



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA PLANIFICAÇÃO E  
GESTÃO DA ROTINA DIÁRIA**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**SARA ISABEL DUARTE PINTO**

**JULHO 2014**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA PLANIFICAÇÃO E  
GESTÃO DA ROTINA DIÁRIA**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**Sob orientação da Professora**

**Manuela Duarte Rosa**

**SARA ISABEL DUARTE PINTO**

**JULHO 2014**

*Não basta dizer que a participação dos alunos na gestão das escolas «é uma aprendizagem da cidadania», mas, mais do que isso, a participação dos alunos na gestão das escolas é uma condição essencial para a própria aprendizagem.*

In Barroso, 1998, p. 12

## **Agradecimentos**

Sendo sempre ingrata a tarefa de um agradecimento quando se sente que esta corre o risco de conter omissões, devo, no entanto, deixar aqui expresso o meu reconhecimento a todos aqueles, que mais de perto e de uma forma ou de outra, tornaram possível este trabalho.

Em primeiro lugar aos meus pais, pelo estímulo e apoio permanentes e pelo esforço e sacrifícios de uma vida inteira. Obrigada pela vossa presença e amor essenciais e insubstituíveis.

Ao Marco, pelo apoio e compreensão permanentes. Foste um dos meus grandes pilares ao longo desta caminhada e fizeste com que acreditasse sempre em mim. Poderia ter conseguido sem ti, mas não seria certamente a mesma coisa. O teu carinho, palavras certas, força, conforto nas horas de desânimo, amor e amizade permitiram que desse mais na concretização deste sonho.

Aos meus avós, porque mesmo dizendo “*tu conseguias seguir outra coisa, tinhas capacidades para isso*”, deram-me sempre apoio ao longo destes anos e lembrar-me-ei sempre das suas lágrimas de orgulho no dia da minha Queima das Fitas.

À minha família. Àqueles que sempre se orgulharam de mim e se preocuparam com o meu percurso académico.

À Elodie. Porque embora por vezes fisicamente distantes, a nossa amizade permaneceu e permanecerá sempre. Deste-me sorrisos e orgulhar-me-ei sempre de ter subido ao palco contigo como tua madrinha quando queimas-te a tua fita.

Aos amigos que fiz na Escola Superior de Educação de Lisboa. As gargalhadas nas horas livres, às conversas onde partilhámos dúvidas e conhecimentos, à amizade e momentos que tornaram tudo muito mais fácil.

À Professora Manuela Rosa, pela sua orientação, apoio, confiança, compreensão, disponibilidade, dedicação e pelos conhecimentos transmitidos que estarão sempre presentes no percurso da minha vida profissional. Obrigada também por ter acreditado neste trabalho.

À professora Bárbara Tadeu que orientou a minha prática em creche, pela sua disponibilidade, ajuda, e conselhos que apliquei sempre que consegui, tornando-se também essencial neste caminho.

Aos restantes professores do curso de Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-escolar. Farão sempre parte da futura educadora de infância em que me tornarei.

Às duas equipas educativas das instituições em que estive a estagiar, por me terem bem recebido e acarinhado tão bem desde o primeiro até ao último dia. Com a vossa ajuda tudo se tornou mais fácil e nunca, em momento algum, me senti sozinha nesta caminhada.

Às educadoras cooperantes, por terem sido as melhores “professoras” que poderia ter encontrado. Ensinarão-me muito, muitas vezes sem serem necessárias palavras. Tenho-as como um exemplo a seguir na minha vida profissional.

E claro, às crianças com quem tive o prazer de contactar. Pensava eu ensinar-lhes muito... termino com a certeza que elas me ensinaram muito mais. Com elas passei momentos que recordarei para sempre na minha memória e coração.

## **Resumo**

O presente trabalho é um relato objetivo e reflexivo do percurso percorrido durante a minha prática profissional supervisionada em contexto de creche e de jardim de infância.

No decorrer da minha prática nos dois contextos, surgiu uma problemática mais significativa e na qual me foco neste trabalho: a participação da criança, nomeadamente na planificação e gestão da rotina diária. Abordo a forma como podemos trabalhar esta questão, as vantagens que dela poderão advir, os desafios que encontrei ao adotar esta prática onde o poder é partilhado e ainda acrescento aquilo que tanto as crianças como as suas famílias pensam sobre estas questões.

Assim, recorro às aprendizagens que retirei da minha prática, no que respeita sobretudo à intervenção com as crianças, pelo que ao longo do desenvolvimento deste tema são sempre ilustradas situações e atividades reais, que ocorreram nos dois contextos.

As crianças foram sempre vistas como participantes ativos nas suas aprendizagens e como intervenientes com voz e com direito à participação. Tentei sempre ter uma atitude de escuta permanente, uma escuta atenta e interpretativa. Por essa razão, neste relatório, foram incluídas algumas vozes das crianças, para dar significado e ajudar-me a explicar algumas das coisas a que me refiro.

**Palavras – chave:** Participação; Planificação; Gestão; Escolha; Decisão

## **Abstract**

The present work is an accurate and reflective of the path traveled during my practice in the context of supervised crèche and kindergarten story.

In the course of my practice in both contexts, emerged a more significant issue in which I focus in this work: children's participation, particularly in the planning and management of the daily routine. I discuss how we can work this issue, the advantages that it may arise, the challenges encountered in adopting this practice where power is shared and also add what both children and their families think about these issues.

So I call upon learning that pulled my practice, particularly with regard to intervention with children, so that throughout the development of this theme are always situations illustrated and actual activities that occurred in the two contexts.

Children were always seen as active participants in their learning and how players with voice and right to participate. I tried to always have an attitude of constant listening, attentive and interpretive listening. For this reason, this report, included some children's voices, to give meaning and help me explain some of the things to which I refer.

**Keywords:** Participation; planning; management; choice; decision

## **Léxico de Siglas**

JI – Jardim de Infância

PPS – Prática Profissional Supervisionada

## Índice geral

Agradecimentos .....	iv
Resumo .....	vi
Léxico de Siglas .....	viii
Índice de Figuras .....	x
Índice Quadros.....	xi
Índice Anexos .....	xii
Introdução.....	13
1. Caracterização Reflexiva do Contexto Socioeducativo Creche e JI .....	15
1.1 Meio onde estão inseridas as instituições .....	15
1.2 Contexto socioeducativo: história, dimensão organizacional e jurídica.....	15
1.3 Equipa educativa.....	16
1.4 Família das crianças.....	17
1.5 Grupo de crianças .....	18
1.6 Análise reflexiva das intenções educativas para os espaços físicos, salas de atividades e tempos (rotina diária).....	20
2. Análise Reflexiva da Intervenção.....	22
2.1 Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica.....	22
2.2 Identificação da Problemática.....	24
2.3 Referencial metodológico .....	26
2.4 A participação das crianças na planificação e gestão da rotina diária .....	27
2.4.1 A participação das crianças na planificação e gestão da rotina diária - De que forma?.....	27
2.4.2 A participação das crianças na planificação e gestão da rotina diária – Que vantagens? .....	32
2.4.3 A participação das crianças na planificação e gestão da rotina diária – Desafios.....	39
2.4.4 A participação das crianças na planificação e gestão da rotina diária – O que pensam as crianças e os pais .....	44
Considerações finais .....	49
Referências bibliográficas .....	54
Anexos.....	58

## **Índice de Figuras**

Figura 1 – Quadro de Atividades	28
Figura 2 – Cartão da Área dos Jogos	31
Figura 3 – A M.M. a desenhar o armário	35
Figura 4 – Planta da sala de Creche	65
Figura 5 – Planta da sala de JI	68

## Índice Quadros

Quadro 1 - Caracterização dos contextos socioeducativos – Creche e JI	59
Quadro 2 - Idade e profissão dos pais das crianças de Creche	60
Quadro 3 - Idade e profissão dos pais das crianças de JI	61
Quadro 4 – Data de nascimento e percurso institucional Crianças	63
Quadro 5 – Data de nascimento e percurso institucional Crianças	64
Quadro 6 – “Dia tipo” do grupo de crianças da sala de Creche	66
Quadro 7 – “Dia tipo” do grupo de crianças da sala de JI	69
Quadro 8 - Intenções para a ação pedagógica com as famílias e com as equipas	71
Quadro 9 - Intenções transversais para a ação pedagógica com as crianças dos dois contextos	72
Quadro 10 - Intenções para o grupo de Creche	73
Quadro 11 – Intenções para o grupo de JI	74

## Índice Anexos

Anexo 1 – Caracterização dos contextos socioeducativos	59
Anexo 2 - Caracterização das famílias do grupo de Creche	60
Anexo 3 - Caracterização das famílias do grupo de JI	61
Anexo 4 - Caracterização do grupo de Creche	63
Anexo 5 - Caracterização do grupo de JI	64
Anexo 6 – Planta da sala de atividades de Creche	65
Anexo 7– Dia Tipo da Creche	66
Anexo 8 - Planta da sala de atividades de JI	68
Anexo 9 - Dia Tipo de JI	69
Anexo 10 - Intenções com as famílias e com as equipas educativas	71
Anexo 11 – Intenções com as crianças	72
Anexo 12 – Intenções para o grupo de Creche relacionadas com as Experiências-chave do High Scope	73
Anexo 13 - Intenções por Áreas de Conteúdo/Domínios para JI	74
Anexo 14 – Ficha de avaliação individual das atividades	76
Anexo 15 – Entrevista às crianças de JI	77
Anexo 16 – Questionário às famílias de JI	78

## Introdução

O relatório aqui apresentado tem como objetivo analisar de uma forma reflexiva e crítica a Prática Profissional Supervisionada que decorreu no presente ano letivo de 2013/2014, aquando do Mestrado em Educação Pré-Escolar, pela Escola Superior de Educação de Lisboa. A prática decorreu em dois contextos e valências educativos diferentes, compreendendo igualmente períodos de intervenção distintos. No que respeita à Creche, decorreu durante o mês de janeiro, numa Instituição Privada, na sala dos dois anos. Por sua vez, a prática em Jardim de Infância teve a duração de aproximadamente três meses e teve lugar numa instituição da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, numa sala com um grupo heterogéneo, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos.

A problemática apresentada neste relatório revelou-se pertinente perante a minha prática nas duas valências e tendo em as características de ambos os grupos. Em ambos os contextos, as crianças tinham oportunidade de participar nas diversas situações da rotina diária e por isso apercebi-me de que estava perante dois grupos cujas vozes das crianças eram ouvidas e as suas ações eram consideradas fundamentais para a construção do seu processo educativo. Desta forma, surgiu desde logo a questão da participação das crianças mas sendo este um tema tão abrangente, optei por focar-me na participação na gestão da rotina diária pois ao longo da minha prática educativa foram surgindo algumas situações que me fizeram querer aprofundar este tópico. Ao mesmo tempo surgiram questões como: “*Então e se as crianças participarem ainda mais, além dos trabalhos que são feitos na sala?*”; e “*Como será se elas decidirem a planificação/gestão do tempo? Que vantagens terá essa partilha de poder?*”. Posto isto, sobressai assim a problemática mais significativa da PPS e que dá o nome a este relatório: a participação das crianças na planificação e gestão da rotina diária.

Assim, os objetivos deste relatório são: apresentar possíveis instrumentos de auxílio à participação das crianças na planificação e gestão do tempo; perceber as vantagens das crianças “reconhecerem o seu papel participativo” (Sarmiento & Marques, 2006, p. 63), quer para elas, quer para a equipa educativa que com elas contata diariamente; apresentar os desafios que poderão advir deste poder partilhado; demonstrar o que as crianças e respetivas famílias pensam sobre o assunto; e, claro, descrever e refletir criticamente sobre a minha ação pedagógica.

Relativamente ao roteiro do trabalho, este relatório encontra-se dividido em três partes. A primeira corresponde à caracterização reflexiva dos contextos educativos onde

decorreu a Prática Profissional Supervisionada - Creche e Jardim de Infância. Em cada um deles analiso o meio onde estão inseridos, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, famílias das crianças, grupos de crianças, assim como os espaços físicos, as salas de atividades e materiais, rotinas e os tempos (rotina diária).

