para português da autora deste relatório.

A investigação aqui presente desenvolveu-se com as crianças dos dois grupos – *sala intelectual*<sup>3</sup> e *sala do jogo dramático*<sup>4</sup> – (76 crianças – pertencentes 35 ao sexo masculino e 41 ao sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos).

Todavia, importa frisar que o período que foi alvo de investigação, foi o período da manhã (9 horas/12 horas). Nesse período, ocorria a primeira reunião da manhã (onde acontecia o “mostrar ou contar” e era feita a escolha das salas) que tinha lugar na *sala intelectual*. Feita a escolha das salas, na *sala das expressões* era feito o plano do dia, e, seguidamente, dava-se início às atividades propostas, por fim, procedia-se à avaliação do plano realizado ao início da manhã. As observações realizadas e as evidências que se apresentam incidem sobre os dois grupos de crianças – *sala intelectual* e *sala do jogo dramático* – nos momentos da rotina ocorrentes no período da manhã.

Ao ter como principal objetivo **definir o grau de participação destas crianças no JI**, defini, em primeiro lugar, as questões que considerei pertinentes colocar às crianças, educadoras e auxiliares, revelando-se essencial **i) conhecer as suas conceções sobre o conceito de participação; ii) a forma como a participação (ou não) acontece no contexto nos principais momentos do período da manhã, das 9 horas até às 12 horas (reunião da escolha, plano do dia, tempo de atividades, reunião de avaliação do plano do dia) e iii) avaliar em que grau se encontra a participação**, tendo como referência os **graus de participação** sugeridos por Lansdown (20005). Neste sentido, defini os seguintes **objetivos** para esta investigação:

- i) Identificar as conceções das crianças e dos adultos sobre participação;**
- ii) Caracterizar graus de participação ocorrentes no JI;**
- iii) Propor novos caminhos de reflexão e (re)construção das práticas.**

Assim, a investigação aqui presente tem na sua génese as diretrizes do **método de estudo de caso**, por se tratar de “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2001, p.32).

---

<sup>3</sup> Sala de referência – 39 crianças (5 aos 6 anos).

<sup>4</sup> Sala de referência – 37 crianças (3 aos 4 anos).

Trata-se de uma **abordagem de natureza qualitativa**, em que se tenta “compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive” (Mertens, citado por Coutinho, 2008, p.7), em que os dados recolhidos “são ricos em descritivos e referentes a pessoas, locais, e conversas” (Bogdan & Bilken, 1994, p.16).

Para garantir a veracidade dos dados obtidos, tornou-se fulcral utilizar diversas fontes de evidências, o que nos reporta para a construção de um processo de triangulação de técnicas, de forma a aumentar a fiabilidade dos dados (Meirinhos & Osório, 2010). Yin (2001) diz-nos que as utilizações de “várias fontes são altamente complementares, e um bom estudo de caso utilizará o maior número possível de fontes” (p.107).

Tal facto leva-me à explicitação das **técnicas e instrumentos** utilizados, pois como Meirinhos e Osório (2010) afirmam, um estudo de caso implica a presença de diversas variáveis. Nesse seguimento, destaco as seguintes **técnicas de recolha de informação**: a **observação**, uma técnica essencial e transversal ao longo de todo o processo de intervenção que consiste “na recolha de informa[ções], de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 24). Estas informações espelham-se em “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, suas acções e interacções, efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (Sprandley, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 88), como notas de campo e reflexões semanais que se encontram no portefólio da PPS II (cf. Portefólio da PPS).

Assim como referem Meirinhos e Osório (2010), a **consulta de fontes documentais** relacionadas com o tema da investigação é uma estratégia fundamental num estudo de caso pois irá “contextualizar o caso, acrescentar informação ou validar evidências de outras fontes” (p. 62).

Além disso, foram realizadas **entrevistas semiestruturadas** a duas educadoras da instituição e duas auxiliares (cf. Anexo D). Esta técnica de recolha de informação é “um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos” (Amado, 2014, p.207).

Considero pertinente esclarecer que atribuí, tanto às crianças como aos adultos que participaram neste estudo, códigos diferentes: para as crianças, o código atribuído refere-se à inicial do primeiro nome e do apelido e, para os adultos, atribuí os códigos ed1 e ed2 às educadoras, e aux1 e aux2, às auxiliares.

Pelo facto de acreditar que as crianças são “*experts* dos seus mundos sociais e culturais” (Fernandes & Tomás, 2011, p. 3), foi realizada uma técnica de investigação social nomeada de **focus group** ou **grupo de discussão focalizada**, realizada neste caso com 16 crianças, divididas por quatro grupos (de quatro crianças). Estes grupos foram organizados de uma forma intencional; mas, *como?* Optei por, em primeiro lugar, tornar os grupos heterogéneos em termos de sexo (duas crianças do sexo masculino e duas do sexo feminino); no entanto, no que concerne às idades, optei por não juntar as crianças mais novas com as crianças mais velhas, pelo facto de equacionar a possibilidade das mais novas poderem ficar mais “inibidas”.

Importa referir que as crianças e os adultos que participaram nesta recolha de dados foram questionadas sobre a vontade de fazer parte (ou não) desta investigação, tendo todos os sujeitos assinado um “protocolo de consentimento informado” (cf. Anexo E). O consentimento informado, de acordo com Ferreira (2010) visa “subscrever e ratificar os seus direitos como pessoas na pesquisa, à luz da Convenção dos Direitos das Crianças (1989)” (p.160), pois esta investigação assenta, em grande parte, nos direitos das crianças. Por essa razão, não poderia deixar de parte este pressuposto, para além dos direitos de participação, todas as crianças têm também direito a serem informadas e ouvidas sobre todos os assuntos que lhes dizem respeito.

Face à pluralidade dos dados recolhidos, *como é que os organizei, analisei e interpretei?* Os dados obtidos foram alvo de uma **análise de conteúdo** para que se chegasse a uma conclusão do estudo aqui presente, tornando “compreensíveis os materiais recolhidos” (Bogdan & Bilken, 1994, p. 205).

Para tal, as notas de campo foram alvo de uma **categorização** (cf. Anexo F) – categorias, subcategorias e indicadores. As categorias e subcategorias criadas espelham os **graus de participação** estabelecidos por Lansdown (2005): *processos consultivos*, *processos participativos* e *processos autónomos*. No que se refere aos indicadores, estes referem-se às ações/situações observadas dos diversos intervenientes da investigação – adultos e crianças – mais especificamente, ações e situações observadas nos momentos da manhã, das 9 horas às 12 horas: marcação e verificação das presenças, reunião da manhã, plano do dia, atividades e avaliação do plano do dia.

Para fazer a análise dos dados recolhidos nas entrevistas realizadas aos adultos, senti também a necessidade de os organizar. Para tal, baseei-me em Vala (1986) que

corroborar a importância de organizar os dados, com o objetivo de “simplificar para potencializar a apreensão e se possível a explicação” (p. 110) da matéria.

Apresento, de seguida, uma tabela com as categorias e subcategorias que defini e que conduziram à análise e discussão dos resultados (cf. subcapítulo seguinte do presente relatório).

**Tabela 1.**

*Árvore categorial de análise dos dados (entrevistas realizadas aos adultos)*

Tema	Categoria	Subcategoria
Participação das crianças no JI	Conceção de criança	Conceito
	Conceito dos adultos sobre participação	Conceito
		Planeamento educativo
		Formas de participação das crianças

No que diz respeito à análise dos dados recolhidos nos grupos de discussão focalizada, estes foram também alvo de um processo de categorização:

**Tabela 2.**

*Árvore categorial da análise dos dados - Focus Group (grupos de discussão focalizada)*

Tema	Categoria	Subcategoria
Participação das crianças no JI	Conceito das crianças sobre participação	Conceito
		Planeamento educativo
		Formas de participação das crianças
	Não participação	Organização e Planeamento do ambiente educativo

Após a categorização dos dados recolhidos nos *focus group*, verifiquei a existência de respostas semelhantes, pelo que procedi a uma segunda categorização, organizando as respostas semelhantes numa tabela de frequência absoluta (cf. Anexo G).

Por último, mas não menos importante, não posso de deixar de me debruçar sobre a dimensão ética, apresentando esta um carácter transversal a toda a prática profissional, não se circunscrevendo apenas ao processo investigativo.

Toda a minha ação fez-se acompanhar por um conjunto de princípios éticos, apresentando um referencial essencial para a construção da minha identidade profissional. Estes princípios convergiram num roteiro ético (cf. Anexo H). Estes têm na sua génese os *princípios de competência, responsabilidade, integridade e respeito* (*Carta de Princípios para uma Ética Profissional*, APEI, 2012). Os princípios elencados são, então, garantidos através de um conjunto de compromissos com as crianças, as famílias e a equipa educativa e procuram garantir o sentido ético na ação profissional, mostrando-se fundamental resguardar a privacidade e a confidencialidade de todos os sujeitos com os quais interagi durante o meu percurso e que, efetivamente, foram os protagonistas do mesmo.

Como tal, fiz um cruzamento entre os princípios deontológicos e éticos apresentados por Tomás (2011) e os compromissos éticos e profissionais apontados pela APEI (2012) (cf. Anexo H).

#### **4.4. As vozes e a observação – O que nos dizem? – Apresentação e análise dos resultados**

As contribuições apresentadas neste subcapítulo visam, através de diferentes vozes e instrumentos, analisar os conceitos de participação das crianças e das profissionais do contexto, bem como onde se situam as suas práticas perante os **graus de participação** estabelecidos por Lansdown (2005).

##### **4.4.1. “As vozes delas fazem a nossa prática!” (ED2) – As vozes dos adultos**

Apresenta-se, de seguida, a análise realizada às entrevistas de quatro profissionais de educação do contexto socioeducativo da PPS II, no caso, duas educadoras (ed1 e ed2) e duas auxiliares (aux1 e aux2). Estas foram analisadas tendo como base as seguintes categorias e subcategorias de análise:

#### **Tabela 3.**

*Análise categorial das entrevistas realizadas aos adultos (equipa educativa)*

Categoria	Subcategorias
Conceção de crianças	Conceito

Conceito dos adultos sobre participação	Conceito
	Planeamento educativo – resposta às necessidades e interesses das crianças
	Formas de participação das crianças

Partindo das **concepções de criança** foi possível constatar que estas são distintas, entre os adultos entrevistados. Uma educadora afirmou que “as crianças são adultos em ponto pequeno” (Ed1); a Ed2 assume que ser criança “é uma condição do desenvolvimento humano” e que “a criança é o centro de tudo” (Ed2). As concepções das auxiliares situaram-se mais ao nível das adjetivações: a criança é... *Autónoma, responsável, genuína, autêntica* (Aux 2).

No que concerne ao **conceito dos adultos sobre participação**, verificou-se que para a Ed2 participar é:

(...) é mesmo **integrar**, não é só fazer aquele rabisquinho. É **dar ideias**, é **concretizar**, é **pensar**, é **incluir se em tudo o que a envolve**, é **estar**, é **conversar**, é **propor**, **ouvir**, **realizar**, **argumentar**, é **refletir** (...) participar é mesmo **ser pertença** (...) **é perceber que pode mudar**”.

Não consegui ficar indiferente a esta definição, pois não teria conseguido descrever melhor este conceito - **PARTICIPAR**.

A opinião da Ed1 corrobora, de certa forma, esta definição do que é **participar**, sendo que a profissional afirma que participar é “estar envolvido no processo”.

Uma das auxiliares associa o participar à escolha, afirmando ainda que essa “é feita em conjunto com os adultos” (Aux1). A Auxiliar 2 remete esta ideia para os direitos das crianças, afirmando que participar “é ser criança” (aux2). De facto, quando falamos em crianças, não podemos descurar os seus direitos, ser criança exige a efetivação do direito de participar.

Relativamente ao **planeamento educativo**, é consensual por parte das duas educadoras entrevistadas que este deve partir das vozes das crianças, dos seus interesses e vontades:

“É através daquilo que **as crianças dizem ou demonstram o (...) interesse deles**” (Ed1);

“O que planeamos é em função das vozes das crianças, das propostas das crianças (...) **as vozes deles fazem a nossa prática**” (Ed2).

Já as auxiliares acreditam que, apesar do planejamento ter em consideração as vozes das crianças, este tem de ter sempre como base o adulto:

“É na base do diálogo, chegar àquilo que eles querem **e àquilo que o adulto quer**” (Aux2);

“Temos que **tentar** respeitar a opinião da criança (...). Umas são mais aceites, outras menos... é claro que **temos que moldar ali um bocadinho.**” (Aux1).

Quanto às **formas de participação das crianças**, as profissionais mencionaram em que momento da rotina consideram que as crianças participam; uma educadora e uma auxiliar de educação mencionam a dimensão da escolha das salas e das atividades escolhidas no plano do dia. Estamos perante uma valorização de dois momentos da rotina que envolvem a escolha, a saber:

“As crianças **acabam por participar a escolher** (...) **Escolhem a sala** onde querem estar (...) no **plano do dia**” (Ed1)

“Elas **escolhem a sala** para onde querem ir, **o que querem fazer**” (Aux2)

A educadora 2 vai mais além e refere outros momentos, em que acredita efetivar a participação, não enunciando apenas a escolha das salas ou das tarefas que querem realizar:

“Depois, na **avaliação do plano do dia, também avaliam, na partilha de produções, contagem das presenças, fazemos e queremos fazer, falamos de coisas que aconteceram** (...)” (Ed2).

Se por um lado, verificamos que existe uma prática que considera as crianças como sujeitos ativos e capazes tanto na construção das suas aprendizagens, como em tudo o que lhes diz diretamente respeito, por outro lado, observam-se perspetivas mais adultocêntricas, ou seja, em que o adulto é a maior influência.

Perante a dualidade das repostas dadas nas entrevistas feitas aos adultos, apresento, de seguida, a análise às respostas dadas pelos *melhores entrevistados que já tive* – as crianças.

#### 4.4.2. Os melhores entrevistados que já tive! – As vozes das crianças

Se acredito que as vozes das crianças são cruciais para uma prática de qualidade, esta investigação não estaria completa se não as ouvisse. Como tal, quis compreender as suas conceções acerca do tema de investigação, criando quatro grupos de discussão focalizada. Eis como este processo se iniciou:

Educadora estagiária: *Posso gravar as vossas respostas?*

R.L: *Vai ser como os jornalistas?*

Educadora estagiária: *Vai! Vou gravar com o meu telemóvel!*

R.C: *As nossas vozes???*

Educadora estagiária: *Sim! Posso?*

R.C: *Que fixe! Podes!*

(E todos assinaram uma folha em como eu podia proceder à gravação das suas vozes)

Considero pertinente destacar que estes *grupos de discussão focalizada* foram equilibrados, na medida em que todas as crianças deram a sua opinião sobre determinado assunto, excluindo discursos repetitivos pela opinião de outros colegas. *Foram os entrevistados mais incríveis que já tive!*

No que se refere ao **conceito das crianças sobre participação**, as crianças associam-no mais frequentemente ao falar, ao partilhar de opiniões, ideias e perguntas, inclusive uma das crianças afirmou que: **“Participar é dizer coisas para mudar!” (A.L)**

Outra das repostas mais frequentes está associada com a escolha: as crianças acreditam que participar é quando escolhemos, ou o que queremos fazer, ou o que gostamos. O D.B deu-nos um exemplo concreto: *“Quando nós vamos às lojas, também escolhemos as coisas que gostamos, então, é igual aqui à escola!”*

Algumas crianças referem ainda que participar implica fazer algo em conjunto, ou seja, é uma ação que não se realiza sem a existência de outro sujeito: *“É fazer uma coisa em conjunto” (L.); “Eu acho que é dois a dois fazer uma coisa” (M.)*

Relativamente às **formas de participação das crianças**, ou seja, a sua perspetiva relativamente aos espaços e tempos onde participam, a maioria das crianças refere que participa em teatros e nos momentos da escolha das salas e do plano do dia: *“Nos teatros” (R.); “Em teatros” (A.L); “No teatro” (L.O); “Na escolha” (D.B); “no plano do*

*dia ... dizemos o que queremos*” (M.N); “*No plano do dia*” (A.). As respostas das crianças parecem cingir-se a uma das dimensões da participação: **a escolha**. Deste modo, estes são os momentos em que acreditam que efetivamente participam, porque “dizem” e “escolhem” o que querem.

A respeito da **não participação das crianças**, destacam-se três dimensões: **(não) brincar, (não) escolha das áreas, (não) escolha das salas**. É preciso (re)pensar.

De facto, a maioria das respostas dadas pelas crianças apontam para o facto de que, “**(...) primeiro é aprender e depois brincar(...)**”; por essa razão, existe um impedimento quando se trata de escolher a área dos jogos (puzzles, animais, jogos, legos, etc.):

*“Tipo assim, nós queremos ir para os jogos de mesa e depois a ed1 diz que não, porque, primeiro, são coisas importantes, (...) porque, primeiro, é aprender e, depois, brincar”* (M.)

Outra das dimensões mais mencionada foi a limitação da escolha das áreas:

*“Não vamos sempre para a área que queremos... não podemos ir para a massa de cor, é para os mais pequenos...”* (M.N).

A questão é: *porquê?*

*“Primeiro, fazemos coisas importantes e, depois, fazemos coisas que não são importantes.”* (M.)

Apresentadas as concepções dos adultos e das crianças sobre participação, segue-se a análise das observações realizadas, com base nos *graus de participação* defendidos por Lansdown (2005).

#### **4.4.3. Observei e...categorizei: Graus de participação**

Analisaram-se as observações registadas durante todo o processo de investigação e categorizaram-se as mesmas segundo os *graus de participação*

estabelecidos por Lansdown (2005): *processos consultivos*, *processos participativos* e *processos autónomos* (cf. tabela 4).

**Tabela 4.**

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

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES
<b>PROCESSOS CONSULTIVOS</b>	ADULTO/A INICIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O/A adulto/a conduz toda a ação educativa/planeamento.</li> </ul>
<b>PROCESSOS PARTICIPATIVOS</b>	ADULTO/A INICIA MAS COM PARTILHA DE PODER COM AS CRIANÇAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O/A adulto/a oferece oportunidades de participação às crianças, na gestão e organização do planeamento educativo.</li> </ul>
<b>PROCESSOS AUTÓNOMOS</b>	CRIANÇA INICIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A criança conduz o momento de marcação das presenças.</li> <li>• A criança conduz a reunião da manhã.</li> <li>• A criança conduz a avaliação do plano do dia</li> <li>• A(s) criança(s) conduz o momento da marcação e verificação das presenças.</li> <li>• A criança gere o momento da organização mensal do calendário.</li> <li>• A criança conduz o planeamento das atividades e projetos.</li> </ul>

A presente investigação focou-se apenas nos momentos da rotina que decorriam no período da manhã, entre as 9 horas e as 12 horas, sendo eles: a Reunião da manhã; Momento da escolha; Plano do dia; Tempo de atividades e Avaliação do plano do dia; Reunião de conselho (à sexta feira). Assim, a análise dos dados está organizada em função dos momentos que ocorrem durante a manhã, verificando em que grau de participação as crianças se situam, segundo Lansdown (2005).

Relembrando que os **processos consultivos** pressupõem a liderança do/a adulto/a em toda a ação educativa, incluindo apenas a opinião das crianças e reportando-me à análise categorial, verificou-se a sua incidência sobre este grau nos seguintes espaços e tempos: na reunião da manhã, no **momento da escolha das salas** e no **plano do dia**, que envolve a **escolha das áreas**:

O G.P dirige-se para a zona dos jogos.

Ed1: *Os jogos já sabem que é só depois do lanche, podes ir fazer um desenho sobre a história dos monstros, boa?*

“Ed1: *Temos que fazer coisas para vender na nossa feirinha de natal, tive umas ideias, quem quer ajudar?*”

No que se refere aos **processos participativos**, estes correspondem a processos iniciados pelos/as adultos/as, mas que consideram as opiniões das crianças, nomeadamente na influência e no desafio dos resultados (Lansdown, 2005, p. 15). Este grau verificou-se mais nos seguintes tempos: **reunião de conselho** – na **resolução de problemas** e no **plano do dia** – **planeamento das atividades e projetos**:

Ed2: *O G.P disse que os monstros existem, podemos ir saber se existem ou não, quem quer saber? Podemos também fazer uma tabela, vamos perguntar quem acha que existem e quem acha que não existem, o que acham?*”

Podemos observar efetivamente uma iniciativa que parte do adulto; no entanto, questiona as crianças, querendo ouvir a sua opinião:

“Ed1: *Precisamos de ajudar o GP a resolver este problema, sugestões?*”

Ao analisarmos os exemplos apresentados anteriormente, constatamos que a educadora detetou um problema, uma situação que precisa de ser resolvida. No entanto, não sugere como deve ser resolvida, procura junto das crianças perceber quais as suas perspetivas relativamente ao problema.

Quanto aos **processos autónomos**, em que a criança inicia e é verdadeiramente autónoma, evidenciam ser frequentes nos seguintes momentos: **reunião da manhã** – dinamização, marcação e contagem das presenças, **avaliação do plano do dia**, **reunião de conselho** – planeamento de atividades e projetos.

Observei que as crianças lideram todas as **reuniões da manhã**. Todos os dias, existe um novo *amigo(a) do dia*, sendo esta a criança que vai gerindo a reunião, quem participa, quem quer mostrar ou contar, etc.

“Hoje a amiga do dia é a V. Arranja as cadeiras, no caso duas, uma para si e outra para a ajudante que irá escolher. Quer iniciar a reunião e diz:

- *Olhem, por acaso, temos de fazer silêncio. Quero começar a reunião!*”

Na reunião da manhã existe sempre o momento do “contar ou mostrar”, tudo o que partilham parte inteiramente dos seus interesses e, por já o saberem, trazem, muitas vezes, intencionalmente, algo para partilhar no dia em que sabem que vão ser o/a amigo/a do dia.

De seguida, destaco a **marcação e contagem das presenças**, em que, uma vez mais, são as crianças que iniciam e são totalmente autónomas na concretização deste momento:

O D.B e o R. levantam-se e dirigem-se ao mapa das presenças. O D.B. diz: *Vamos começar a contar!* Por já conseguirem identificar os nomes chamam a atenção dos colegas que ainda não tinham marcado a presença e colocam as faltas nas crianças que não estão. Por fim, O D.B. escreve o número das presenças e o R. o número das faltas. Em conjunto, fazem as contas de quantos estão naquele dia.”

No final da manhã é realizada outra reunião, em que é feita a **avaliação do plano do dia**. São as crianças que iniciam e dirigem este momento, mas quando não conseguem ler, pedem auxílio ao adulto; contudo, continuam a ser as próprias a liderar esse momento:

O M.P vai buscar o plano do dia e senta-se para começar a avaliá-lo.