A segunda parte, a mais extensa do relatório, diz respeito à análise reflexiva da intervenção e encontra-se subdividida em quatro tópicos. O primeiro corresponde à identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica, no qual irei relacionar as intenções definidas com as características do grupo inicialmente observadas. O segundo tópico corresponde à identificação da problemática – Participação das crianças na planificação e gestão da rotina diária – onde explico como esta surgiu e o porquê de ter sido relevante perante as duas valências. No terceiro tópico, exponho o referencial metodológico adotado durante a minha prática e que me possibilitou aprofundar conhecimentos sobre o tema apresentado. Por fim, no quarto tópico, apresento efetivamente a problemática estudada, onde recorro a diversos autores que me ajudam a fundamentar o meu trabalho, recorrendo também à análise e interpretação dos dados que fui reconhecendo ao longo da minha prática, através dos quais dou voz às crianças e a minha ação pedagógica.

A terceira e última parte deste relatório correspondem às Considerações Finais, onde faço uma reflexão fundamentada com o objetivo de caracterizar o impacto da minha intervenção e refletir sobre a construção da minha identidade profissional

Por último, relativamente aos procedimentos éticos utilizados, tive em consideração os princípios éticos referidos na Carta de Princípios para uma Ética Profissional, da Associação de Profissionais de Educação de Infância. Assim, apresento como princípio fundamental o *Respeitar cada criança*, tendo em conta os fatores que as tornam únicas (religião, género, etnia, etc.). Da mesma forma que procurei manter a confidencialidade dos nomes das respetivas instituições onde decorreu a PPS, também assegurei o anonimato de cada uma das crianças, preservando a sua identidade referindo-me a elas através das iniciais dos seus nomes (uma ou duas letras), sendo isto igualmente uma questão de ética profissional.

Relativamente às fotografias apresentadas, todas foram tiradas com o consentimento e autorização das crianças, famílias e Educadoras Cooperantes, sendo o seu uso exclusivo para ilustrar a minha ação pedagógica. Por outro lado, tive igualmente o cuidado de colocar fotografias em que as caras das crianças estivessem ocultas, de forma a garantir o sigilo profissional e respeitar a privacidade.

## **1. Caracterização Reflexiva do Contexto Socioeducativo Creche e JI**

*A variação das condições sociais em que vivem as crianças são o principal fator de heterogeneidade. Para além das diferenças individuais, as crianças distribuem-se na estrutura social segundo a classe social, a etnia a que pertencem, o género e a cultura. Todos estes aspetos são importantes na caracterização da posição social que cada criança ocupa.*

(Sarmiento & Pinto, 1997, p. 22)

Para realizar a caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos - Creche e Jardim-de-Infância – onde estive a estagiar, refiro-me seguidamente ao meio dos respetivos contextos, às características gerais dos intervenientes da prática: as equipas educativas, as famílias e grupos de crianças; e, por fim, analiso de forma reflexiva as intenções educativas para os espaços físicos, salas de atividades e tempos (rotina diária).

### **1.1 Meio onde estão inseridas as instituições**

A instituição onde realizei a minha Prática Profissional Supervisionada (PPS) de creche situa-se na Zona Norte do Parque das Nações. Segundo o Projeto Educativo do Estabelecimento (PEE), a população que reside nesta zona é maioritariamente jovem e em idade ativa e, para dar resposta ao crescimento populacional que ali se verificou, o comércio cresceu bastante, bem como os serviços, pelo que é uma zona onde existem empresas variadas. Além disso, surgiram também vários estabelecimentos de ensino público e privado, nos quais se insere a creche em questão, mais especificamente no Parque do Tejo, um dos espaços verdes principais do Parque das Nações.

Por sua vez, o estabelecimento onde realizei a minha PPS de Jardim de Infância situa-se na freguesia de Marvila, que está localizada na zona Oriental da Cidade de Lisboa, junto à parte ribeirinha (Rio Tejo). O Vale Fundão é exatamente como o nome indica, um vale, onde existem casas no meio do arvoredo, assemelhando-se a uma aldeia em plena cidade de Lisboa. Formado há 40 anos, realojou as pessoas oriundas do Bairro Chinês, trazendo à população uma melhor qualidade de vida, uma vez que no antigo bairro não existia saneamento básico.

### **1.2 Contexto socioeducativo: história, dimensão organizacional e jurídica.**

Tal como o meio, também o contexto socioeducativo difere muito de instituição para instituição - no **Anexo 1** é possível verificar resumidamente as diferenças entre os dois contextos.

Relativamente à Creche, esta surgiu com o intuito de “proporcionar à comunidade local uma estrutura que oferecesse os melhores padrões de qualidade e exigência, naquilo que se consideram ser as melhores práticas pedagógicas” (PEE, s.d., p. 10).

Analisando os documentos estruturantes, a população atendida pela creche é essencialmente jovem, de condição social alta, fixada maioritariamente na zona onde esta está situada.

Quanto ao estabelecimento da minha PPS de JI, este surgiu como “uma infraestrutura de apoio à população que entretanto se instalou no Bairro Vale Fundão” (PEE, 2013, p. 11), bairro onde está inserido e que foi financiado pelo estado para ajudar as famílias oriundas do norte e centro do país que trabalhavam nas indústrias em Marvila. O bairro é hoje em dia maioritariamente ocupado por esses mesmos residentes, que agora se encontram na 3ª idade: “avós que muitas vezes constituem o único suporte material e mesmo afetivo das crianças que acolhemos” (Projeto Curricular de Sala, 2013, p. 3).

Segundo os documentos estruturantes do JI, a população atendida é essencialmente de condição social baixa, com baixo nível socioeconómico e de escolaridade; a maior parte da população está desempregada e existem muitas famílias monoparentais femininas, mães muito jovens e uma grande incidência de casos de tráfico e de consumo de substâncias nocivas.

### **1.3 Equipa educativa**

Segundo o PEE (s.d., p. 22) de Creche, o trabalho a realizar por toda a equipa educativa deve assentar nos seguintes aspetos: organização e cooperação, troca de experiências e saberes, relação de comunicação, momentos de planificação e avaliação de todo o trabalho desenvolvido, trabalho de parceria com os pais, entre outros. Estes aspetos, pela observação efetuada, são concretizados diariamente por toda a equipa educativa: todas as semanas é realizada uma reunião semanal de educadoras para reflexão partilhada sobre as atividades desenvolvidas durante a semana e planeamento das atividades a desenvolver na semana seguinte.

Relativamente à sala da minha PPS de Creche, estavam responsáveis pela mesma: uma educadora e uma assistente operacional, cuja relação era de grande cooperação, onde não se notava especificamente a divisão hierárquica entre profissões. Por exemplo, na semana de observação verifiquei que a educadora antes de realizar qualquer atividade pedia sempre a opinião à assistente operacional e ambas participavam nos diferentes momentos da rotina. Assim, a dupla educativa funcionava como uma verdadeira equipa, que trabalhava em conjunto

para criar condições ideais de atendimento a cada criança. Tal como refere Figueira (1998, p. 70), “importa que a creche procure esbater os exageros de uma divisão artificial entre os que educam, os que limpam, os que cuidam, os que alimentam, de uma forma diretamente apreensível pelas crianças”.

Relativamente à equipa educativa do JI onde realizei a minha PPS, esta é muito heterogénea em termos etários, havendo elementos com muitos anos de serviço e outros recém-chegados ao estabelecimento. Contudo, segundo o PEE, isto é visto como algo bom no sentido em que existe um maior equilíbrio:

elementos mais antigos que permitem estabilidade e a continuidade das práticas que se têm vindo a afirmar, e os elementos mais recentes a possibilitarem uma rotatividade e uma desacomodação que longe de gerar conflito, tem sido fundamental no questionar e avaliar dessas mesmas práticas (PEE, 2013, p.12).

Quanto à sala da minha PPS, estavam responsáveis pela mesma: uma educadora e uma auxiliar de educação, embora exista sempre o apoio das auxiliares de serviços gerais.

Em relação da equipa da sala, esta é de grande cooperação, não se notando especificamente a divisão hierárquica entre profissões, tal como foi observado na equipa de Creche. Exemplo disso é que às sextas-feiras costuma haver o “momento da culinária” e normalmente é a auxiliar que fica responsável por essa atividade, preparando-a e realizando-a com as crianças, o que demonstra que efetivamente não existe uma divisão de tarefas por função profissional.

#### **1.4 Família das crianças**

De acordo com os dados fornecidos pela orientadora cooperante relativamente às famílias do grupo de estágio em Creche, estas apresentam uma estrutura nuclear moderna (casal e um ou dois filhos) e as suas habilitações académicas são superiores, pelo que todos possuem pelo menos o grau de licenciatura. No **Anexo 2** podem consultar-se mais informações.

Na semana de observação foi possível verificar que os pais partilham informações com os adultos da sala nos momentos de acolhimento e de saída das crianças. Além disso, os pais participam ativamente na vida escolar dos seus filhos, respondendo rapidamente ao que é solicitado.

Segundo o PEE (s.d. p. 43), aquela Creche tem como objetivo “criar um elo de ligação estreito com a família, informá-la das vivências das crianças, criando um ambiente de interação de forma a transmitir à criança um ambiente estável e equilibrado”. Isto faz-se através do

diálogo aquando da chegada e saída de cada criança, mas também através de: um quadro de registo da atividade e rotina diária da criança, que está afixado na porta de cada sala com informações específicas que os pais podem consultar; reuniões anuais de pais (em Outubro e em Julho) e dia de atendimento aos pais.

Por outro lado, de acordo com as informações do PCS da sala de JI: “o desemprego, a monoparentalidade feminina, o consumo de substâncias nocivas, a destruturação familiar são alguns dos aspetos que caracterizam e condicionam as nossas famílias” (PCS, 2013, p. 3). No **Anexo 3** é possível verificar as questões do emprego e idade das famílias.

Durante a semana de observação foi possível verificar que as famílias das crianças da sala agem de formas distintas: existem aquelas mais interessadas pelo comportamento das suas crianças e pelos trabalhos que são realizados durante o dia, e existem aqueles que não demonstram esse interesse, limitando-se a levar e a ir buscar a criança. Relativamente à participação das famílias na vida escolar das crianças, esta é feita sempre que se considera viável, ou seja, uma vez que muitas famílias são carenciadas, é pedido apenas aquilo que se considera que estas podem ajudar.

Segundo o PCS (2013. p. 3), este estabelecimento defende uma escola inclusiva, “em que qualquer um, independentemente do seu contexto familiar, bem como das suas diferenças ou dificuldades, possa aprender a refletir, tomar decisões, a questionar, a interagir, assumindo um papel fundamental”. Através das minhas observações, considero que estes valores são concretizados diariamente pela equipa da sala, que trata os familiares das crianças de forma semelhante, respondendo às suas questões e tendo uma notória disponibilidade para ouvir e partilhar conhecimentos. Tal é concretizado através dos diálogos diários com os familiares mas também com as reuniões anuais de pais (em Outubro e em Julho) e das reuniões individuais com os familiares de cada criança (duas vezes por ano).

### **1.5 Grupo de crianças**

O grupo de Creche era constituído por 17 crianças. No **Anexo 4** é possível ver com maior pormenor a caracterização do grupo: idade e percurso institucional.

As 17 crianças que constituíam a sala de Creche tinham todas a marcha completamente adquirida e deslocavam-se com facilidade e destreza pelo espaço. O grupo apresentava uma grande autonomia na maioria dos momentos da rotina, sendo algo que a educadora fomentava muito.

Relativamente à interação entre pares, a maioria das crianças brincava sozinha e quando interagiam entre pares era frequentemente por troca ou disputa de brinquedos. No que diz

respeito às interações com os adultos presentes na sala, todas as crianças procuravam a atenção dos mesmos para brincar. Assim, nesta sala, segundo Santana (2003,), sucedem essencialmente relações assimétricas, uma vez que as crianças escolhem um brinquedo e procuram um dos adultos para brincar, preferindo estes aos pares.

Para finalizar, nenhuma criança tem Necessidades Educativas Especiais (NEE), embora esteja a ser feito o despiste a uma criança do grupo por preocupação dos pais e da educadora.

O grupo de crianças da sala de JI é constituído por 24 crianças. No **Anexo 5** é possível verificar o percurso institucional do grupo, bem como a idade das crianças. A maior parte das crianças são de nacionalidade portuguesa, embora duas crianças tenham ascendência africana e outras duas pertençam à etnia cigana.