M.P: *B.A e M. acabaram .... os barcos?*

B.A: *Não, ainda não!*”

Após a avaliação do plano do dia, as crianças têm de ir lavar as mãos para comerem a fruta. Aqui, são também as crianças que iniciam o momento e decidem como querem chamar o grupo, por exemplo:

M.A: *Hoje vou escolher pelas letras do alfabeto os meninos para irem lavar as mãos!*

S: *Ah, olha, boa! Boa ideia!”*

A **reunião de conselho** realizada à sexta feira é outro momento em que ocorrem com frequência *processos autónomos*, mais especificamente no planeamento de atividades e projetos. Foram observadas inúmeras evidências em que as crianças demonstram a sua total iniciativa sobre a ação que querem desenvolver:

M: *Para a semana temos que fazer uma carta à avó da V. para nos ajudar a fazer os patos* (A Educadora regista).

R.L: *Eu quero fazer uma corrida de aviões de papel, mas primeiro tenho que apresentar o meu projeto. Quem quer participar?*

S: *Eu quero!*

R.C: *Eu também.*

R.L.: *Espera, quantos vou escolher?*

Ed2: *Não sei...quantos queres?*

R.L: *6! (...)* (A educadora regista).

V: *Eu gostava de saber o que é que os patinhos têm nas asas!* (A Educadora regista)”

D: *Eu gostava de saber o nome das árvores dos frutos!* (A Educadora regista)

Para sistematizar em que momentos se observam os três processos participativos defendidos por Lansdown (2005) elaborei a seguinte tabela que se encontra na página seguinte (cf. tabela 5).

**Tabela 5.**

*Incidência dos processos educativos nos momentos das rotinas*

<b>INCIDÊNCIA DOS PROCESSOS EDUCATIVOS – MOMENTOS DA ROTINA</b>	
<b>CATEGORIA</b>	<b>MOMENTOS DA ROTINA</b>
Processos consultivos	Reunião da manhã - momento da escolha das salas Plano do dia - a escolha das áreas
Processos participativos	Reunião de conselho – na resolução de problemas Plano do dia – planeamento das atividades e projetos
Processos autónomos	Reunião da manhã – dinamização, marcação e contagem das presenças, Avaliação do plano do dia Reunião de conselho – planeamento de atividades e projetos

Podemos verificar que os momentos em que as crianças participam efetivamente envolvem a dinamização das reuniões, no caso, a reunião da manhã e a avaliação do plano do dia. Além disso, a marcação e contagem das presenças também é efetivamente autónoma. Nas reuniões de conselho, as crianças partilham o que querem ver realizado e como o querem fazer – **processos autónomos**.

Apesar de serem situações iniciadas pelos adultos, estes pretendem que as crianças deem os seus contributos. Exemplo disso são os momentos como a resolução de problemas que surgem na reunião de conselho e, por vezes, no planeamento de projetos e atividades no plano do dia – **processos participativos**.

Os momentos que menos efetivam a participação das crianças são a reunião da manhã, no caso, o momento da escolha das salas e no plano do dia, relativamente à escolha das áreas – **processos consultivos**.

#### **4.4.4. As vozes e as observações cruzadas entre si – Triangulação dos dados**

Após termos percorrido as concepções das crianças e dos adultos sobre a participação e ter sido apresentada a análise das observações segundo os processos participativos defendidos por Lansdown (2005), chega o momento de cruzar todos estes dados.

Pela análise dos discursos dos adultos e das crianças, não existiu uma concepção unânime relativamente ao que é participar: se, por um lado, as educadoras acreditam que participar é estar realmente envolvido em todo o processo, ser ouvido, partilhar ideias, sugerir mudanças, e desta forma considerando-a como “um actor em contínuo desenvolvimento e com opinião própria (...) [tendo] em consideração sempre que são abordadas [em] questões que lhes digam respeito” (Tomás, 2011, p. 88), por outro lado, as auxiliares e as crianças demonstram dificuldade em desenvolver esta temática, não tendo uma concepção real do que significa realmente participar, limitando este direito apenas à dimensão da escolha, à ação de fazer algo com alguém, o que remete para práticas de baixa participação (Gama & Tomás, 2011). É importante referir que o princípio da escolha é um caminho para a participação; ainda assim, a escolha aqui em questão pressupõe um modelo adultocêntrico, visto que as opções existentes são pré-determinadas pelos adultos, ou seja, as crianças escolhem, mas dentro das opções já definidas.

Por isso, subverter a participação ao estar ou ao escolher algo é redutor pois Lansdown (2005) diz-nos que, quanto mais profundo for o nível de participação, maior será a capacidade das crianças para influírem no que lhes diz respeito e estas terão mais oportunidades para se desenvolverem a nível pessoal.

Além disso, estudos feitos por Wen, Elicker e McMullen (2011) dizem-nos que existe uma correlação positiva entre profissionais que tenham níveis académicos mais elevados e práticas promotoras de um bom desenvolvimento e aprendizagem das crianças, afirmando que os comportamentos dos profissionais diferem em função das suas habilitações, o que se reflete nas concepções das educadoras *versus* as das auxiliares.

As educadoras vão ao encontro da perspetiva de Lopes, Correia e Aguiar (2016), considerando que as crianças têm “competências, voz e ação próprias” (p.82) e que é a partir dessas que desenrolam a sua prática. No entanto, analisando os registos de

observações, as práticas em questão nem sempre têm em consideração estas dimensões, centrando-se muitas vezes em processos consultivos, ou até mesmo em ausência de qualquer tipo de participação, tal como referem as crianças:

M: *“Tipo assim, nós queremos ir para os jogos de mesa e, depois, a ed1 diz que não, porque primeiro são coisas importantes, (...) porque primeiro é aprender e, depois, brincar”.*

M.N: *“Primeiro, fazemos coisas importantes e depois fazer coisas que não são importantes.”* Uma situação de não participação – as crianças não podem ir para a área dos jogos durante a manhã.

A perspetiva das auxiliares é coincidente com os discursos das crianças, baseando-se numa prática adultocêntrica, pois estas referem que o adulto tem de “moldar” aquilo que a criança quer, para chegar a um meio termo sobre “o que o adulto quer” e o que as crianças querem, sendo as crianças vistas como “algo extrínseco à produção do próprio ato educativo, limitando-se a «sofrê-lo»” (Barroso, 1998, citado por Gama & Tomás, 2011 p.4).

No entanto, estas práticas adultocêntricas centram-se essencialmente em dois momentos: na escolha das salas, no plano do dia – escolha das áreas. Ou seja, os processos consultivos ou a ausência de participação acontecem numa das dimensões da participação – a da escolha – dimensão esta utilizada várias vezes para caracterizar “participação”.

Ao longo da investigação, foram também identificadas ocorrências coincidentes entre as crianças, adultos e observações ao nível dos processos autónomos. Foram verificados vários momentos em que esta prática esteve presente, nomeadamente quando as crianças referiram que participam em projetos, teatros e em sugestões de atividades, e, efetivamente, as observações revelam que as crianças, além de sugerirem temas e questões do seu interesse, as suas ideias são postas em prática.

T.S: *Quero fazer um projeto sobre os coelhos!*

Hoje o T.S, o R.V e a B. apresentaram o projeto sobre os coelhos. Realizaram uma apresentação em PowerPoint com imagens e registos que foram recolhendo para responder às suas questões (...).

Adicionalmente, uma das educadoras referiu que as crianças “participam na marcação e contagem das presenças” (ed2) e, ainda, na “avaliação do plano do dia” (ed2). O mesmo se verificou nas seguintes observações:

A M.F é a amiga do dia; após terminarem a avaliação do plano do dia, dirige-se com a N. e, autonomamente, iniciam a contagem das presenças.

O M.P vai buscar o plano do dia, sem qualquer sugestão ou apoio do adulto e senta-se para começar a avaliá-lo.

M.P: *N., acabaste?*

É desta forma que reconhecendo a “capacidade das crianças para influenciarem ativamente a sua vida, [é possível] proclamar uma cidadania da infância” (Lopes, Correia & Aguiar, 2016, p.83).

As notas de campo acima referidas relatam momentos de processos autónomos, sendo estes “uma oportunidade para a efectivação da participação” (Gama & Tomás, 2011, p.12), considerando a agência e ação que as crianças devem ter em cada contexto e conceptualizando a participação como um “indicador de qualidade pedagógica” (Lopes, Correia & Aguiar, 2016, p.86).

De acordo com este modelo (Lansdown, 2005), podemos observar que a instituição ainda se divide pelos três *graus de participação*, perspetivando-se ainda um caminho até se conseguir alargar o seu espectro de efetiva participação – *processos autónomos*.

A análise dos dados poderá potenciar oportunidades de reflexão e interrogações em torno de um conceito que é plástico, complexo e, certamente, levar a novos caminhos, até porque as educadoras mostraram vontade expressa de mudar:

*“Acho que devia ser um tema mais explorado e, se calhar, até eu devia saber mais sobre o tema” (Ed2);*

*“Eu concordo contigo e vou, realmente, tentar mudar isso, modificar a prática, concordo que eles devem brincar mais (...)” (Ed1).*

A opinião das crianças corrobora esta necessidade de (re)avaliação da prática, sendo que nos dados recolhidos nos *grupos de discussão focalizada*, as crianças referem várias vezes a expressão: “(...) primeiro é aprender, e depois brincar(...)” e ainda “jogos e brincar só depois de lanchar!”.

Considero que *boas* educadoras acreditam ser importante refletir sempre acerca das suas práticas, tendo como principal intuito melhorá-la, pois “é através do confronto entre o que pensamos e o que colocamos em prática que ocorrem as reestruturações das práticas pedagógicas” (Marques, et al., 2007, p.130).

**5. A MINHA FUTURA PROFISSÃO  
(RE)CONSTRÓI-SE TODOS OS DIAS -  
CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE  
DOCENTE**

| ' ' | | ' ' |

“A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão [e na vida]” (Nóvoa, 2007, p.16).

Poderia iniciar este capítulo frisando o término desta etapa; no entanto, para mim, nada terminou por aqui, ainda agora está a começar. Esta *viagem* começou desde o meu décimo ano de escolaridade, e prolongou-se até ao ponto onde hoje me encontro, mostrando-se muitas vezes difícil, mas outras tantas, *feliz*.

Apraz-me agora refletir sobre os períodos de aprendizagem de PPS (I e II), períodos estes de (re)construção, (re)interpretação e (re)significação, pois acredito que daqui a uns anos, irei olhar para trás e continuarei a ver mudanças no caminho que fui traçando até então e, se assim não o for, terei de (re)pensá-lo. Esta *viagem* carregada de desafios ainda agora está a começar, e é através da necessidade incessante de aprender mais, de ler mais, de fazer mais, que conseguirei garantir esta constante (re)construção.

Ser educadora de infância é saber dar, dar muito e dar sempre. Fascina-me o poder do caráter relacional desta profissão que, na minha opinião, é um valor que não se aprende, é o saber ser para e com as crianças e isso nasce connosco. A **afetividade** é e sempre será uma dimensão que levarei para todas as minhas práticas, tornando esta *viagem* muito mais rica e significativa, não só para mim como para todas as crianças com as quais *terei a sorte* de me cruzar.

No entanto, esta construção não acontece só com as crianças; tal como Sarmiento (2009) afirma, esta é “uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, 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” (p.48). Por isso, olharei sempre para todos os sujeitos como seres únicos, com características únicas e necessidades também únicas. Efetivamente “não há homogeneidade na composição, nas funções, nas perspectivas, nos valores e nas atitudes de todos os membros da mesma área” (Sarmiento, 2009, p.47). Nesse sentido, respeitarei a heterogeneidade que aqui se espelha, acreditando que o confronto de ideias e partilha de experiências servirão para (re)construir as nossas práticas.

O meu percurso corrobora, efetivamente, esta premissa: todas as instituições pelas quais passei foram, realmente, diferentes e, por essa razão, comecei a consciencializar-me de que a minha identidade é realmente significativa, é importante

acreditar naquilo que fazemos, perceber o porquê de o fazer. Foi a partir daqui que (re)defini as minhas ideias, intenções, concepções, ações; esta redefinição pautou-se pelo “cruzamento entre a identidade individual e a identidade colectiva” (Sarmiento, 2009, p.49).

Tanto em contexto de creche como de JI, existiram várias oportunidades para partilhar e redefinir ideias enquanto (futura) educadora de infância, ou seja, quem quero ser, e quem **não** quero ser.

A *viagem* pela creche foi sem dúvida *especial*, na creche, dá-se muito, dá-se sempre, em todos os minutos, em todas as conquistas, e não, as crianças não precisam de falar para as percebermos, somos nós educadoras que precisamos de saber “ouvi-las” nas mais diversas linguagens. É aqui que começo a dar, ainda mais, valor às “vozes” das crianças, pois só assim conseguimos assegurar e garantir os seus direitos, as crianças dizem-nos muito, e não é só por palavras. A creche traduz-se em afetos, oportunidades, explorações e liberdade.

Apraz-me também refletir sobre um tema que tantas vezes me fez pensar e que, na verdade, consegui debatê-lo tantas vezes com uma das educadoras cooperantes, em creche – *Porquê tanta preocupação com o planeamento de atividades? Porque é que temos que ter todos os dias atividades? É urgente modificar estas prioridades que, frequentemente, absorvem os adultos e, conseqüentemente, as crianças. Estamos perante práticas escolarizantes que ocorrem cada vez mais cedo. E brincar? Durante as práticas, ouvi muitas vezes “primeiro, aprender e, depois, brincar, aprender a brincar...” e questionava-me: Porquê? Brincar é um direito das crianças. Vamos efetivá-lo, por favor.*

O **brincar** será sempre, para mim, a “atividade” mais importante do dia a dia da vida das crianças, se elas assim o quiserem, pois as palavras e as vontades são delas.

É preciso pensar também na **inclusão**: *como conseguirei eu incluir todas as crianças?* Esta foi uma das minhas grandes dificuldades em JI, por isso importa refletir sobre esta necessidade. *Estive integrada em dois grandes grupos de crianças e, nem sempre se mostrou fácil responder a todas.*

A inclusão é um direito básico para todas as crianças, independentemente das suas mais diversas características. Tal facto *convida-me* à utilização de um conjunto de prefixos (-re), obriga a (re)pensar as diferenças, a (re)pensar como é que nas práticas futuras poderei eu ter um olhar além de cuidado, diferenciado e adaptado para essas crianças, é um direito e eu quero efetivá-lo. Esta situação fomenta a reflexão sobre a

importância de uma educação inclusiva, pois é a partir desta diferenciação que poderei promover uma prática de qualidade e com significado também para as crianças com NEE.

Apesar de ter respeitado sempre as características individuais de cada criança, é preciso (re)criar mais e melhores estratégias (diferenciadas), de forma a garantir uma prática pedagógica diferenciada.

Este será um capítulo em constante transformação e crescimento, pois o educador é “um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não se reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência” (Perrenoud, 2002,p.13), e eu quero inventar, pesquisar, improvisar e aventurar-me, sempre com a incessante vontade de refletir sobre o que faço, o que observo, o que acredito e, sobretudo, sobre o que as **crianças me transmitem** nas suas diversas linguagens, porque **tudo é para elas**.

Sarmento (2009) afirma que , “a configuração da sua identidade actual é (...) articulada entre um passado vivido e reflectido e a interacção que realizam actualmente (...) num espaço e num tempo que projecta futuros (...)” (p.60).Termino este capítulo com esta citação, afirmando que a minha identidade atual será efetivamente diferente da minha identidade futura, pois estas acarretam um conjunto de experiências, em diferentes espaços, com diferentes sujeitos, em diferentes situações a partir das quais sou, e serei uma **educadora em constante (re)construção**.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' |

Chegando a esta etapa da minha formação, termino com a *certeza inabalável* de que me (re)construí todos os dias, que trago comigo um conjunto de aprendizagens essenciais, não só para a minha (futura) profissão, como para a minha vida pessoal, pois acredito que as duas são indissociáveis: aquilo que eu sou espelha-se naquilo que eu faço.

Já tinha a noção de que queria ser educadora de infância; agora, tenho a certeza de qual é o tipo de educadora que quero ser. Este percurso nem sempre se mostrou fácil, foi exigente, trabalhoso e foi um percurso que me trouxe vários conflitos interiores e, ainda bem. Sabemos que nem sempre acontece aquilo que nós desejamos com as crianças, que não nos identificamos com determinadas práticas e discursos. Foi nesses momentos que mais refleti e tomei consciência que ainda há um longo caminho a percorrer, as crianças merecem-no; anseia-se que seja curto, mas não o é!

A nossa visão sobre a criança é, sem dúvida, o ponto de partida para a forma como agimos; foi por isso que considerei tão pertinente o tema da investigação levada a cabo, ao refletir sobre direitos, sobre participação.

A criança é um ser competente, único, com capacidades, conhecimentos e interesses próprios, é urgente que as vejamos assim, é urgente garantir os seus direitos, porque:

A criança / é feita de cem. / A criança tem / cem linguagens/ cem mãos / cem pensamentos / cem modos de pensar / de jogar e de falar /cem sempre cem / modos de escutar . . . cem alegrias / para cantar e compreender /cem mundos / para descobrir / cem mundos / para inventar / 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 / lhe separam a cabeça do corpo. / Dizem-lhe: / de pensar sem mãos / de fazer sem a cabeça / de escutar e de não falar . . . E dizem-lhes / que as cem não existem. / A criança diz: / ao contrário, as cem existem. (Malaguzzi, s.d.)

É necessário reconfigurar a forma como se objetiva o mundo das crianças, pois, as crianças possuem cem formas de comunicar com o mundo, cem formas de descobrir o que as rodeia, cem formas de pensar, cem formas de ser, cem formas de tudo. Efetivar a participação é reconhecer esses cem desejos, sem que ninguém prive a criança de construir as suas próprias experiências, tanto pessoais como com o meio onde se insere; não podemos dizer-lhes que *as cem linguagens não existem*. Estas *cem*

*linguagens* vão permitir-nos perceber o que fazem, o que nos pedem e o que querem planejar. Malaguzzi (1999, citado por Redin & Fochi, 2014) acreditava que a escuta destas cem linguagens era uma “possibilidade dos adultos perceberem e tornaram-se consciente das tantas riquezas e possibilidades das crianças” (p.15).

A participação é muito mais do que fazer parte (Tomás, 2007); é muito mais do que participar em atividades com o objetivo de aprender algo. Por isso, é necessário (re)estruturar práticas. É urgente reconhecer e assumir os direitos das crianças. É necessário criar uma “dinâmica de diálogo, partilha e conforto de saberes diferentes, mas complementares” (Fernandes & Tomás, 2013, p.208), entre adultos e crianças.

## REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' |

- Agostinho, K. A. (2014). A complexidade da participação das crianças na educação infantil. *Perspectiva*, 32(3), 1127 – 1143.
- Agostinho, K., (2015), A Educação Infantil com a participação das crianças: algumas reflexões, *Da Investigação às Práticas*, 6 (1), 69 – 86.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- APEI. (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. APEI.
- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). A interação e a cooperação entre pares: Uma prática em contexto de creche. *Interacções*, 30, 110-137.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In *Investigação qualitativa em educação*, pp. 15-80. Porto Editora.
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2009). *A Criança e o Seu Mundo: Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem* (6.a ed.). Editorial Presença.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Activa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens: Serviço de Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12 (1), 5–15.
- Dias, C. & Neves, I. (2012). A importância de contar histórias. In C.V. Silva, M. Martins & J. Cavalcanti (Coords.), *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas* (pp.37-41). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Educação para a Cidadania – *Linhas orientadoras* (Nov, 2013). Direção Geral da Educação.
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2013). Infância. Direitos da Criança. Pedagogia da Participação. *Educativa*, 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*. Edições Afrontamento.
- Sarmiento, M. (2003). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: M. Sarmiento, & A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos, perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto: ASA.

- Ferreira, M. (2010 jul./dez) "Ela é nossa prisioneira!" Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Ação*, v.18, 2, 151-182.
- 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.
- Glauert, E. (2004). A ciência da Educação de Infância. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 71-87). Texto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. (5.a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lansdown, G. (2005). ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. *Cuadernos sobre desarrollo infantil temprano*, 36, 1 – 4
- Leite, F. (2015) *Trabalho colaborativo entre docentes num território educativo de intervenção prioritária – estudo de caso*. Tese de doutoramento, Universidade Portucalense.
- Lopes, L., Correia, N., & Aguiar, C. (2016). Implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância: As perceções dos educadores. *Revista Portuguesa de Educação*, 29 (2), 81.
- Madureira, I. & Nunes, C. (2016, setembro). Crianças com necessidades educativas especiais. *eLRS, Educação em Loures*, 01, 21.
- Magalhães, S. (2011). Relação Pedagógica, afetividade, sensibilidade: Pressupostos transdisciplinares para a formação docente. *Educação e Fronteiras On-Line*, 1(3), 51- 63.
- 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). CT: Ablex.

Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I., & Pinheiro, A. (2007). O educador como prático reflexivo. In *Cadernos de Estudo* (Vol. 6). [http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/20.500.11796/909/2/Cad\\_6Educador.pdf](http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/20.500.11796/909/2/Cad_6Educador.pdf)

Matos, M. (2012). Reuniões de pais e trabalho com famílias. *Cadernos de Educação de Infância*, 30, 47–50.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora.

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de Investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação* 2(2), 49-65.

Mesquita, S. (2015). O desenvolvimento da Comunicação e as interações entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interações*. 30, 110-137.

Neto, C. (2006). Actividade Física e Saúde: as Políticas para a Infância. *Boletim do IAC*, 82, 1-4.

Nóvoa, A. (2007). Os professores: Um “novo” objecto da investigação educacional? In A. Nóvoa (org.), *Vidas de professores* (pp. 11-17). Porto Editora.

Ribeiro, A. & Cabral, S. (2015). “Aqui nós participamos!” a participação das crianças na educação de infância. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Orgs). *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 240-250). CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

Sarmiento, M. (2004). As culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In Cerisara, A. & Sarmiento, M. (2004). *Crianças e Miúdos: Perspetivas sociopedagógicas da infância e educação*. Edições ASA.

Sarmiento, M., Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 183 – 206.

Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46- 64.

Silva, I. L., Marques, L, Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direcção-Geral de Educação.

- Sousa, M & M, Sarmiento, T. (2010). Escola – Família -Comunidade: *Uma relação para o sucesso educativo. Gestão e Desenvolvimento*. 17-18. 142-156.
- Tomás, C. (2007). Há muitos mundos no mundo... Direitos das Crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças. Diálogos entre crianças de Portugal e do Brasil. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C. (2014). As culturas de infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Interações*, 33, 129 – 144.
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar*. Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.21/1116>
- Trevisan, G. (2012). Cidadania infantil e participação política das crianças: interrogações a partir dos Estudos da Infância. In *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 84-105). CIEC. ISBN 978-989-8537-02-7.
- Ventura, C. & Simões, A. (2015). Dar voz às vozes das crianças na construção da prática pedagógica. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Eds.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 289-302). CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor. Profissionalização e Razão Pedagógica*. Artmed Editora.
- Postic, M. (2008). *A relação pedagógica*. Padrões Culturais Editora.
- UNICEF. (2018). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. 1649–1660. <https://doi.org/10.2307/j.ctt2111g8r.107>
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva e J. M. Pinto (orgs). *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Edições Afrontamento.

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas, I* (3), 8-20.

Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., ... Alves, S. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Wen, X., Elicker, J. G., & McMullen, M. B. (2011). Early childhood teachers' curriculum beliefs: Are they consistent with observed classroom practices? *Early Education & Development, 22*(6), 945-969. doi:10.1080/10409289.2010.507495

Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Artmed Editora.

### **Documentos orientadores do estabelecimento educativo**

Projeto educativo (2015)

Projeto pedagógico (2019)

## **ANEXOS**

| ' ' | | ' |

**Anexo A**  
Organograma da sala de atividades  
e os seus objetivos específicos

| | ' ' | | ' ' |

Projeto de escolha – salas de atividades

Sala Intelectual – sala de referência ( 5 aos 6 anos)

Sala do Jogo Dramático – sala de referência ( 3 aos 4 anos)

Sala das Expressões – sala de escolha

Objetivos:

- Potenciar o desenvolvimento cognitivo e as aprendizagens;
- Instituir hábitos de leitura;
- Promover o desenvolvimento da linguagem oral;
- Promover a familiarização com a escrita e reconhecer as regras do código escrito;
- Desenvolver a capacidade de resolução de problemas matemáticos a partir de situações do dia a dia;
- Promover hábitos de trabalho, pesquisa e de procura de informação (livros, internet, revistas, jornais,...) para obtenção de mais conhecimentos sobre o meio envolvente;
- Desenvolver novos saberes/ conhecimentos.

Objetivos:

- Incentivar à resolução de pequenos problemas da vida quotidiana;
- Desenvolver atitudes positivas relativamente à aprendizagem, exploração e descoberta;
- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança através do jogo simbólico e da expressão dramática;
- Valorizar o jogo e o brincar como forma privilegiada de promover o desenvolvimento emocional;
- Encorajar a expressão das ideias, dos sentimentos da criança através do jogo dramático.

Objetivos:

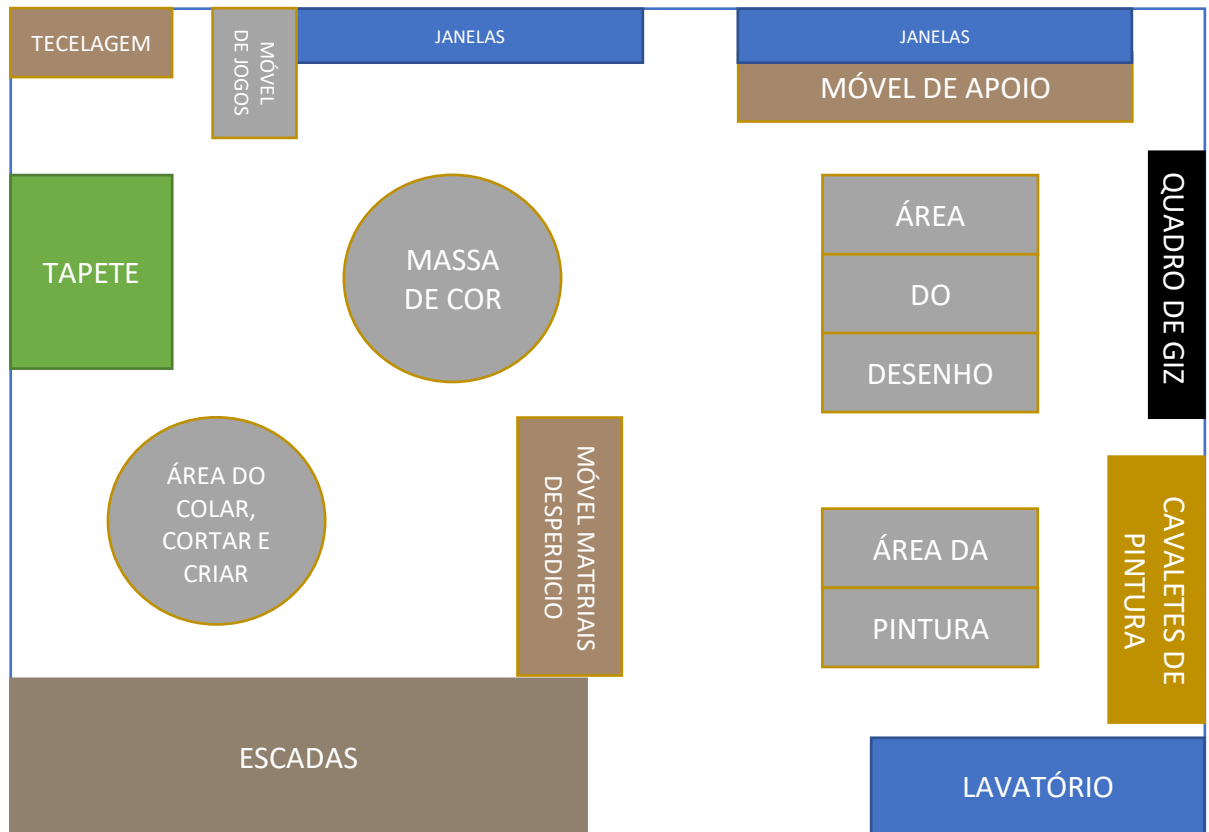
- Desenvolver a criatividade e o sentido estético;
- Desenvolver a coordenação visuomotora e a motricidade fina;
- Experimentar diferentes atividades lúdicoexpressivas;
- Tomar contacto com diferentes técnicas, materiais e formas de expressão;
- Representar vivências individuais através da expressão artística;
- Adquirir conhecimentos sobre o Ambiente Natural e Social;
- Valorizar e sensibilizar para importância da natureza e do meio envolvente.

**Anexo B**  
Planta da *sala das expressões*

| | ' ' | | ' ' |

**Figura 1**

*Planta da sala das expressões*



**Anexo C**  
**Rotina do grupo - Manhã**

| | ' ' | | ' ' |

<b>Horas</b>	<b>Momento</b>
<b>7:30 – 9:00</b>	<p align="center"><b>Acolhimento</b></p> <p>As famílias deixam as crianças no jardim de infância, autonomamente cada criança marca a sua presença, na sua respetiva sala (sala do jogo dramático ou sala intelectual).</p>
<b>9:00 – 9:30</b>	<p align="center"><b>Reunião da manhã ( Contar ou mostrar)</b></p> <p>Na sala intelectual as crianças sentam-se em grande roda, o amigo do dia tem uma cadeira nessa mesma roda e inicia a reunião. O amigo do dia escolhe o que quer mostrar/contar. Para isso pode ainda escolher um ajudante, para por exemplo segurar no livro que quer mostrar. Depois desse momento o amigo do dia questiona quem quer mostrar/contar, e escolhe quem colocar o dedo no ar.</p>
<b>9:30 – 9:45</b>	<p align="center"><b>Escolha das salas</b></p> <p>O amigo do dia canta a canção da escolha e cada criança escolhe a sala para onde quer ir (sala do jogo dramático, sala das expressões ou sala intelectual). Após a escolha deslocam-se para a sala que escolheram.</p>
<b>9:45 – 10:00</b>	<p align="center"><b>Plano do dia</b></p> <p>Já na sala das expressões (a sala onde decorreu a minha PPS II) procede-se ao plano do dia à volta da mesa grande. Neste momento a educadora pergunta/propõe as atividades que as crianças querem/podem fazer.</p>
<b>10:00 – 11:30</b>	<p align="center"><b>Atividades em sala</b></p> <p>As crianças deslocam-se para as áreas que escolheram e/ou foram atribuídas. Durante a manhã podem mudar de área consoante os lugares disponíveis nas mesmas. Quando chega o momento de arrumar a sala, todos devem participar e ajudar.</p>
<b>11:30 – 12:20</b>	<p align="center"><b>Avaliação do plano do dia</b></p> <p>Depois da sala estar arrumada reunimo-nos numa grande roda e a educadora/uma criança vai buscar o plano do dia e procede-se à avaliação das atividades (se</p>

	fizeram, se não acabaram, ou não fizeram), essa folha é preenchida pela educadora ou pelas crianças. Se ainda existir tempo as crianças podem mostrar algum trabalho que tenham feito. E por fim, deslocam-se de novo para as suas salas de referência.
<b>12:20 – 12:45</b>	<b>Fruta + Pátio</b>  Na sala de referência as crianças comem a fruta e se estiver bom tempo vão para o pátio brincar. Se o tempo não estiver favorável, ficam as respectivas salas
<b>12:45 – 13:15</b>	<b>Almoço</b>
<b>13:15 – 14:30</b>	<b>Pátio</b>
<b>14:30 – 15:00</b>	<b>Escolha das salas</b>  As crianças voltam a reunir-se nas salas de referência e voltam a escolher a sala para onde querem ir.
<b>15:00 – 15:15</b>	<b>Plano do dia</b>  As crianças escolhem novamente as áreas e as tarefas que querem realizar naquele momento.
<b>15:15 – 16:45</b>	<b>Atividades em sala</b>
<b>16:45 – 17:10</b>	<b>Lanche</b>
<b>17:10 – 19:00</b>	<b>Escolha livre</b>

**Anexo D**  
Transcrição das entrevistas  
realizadas aos adultos (equipa  
educativa)

| | " | | "

**Ed1**

<b>1. Definição do perfil da entrevistada</b>	<b>- Conhecer o percurso da profissional de educação</b>	<b>1.1. Qual a sua formação nesta área profissional?</b> Sou educadora de infância – mestrado <b>1.2. Há quanto tempo exerce funções educadora de infância/auxiliar de educação?</b> Há 10 anos. <b>1.3. Frequentou alguns cursos ou formações após o término dos estudos?</b> Fiz uma especialização em creche depois de ter terminado o curso. E participo em algumas formações de âmbito interno na instituição e algumas fora mas coisas mais pontuais.
<b>2. Conceção de participação no JI</b>	- Caracterizar a conceção de criança - Caracterizar as conceções sobre participação	<b>2.1. Como define criança? E o seu lugar no JI?</b> As crianças são os adultos em ponto pequeno. E no JI temos que considerar isso, temos que considerar que cada criança é um individuo único e que devemos fomentar isso sempre potenciando a sua criatividade e o seu potencial máximo. O lugar seu lugar no JI é central, a prática do adulto deve girar à volta dos interesses que as crianças vão manifestando, porque é

- Compreender como privilegiam a participação nas suas práticas pedagógicas

alimentando os interesses delas, que nós conseguimos que ela ganhem motivação para aprender e para irem adquirindo aprendizagens e irem-se desenvolvendo.

### **2.2. O que entende por participação?**

Participar é estar envolvido, eu acho que as crianças participam se estiverem verdadeiramente envolvidas no processo. Seja numa conversa, seja num projeto, seja numa atividade, seja nas rotinas, eu acho que é estar envolvido.

### **2.3. Como participam as crianças na organização e planejamento do ambiente educativo?**

Então as crianças participam ativamente a organização do ambiente educativo dependendo das salas, nós aqui temos um projeto muito específico mas as crianças acabaram por participar a escolherem que tipos de jogos é que queriam, a irem criando as regras para cada área, como é que se deve lidar com os materiais, como é que não se deve, por exemplo na sala das expressões eles foram dizendo a necessidade de ter um mapa com o que gostámos e o que não gostámos que é um mapa que eles têm nas salas de referência deles e eles próprios é que manifestaram essa

necessidade. Mas depois vimos que como não temos tempo como nas outras salas para participar e utilizar aquele instrumento de maneira correta.. Fomos repensando, é através daquilo que as crianças dizem ou demonstram, porque há crianças que não falam mas vão demonstrando, ou porque não conseguem entrar numa área, ou porque não conseguem jogar tão bem com um jogo. Eles vão manifestando sendo oralmente, sendo de outra forma as suas necessidades e interesses e nós vamos tentando adequar a nossa prática de acordo com esse diagnóstico.