Quanto ao desenvolvimento das crianças do grupo, nas tarefas de higiene e de alimentação vão já revelando alguma autonomia. Aliás, a autonomia é algo que é muito fomentado neste grupo de crianças por parte da equipa, quer na arrumação dos materiais após a brincadeira, quer nos momentos de refeição, em que as crianças após comerem vão despejar os restos de comida e arrumar os pratos num tabuleiro próprio para o efeito. Além disso, dá-se autonomia às crianças para que escolham os lugares em que se querem sentar. Relativamente à motricidade fina, segundo o PCS (2013, p. 8), o grupo “revela dificuldade na utilização da tesoura”, não se observando mais dificuldades noutros aspetos.

Por outro lado, foi possível observar que o grupo de crianças é bastante ativo e muito interessado pelo meio à sua volta. As crianças demonstram que são muito curiosas e gostam de explorar, por exemplo, em situações de recreio onde mexem nas plantas e nos animais ali existentes.

Relativamente à preferência pelas áreas da sala, as crianças demonstram preferir a área das construções/blocos/garagem, a área dos jogos de mesa e a área da casa. Contudo, as crianças demonstram alguma desorganização nas brincadeiras: andam pelo espaço com os materiais de várias áreas e têm dificuldade na sua arrumação.

Quanto à interação, as crianças já demonstram brincadeiras entre pares, sobretudo nos jogos e na área da casa. Nos jogos com blocos, geralmente sobrepõem-nos, empilham-nos e alinham-nos e dá-lhes prazer derrubar as suas construções. Na casinha, utilizam muito o faz de conta. Além disso, as crianças já demonstram ter preferências por pares, ou seja, já escolhem brincar com determinado “amigo” e excluem com frequência os outros que não lhes são tão próximos na altura da brincadeira. Isto faz com que muitas vezes acabem por agredir-se uns aos outros, gerando birras e alguns conflitos. Relativamente à interação com os adultos, acabam por

solicitá-los muito para a resolução de conflitos e pedem-lhes muitas vezes para ler um livro ou ajudar a fazer um puzzle.

Para finalizar, no que diz respeito a crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), existem três crianças sinalizadas, tendo o apoio da equipa de intervenção precoce.

## **1.6 Análise reflexiva das intenções educativas para os espaços físicos, salas de atividades e tempos (rotina diária)**

Relativamente à creche, segundo o PCS (2013), a ação é orientada no sentido de tornar implícita a ideia de prolongamento da casa, da família, a de continuidade de cuidados. Ao longo do meu estágio consegui observar que estes princípios orientam a ação, quer pelas rotinas que eram flexíveis e adaptadas consoante as necessidades de cada criança e do grupo, quer pela relação de cooperação entre toda a equipa educativa e entre esta e todas as crianças da instituição. Quanto ao espaço, no **Anexo 6** é possível verificar a planta da sala de atividades, que está dividida em áreas de brincadeira.

As áreas que existem na sala são: Área da Leitura; das Construções; da Garagem; da Expressão Plástica, da Casinha e Tapete. Existe ainda na sala: um espelho na parede, uma gaveta acessível às crianças com os seus copos de água; e almofadas decoradas pelos pais das crianças.

Quanto à organização do tempo na instituição de Creche posso dizer que a rotina era flexível e adaptável a cada criança, uma vez que em conversa com a educadora cooperante fiquei a saber que, por exemplo, não há uma hora de entrada na creche definida pela instituição porque consideram que é bom que crianças tão pequenas passem o maior tempo possível com os pais, se assim for possível. No **Anexo 7** é possível ver como é um “Dia tipo” da sala onde realizei a minha PPS de Creche.

Relativamente à minha PPS em JI, segundo os documentos orientadores, a instituição considera essencial investir no melhoramento das competências parentais, valorizando os saberes e competências de cada família. Para tal, decidiu-se criar iniciativas promovidas pelo estabelecimento, como a criação de um grupo de teatro.

Quanto à equipa, decidiu-se implementar este ano o Modelo pedagógico High-Scope também em Jardim de Infância (antigamente só estava aplicado à creche) de forma a promover a continuidade do trabalho nas duas valências e também a fim de fomentar a qualidade e consolidar as práticas pedagógicas.

Através da consulta do PCS (2013, p. 10) é possível verificar as seguintes prioridades

educativas da educadora para o grupo: interiorização de regras a todos os níveis; respeitar os ritmos e as necessidades das crianças; continuar na despistagem das crianças com comportamentos inadequados para a faixa etária e continuar a incentivar os pais a pertencerem ao grupo de teatro da escola. Estas prioridades são visíveis diariamente, em que a equipa da sala insiste para que as crianças interiorizem as regras de estar e de convivência. Por outro lado, respeita-se os ritmos e as necessidades das crianças: incentiva-se cada criança a comer e a calçar-se sozinha, por exemplo, não a apressando nem fazendo por ela.

Relativamente aos espaços, a sala onde estive a estagiar está organizada por áreas de brincadeira. No **Anexo 8** é possível verificar a planta da sala de atividades. As áreas que existem na sala são: Área da Biblioteca; das Construções, da Garagem; da Expressão Plástica, da Ciência e da Casa. Além dessas áreas, existe ainda uma porta de acesso a um espaço exterior específico daquela sala com materiais lúdicos para aquelas idades.

A sala onde estive a estagiar tem as áreas etiquetadas e existe um espaço onde as crianças podem arrumar os seus desenhos de forma autónoma. Além disso, todo a maior parte do material se encontra acessível às crianças. Num currículo High-Scope “um amplo espaço desta natureza torna-se condição necessária (...) para que a aprendizagem que nele emerge seja um suporte central das aprendizagens curriculares” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.84).

Relativamente à organização do tempo, apesar de por volta das 9h30 as crianças começarem as atividades, as crianças vão chegando à sala durante toda a manhã, sendo integradas sempre que possível nas atividades que já estão a decorrer.

Além disso, a rotina da sala está bem estabelecida e as crianças já sabem aquilo que acontece em cada momento, esperando sempre por aquilo que vai acontecer a seguir. Isto ajuda as crianças a sentirem-se seguras e confortáveis na sala. Segundo Formosinho (1996, citado em Glória, 2012, p.11) “a rotina da pré-escola é constante, e estável, e previsível pela criança”, que espera, conhece o que antecedeu, o tempo da rotina em que está naquele momento e as suas finalidades. No **Anexo 9** é possível verificar o dia tipo da sala onde estive a estagiar.

## 2. Análise Reflexiva da Intervenção

### 2.1 Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica

A minha ação pedagógica, quer num contexto quer no outro, terá claramente de ser fundamentada tendo em conta os contextos onde ela é desenvolvida, surgindo intencionalidades educativas que estão subjacentes às características dos contextos socioeducativos e do grupo de crianças com quem tive o prazer de contactar.

Apesar de os contextos de Creche e Jardim de Infância serem muito distintos, defini intenções para a minha ação pedagógica relativamente à equipa e às famílias que são transversais às duas valências. Estas intenções podem ser observadas no **Anexo 10**. Mas também com as crianças surgiram intenções transversais, que podem ser vistas no **Anexo 11**.

Refiro-me agora às especificidades das intenções que defini para os dois contextos, ou seja, as intenções que foram diferentes nas duas valências.

Relativamente às intenções de creche com as crianças, pretendi estimular as crianças à descoberta, incentivando-as a observar e a compreender o mundo à sua volta. Para tal, tencionei proporcionar-lhes atividades que permitiam essa mesma descoberta (mais direcionadas para a exploração dos 5 sentidos, uma vez que era o tema que seria trabalhado no mês em que estive a intervir). Além disso, sendo o desenvolvimento da autonomia um dos objetivos primordiais da educadora da sala de creche onde estive a estagiar, este não podia deixar de ser também um dos meus objetivos principais a concretizar com o grupo. Neste sentido, tencionei ajudar as crianças a desenvolverem a sua autonomia, ajudando-as quando fosse realmente necessário, servindo mais como um apoio do que alguém que faz tudo por elas.

Quanto às intenções que defini para o grupo no contexto de JI, apesar da autonomia das crianças ser algo já muito estimulado pela equipa da sala, esta não podia deixar de ser também uma das minhas intenções, sobretudo nos momentos de refeição pois vai ao encontro de uma das maiores intenções da educadora.

Uma vez que na caracterização das crianças de JI referi o facto de serem muito interessadas pelo meio à sua volta, não podia também deixar de ter em conta o facto de querer estimular as crianças à descoberta, incentivando-as a observar e a compreender o mundo que as rodeia. Para tal, tencionei proporcionar-lhes atividades que permitam essa mesma descoberta mas também a partir de situações que possam surgir no dia-a-dia. Neste caso, o projeto “Quem pôs água nas nuvens?” será ideal para tentar cumprir estas minhas intenções.

Defini também como intenção para JI que as crianças participassem o mais possível nas atividades que desenvolvesse com o grupo – no fundo, desenvolvendo uma aprendizagem pela ação: “aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e conhecimentos, constrói novos entendimentos.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 22). Este é um princípio do High Scope e estando eu numa sala que adota este modelo, esta não poderia deixar de ser uma das minhas intenções. Neste sentido, a educadora refere que o grupo tem dificuldades no manuseamento da tesoura; esta intenção foi então também pensada de modo a que as crianças participassem em pequenos aspetos como o cortar fotografias para os registos de modo a desenvolverem esta dificuldade.

E também porque o grupo se mostra muito interessado pela leitura de livros, tenho como intenção proporcionar diversos momentos de leitura e a partir deles desenvolver atividades relacionadas com outras áreas de conteúdo. Como algumas crianças também já começam a mostrar alguma iniciativa, sobretudo nas tentativas de escrita, tenho também como objetivo incentivá-las a tentar escrever e a perceber a importância da escrita.

Por fim, relativamente à interação entre pares, caracterizei o grupo como agressivo frequentemente e por procurarem o adulto muitas vezes para resolver os seus problemas. Desta forma, tencionei abordar a agressividade com as crianças de alguma forma (leitura de história sobre o tema, diálogo), tentando que esta deixe de existir com tanta frequência.

Por fim, defini ainda como intenção promover a participação das crianças na planificação, gestão e avaliação da rotina da sala, algo que está interligado com a problemática apresentada neste relatório.

Relativamente ainda ao JI, nas intenções que defini com a equipa, quero especificar o “partilhar experiências e conhecimentos” para esta valência. Esta partilha de conhecimentos e experiências tem também muito a ver com o modelo High Scope, uma vez que este é novo nas salas de Jardim de Infância e tanto as educadoras como as auxiliares ainda estão a aprender sobre ele. No fundo, penso que os membros da equipa ensinam e aprendem uns com os outros:” as competências importantes não estão contidas num individuo particular, mas são facilmente partilhadas e melhoradas num contexto cooperante” (Rensis Likert, 1967, citado em Hohmann & Weikart, 2011, p. 132).

No **Anexo 12** é possível ver ainda as intenções para o grupo de crianças que estão diretamente relacionadas com as experiências-chave (em Creche) e no **Anexo 13** as intenções que estão relacionadas com as às Áreas de Conteúdo/Domínios definidos nas OCEPE (em JI).

## **2.2 Identificação da Problemática**

*“A participação infantil é (...) um direito civil e político básico para todas as crianças e é, portanto, um fim em si mesmo”.*

(Crowley, 1998, citado em Soares, 2006, p. 117).

Neste ponto do relatório irei relatar sobre como surgiu a problemática aqui apresentada e explicitar o porquê desta ser pertinente tendo em conta as duas valências nas quais tive oportunidade de estagiar.

De questão colocada por uma criança “Quem pôs água nas nuvens?” durante a prática de Jardim de Infância, surgiu o projeto desenvolvido através da metodologia trabalho projeto. Como é sabido, uma das etapas desta metodologia é o levantamento de daquilo que já se sabe sobre o assunto e por isso perguntei ao grupo o que já sabiam sobre aquela questão. Após esta etapa, tão contente com as respostas fantásticas e inesperadas que as crianças tinham dado como resposta à pergunta do projeto nem pensei mais: “vou fazer já a chuva de ideias”! Peguei numa cartolina, pesquisei imagens de nuvens na internet, escrevi nelas as ideias das crianças e depois coleí tudo na cartolina. Decidi acrescentar gotas de água a cair nas nuvens e desenhei-as (em azul).