Na parte do planejamento nós todos os dias fazemos o plano do dia. Eles para já escolhem a sala para onde querem estar, normalmente a escolha é sempre do interesse deles a não ser que eles estejam envolvidos num projeto e aí cabe ao adulto lembrar que houve um compromisso e que eles têm que fazer a escolha respeitando os compromissos e cumprindo as coisas a que se comprometem. Portanto é sempre dos interesses deles ou de coisas que eles estejam envolvidos e depois no plano do dia vamos tentando alimentar a participação deles, em que querem fazer, esta participação vai sempre até onde há a participação dos outros, e se temos definido quantas crianças podem estar na mesma área eles não podem se calhar escolher aquela área, portanto temos que ir gerindo os interesses deles, mas claro respeitando os dos outros.

**2.4. Em que medida altera a sua prática em função das vozes das crianças?**

Eu acho que é muito difícil fazer um planeamento sem ouvir as vozes deles, aliás todos os projetos que surgem é sempre do interesse deles e quando isso não acontece a coisa não corre assim muito bem, e , às vezes nós temos coisas para fazer mas quando eles estão interessados, muito interessados numa coisa, num projeto ou numa atividade e se calhar não tanto na outra, nós temos que ir gerindo aqui o nosso planeamento e temos que introduzir alguma coisas que se calhar não fazia parte, mas é mesmo assim, temos que ser flexíveis no nosso planeamento, dá mais trabalho considerar sempre a participação das crianças nas coisas mas acho que é sempre muito mais significativo.

**2.5. Que momentos dentro da rotina privilegiam a participação?  
E os que privilegiam como?**

Eu acho que se calhar os momentos de planeamento, os momentos de avaliação, acho que eles também participam muito nas conversas de

		<p>grande grupo, o adulto fala como parte integrante do grupo e as crianças já sentem que respeitando o espaço de tempo da opinião dos outros conseguem já participar de maneira muito significativa e eu acho que esses momentos são os mais significativos. Na sala das expressões não há tantas oportunidades para isso porque eles tem esses momentos nas salas de referência mas nós tentamos sempre fazê-lo porque é importante eles não só planearem como refletirem sobre o que fizeram e eles conseguem muito bem fazer isso.</p>
	<p>- Finalizar a entrevista</p>	<p>- <b>Por fim, quer partilhar algo que considera pertinente perante o assunto que abordámos?</b></p> <p>Sim, acho que é importante que numa equipa todas tenham a mesma consideração em relação ao que é participar, e o que é que as crianças podem participar ou não, as crianças sentem estes modelos e aqui o nosso projeto de escolha é muito engraçado porque eles escolhem as salas e nessas salas participam de maneira diferente. Nós notamos por exemplo que na sala do jogo dramático crianças mais pequenas e que criam vínculos muito significativos com alguns adultos se calhar participam mais num ambiente que se sintam confortáveis e noutros nem sempre. e acho que é muito importante aquilo que eu referi à pouco que é nós incentivarmos a</p>

participação mas temos sempre e felizmente porque somos um grupo e todos os elementos do grupo têm de se respeitar e temos sempre de ir condicionando a participação um grupo de 39 crianças nós temos que gerir aqui umas regras de democracia, quem fala que não fala e há sempre crianças que querem participar muito mais mas também temos de incentivar aquelas que nunca têm oportunidade e que se sentem mais inibidas a participar, e pronto é isso.

- Obrigada pela sua disponibilidade.

### Auxiliar 1

**1. Definição do perfil da entrevistada**

**- Conhecer o percurso da profissional de educação**

1.1. Qual a sua formação nesta área profissional?

Eu sou auxiliar de ação educativa, e tirei o curso já aqui na instituição, através do fundo de desemprego, mas como já tinha o 12º ano e alguma formação, apresentei um portefólio que depois defendi e foi um pouco mais rápido.

1.2. Há quanto tempo exerce funções educadora de infância/auxiliar de educação?

Há 12 anos.

		<p>1.3. Frequentou alguns cursos ou formações após o término dos estudos?</p> <p>Fiz formações que a instituição propunha e que eu achava úteis nas minhas funções.</p>
<p><b>2. Conceção de participação no JI</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar a conceção de criança</li> <li>- Caracterizar as conceções sobre participação</li> <li>- Compreender como privilegiam a participação nas suas práticas pedagógicas</li> </ul>	<p>2.1. Como define criança? E o seu lugar no JI?</p> <p>O conceito de criança parece uma coisa fácil mas é extremamente complexo. Porque as crianças de hoje em dia, apesar de serem as mesmas que antigamente são totalmente diferentes porque toda a realidade que elas vivem, principalmente muitas situações familiares complicadas, porque cada vez há mais famílias que têm mais famílias. Hoje em dia ser criança não é fácil, apesar de haver sempre aquela magia de ser criança e com tudo o que as crianças têm, toda a parte de gostar de brincar de comunicar. Mas não é muito fácil, porque eu acho que elas passam muito tempo em JI, porque a vida profissional dos pais assim o obriga ou porque é uma opção que os pais têm, porque às vezes são pais separados e recorrem muito ao JI como sendo um ponto de apoio, como um espaço de transição onde eles vêm buscar. Um deixa e outro leva, o JI de infância hoje em dia também tem muito esse papel, assegura as famílias e as crianças. Ser criança e o JI</p>

acaba por dar resposta e ajudar as famílias. Não é só para brincar, um sitio onde podem estar seguras e confortáveis mas apoia também muitas famílias.

## 2.2. O que entende por participação?

Participar é fazer parte de uma escolha, de um projeto que é apresentado, de uma ideia de uma história que se conta, é poder realizar alguma coisa em conjunto com as crianças e com os adultos, é ser ativo, estar presente no tema que surge.

## 2.3. Como participam as crianças na organização e planeamento do ambiente educativo?

Neste JI, temos o projeto pedagógico que defende a escolha e realmente as crianças são privilegiadas nesse sentido e elas participam muito. Tanto nos momentos de grupo, apresentam propostas onde gostam de se envolver, fazem comentários, eu acho que realmente têm esse privilégio de neste jardim de infância serem bastante participativas. E mesmo as que são menos privilegiadas são incentivadas a se envolverem e conseguem fazer parte do grupo.

2.4. Em que medida altera a sua prática em função das vozes das crianças?

Nós temos de tentar sempre respeitar a opinião da criança, há uma que são mais aceites, outras menos. Ou seja a opinião da criança prevalece, de maneira a que possamos sempre ir ao encontro dela porque é muito mais fácil uma criança motivada realizar um trabalho do que mesmo que se o trabalho seja muito bom imposto pelos adultos. E eu acho que realmente quando as crianças tiveram uma ideia é porque realmente pensaram e que gostavam de ir ao encontro da ideia deles, claro que às vezes temos de moldar ali um bocadinho mas realmente respeitamos e tentamos que elas se envolvam.

2.5. Que momentos dentro da rotina privilegiam a participação? E os que privilegiam como?

Há momentos da rotina que realmente se enquadram mais e são mais propícios para isso, os momentos de grande grupo, quando reunimos, quando se fala de um tema, mas e penso que durante o dia todo há sempre hipóteses de ir ao encontro da criança e ir ao encontro do que ela gostaria de fazer naquele momento, e fizer sentido, uma construção um puzzle, um desenho. A criança é autónoma e tem responsabilidade.

<p>- Finalizar a entrevista</p>	<p>- Por fim, quer partilhar algo que considera pertinente perante o assunto que abordámos?</p> <p>Só gostava de referir que isto é uma profissão difícil, onde se trabalha com crianças e que tem de se gostar do coração do que se faz. É cada vez mais difícil trabalhar nesta área, porque cada vez mais as crianças têm ideias mais à frente. E quando entramos no JI temos que vir mesmo com o nosso coração, porque elas são muito ativas querem muitas respostas, nós temos que um peso e contra medida, ou seja, tu tens que os conquistar pelo teu afeto, pelo teu carinho mas ao mesmo tempo eles têm que te respeitar, porque é um pilar, o mais difícil é o equilíbrio, a criança tem que te procurar porque confia em ti mas ao mesmo tempo tem que te respeitar.</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade.</p>
---------------------------------	---

Ed2		
<p><b>1. Definição do perfil da entrevistada</b></p>	<p><b>- Conhecer o percurso da profissional de educação</b></p>	<p>1.1. Qual a sua formação nesta área profissional?</p> <p>Eu fui primeiro auxiliar de educação durante 14 anos e depois formei-me e sou educador há 15 anos.</p> <p>1.2. Há quanto tempo exerce funções educadora de infância/auxiliar de educação?</p> <p>Há 29 anos.</p>

		<p>1.3. Frequentou alguns cursos ou formações após o término dos estudos?</p> <p>Sim, sempre fiz, é raro o ano em que eu não faça formações, este ano já fiz sobre as emoções e agora estou no educar melhor. Há dois anos fiz formação sobre as OCEPE com as autoras.</p>
<p><b>2. Conceção de participação no JI</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar a conceção de criança</li> <li>- Caracterizar as conceções sobre participação</li> <li>- Compreender como privilegiam a participação nas suas práticas pedagógicas</li> </ul>	<p>2.1. Como define criança? E o seu lugar no JI?</p> <p>Ser criança é uma condição do desenvolvimento humano, deve ser um tempo valorizado e vivenciado no seu pleno. O seu lugar é o centro de tudo.</p> <p>2.2. O que entende por participação?</p> <p>Para mim participar é mesmo integrar, não é só fazer aquele rabisquinho. É dar ideias, é concretizar, é pensar, é incluir se em tudo o que a envolve é estar, é conversar, é propor, ouvir, é pensar, realizar, argumentar, é refletir.</p> <p>2.3. Como participam as crianças na organização e planeamento do ambiente educativo?</p> <p>Eu esforço-me e acredito que participam em tudo o que as envolve, pelo menos é essa a tentativa, que elas participem, e organizo a minha rotina com momentos em que isso possa acontecer. Não é uma coisa acabada há sempre reflexões.</p>

2.4. Em que medida altera a sua prática em função das vozes das crianças?

Estou sempre a alterar, todos os dias o que nós planeamos é um função das propostas das crianças, das vozes das crianças, e que deram antecipadamente e que dão diariamente, tendo sempre em conta aquilo que têm para acabar. Mas é assim, nós não trazemos a proposta e as crianças fazem. As vozes deles é que fazem a nossa prática.

2.5. Que momentos dentro da rotina privilegiam a participação? E os que privilegiam como?

É em todos os momentos, no acolhimento marcam a presença, na reunião há o momento de quer mostrar ou contar, depois no momento da escolha também privilegiamos a participação, eles escolhem, no plano do dia também, porque são eles que dão as suas propostas, depois na avaliação do plano do dia também são eles que avaliam, depois na partilha das produções também, e depois na contagem das presenças, são eles que marcam, depois no almoço, não têm muito que participar é difícil. E depois também privilegiamos no acho bem e no acho mal, na avaliação da semana, o que fizemos o que queremos fazer, falamos das coisas que aconteceram, até em termos de desenvolvimento pessoal das crianças.

u

- Finalizar a entrevista

- Por fim, quer partilhar algo que considera pertinente perante o assunto que abordámos?

Eu acho que realmente a participação é um tema que deve ser abordado e explorado o mais possível,, porque é verdade que algumas pessoas têm uma abordagem um bocadinho diferente do que é participar e se calhar participar para algumas pessoas não é ter voz é só fazer coisas e por isso acho que devia ser mais explorado e se calhar até eu devia saber mais sobre o tema.

Participar é mesmo ser pertença, eu acho que quem sente muito isso participa mais, quem percebe que pode mudar, ter o sentimento de que eu sou um sujeito ativo e posso mudar coisas.

- Obrigada pela sua disponibilidade.

## Aux 2.

**1. Definição do perfil da entrevistada**

**- Conhecer o percurso da profissional de educação**

1.1. Qual a sua formação nesta área profissional?

Sou auxiliar de educação, gosto muito do que faço, adoro as crianças e vivo para a minha profissão.

		<p>1.2. Há quanto tempo exerce funções educadora de infância/auxiliar de educação?</p> <p>Desde 1987.</p> <p>1.3. Frequentou alguns cursos ou formações após o término dos estudos?</p> <p>Sim, formações da instituição.</p>
<p><b>2. Conceção de participação no JI</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar a conceção de criança</li> <li>- Caracterizar as conceções sobre participação</li> <li>- Compreender como privilegiam a participação nas suas práticas pedagógicas</li> </ul>	<p>2.1. Como define criança? E o seu lugar no JI?</p> <p>Eu acho que ser criança é a coisa melhor que existe, as crianças são genuínas , deitam tudo cá para fora, isso para mim é ser criança. Há muito autenticidade.</p> <p>O papel das crianças é serem elas, é dar-lhes espaço para tudo, eu penso que este projeto privilegia muito a autonomia deles, a escolha, dá-lhes espaço para eles serem crianças, não serem os adultos a restringir aquilo que eles querem ser no momento.</p> <p>2.2. O que entende por participação?</p> <p>É mesmo serem crianças, é questionarem, é brincarem é serem elas, é ser criança.</p>

2.3. Como participam as crianças na organização e planeamento do ambiente educativo?

Neste projeto, eles participam logo sendo eles a escolher para que sala querem ir, aí eles já estão a escolher aquilo que eles querem fazer. Claro que podem-me perguntar – uma criança pode querer sempre todos os dias escolher a sala das expressões – há uma lista das escolhas onde está escrito as vezes que cada criança vai para cada sala. Por exemplo “João” sistematicamente escolhe a sala do jogo dramático e muito poucas vezes a sala das expressões, aí nós temos que depois fazer essa avaliação e tentar perceber porque é que ele não foi, há sempre um perceber o porque de ir para essa sala.

2.4. Em que medida altera a sua prática em função das vozes das crianças?

Eu acho que eles têm sempre algo muito importante para nos dizer e eu não imponho, claro que nos cabe a nós passar-lhes muita informação, mas também com aquilo que eles querem nós se calhar, sempre na base do diálogo para tentar chegar aquilo que eles querem e aquilo que o adulto quer.

		<p>2.5. Que momentos dentro da rotina privilegiam a participação? E os que privilegiam como?</p> <p>No plano do dia, eles chegam à sala, já depois da escolha, e dizem o que naquela sala eles querem fazer. Quando sentimos que eles estão com alguma dificuldade em dizer aquilo que querem eu tento conversar e propor qualquer coisa.</p>
	<p>- Finalizar a entrevista</p>	<p>- Por fim, quer partilhar algo que considera pertinente perante o assunto que abordámos?</p> <p>Não, acho que partilhei tudo. Obrigada!</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade.</p>

**Anexo E**  
Protocolo de consentimento  
informado das entrevistas aos  
adultos (equipa educativa)

| ' ' | | ' ' |

## **PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

Eu, Mara Freire Valério, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me realizar o último ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Nesse âmbito, a avaliação da unidade curricular da Prática Profissional Supervisionada II incide sobre o desempenho na prática pedagógica e a realização de um relatório de estágio, sobre um tópico de investigação, que tem como objetivo compreender as conceções de participação dos adultos e das crianças.

Posto isto, venho por este meio solicitar a sua colaboração e participação na investigação e pedir autorização para proceder à gravação da entrevista e utilizar os dados recolhidos para o meu relatório de estágio. No que concerne aos dados recolhidos será garantido o anonimato.

Função na instituição:	
Anos de serviço:	
Assinatura:	

**ANEXO F**  
Categorização das observações -  
Graus de participação (Lansdown,  
2005)

| | ' ' | | ' '

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
PROCESSOS CONSULTIVOS	ADULTO/A INICIA	- O/A adulto/a conduz toda a ação educativa, induzindo as opiniões das crianças.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aux: M. podes ir fazer um desenho já não fazes há muito tempo, não achas?</li> <li>• Ed1: Não para a massa de cor não, podes ir para o recorte queres?</li> <li>• Ed1: Os jogos já sabem que é só depois do lanche, podes ir fazer um desenho sobre a história dos monstros?</li> <li>• Temos que fazer coisas de natal para vender na nossa feirinha, preciso de ajudantes, preciso de ajuda.</li> <li>• Ed2: Hoje ficas aqui nesta sala está bem?</li> <li>• Ed1: Olha o D. já não vai há muito tempo para o jogo dramático, vá vai lá está bem?</li> <li>• Ed2: Ai outra vez para o jogo dramático não pode ser sempre, vá hoje podes ficar aqui comigo.</li> </ul>	10

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ed2: Já sabem que não podem estar nos jogos de manhã, vamos arrumar, o A. vem comigo, preciso de ti.”</li> <li>• “M.N: Eu quero massa de cor; Ed1: Pensa bem, pensa noutra coisa, um desenho ou um recorte.”</li> <li>• “Pode ser o A. a desenhar os gnomos! Vamos lá A.!”</li> <li>• “Aux: O R. pode ir fazer uma pintura não tem nem uma!”</li> </ul>	
PROCESSOS PARTICIPATIVOS	ADULTO/A INICIA MAS COM PARTILHA DE PODER COM AS CRIANÇAS	<p>- O/A adulto/a oferece oportunidades de participação às crianças, na gestão e organização do planeamento educativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O/A adulto/a oferece oportunidades de participação às crianças para o planeamento das atividades de projetos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Propostas para a semana que vem?”</li> <li>• “Ed2: Ele precisa de ajuda, alguém que consiga ajudar?”</li> <li>• “ Ed2:O G.P disse que os monstros existem, podemos ir saber se existem ou não, quem quer saber? Podemos também fazer uma tabela, vamos perguntar quem acha que existem e quem acha que não existem, o que acham?”</li> <li>• “Olhem vamos distribuir responsáveis pelos jogos, o que</li> </ul>	7

			<p>acham? Cada um fica responsável por um jogo!”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Então a educadora<sup>2</sup> sugeriu irmos saber mais sobre o assunto.”</li> <li>• “Ed1: Precisamos de ajudar o GP a resolver este problema, sugestões?”</li> <li>• “ED1: Alguém quer comentar?”</li> </ul>	
PROCESSOS AUTÓNOMOS	CRIANÇA INICIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A criança conduz o momento de marcação das presenças</li> <li>- A criança conduz a reunião da manhã</li> <li>- A criança conduz a avaliação do plano do dia</li> <li>- A(s) criança(s) conduz o momento da marcação e verificação das presenças</li> <li>- A criança gere o momento da organização mensal do calendário</li> <li>- A criança conduz o planeamento das atividades e projetos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Assim que chegam vão marcar a presença. E mesmo que cheguem atrasadas vão diretamente marcar a sua presença.”</li> <li>• “R.M: Olha eu gostava de saber o nome da primeira rainha de Portugal, só sei que o primeiro rei foi o D.Afonso Henriques!”</li> <li>• “V: Eu gostava de saber o que é que os patinhos têm nas asas!”</li> <li>• “D: Eu gostava de saber o nome das árvores dos frutos!”</li> <li>• Estamos na reunião da manhã, mas as crianças estão muito agitadas. V: Olhem, por acaso temos de fazer silêncio!</li> </ul>	13

			<ul style="list-style-type: none"> <li>•Hoje a M. autonomamente recortou os quadrados, desenhou os aniversários e foi colar nos dias específicos. Sem auxílio do adulto. Olhava para as datas de aniversário e ia colá-los.</li> <li>•B: Tens que escolher o ajudante!</li> </ul> <p>M.F: Ela tem de escolher mas vai escolher quando ela quiser...</p> <p>B: Estava só a dizer...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•M: Para a semana temos de fazer uma carta à avó da V. para nos ajudar a fazer os patos.(Educadora regista)</li> <li>•A M.F e a N. vão fazer autonomamente a contagem das presenças.</li> <li>• O D.B e o R. contam as presenças e as faltas.</li> <li>•“O M.P vai buscar o plano do dia e senta-se para começar a avaliá-lo”</li> <li>•“M.A: Hoje vou escolher pelas letras do alfabeto os meninos para irem lavar as mãos!”</li> </ul>	
--	--	--	--	--

			R.L: Eu quero fazer uma corrida de aviões de papel mas primeiro tenho que apresentar o meu projeto. Quem quer participar?	
--	--	--	---	--

**Anexo G.**  
Categorização dos dados obtidos nos  
*grupos de discussão focalizada*

| ' ' | | ' ' |

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência absoluta
A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO JI	Conceito das crianças sobre participação	Conceito	Falar ( dizer coisas e fazer perguntas)	A.L.: “Participar é dizer coisas para mudar” D: “É falar e fazer perguntas” D: “ Contar coisas... é ajudar as pessoas e falar com elas” L: “É estarmos todos em roda a falar”	4
			Desconhece o conceito	B: “Eu não sei...”	1
			Fazer algo em conjunto	L: “É fazer uma coisa em conjunto.” G.P: “Fazer coisas todos juntos” M: “Eu acho que é dois a dois fazer uma coisa”	3
			Escolher algo	M: “Quando nós escolhemos uma coisa” R: “É uma coisa que nós queremos fazer e uma coisa que nós gostamos muito e queremos fazer mesmo.” D.B: “Quando nós vamos às lojas também escolhemos as coisas que gostamos, então é igual aqui à escola.”	4

				R: “É uma coisa que nós queremos fazer e uma coisa que nós gostamos muito e queremos fazer mesmo.”	
			Fazer a algo quando alguém pede	M.F: “É fazer as coisas quando uma pessoa pede” M.N: “As pessoas convidam alguém e as pessoas participam...”	2
			Fazer teatros	R.M: “É participar no teatro”	1
		Planeamento educativo		R.L: “nós pensamos nas ideias e depois dizemos : ed1 quero isto... e vai para o diário” M: “A ed1 escreve sempre o que nós queremos e dizemos”	
		Formas de participação das crianças	Teatros	D: “ Num teatro (...) nas brincadeiras” L: “Em teatros “ R: “Nos teatros” A.L: “ Em teatros” L.O: “No teatro” A.L: “Dizemos o que queremos fazer nos projetos e nos teatros”	6
			Projetos / Propostas	L: “ Nos projetos” L.O: “ Nos projetos”	3

				B: " Participamos nas propostas"	
			Brincar	D: " A brincar" M.F: " Nos jogos" M.N: "Em jogos e na escolha"	3
			Escolha (salas e plano do dia)	D: " Escolhemos áreas" M.F: "Na escolha" D.B: " Na escolha" M.N: "no plano do dia ... dizemos o que queremos" M.N: "No plano do dia fazemos propostas" A: "No plano do dia" M.A: "No plano do dia" S: "Escolho uma área" G.P: "Digo a área que quero"	9
			Realização de trabalhos	M: "Fazer trabalhos"	1
			Partilha de opiniões	M: " Falamos de coisas ..." S: "Dizemos coisas importantes"	2
A não participação das crianças	Planeamento e organização do	(Não) brincar		M: "Jogos e brincar só depois de lanchar" M: "Nós não podemos escolher sempre, nos jogos são só à tarde"	7

		ambiente educativo		<p>L: “Às vezes não podemos ir para os jogos, só depois do lanche.”</p> <p>A: “ Dizem que jogos é só depois do lanche”</p> <p>D.B: “É que na área dos jogos é só brinquedos e jogos... e primeiro é aprender e depois brincar”</p> <p>B: “ Quando queremos jogos de mesa ... não”</p> <p>M: “ Tipo assim nós queremos ir para os jogos de mesa e depois a ed1 diz que não, porque primeiro são coisas importantes, (...) porque primeiro é aprender e depois brincar”</p>	
			(Não) escolha das áreas – associado ao termo “primeiro aprender depois brincar”	<p>M.N: “Não vamos sempre para a área que queremos... não podemos ir para a massa de cor, é para os mais pequenos...”</p> <p>M.F: “Na sala das expressões não podemos ir logo para a massa...”</p> <p>D: “Sim, aprender brincar (...)Eu queria ir para os jogos... e escolher as áreas sempre.”</p> <p>D.B: “ As professoras às vezes escolhem”</p> <p>M: “Porque a ed1 não deixa, deixa primeiro fazermos coisas importantes e depois fazer coisas que não são importantes.”</p>	6