No entanto, no processo de reflexão do desenvolvimento do projeto, identifico que tinha realizado um trabalho com o qual não me identificava. Quando expus a cartolina com a chuva de ideias na parede da sala pareceu-me muito bem: esteticamente bonito e apelativo! Mas eu olhava diariamente para ali – afinal, estava por cima do tapete onde se contam histórias todos os dias de manhã e se conversa um bocadinho em grande grupo. Então eu observava todos os dias aquela cartolina, estabeleci uma relação cada vez mais próxima com as crianças, comecei a conhecê-las cada vez melhor e a planear atividades para o grupo consoante aquilo que conhecia deles. E mais importante: consoante aquilo em que eu acreditava ser melhor para eles.

Foi então que percebi a minha “desilusão” com o que tinha feito: aquela “chuva de ideias” não era um trabalho em que eu acredito como futura educadora de infância. Primeiro, foi todo realizado por mim, as crianças não participaram na sua elaboração, à

exceção daquilo que disseram e que estava lá escrito. Segundo, escolhi umas nuvens em desenho – acredito que as fotografias dos trabalhos devem ser reais pois muitas vezes os desenhos acabam por criar estereótipos, tal como aconteceu: aquelas nuvens eram azuis. Terceiro: as gotas que acrescentei eram também azuis - as gotas de água são incolor e voltei a criar mais um estereótipo.

O contributo das crianças para a realização da cartolina teria sido muito importante pois permitir-me-ia ver as suas conceções iniciais sobre as nuvens, sobre a chuva e acima de tudo permitia que elas participassem ativamente! As crianças tinham dessa forma a oportunidade de ser um agente ativo, sujeito do seu próprio desenvolvimento pois “em pedagogia de projeto a criança não é um “cientista solitário”, mas um “explorador”, um investigador, um criador ativo de saberes em alternativa a ser um passivo recetor de saberes dos outros” (Vasconcelos, 2011, p. 9). A partir daqui planeei sempre as atividades tendo como grande intenção que as crianças participassem em tudo o que era trabalhado e conversado na sala.

Foi então que comecei a questionar-me sobre o tema da participação das crianças. Contudo, sendo um tema tão abrangente na educação de infância, começaram a surgir algumas dúvidas: “então e se as crianças participarem ainda mais, além dos trabalhos que são feitos na sala?”; e “como será se elas decidirem a planificação/gestão do tempo? Como poderei, perante as propostas deles, incluir as minhas?”; e depois ainda uma terceira: “que vantagem teria esta gestão/planificação do tempo por parte das crianças, tanto para elas como para a equipa da sala?”.

O tema é bastante pertinente perante a minha prática nas duas valências. Isto porque na creche onde estive a estagiar a gestão do tempo era muito flexível consoante as necessidades das crianças e estas acabavam, mesmo que de forma não implícita, por elas próprias decidirem aquilo que queriam fazer, dando claras demonstrações das suas preferências e dificuldades. Relativamente à prática de JI, tendo a sala adotado um modelo ativo de participação, este também é um tema que se adequa pois as crianças têm ainda um papel mais ativo na rotina da sala. Contudo, embora as crianças já decidissem aquilo que pretendiam fazer (relativamente às áreas de brincadeira), não havia contudo instrumentos de demonstração e de auxílio das suas decisões nem instrumentos que permitam avaliar essas mesmas escolhas.

Assim, nas duas valências as crianças ocupavam o seu lugar como atores sociais com possibilidade de fazer as suas escolhas e tomar as suas decisões, concretizando-as. As crianças eram ouvidas e as suas vozes e ações eram tidas em conta. Desta forma,

perante as dúvidas que surgiram, a curiosidade relativa ao tema e a pertinência do mesmo nas duas valências onde desenvolvi a minha prática sobressaiu a problemática mais significativa da minha PPS: **a participação das crianças na planificação e gestão da rotina diária.**

### **2.3 Referencial metodológico**

Neste ponto irei referir-me ao referencial metodológico adotado no presente estudo sobre o tema já anteriormente apresentado. Goldenberg (1997, s.p.) define o método como “a observação sistemática dos fenômenos da realidade através de uma sucessão de passos, orientados por conhecimentos teóricos, buscando explicar a causa desses fenômenos, suas correlações e aspetos não-revelados.”

No presente estudo utilizei uma abordagem qualitativa uma vez que tal como referem Teis e Teis (s.d., p. 1): “uma pesquisa com essa abordagem caracteriza-se pelo enfoque interpretativo”, algo que fui fazendo ao longo de toda a investigação, onde interpretei as minhas observações, os episódios críticos, os instrumentos das salas, os documentos estruturantes das instituições e as conversas informais estabelecidas com as equipas educativas. Neste tipo de pesquisa, “para que possa melhor apreender os significados, o pesquisador deve aproximar-se ao máximo possível do grupo, mantendo com as pessoas envolvidas, um contato mais direto e prolongado” (Teis & Teis, s.d., p. 7), algo que foi possível concretizar através da minha prática prolongada nas duas valências, embora esta tenha sido maior na valência de Jardim de Infância, tendo esta me permitido retirar mais observações e informações sobre o tema trabalho.

As técnicas de recolha de dados foram diversas, como a aplicação de instrumentos na sala, observações diárias participantes, análise e interpretação dos portefólios de creche e JI, dos documentos estruturantes das instituições e, tal como já foi também referido, através das conversas informais com as equipas. Poderei ainda referir um pequeno questionário aos pais das crianças de Jardim de Infância onde foi utilizada uma amostra significativa (dos dez questionários enviados aos pais, apenas cinco foram preenchidos e devolvidos a mim) e também uma entrevista a cinco crianças (amostra significativa – selecionei as crianças mais velhas) do grupo de JI, pois tal como Teis e Teis (s.d., p. 7) defendem: “o pesquisador tenta apreender e retratar a visão pessoal dos participantes” quando adota uma abordagem qualitativa. Contudo, a técnica mais utilizada foi sem dúvida a observação *participante* uma vez que eu “vestia” também o papel de ator social, tendo acesso às crianças, às suas perspetivas e partilhava

com elas diversas situações do cotidiano. Relativamente a isto, Bogdan & Biklen (1994, p. 68) referem que

os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora. (...) Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as atividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência.

Assim, o trabalho de campo foi caracterizado por uma alternância de tempos em que observava as crianças no desenvolvimento de atividades, estruturadas e não estruturadas, com a posterior reflexão diária das observações que eram feitas. Desta forma, o presente trabalho acaba por refletir sobretudo o tempo em sala de atividades (com recurso à observação participante e registo de episódios críticos) mas também o tempo nos espaços fora de sala, como o recreio e refeitório que constituíram também um espaço privilegiado para observação.

Por consequente, o tratamento dos dados foi realizado através das várias fontes que já referi anteriormente, analisando-as e tentando interpretá-las de forma crítica e distanciada pois tal como referem Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009, p. 373) “no sentido de ver com mais distanciamento os efeitos da sua prática letiva” o investigador terá que direcionar o seu “olhar sobre os aspetos acessórios ou redundantes da realidade que está a estudar, reduzindo o processo a um sistema de representação que se torne mais fácil de analisar, facilitando, assim, a fase da reflexão” (Coutinho et al, 1009, p.373).

## **2.4 A participação das crianças na planificação e gestão da rotina diária**

### **2.4.1 A participação das crianças na planificação e gestão da rotina diária - De que forma?**

Uma das minhas grandes intenções para o grupo de JI era que as crianças tomassem consciência das suas decisões através de instrumentos que auxiliassem e avaliassem essas mesmas escolhas.

Assim, para dar resposta a esta minha intenção, um dos instrumentos que inseri na sala de atividades de Jardim de Infância foi o Quadro de Atividades (Figura 1). O Quadro foi inserido no dia 28 de Abril e manteve-se na sala mesmo após ter acabado a minha prática.

Nesse quadro as crianças colocavam as suas fotografias consoante as áreas para onde queriam ir brincar, sendo que ao longo da manhã podiam pôr outra fotografia numa área diferente desde que já tivessem arrumado o espaço onde tinham brincado anteriormente.



*Figura 1 – Quadro de Atividades*

Fonte: Sara Pinto

No início pareceu um pouco confuso mas rapidamente as crianças perceberam o objetivo e como se colocava a fotografia no quadro.

Já depois de o grupo ter escolhido as áreas onde queria brincar no quadro de atividades, o M.B. vem ter comigo a meio da manhã e diz-me: “Sara, já não quero estar na casinha (tinha escolhido essa área). Dá-me uma fotografia...”. E dirige-se ao quadro de atividades. Vou atrás dele, dou-lhe uma fotografia para ele escolher e ele aponta para a garagem, como quem diz que quer ir para lá. Digo-lhe: “Queres ir para aí? O que é isso?”. E ele responde: “É a garagem...”. Digo-lhe para andar com o dedo para baixo e digo em voz alta “Segunda, terça, quarta, quinta e sexta... hoje é sexta-feira por isso é aqui que tens de pôr a tua fotografia.” Ele cola a fotografia dele no sítio indicado. Pergunto: “o que vais fazer na garagem?” E ele respondeu: “vou brincar com os carros na estrada”. E depois foi brincar para a garagem. (Episódio crítico, 2 de Maio de 2014)

No momento de planear cada criança decidia para que área é que queria ir, o que queria lá fazer e como o ia fazer: “vou varrer a casinha com a vassoura” (M.B., 4 anos); “vou brincar às lutas dos animais com o L.” (R., 3 anos). A criança partilhava essas ideias com um dos adultos da sala, que ouvia e pedia algumas clarificações, registando o plano da criança na ficha individual de atividades. Isto porque ao ter a oportunidade de planear, as suas escolhas era claramente ações intencionais e com um objetivo que mereciam ser ouvidas e isso foi sempre tido em atenção.

No final da manhã, escolhia duas ou três crianças (se possível, crianças diferentes todos os dias e durante o tempo permitido) para conversar comigo sobre o que tinham feito de manhã. (registando as suas ideias na ficha de avaliação individual sobre as atividades – **Anexo 14**).

Eu e a M.F. fomos ver o que ela tinha decidido fazer. Ao longo da manhã reparei que ela tinha estado na área da casa e a fazer desenhos e por isso confrontei-a com isso. Ela percebeu que apesar de ter brincado na área da casa não a tinha escolhido e disse-me: “Sara, eu não escolhi. Mas estive a brincar ao cinema na casinha.” Disse-lhe que não tinha mal mas que para a próxima tinha de ter atenção pois não tinha escolhido aquela área para brincar. Perguntou-me: “E eu posso escolher duas?”. Respondi-lhe que sim, que amanhã poderá escolher duas áreas se quisesse. (Episódio crítico, 29 de Abril de 2014)

Por vezes o grupo voltava a desorganizar-se mas bastava olhar para o quadro e ver quem tinha decidido brincar em determinada área e por isso eu ia relembrando às crianças a área que tinha escolhido e elas logo voltavam para lá. Desta forma, o quadro acabou também por ajudar os adultos na sala uma vez que assim basta olhar para ele para percebermos quem está num determinado local e quem deve arrumá-lo no depois de brincarem.

Nas duas instituições em que estive a estagiar as crianças tinham autonomia para escolher aquilo que queriam fazer, mas não havia momentos bem definidos para o “planear-fazer-rever” – as crianças escolhiam as suas brincadeiras mas depois não se conversava sobre isso. É também desta forma que surge este tema de aprofundamento pois era algo que apesar de ser feito na rotina diária não estava, a meu ver, a ser feito de forma completa: faltava que as crianças tivessem consciência deste processo e sobretudo faltava parar para ouvir as crianças sobre aquilo que decidiram fazer.

“Ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao relembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a refletir sobre as suas ações. Também começam a perceber que têm boas capacidades para pensar, tomar decisões e resolver problemas” (Hohmann & Weikart 2011, p.247). As crianças podem indicar as suas intenções através de gestos, ações e palavras, pelo que planear é um processo que pode perfeitamente abranger as duas valências.

Além disso, “planear não é uma promessa de fazer uma coisa aceitável...é uma oportunidade excitante de construir um modelo mental que guie a atividade futura” (Berry & Silva, 1987, p.34, citado em Hohmann & Weikart 2011, p.262). Lembro-me, por exemplo, do dia em que o J. tinha escolhido a área da biblioteca porque queria “ler um livro” (J., 5 anos) e passados alguns minutos veio ter comigo porque afinal queria ir para a área da casa:

Contudo o J. tinha andado pela biblioteca sem ler nenhum livro e por isso chamei-o à atenção para tal: “J., tu ainda não leste nenhum livro. Quando escolhes uma área e dizes que queres fazer alguma coisa lá tens de cumprir. Só depois é que podes trocar de área.” Ele respondeu: “Está bem... vou ler o livro do Elmer e depois vou.” E depois de realmente ter visto o livro (eu observei-o a ver o livro) foi para a área da casa. (Episódio crítico, 5 de Maio de 2014)

Após o planear e o fazer, vem a etapa do “rever”. Mas porque é tão importante esta etapa? Hohmann e Weikart (2011, p.340) consideram que “o processo de revisão ajuda a criança a dar sentido a estas ações. No tempo de rever as crianças envolvem-se em diversos processos importantes – apoiar-se nas memórias, refletir sobre as experiências, associar planos e resultados e falar com os outros sobre as suas descobertas e ações”.

Para mim, o momento do rever, com a conversa e preenchimento da ficha de avaliação individual de atividades, era sempre um momento muito interessante pois neles as crianças além de se apoiarem nas memórias, refletiam sobre as suas experiências e falavam comigo sobre as suas ações, o que me permitia compreender e conhecer melhor cada criança, bem como as suas brincadeiras.

No final da manhã conversei com o J. sobre o que ele tinha feito durante a manhã. Ele disse-me: “Estive na biblioteca a ler o livro do Elmer, o elefante de muitas cores. Depois fui para a casinha e estive a brincar às lojas.” Perguntei-lhe: “Então e como é que se brinca às lojas? O que é que estives-te a fazer?”. E ele respondeu: “Eu vendia roupa e a M. comprava. Mas depois a roupa estava toda no chão e tivemos de arrumar por isso não brinquei mais.” Perguntei: “Mas chegas-te a brincar às lojas?”. E ele disse: “Sim, com a M. Mas depois arrumámos.” (Episódio crítico, 5 de Maio de 2014)

Um dos “problemas” que surgiu com o Quadro de Atividades foi que a determinada altura as crianças escolhiam sempre as mesmas áreas para brincar e recusavam-se a brincar noutras áreas, mesmo quando aquelas que queriam escolher já tinham muitas crianças. Assim, surgiu a necessidade de criar regras para esse instrumento, nomeadamente limitar o número de crianças por área. Mas como introduzir novas regras sem ser intrusiva? Como apelar à participação das crianças de forma a que sejam elas a sugerir, não lhes tirando o poder que já lhes tinha sido já atribuído? Foi então que pensei, num dia, deixar que o grupo escolhesse as áreas livremente para ver o que acontecia. Eu sabia que a área mais escolhida ia ser a área da casa e que o facto de ter muitas crianças naquele espaço ia gerar confusão. Não estava enganada. Foi uma manhã

com imensos conflitos, sobretudo por disputa de brinquedos, em que as crianças se agrediam e choravam constantemente. No final do dia conversei com o grupo sobre o que tinha acontecido na área da casa de manhã e disse-lhes que tínhamos de arranjar soluções. “Eu acho que estavam muitos meninos na casinha” (J., 5 anos). “Pois foi. Não podiam estar tantos meninos na casinha.” (T., 5 anos). Sugeri então que podíamos limitar o número de crianças por área e o grupo aceitou. Fomos até cada área, vimos o número de cadeiras (no caso da área dos Jogos e Expressão Plástica), de copos (na área da casa) e de caixas de brinquedos (na área da Garagem e construções) e consoante o número de materiais disponíveis definimos em conjunto o número de crianças por área. No final, ainda decidimos que quem escolhia uma área num dia não podia escolhê-la no outro, de forma a que todas as crianças pudessem brincar onde quisessem pelo menos uma vez durante a semana.

*Figura 2 – Cartão da Área dos Jogos*

Fonte: Sara Pinto



É sabido que muitos educadores apoderam-se dos espaços, organizando-os e decorando-os sem ter em conta a perceção das crianças e querendo eu que as crianças participassem o mais possível em tudo o que era feito na sala, tinha claramente de encontrar uma solução em que elas participassem e tivessem o poder de decisão. Assim, tentei evitar aquilo que Abreu (2013, p. 28) defende como a “organização de um espaço que reflete a existência de crianças que não têm o poder de escolha, de agir e de pensar em novas formas de organizar, bem como criar novos materiais e artefactos, ou seja, um espaço que não reflete a identidade da criança.

Os cartões de números de crianças por área acabaram por permitir que as crianças organizassem melhor as suas brincadeiras e que se tornassem ainda mais autónomas nas suas escolhas. Além disso, as crianças foram-se tornando cada vez mais conscientes dos instrumentos da sala, da sua utilização e utilidade:

A meio da manhã o J. vem ter comigo e diz: “Oh Sara já só está um menino nas construções mas podem estar seis não é?”. Fui com ele até à área das construções e contámos os meninos que estavam desenhados no cartão que indica quantas crianças podem estar naquela área. Verificámos que sim,

realmente podem estar seis meninos ali mas expliquei-lhe que por vezes podem estar menos crianças, nunca mais. (Episódio Crítico, 20 de maio de 2014)

O processo de organização e gestão do ensino e da aprendizagem envolve assim três etapas essenciais: a planificação, a implementação e a avaliação. Importa, pois, que o educador de educação seja capaz de “conceber estratégias de ensino de qualidade adequadas à diversidade de crianças e às necessidades do contexto educativo” (Despacho n.º 16034 de 22 de Outubro de 2010, Padrões de Desempenho Docente) criando as “condições necessárias ao desenvolvimento de aprendizagens significativas” (Santos, 2007, p.7). Neste caso, instrumentos como o Quadro de Atividades e os cartões que limitam o número de crianças por área apelaram às regras da sala e ajudaram as crianças a organizarem-se pela sala de forma autónoma e com um grande poder de decisão/escolha. “A criança que vive num ambiente construído para ela e por ela vivência emoções e experiências que expressam a sua forma de pensar, bem como a forma como vive a sua relação com tudo aquilo que a rodeia” (Abreu, 2013, p. 26)

Estes instrumentos não são claramente aplicáveis ao contexto de creche. Contudo, em relação às crianças de Creche, considero que as suas atitudes são a melhor forma de elas se expressarem e é através delas que demonstram qual é o seu papel enquanto atores participativos de um contexto. Neste sentido, também elas participavam tanto nas decisões como no processo. O facto de ter observado que o grupo era muito interessado pelo meio à sua volta, adorando observar através da janela, fez com que desenvolvesse atividades relacionadas com os sentidos e apesar de, em conjunto com a educadora, ter feito uma planificação para o mês de Janeiro mais direcionada para o sentido do paladar, através das minhas atividades consegui que as crianças utilizassem várias capacidades sensitivas do corpo para conhecer e identificar diferentes materiais, para provarem alimentos com sabores diversificados, confeccionarem iguarias e observarem-nas, cheirarem e manusearem materiais com diferentes cheiros e texturas. Ou seja, foi a sua forma de participação que fez com que eu percebesse que era importante ir mais além do que o sentido do paladar.

#### **2.4.2 A participação das crianças na planificação e gestão da rotina diária – Que vantagens?**

Sendo que ambos os grupos das duas instituições onde estive a estagiar eram cada vez mais autónomos, pelo que o grupo de JI ia já demonstrando cada vez mais iniciativa, considerei que era uma mais valia dar às crianças o “poder” de participar na gestão da rotina diária uma vez que ia ao encontro daquilo que elas tinham vindo a demonstrar:

que estavam cada vez mais autónomas. Por outro lado, o grupo de JI era muito desorganizado em termos de brincadeiras pelas áreas (mudavam muito frequentemente de áreas – por vezes nem 5 minutos estão na área que escolheram). Isto era algo que não era bom para o grupo pois desta forma nunca estavam verdadeiramente envolvidos numa brincadeira, pelo que achei fundamental ajudar as crianças a estruturarem o seu brincar, tendo um “projeto” de brincadeira onde fossem realmente estar envolvidas. Assim, considerei que a planificação/gestão do tempo, funcionando como um compromisso em que todos nos comprometemos a cumprir aquilo a que nos propomos, poderia ajudar nesta desorganização. Já dizia Cardoso (2010, p. 4): “as pedagogias participativas encaram a criança como ativa, consciencializada do seu próprio poder (...) a capacidade dos indivíduos de agir independentemente e fazer as próprias escolhas”.

É através da aprendizagem pela ação – “viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – que as crianças pequenas constroem conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann e Weikart (2011, p.5). Desta forma, uma aprendizagem ativa defendida pelo modelo High Scope dá um grande significado à iniciativa pessoal da criança: esta tem um desejo inato de explorar e ao seguir aquilo que pretende fazer “envolve-se invariavelmente em experiências-chave” (Hohmann & Weikart 2011, p.5) que levam a imensos conhecimentos. A rotina diária proposta por este modelo inclui o processo planejar-fazer-rever que “permite que as crianças expressem as suas intenções, as ponham em prática e reflitam naquilo que fizeram (...) poderão falar sobre aquilo que fizeram ou expressar-se através do desenho e da “escrita” (Hohmann & Weikart 2011, p.6).

Neste sentido, a planificação da rotina diária com as crianças ajuda-as a desenvolver a iniciativa própria e autonomia, dá reconhecimento àquilo que elas pretendem fazer (as crianças são ouvidas), “permite-lhes antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento” (Hohmann & Weikart, 2011, p.6), ou seja, o poder é partilhado com o adulto e as crianças ganham responsabilidade na dinâmica da sala. Desta forma, a participação das crianças na planificação e gestão da rotina permite-lhes também desenvolver a área da Formação Pessoal e Social. Assim,

“o currículo High Scope funciona porque dá as crianças poder para seguirem os seus próprios interesses de forma intencional e criativa. No processo, as crianças desenvolvem iniciativa, interesse, curiosidade,

desembaraço, independência e responsabilidade – hábitos de funcionamento que lhes serão úteis ao longo de toda a vida”. (Hohmann & Weikart 2011, p.13)

Mas também o MEM sugere pedagogias participativas. Segundo Cardoso (2010, p. 4) “embora não seja um modelo especificamente dirigido para a primeira infância, os educadores que se enquadram no MEM adequam-no à Creche, utilizando os seus princípios e criando um clima de livre expressão, proporcionando às crianças um tempo lúdico de atividade que permite explorar ideias, materiais ou projetos”. A metodologia de trabalho de projeto, uma das grandes características deste modelo, é um grande exemplo onde as crianças são vistas como seres ativos: “encara a criança como criadora ativa dos seus próprios saberes e tendo a capacidade de simbolizar esses saberes de variados formas; um autêntico projeto encontra sempre o seu ponto de partida no impulso do aluno” (Cardoso, 2010, p. 6). Assim, segundo Legrand (s.d., citado em Cardoso, 2010, p. 6) “O papel do professor é o de um coordenador e de um informador, intervindo a pedido das crianças ou por sua própria iniciativa à medida que o trabalho avança”. As crianças é que decidem! “Uma filosofia de projeto apresenta subjacente um profundo respeito pela criança. Pressupõe uma criança que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem (Cardoso, 2010, p. 7).

A gestão do tempo é então realizada pelas crianças, visto que as atividades, inseridas ou não em projetos exigem a “planificação anual, semanal e diária, discutida e negociada com os alunos, [sendo] a *assembleia de turma* como espaço de afirmação da vontade coletiva e esclarecimento e gestão de conflitos” (Sarmiento, Fernandes & Tomás, C. 2007, p. 199). As rotinas não são fixas; são adaptáveis ao planeamento diário que é feito em conjunto e as crianças começam a ter consciência disso. Até para o educador isso pode ser uma vantagem pois tal como as crianças passa a saber como será o dia, o que se vai fazer e quando.

No momento do tapete perguntei ao grupo o que queriam fazer de forma a planearmos o dia. O T. disse logo: “eu quero fazer massa de moldar!”. Logo as outras crianças começaram a dizer que queriam fazer massa de moldar e por isso foi algo que incluímos no plano do dia. O A.C. veio ter comigo e disse que queria ir para a área da casa e logo outras crianças começaram a dizer que queriam brincar nas outras áreas. Perguntei: “querem ir brincar ou fazer massa

de moldar?”. E muito disseram: “brincar e fazer massa!”. Por isso tivemos de incluir isso no plano! (Episódio crítico, 12 de Maio)

Fazer massa de moldar não era algo que estava previsto para aquele dia mas como foi algo que as crianças demonstraram querer fazer, foi incluído no plano do dia e acabou por se concretizar: umas crianças brincavam pelas áreas; outras faziam massa de moldar. A rotina não era, portanto fixa, pois apesar de eu pensar previamente em atividades para o grupo de crianças sabia que por vezes teria de incluir as propostas do grupo nas minhas planificações diárias prévias.