				B: "Às vezes eu quero ir para o computador e vou para outra áreas"	
			(Não) Escolha das salas	R.L: "Lá na sala intelectual, nós não podemos ficar sempre lá" D.B: "As professoras às vezes escolhem as salas"	2

**Anexo H**  
**Roteiro ético**

| | ' ' | | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos Tomás (2011)	Prática pedagógica	Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI, 2012)
<p><b>1. Objetivos do trabalho</b></p>	<p>A partir do momento em que me inseri no contexto educativo fiz questão de me apresentar às crianças, famílias e equipa educativa. Explicando o porque da minha presença, quem era e o que iria fazer. Além de uma primeira conversa em grande grupo com as crianças, numa reunião com os pais da instituição fui apresentada, além disso sempre existiram também algumas conversas informais que apoiaram este objetivo.</p> <p>Relativamente à investigação, por se tratar de um estudo de caso sobre a participação das crianças, foi apenas partilhado com a equipa educativa, pois os dados iriam basear-se muito na observação e nas entrevistas às crianças e às educadoras.</p>	<p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” (p.2)</p> <p>–“Respeitar as normas e regulamentos.” (p.2)</p> <p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p.2)</p>
<p><b>2. Custos e benefícios</b></p>	<p>Considero que a investigação aqui presente não resultou qualquer dano ou custo, mas sim benefícios que poderão vir aa resultar numa melhoria da prática no que concerne à participação das crianças. Acredito que esta investigação contribuiu, então, para um ciclo de reflexão sobre práticas participativas, ou não, que as adultas efetivam.</p>	<p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2)</p>
<p><b>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</b></p>	<p>O respeito pela privacidade e confidencialidade não só das crianças como de todos os sujeitos presentes no contexto educativo foi fulcral. A fim de</p>	<p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.”</p>

	<p>garantir esta premissa, todos dados que fui recolhendo não mostram em nenhum momento a identidade de qualquer um dos sujeitos, recorrendo apenas às iniciais do primeiro nome e apelido das crianças, e, no caso das educadoras foram representadas por números, aliado a isso não existe qualquer referência ao nome contexto socioeducativo em que me integrei.</p>	
<p><b>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</b></p>	<p>De facto, não houve nenhum sujeito que eu decidisse que ia estar excluído da investigação, na medida em que todos se mostram importantes na minha ação pedagógica. A única decisão necessária foi a escolha das crianças das crianças que iriam participar nos grupos de discussão focalizada, no entanto a participação das crianças na investigação não se resume apenas às suas “vozes” nesse momento.</p>	
<p><b>5. Fundamentos</b></p>	<p>Visto que a minha investigação se preocupa com a participação, tornou-se crucial considerar o verdadeiro papel das crianças e dos adultos no JI. Assim, respeitei sempre as suas vontades e opiniões, nunca me opondo às mesmas, salvo raras exceções, não utilizando uma postura de oposição mas sim de negociação. Tendo como premissa ir de encontro aos interesses das crianças. Tanto em momento de atividades, como nas entrevistas, brincadeiras, respeitá-las e não me sobrepor, nunca.</p>	<p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais”</p>

<p><b>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</b></p>	<p>Durante a investigação, procurei sempre informar os adultos e as crianças envolvidas sobre o decorrer da mesma. No que se refere aos adultos ia sempre partilhando as minhas intenções e em que ponto da situação me encontrava. No que se refere às crianças, antes de avançar com algum momento de investigação solicitei sempre a sua opinião e consentimento.</p>	<p>Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de “desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.” (p.2)</p>
<p><b>7. Consentimento informado</b></p>	<p>Para as entrevistas realizadas no âmbito da investigação, elaborei um protocolo de consentimento informado com para as educadoras e auxiliares, garantindo respeitar a sua privacidade e a tornar confidencial a sua identidade. Antes da entrevista todas as participantes assinaram, verificando as condições.</p> <p>Nas entrevistas com as crianças formalizei com uma linguagem diferente o protocolo, lendo em voz alta e solicitando a sua assinatura, caso aceitassem.</p> <p>No que concerne ao portefólio individual de uma das crianças, foi novamente realizado um protocolo de consentimento informado, onde se apresentaram os objetivos do portefólio e assegurando a sua privacidade e confidencialidade, este protocolo além de ser assinado por um encarregado de educação foi também assinado pela criança, na medida em que esta, anteriormente já tinha manifestado a vontade de participar na construção deste portefólio.</p>	

<p><b>8. Uso e relato das conclusões</b></p>	<p>Ainda não me foi possível divulgar os dados obtidos com a equipa educativa e com as crianças.</p> <p>No entanto, ao longo da investigação, principalmente as profissionais mostraram-se interessadas em conhecer os resultados de forma a melhorar as suas práticas educativas. Ainda assim, ao longo do processo foram sendo discutidas ideias e perspetivas sobre a investigação que estava a decorrer. O resultado final será divulgado à equipa.</p>	
<p><b>9. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</b></p>	<p>O maior impacto que encontro relaciona-se efetivamente com a melhoria das práticas participativas das profissionais da instituição, por isso, caso as profissionais se identifiquem com os resultados da investigação as crianças serão claramente as maiores beneficiadas, e além de merecerem isso, estão no seu direito.</p>	<p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”</p>
<p><b>10. Informação às crianças e adultos envolvidos</b></p>	<p>Com vista que todo o <i>processo deve ser transparente</i>, procurei através de conversas informais que diariamente privilegiei com a equipa à qual fui dando o meu parecer e conversando sobre todo o processo.</p> <p>Se falamos de práticas participativas, temos de ter em consideração todos os envolvidos no contexto educativos, porque eles fazem parte e eles podem e devem mudar. Por isso diariamente preocupei-me em partilhar as minhas perspetivas com a equipa e aceitar as suas. Com as crianças</p>	<p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.”</p> <p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.”</p>

	<p>procurei sempre partilhar e receber informações, sobre o que achavam e sobre o que gostavam de mudar. Com as famílias, mesmo que não tendo tido muitas oportunidades, quando as tinha criei diálogos de partilha, tanto sobre o dia dos seus educandos, como dúvidas ou necessidades.</p>	
--	--	--

**Anexo I**  
Protocolo de consentimento  
informado para a realização do  
portfólio da criança

| | " | | " |

## AUTORIZAÇÃO PARA ELABORAÇÃO DO PORTEFÓLIO INDIVIDUAL DA CRIANÇA

O meu nome é Mara Freire Valério e sou aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, a frequentar o Mestrado em Educação Pré-Escolar. Durante o meu período de estágio, terei de elaborar um portefólio de uma das crianças, no âmbito da Unidade Curricular da Prática Profissional Supervisionada II, que servirá como instrumento a ser avaliado.

O portefólio individual constitui-se num instrumento de avaliação individual, consistindo num conjunto de registos da criança e elementos produzidos e escolhidos por si. Estes registos irão permitir documentar o desenvolvimento e aprendizagem da criança. No que concerne à sua organização, terei em conta as três áreas, presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), sendo elas:

- Área de formação pessoal e social;
- Área de expressão e comunicação;
- Área do conhecimento do mundo.

Todas estas informações serão exclusivamente utilizadas para a realização do portefólio, sendo respeitado o anonimato e confidencialidade. Assim sendo, nunca será revelada a identidade da organização educativa nem da criança envolvida, recorrendo apenas à utilização do primeiro nome (em iniciais) e à distorção de fotografias.

O portefólio, quando concluído, será entregue aos pais.

Agradeço a vossa atenção e peço, então que, assinem o presente documento como forma de declarar a vossa autorização.

Assinatura do G.P	
Assinatura Encarregado de Educação	

Data: \_\_\_\_\_

**Anexo J**  
Categorização das entrevistas  
realizadas aos adultos (equipa  
educativa)

| | ' ' | | ' ' |

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo
Conceção de criança	Conceito	<p>“ As crianças são adultos em ponto pequeno ...” (Ed1)</p> <p>“ É extremamente complexo (...) não é fácil (...) gostam de brincar e comunicar (...) é autónoma e tem responsabilidade” (Aux1)</p> <p>“ Ser criança é uma condição do desenvolvimento humano (...) é o centro de tudo” (Ed2)</p> <p>“São genuínas, autênticas (...)” (Aux2)</p>
Conceito dos adultos sobre participação	Conceito	<p>“ É estar envolvido (...) no processo” (Ed1)</p> <p>“É fazer parte de um escolha” (Aux1)</p> <p>“É realizar alguma coisa em conjunto com os adultos...” (Aux1)</p> <p>“ Para mim participar é mesmo integrar, não é só fazer aquele rabisquinho. É dar ideias, é concretizar, é pensar, é incluir se em tudo o que a envolve é estar, é conversar, é propor, ouvir, é pensar, realizar, argumentar, é refletir.” (Ed2)</p> <p>“ Participar é mesmo ser pertença (...) é perceber que pode mudar” (Ed2)</p> <p>“ É ser criança, é questionar, é brincar.” (Aux2)</p>

	Planeamento educativo	<p>“ É através daquilo que as crianças dizem ou demonstram (...) todos os projetos que surgem são sempre do interesse deles” (Ed1)</p> <p>“ Às vezes nós temos coisas para fazer (...) mas eles estão muito interessados numa coisa (...) temos que gerir o nosso planeamento (...) ser flexível” (Ed1)</p> <p>“Temos que tentar sempre respeitar a opinião da criança (...) umas são mais aceites outras menos... é claro que temos que moldar ali um bocadinho... mas respeitamos e tentamos que elas sem envolvam” (Ax1)</p> <p>“Estou sempre a alterar, todos os dias, o que planeamos é em função das vozes das crianças, das propostas das crianças (...) as vozes deles fazem a nossa prática” (Ed2)</p> <p>“Cabe-nos a nós passar-lhes informação (...) mas na base do diálogo chegar aquilo que eles querem e aquilo que o adulto quer.” (Aux2)</p>
	Formas de participação das crianças	<p>“As crianças acabam por participar a escolher (...) Escolhem a sala onde querem estar (...) no plano do dia vamos tentando alimentar a participação deles.” (Ed1)</p> <p>“ Participam muito nas conversas de grande grupo...” (Ed1)</p> <p>“Temos que ir condicionando a participação (...) somos um grupo muito grande temos que gerir regras de democracia, quem fala e quem não fala...” (Ed1)</p> <p>“Apresentam propostas, fazem comentários...” (Ax1)</p> <p>“ Elas escolhem a sala para onde querem ir, o que querem fazer” (Aux2)</p>

		<p>“Nos momentos de grande grupo, quando se fala de um tema (...)! (Aux1)</p> <p>“ Marcam a presença(...) momento do mostrar ou contar (...) escolhem no momento da escolha (...) no plano do dia dão as suas propostas, depois na avaliação do plano do dia também avaliam, na partilha de produções, contagem das presenças, fazemos e queremos fazer, falamos de coisas que aconteceram (...). (Ed2)</p>
--	--	---