Como já referi anteriormente, a planificação da rotina diária com as crianças dá reconhecimento àquilo que elas pretendem fazer, ou seja, as crianças são ouvidas. Um educador ao ter esta postura perante as crianças está a valorizar as suas ações e vontades e a reconhecer que a criança é capaz de tomar decisões e de participar nelas. Aliás, Sarmiento e Marques (2006, p.63) defendem que “os próprios adultos reconhecem a importância e a necessidade de atender ao que as crianças pretendem, ouvem a sua voz, em suma, reconhecem o papel participativo das crianças”. Desta forma, só ouvindo as crianças é que poderemos ter a resposta a questões como: *o que estão verdadeiramente a fazer? Quais as suas intenções com aquela ação? Como poderei a ajudar as crianças a ir mais além?* Lembro-me do dia em que a M.M. tinha decidido ir fazer um desenho. Passado algum tempo olhei para ela e parecia-me “perdida”, sem saber o que fazer. Perguntei-lhe o que ela queria desenhar e ela respondeu: “eu quero fazer um armário mas eu não sei fazer...” Disse-lhe que podia tentar fazer um armário igual ao que estava na área das ciências e ela começou a desenhar enquanto olhava para o tal armário, como modelo.



Figura 3 – A M.M. a desenhar o armário.

Fonte: Sara Pinto

Já Parente (2010, p. 34) defendia que “ a escuta atenta do que a criança diz torna possível construir conhecimentos sobre os seus saberes e as suas ideias, os seus pensamentos, sentimentos, interesses e motivações.” Segundo Parente (2010, p. 34) “o

que as crianças dizem também pode providenciar um contexto rico para avaliar a aprendizagem das crianças.” Rinaldi (2006, citado em Parente, 2010, p.34) acrescenta: “escutar significa dar valor ao outro, significa que se está atento ao outro e disponível para ouvir o que ele diz e para procurar atribuir significado ao que é dito”.

Este tema é também abordado por um dos documentos orientadores dos educadores de infância: as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Neste documento pode ler-se: “o planeamento realizado com a participação das crianças permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (Ministério da Educação, 1997, p. 26). Assim, é um tipo de participação com sentido para ambos os intervenientes: adultos e crianças.

Segundo Cardona (1999, p. 137)

“se por um lado o jardim de infância pode ter um papel fundamental, proporcionando às crianças novas aprendizagens, por outro lado, pode correr o risco de se tornar demasiado normativo, impondo um modelo único, sem atender às diferentes características dessas. O trabalho do jardim-de-infância tem que ser pensado de forma a respeitar as características individuais de cada criança, o que só é possível se lhes for possibilitada uma participação ativa, na organização e no desenvolvimento das diferentes atividades desenvolvidas.”.

Ou seja, os ritmos, as necessidades e preferências das crianças devem ser tidas em conta pelo educador e isso só é possível se este lhes der oportunidade para expressar essas características – através da participação ativa. Deixando as crianças participar elas tornam-se mais criativas, cooperantes e críticas, sentindo-se também mais valorizadas.

Desta forma, a rotina diária ajuda a criança a compreender os acontecimentos do dia (o que vai fazer agora e a seguir) e isso transmite-lhe segurança, podendo existir uma melhoria ao nível do envolvimento e bem-estar. No entanto, a rotina do Jardim de Infância, embora seja “um padrão de temporalidade que regula, coordena, controla e (...) organiza os comportamentos e orienta as ações” (Ferreira, 2004, p. 92), acaba por ser caracterizada pelo princípio da flexibilidade dos acontecimentos, de acordo com as necessidades físicas, sociais e emocionais do grupo. É por este motivo que as crianças têm conhecimento de que não existem rotinas fixas, sendo as transições adaptáveis ao planeamento diário. Por sua vez, o dia-a-dia em Creche é feito de acordo com os ritmos e horários das crianças, tentando que sejam elas próprias a aperceberem-se de que existe

uma rotina, mas que elas compreendem e já interiorizaram (Figueira, 1998, p. 46). Lembro-me, por exemplo, que no final da manhã quando se pedia para arrumar os materiais, o grupo de creche após arrumar dirigia-se à porta, formando autonomamente o comboio para irmos até à casa de banho fazer a higiene. Esta ação das crianças justifica aquilo a que Sarmiento (2004) classifica de “significações autónomas” (citado em Coutinho, 2010, p. 145), uma vez que, ao se apropriarem da rotina, conseguem prever, de forma autónoma, os acontecimentos do dia, proporcionando-lhes segurança e, claro, bem estar.

De acordo com Laevers (citado em Portugal, 2005, p. 20), o bem-estar é um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia. Isto acontece quando a situação se conjuga com as suas necessidades e a pessoa tem um auto-conceito positivo e está bem consigo própria. Bem-estar que se manifestou sempre que as crianças tinham o poder de fazer as suas escolhas, nomeadamente nas brincadeiras:

No final da manhã perguntei ao grupo se queriam ir ao recreio. A maior parte das crianças respondeu que sim e por isso pedi-lhes para arrumarem. Quando as áreas estavam arrumadas, colocaram os chapéus e foram brincar para a zona exterior. O J. e a B.P. estavam a fazer desenhos e não arrumaram os materiais. Perguntei-lhes se não queriam ir para a rua. O J. disse: “Só mais uma bocadinho.. quero acabar o desenho.”. E a B.P. acenou com a cabeça que não. Deixei-os então acabarem os seus desenhos e passados uns minutos estavam os dois no recreio a brincar com o restante grupo. (Episódio crítico, 2 de Maio de 2014)

Como Silva (1997, p. 19) *refere*, “admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu papel desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo”. Tal foi possível através da escolha livre, embora com regras, das áreas de brincadeira mas também através da consciencialização do comportamento e ações que se comprometiam a realizar logo pela manhã, através do Quadro de Atividades. Sempre que possível dei a maior liberdade às crianças para que estas pudessem gerir o seu tempo e o episódio crítico referido anteriormente é um exemplo disso. Quando perguntei ao grupo se queriam ir brincar para o recreio, logo começaram a arrumar e a dirigir-se para fora mas a B.P. e o J. não, pois estavam muito envolvidos no que estavam a fazer e por isso, embora o meu

pensamento no momento ter sido “Vou pedir que arrumem os materiais”, pensei duas vezes sobre o assunto e resolvi perguntar-lhes se não queriam ir brincar para fora. Como não demonstraram interesse para tal, porque iria eu pedir-lhes que arrumassem se ainda não tinham acabado os seus desenhos? Assim, dei-lhes tempo para acabarem o que estavam a fazer e quando quiseram foram para o recreio brincar! Penso que desta forma respeitei o que eles estavam a fazer e dei-lhes espaço para gerirem o seu tempo de brincadeira/aprendizagem da forma que quisessem.

Laevers (citado em Portugal, 2005, p. 20) menciona que a implicação é um conceito que se refere a uma dimensão da atividade humana não estabelecendo relação com comportamentos específicos nem com níveis específicos de desenvolvimento. E ainda acrescenta:

há um envolvimento forte quando não há distância entre a pessoa e a atividade, quando o tempo passa rapidamente e não são necessárias recompensas exteriores. Uma análise aprofundada revela sentimentos de satisfação e energia positiva. Mas esta satisfação decorre da vontade exploratória, da necessidade de melhor captar a realidade, do interesse intrínseco no funcionamento das pessoas e das coisas, na vontade de experimentar e descobrir. Só quando conseguimos desencadear esta vontade exploratória é que obtemos o tipo de envolvimento intrínseco de que falo e não um envolvimento apenas emocional ou funcional (p. 19).

Assim, penso que ao envolvermos as crianças ativamente na gestão da rotina diária, isto é, como sujeitos ativos na planificação e gestão do dia, facilita, significativamente, a sua adesão e consequentemente o seu interesse por todas as atividades envolvidas uma vez que a criança acaba por fazer aquilo que realmente quer e no qual tem interesse. Se a criança tiver consciência da rotina da sala, se participar nela e se tiver oportunidade de fazer as suas escolhas e de tomar as suas decisões de forma consciente, estão claramente criadas as condições para que se sinta a um nível de bem-estar alto e muito mais envolvida nas diversas atividades. Ou seja, torna-se crucial uma “pedagogia de escuta” (Abreu, 2013) num espaço em que cada um tem liberdade para expressar a sua opinião, de intervir e no qual se sente segura pois sente-se reconhecida e respeitada como alguém com direito á participação.

Formosinho (2007, p. 21) diz-nos que “a pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo; a participação implica a escuta, o diálogo e a negociação, o que

representa um importante elemento de complexidade deste modo pedagógico”. Assim, o educador que o adota terá de dar espaço para essa mesma participação pois segundo Soares (2005, p 114), “ao considerar as crianças como atores sociais e como sujeitos de direitos, o educador assume a participação das crianças como uma questão central das suas reflexões”, não podendo deixá-la de lado.

Estamos, pois, perante uma “planificação emergente” já defendida por Régio Emília, em que é feita uma abordagem baseada na escuta, no ouvir ao invés de falar e em que a dúvida, a curiosidade e a descoberta são sempre bem-vindos. O adulto, tem pois, o papel de ajudar as crianças a descobrir as respostas às suas questões, de preparar e organizar o espaço e os materiais e de saber aproveitar as situações para aprendizagem. “Observar torna-se assim uma atitude ativa, que deve ser caracterizada por escutar atentamente e mostrar disponibilidade dando espaço à criança; neste sentido a observação nunca é neutra, mas sempre reveladora de olhares, interrogações e pontos de vista próprios de quem observa” (Guerra & Luciano, 2012, p. 9) O educador, ao adotar uma postura de escuta das vozes das crianças, não as ignorando, está a valorizar as suas ações e a reconhecer que a criança é capaz de tomar decisões e de participar nessas mesmas decisões. Assim, as crianças ensinaram-me que o “escutar enriquece as pessoas (...) escutar é valorizar e respeitar o outro” (Lino, 1998, p. 101). No modelo Reggio Emilia, “*Escutar* significa estarmos abertos à mudança” (Lino, 1998, p. 101).

Tal como referem Sarmiento e Marques (2006, p. 63), “os próprios adultos reconhecem a importância e a necessidade de atender ao que as crianças pretendem, ouvem a sua voz, em suma, reconhecem o papel participativo das crianças”.

#### **2.4.3 A participação das crianças na planificação e gestão da rotina diária – Desafios**

Quando decidi trabalhar sobre este tema, algumas questões começaram a surgir, tais como: *onde fica o educador quando é a criança a gerir?* ou *Como posso intervir sem nunca passar ao grupo a falta de gestão?* e ainda *Perante as propostas das crianças, como posso incluir as minhas?*. É nesta linha de pensamento que irei referir-me a seguir, abordando os desafios que os educadores podem ter quando se decidem por este poder partilhado na planificação e gestão da rotina diária.

A meu ver, o papel do educador é o de organizar/estruturar um ambiente rico e estimulante; utilizar a escuta e a observação como motor e base do currículo emergente; incentivar a resolução de problemas e promover experiências e aprendizagens diversas, promotoras de desenvolvimento. O educador que tem como preocupação a partilha de

poder com as crianças e a sua participação nas decisões diárias, acaba por implementar uma rotina diária consistente onde está incluído tempo adequado para planear, trabalhar e relembrar, utilizando uma variedade de estratégias de planificação baseadas nas necessidades individuais das crianças que ajudam a concretizar os seus planos. Ao longo de toda a minha prática isto foi algo que tentei sempre ter em consideração. Todas as semanas fazia as minhas planificações semanais e diárias, tendo em conta os episódios críticos que observava e também aquilo que já conhecia das crianças, as suas capacidades e interesses. Contudo, nem sempre as minhas planificações diárias se concretizavam:

No momento do tapete perguntei ao grupo o que queriam fazer de forma a planearmos o dia. O T. disse logo: “eu quero fazer massa de moldar!”. Logo as outras crianças começaram a dizer que queriam fazer massa de moldar e por isso foi algo que incluímos no plano do dia. Depois o M.B. disse que queria que eu lesse um livro e como o grupo mostrou interesse para tal foi algo que também incluímos no plano. O A.C. veio ter comigo e disse que queria ir para a área da casa e logo outras crianças começaram a dizer que queriam brincar nas outras áreas. Perguntei: “querem ir brincar ou fazer massa de moldar?”. E muito disseram: “brincar e fazer massa!”. Por isso tivemos de incluir isso no plano!

Depois das suas sugestões sugeri que fizéssemos uma “aula de ginástica” e eles aceitaram entusiasmados! (Episódio crítico, 12 de Maio de 2014)

Fazer massa de moldar não era algo que estava previsto para aquele dia mas como foi algo que as crianças demonstraram querer fazer, foi incluído no plano do dia e acabou por se concretizar: umas crianças brincavam pelas áreas; outras faziam massa de moldar, consoante aquilo que tinham escolhido fazer no mapa de atividades!

Posso também referir o dia em que estávamos a lanchar e o R. me perguntou: “Oh Sara, quem é que pôs água nas nuvens?”. Quando perguntei ao grupo se sabiam a resposta, pela diversidade de respostas dadas e também pelo facto de muitas crianças não saberem responder, ficou claro que o interesse individual de uma criança tinha sido expandido a todo o grupo e precisávamos de descobrir a resposta àquela questão.

E contra factos, não há argumentos, a rota estava traçada... Competia-me agora ouvir, planificar com eles, ir ao encontro, potenciar aquela oportunidade no sentido de proporcionar desenvolvimento, preparar com um conjunto de situações educativas que divertissem as crianças, que promovessem o seu envolvimento nas atividades, estimulassem a sua capacidade de iniciativa e empenho, o seu sentido da responsabilidade e a sua criatividade, que as levasse a chegar mais longe.

Isto porque as crianças constroem o seu próprio conhecimento e são igualmente responsáveis por dar um rumo às aprendizagens que pretendem levar a cabo. As minhas intenções enquanto estagiária (na altura) direcionaram-se, de imediato, para a construção de um novo projeto, sabendo que eram as crianças os grandes participantes e condutores do mesmo. Com ajuda dos pais, dos recursos da instituição, das histórias, dos filmes, das experiências e muito mais? Pois que seja!

Desta forma, o desafio do educador passa por estar presente sem ser intruso, neste caso na planificação e gestão da rotina diária. Tal como refere Pedrosa (2003), “a proximidade dos nossos olhares, corpos e toques tornavam-nos cúmplices numa relação recíproca que ia crescendo e transmitindo autonomia” (p. 27). Foi precisamente esta sensação de cumplicidade que permitiu o conhecimento mútuo entre mim e as crianças, e que estas participassem o mais ativamente na gestão do tempo uma vez que o meu lugar tentou ser o de menos intrusiva possível. Assim, o educador poderá planificar as semanas e os dias mas terá de deixar sempre um espaço para as sugestões e interesses das crianças, tendo consciência que nem sempre será possível concretizar aquilo que planeou. Mas se achamos que é importante para o grupo realizar determinada atividade, deixamo-la de lado simplesmente? Penso que não. O que teremos de fazer enquanto educadores de infância é tentar estimular o interesse do grupo pela nossa proposta de atividade. Se a criança se interessar por determinado assunto ou tema, muito provavelmente quererá fazer algo sobre o mesmo e assim o educador acaba por intervir sem passar ao grupo a falta de gestão pois as crianças acabam por realizar sempre atividades pelas quais estão interessadas e envolvidas, mesmo que esse interesse tenha sido estimulado pelo adulto inicialmente. Desta forma, tal como Guerra & Luciano, (2012, p. 8) defendem:

a ação educativa não é a de transmitir mas a de escutar; um escutar ativo e participante que coloca o adulto numa situação continua de aprendizagem (...) É assim tarefa do educador criar e proporcionar um contexto propício para escutar e legitimar as curiosidades das crianças, a que se dedica como cocriador do saber e da cultura.

No entanto, as crianças não podem ser vistas como “um problema quando não querem participar” (Pinto, 1997, p. 52). Durante a minha prática nem todas as atividades se afirmavam como significativas para a generalidade do grupo, o que comprova que um grupo de crianças não pode ser visto como uma “categoria universal, natural, homogénea e de significado óbvio” (Pinto, 1997, p. 63). E foi por concordar com esta

expressão que aprendi a reconhecer as suas diferenças individuais, sabendo que só assim é possível construir uma ação pedagógica em que a *escuta* das crianças é verdadeiramente reconhecida. Quando alguma criança não queria participar, foi-lhe dado esse mesmo tempo de escolha e espaço para fazer aquilo que efetivamente lhe interessava.

Mas deparei-me ainda com outros desafios deste poder partilhado. Durante o trabalho de intervenção, assisti a momentos em que perguntas como - “*Como querem fazer?*”; “*Têm mais ideias?*” - não obtinham qualquer resposta por parte das crianças ou a resposta era algo como “*Não sei*”, denotando um desinteresse pelo momento e pela atividade em si. Face a esta situação, o desafio foi não dar resposta às perguntas que não tinham sido respondidas, foi evitar antecipar-me às crianças, responder por elas, decidir por elas! E confesso que por vezes não foi fácil. A minha ação foi sobretudo o de adiar aquele momento (pelo qual o grupo não demonstrava interesse na altura, talvez pelo desejo de irem brincar), dando-lhes respostas como “*Está bem, decidimos depois*”; “*Quando se lembrarem de alguma coisa venham ter comigo*”. Podemos dizer que assim as crianças não estão a participar? Penso que não. Significa, isso sim, que têm liberdade para falar e tomar as suas próprias decisões.

Assim, o papel do educador é, pois também, o de estimular, encorajar e cooperar com as crianças. Deve, assim, ser visto como uma fonte de pesquisa, de apoio e de recurso a quem as crianças podem sempre recorrer quando for necessário. O educador deve então estar atento às crianças de forma a colocar-se na sua “na perspetiva e a descobrir um plano de interação imediato e contato para as apoiar” (Hohmann & Weikart 2011, p.310). Desta forma, os adultos acabam por apenas ajudar gestão do tempo, pelo que as crianças passam a ser as responsáveis por todas as suas ações. Segundo Ferreira (2004, p.97), “espera-se mesmo que as crianças (...) desenvolvam os seus próprios conteúdos, **as suas próprias regras** e procedimentos”, tal como aconteceu com o M.B. no episódio que irei relatar seguidamente:

Estava na sala com as crianças que repousam após o almoço quando o M.B. acorda e diz: “Sara, não quero dormir mais.”. Respondi-lhe: “Mas ainda é muito cedo M.B. (faltava mais de 1 hora para levantar o grupo). Não queres tentar dormir mais um bocadinho?”. Ele calou-se, tapando-se com os lençóis e fechando os olhos. Poucos minutos depois diz-me: “Sara... posso levantar e calçar os sapatos?”. Respondi: “Sim, M.B., calça os sapatos e vai para a outra sala. Vai com cuidado para não acordares os amigos sim?”. Ele levantou-se,

calçou-se mas pediu-me para lhe apertar os ténis e depois saiu muito devagarinho, tendo muito cuidado ao bater com a porta para não fazer barulho. (Episódio crítico, 24 de Abril de 2014)

O M.B. acordava sempre muito mais cedo do que os pares e quando acordava pedia sempre para ir à casa de banho. Quando voltava não conseguia dormir mais e começava a mexer-se na cama, a fazer barulhos ou então pedia para se levantar. Neste dia eu estava sozinha na sala com o grupo enquanto este estava descansar e o M.B. voltou a acordar cedo como tem sido habitual. Propus-lhe que dormisse mais um pouco, ele tentou mas realmente não conseguiu. E porque iria eu continuar a insistir para que dormisse mais ou estivesse parado na cama acordado quando havia uma sala mesmo ao lado desta com as crianças que estavam acordadas? O M.B. sabia bem disso e por isso queria levantar-se e ir brincar pois já tinha dormido tudo. No fundo, acabei por respeitar as suas necessidades, ao mesmo tempo que partilhei o poder da gestão da rotina diária: o adulto geriu o momento da sesta, deitando o grupo e supervisionando-o; o M.B. dormiu o que estava a precisar (necessidade fisiológica) e quando achou que era suficiente sentiu vontade de ir brincar. Negar-lhe essa vontade só iria estar a obrigar uma criança a estar deitada numa cama por mais de uma hora sem nada para fazer, sabendo eu que ele não ia dormir mais pois é isso que é habitual acontecer aos outros dias. Acatando ao seu pedido, o M.B. pôde ir brincar para a outra sala com os outros pares e assim teve mais possibilidades de usufruir de experiências mais significativas do que estar irrequieto numa cama por não ter mais sono.

E no contexto de creche, por exemplo, em que uma muda de fralda durou quase vinte minutos pois o R. (2 anos) começou a conversar comigo dizendo “eu tenho olhos da cor do céu”. Foi através daí que fiquei a saber que o pai do R. tinha os olhos azuis, a mãe tinha olhos “cor de avelã” e que a cor preferida dele era azul, entre muitas outras coisas. Foi também nesse momento que percebi que o R. adorava conversar e que o fazia de forma muito fluente para a sua idade. A conversa durou alguns minutos e só depois saímos da casa de banho a cantar o “*comboio da alegria*” em direção ao refeitório para lanchar. Este episódio clarifica como é feita a gestão do tempo em Creche: as rotinas existem e estão muito presentes, mas o facto de haver “uma rotina definida não é forçosamente sinónimo de rigidez” (Cardona, 1992, p. 10). O R. estava claramente envolvido na conversa e estava a dar-me novas informações sobre si. Havia tempo para lanchar e por isso continuei a conversa até ele não ter nada para me dizer.

Quero com isto dizer que para além do espírito de entreajuda, de cooperação, e da relação de cumplicidade entre educador e criança, considero que a forma mais adequada para comunicar com as crianças é dar-lhes espaço para as suas respostas e sugestões, dar-lhes espaço para que as suas vozes sejam efetivamente ouvidas.

#### **2.4.4 A participação das crianças na planificação e gestão da rotina diária – O que pensam as crianças e os pais**

Não poderia deixar de ter neste trabalho a voz dos principais intervenientes de toda a minha prática: as crianças. E como são as famílias que também com elas contactam diariamente, melhor as conhecem e visitam a sala de atividades, tendo também opiniões que devem ser ouvidas, não poderia também deixar de ter aqui a sua voz. Assim, apresento seguidamente as vozes das crianças e das famílias, ajudando-me assim a compreender e a refletir melhor sobre este aspeto da participação.

##### **2.4.4.1 - O que dizem as crianças?**

No sentido de tentar obter a opinião das crianças sobre o tema da sua participação na gestão da planificação diária, e, claro, no sentido que também elas dessem voz a este relatório, realizei uma pequena entrevista (**Anexo 15**) a quatro crianças (a amostra selecionada corresponde às crianças mais velhas do grupo) do grupo de JI.

Relativamente à primeira questão (“O que podes fazer na escola?”), as quatro crianças responderam coisas muito idênticas, salientado sobretudo que podem escolher as áreas de brincadeira: “posso brincar na casinha, na biblioteca, fazer desenhos, jogos, construções e dizer quando quero ir ao recreio” (B.A., 4 anos). Tentando interpretar estas respostas, talvez o facto de ter incluído o instrumento “Quadro de Atividades” na sala, já anteriormente referido e explicado, pode ter contribuído para as respostas idênticas das crianças uma vez que nesse quadro as crianças escolhiam as áreas de brincadeira para onde queriam ir, tomando assim uma maior consciência do seu poder de participação nessa escolha.

A segunda pergunta questiona as crianças sobre se estas consideram que podem fazer tudo na escola. Aqui as perguntas também não variaram muito. O J. respondeu que “*sim porque tenho muitos sítios para brincar. Mas não podemos fazer nada novo se não arrumarmos primeiro*”. A M.F. respondeu: “*Sim porque eu posso escolher aquilo que eu gosto. Os adultos perguntam: «queres brincar onde?» e depois nós dizemos: «eu quero brincar aqui» e depois eles pedem para arrumar*”. Ambas as crianças evidenciam uma aquisição de uma das regras fundamentais implementadas aquando da

introdução do quadro: a arrumação dos materiais de uma área antes de se escolher outra. Quando a M.F. diz *“eu posso escolher aquilo que eu gosto”*, evidencia que é uma criança cujo poder de participação é visto de forma positiva pois ela sabe que pode escolher e escolhe apenas aquilo que realmente tem verdadeiro interesse para si. Lembro-me, por exemplo, de um episódio com ela em que decidiu fazer um desenho. Sentei-me ao pé dela e enquanto conversávamos sobre o que estava a desenhar eu registava no meu caderno. Entretanto a M.F. diz: *“também posso escrever aí? Eu gosto de escrever...”*. Passei-lhe a caneta e ela fez uma garatuja. Olhou para mim sorridente e disse: *“é o meu nome!”*. Naquele momento a M.F. demonstrou interesse em escrever, e embora tenha escolhido fazer um desenho achei por bem não “castrar” aquele interesse pela escrita que tinha sido demonstrado naquele momento. Afinal... eles podem realmente fazer aquilo que gostam e ela gostava de escrever!

Na terceira pergunta questiono as crianças sobre o Quadro de atividades – o seu funcionamento e pertinência – uma vez que este foi um instrumento de enorme utilidade para que as crianças participassem na planificação da rotina diária, tomando consciência desse poder e ganhado assim uma maior autonomia para gerirem o seu tempo dentro da sala de atividades. O J. (5 anos) disse: *“o quadro serve para escolher onde quero brincar. Eu ponho lá a minha foto e depois vou brincar. Se eu arrumar tudo posso ir brincar para outro sitio. Nos temos os cartões para saber quantos meninos podem brincar ali por isso é que temos lá os números. Assim sabemos se podemos ou não brincar naquele sitio e isso ajuda-me.”* A D.C. (4 anos) acrescentou: *“acho que é preciso nós escolhermos onde queremos ir brincar porque nós não conseguimos fazer isso sozinhos. Nós depois brincamos onde queremos. Quando os professores dizem para arrumar nós arrumamos.”* Tanto a B.A. como a M.F. deram respostas que foram ao encontro destas anteriormente referidas. Isto permitiu-me perceber que as crianças além de perceberem a funcionalidade do Quadro de Atividades, deram-lhe importância no auxílio da gestão da rotina por parte das crianças, ou seja, entenderam que este quadro era uma mais-valia para se poderem organizar de forma autónoma (pois *“nós não conseguimos fazer isso sozinhos”* – D.C., 4 anos), sendo mesmo esse um dos grandes objetivos do instrumento.

Por fim, quando questiono as crianças sobre *“Achas que participas muito na escola? Porquê?”*. Esta questão teve como objetivo analisar aquilo que as crianças entendiam por participar e se achavam que já o faziam frequentemente. O J. (5 anos) respondeu que *“eu acho que participo muito aqui na escola porque passeamos muitas*

vezes, fomos ao teatro, fizemos o desfile de carnaval com as outras escolinhas, brinco muito e faço muitos trabalhos. Eu faço o livro brilhante contigo!”. O “livro brilhante” a que o J. se refere é o portfólio da criança que desenvolvi ao longo da minha prática e que constituiu, efetivamente, uma forma de participação. Sempre que chegava da minha hora de almoço o J. pedia-me para fazer o seu “livro” e embora por vezes eu tivesse planeado adiantar algum trabalho durante aquele tempo, este acabou na maior parte das vezes por ser ocupado pela realização do portfólio, a pedido do J., tendo ele assim participado na gestão da sua rotina diária pois tinha oportunidade de fazer o seu livro quando queria e isso nunca lhe era negado por mim.

Relativamente a esta última questão, a M.F. disse: “*eu acho que participo muito porque eu faço muitas brincadeiras, vou ao recreio e faço trabalhos: eu fiz a chuva!*”. A chuva, neste caso, corresponde ao trabalho de projeto que desenvolvi com o grupo e no qual todos participaram. A D.C. ainda acrescentou: “*Eu acho que participo muito porque faço desenhos para o dia da mãe, da avó, das tias, faço trabalhos sobre a chuva... eu fiz o desenho gigante!*”.

Ou seja, pelas respostas dadas é possível ver que as crianças entendem a participação sobretudo como o brincar e o fazer trabalhos. Isto é compreensível uma vez que é aquilo que elas efetivamente fazem e tomam consciência de. No entanto, as crianças acabaram sempre por ter o poder de participar na planificação e gestão da rotina diária, algo que estava subjacente à escolha das brincadeiras e trabalhos que queriam fazer.

#### **2.4.4.2 – O que pensam as famílias?**

Para obter a opinião dos pais, distribuí um pequeno questionário (**Anexo 16**) que posteriormente me foi entregue já preenchido por cada família. O envolvimento das famílias significa para as crianças uma continuação da sua casa, porque “quanto mais pequena é a criança, maior é a necessidade de estabelecer relações íntimas de parceria com as famílias” (Figueira, 1998, p. 69) e por isso não poderia deixar de ter neste relatório as suas vozes. A amostra selecionada é aleatória.

Relativamente à primeira questão (“Na minha opinião, no Jardim de infância...”) todos os pais consideraram que no Jardim de Infância “*o poder é partilhado por crianças e adultos*”. Na segunda questão (“Acha que no JI as crianças têm poder de escolha/decisão?”), todos os pais responderam afirmativamente, embora a justificação da resposta tenha variado. Um pai justificou dizendo: “*porque também*

*depende muito da criança. Se a criança não quiser fazer é porque não lhe apetece*". Um pai respondeu *"elas participam de forma ativa"*. Uma mãe (auxiliar de educação) foi ainda mais clara: *"Considero que poder de escolha e de decisão é diferente. Em Jardim de Infância as crianças não só podem como devem ter poder de escolha quanto aos seus gostos, interesses, vontades, etc. Quando à decisão, o assunto em causa também deve ser considerado uma vez que pode implicar também a opinião do adulto (seja pai, mãe ou adultos de referência da sala de JI)."* Esta mãe focou algo que considero muito importante: o poder de escolha e de decisão como algo diferente. O adulto deve proporcionar á criança um espaço devidamente organizado consoante os interesses do seu grupo, de forma a que possam escolher algo porque realmente se interessem. Quanto ao poder de decisão, depende efetivamente do adulto pois por vezes as crianças tomam decisões que não são o melhor para elas, de forma inconsciente (como não comer ao almoço, por exemplo), e aí então o adulto terá de intervir.

Relativamente à questão *"acha que as crianças participam muito ou pouco nas atividades do JI?"*, todos os pais responderam *"muito"*, tendo a mãe já referida anteriormente acrescentado que *"no meu caso pessoal, o T. participa bastante e mais faria se fosse permitido uma vez que é uma criança interessada e sempre disposta a aprender."*

Por fim, quando questionei os pais sobre o que significa para eles a participação, obtive respostas como *"significa autonomia e aprendizagem"*; *"convívio, jogos e atividades"*; *"participarem nas atividades"* e ainda *"significa que as crianças devem ser agentes participativas mesmo desde o início de qualquer planificação de modo a sentir-se envolvida em todo o processo"* (mãe do T., auxiliar de educação).

Através destas opiniões, percebemos que os pais consideram a participação das crianças como uma ação importante para os seus filhos, estando em consonância com aquilo que também defendo.

Tendo em conta as respostas dadas pela mãe que é auxiliar de educação, parece-me legítimo pensar que a sua resposta mais fundamentada se explica pelo facto de contactar diariamente com as crianças em contexto escolar, sendo mais informada sobre estas questões da participação. Quando os pais referem o que significa para si a participação, transmitem a ideia de que entendem a participação como um simples participar nas atividades, onde se promove a autonomia e a aprendizagem. Contudo, não referem o poder de escolha e de decisão tão característico de uma prática em que a participação das crianças é algo existente na sala. Contudo, aquela mãe vai mais além,

referindo que estas devem participar logo no início da planificação para se sentirem envolvidas em todo o processo. Demonstra, pois, uma noção mais aprofundada daquilo que efetivamente se aborda neste relatório: a escuta das vozes das crianças nos momentos de planificação.

Parece-me, assim, que será de real importância, e tendo em conta o contexto em que se inseriu a minha prática pedagógica de JI, que o educador, como uma pessoa dotada de conhecimentos teóricos e práticos, deve partilhar com as famílias esses mesmos conhecimentos, tentando estabelecer uma relação de confiança e de partilha de saberes. Assim, a meu ver, deve também ser preocupação do educador transmitir aquilo que é feito na sala (creche e JI) e a sua importância, sobretudo perante famílias cujas habilitações ou profissões podem ser indicadores de desconhecimento de práticas educativas e da sua relevância para as crianças. O educador pode então tentar fazer um trabalho de continuidade com as famílias, em que a participação das crianças nos vários momentos do dia é algo que existe quer na escola quer em casa, onde se incentiva o poder de escolha e de decisão por parte das crianças.

Assim, embora as crianças sejam os principais atores da participação, os adultos regulam-na e podem ajudá-las nesse processo. Por aquilo que observei e tive oportunidade de refletir, quando o tempo livre na infância não é condicionado pela presença dos adultos, pais (em casa), educadores (na escola) e, neste caso, também pela minha (enquanto estagiária), tal atribui uma grande liberdade de escolha às crianças, dando-lhes um “tempo em que decidem o que vão fazer, onde ninguém lhes dá ordens” (Moreira, 2010, p. 96), pelo que se consegue dar voz às crianças e torná-las responsáveis pela construção da sua aprendizagem e crescimento.

## **Considerações finais**

Termino este relatório com a caracterização do impacto da minha intervenção, apresentando uma breve análise reflexiva sobre a construção da minha identidade profissional. Isto porque enquanto futura profissional da educação tenho consciência da importância de manter constantemente uma atitude crítica e reflexiva sobre a minha ação, pois tal como refere Freire (1998, p. 44), “é pensando criticamente sobre a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática”

O meu pensamento relativamente a esta temática, após fazer uma análise fundamentada e crítica sobre a mesma e após ter vivenciado efetivamente um período de tempo em que as crianças participaram ativamente na planificação e gestão da planificação diária, é que esta traz inúmeras vantagens, sobretudo para as crianças, mas ao mesmo tempo muitos desafios que já foram referidos anteriormente.

Pela experiência que tive, e indo um bocadinho ao encontro daquilo que os pais referiram, as crianças participaram ao mesmo tempo que foram ganhando uma maior autonomia pois esta foi-lhes dada de forma organizada e estruturada; de uma forma em que a regulação do grupo contém os interesses individuais.

O poder partilhado nunca me fez perder o controlo do grupo, muito pelo contrário, permitiu-me geri-lo da melhor forma uma vez que as crianças tendo liberdade para escolher aquilo que queriam fazer, faziam as suas escolhas consoante os seus reais interesses, estando sempre muito envolvidas nas atividades, auxiliando-me não só na gestão do tempo como também na gestão do grupo pois os comportamentos inadequados foram-se tornando cada vez menos frequentes.

É muito importante partir das vontades/interesses/curiosidades das crianças para mais tarde estabelecer prioridades e planificar atividades que gostam e que são adequadas às suas idades e nível de desenvolvimento. Assim, mesmo que propostas por mim, se forem do real interesse do grupo este irá, à partida, aceitar fazê-las, surgindo assim grandes oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Não posso esquecer que foi através da observação das ações e escuta das vozes das crianças (quer em creche quer em JI) que eu consegui perceber quais os fundamentos que as crianças apresentavam para a sua ação, ao nível dos seus interesses, potencialidades e objetivos. Desta forma, foram as próprias crianças que me disseram quais as ações estratégicas e táticas que eu deveria adotar ao longo da intervenção. Isto significa que a sua participação ativa (também referida por um dos pais inquiridos) funcionou como indicador para eu planear a minha prática e definir os instrumentos de

trabalho a utilizar. Em síntese, foi através da observação das suas ações e *escuta das suas vozes* que eu descobri os seus interesses, podendo assim planificar e desenvolver uma ação pedagógica destinada à sua constante participação.

Com isto, acredito que a criança deve participar e sentir-se envolvida o mais possível em todo o trabalho pois só assim conseguirá crescer num ambiente harmonioso e securizante. Posso ainda acrescentar que acredito plenamente nas vantagens deste tipo de participação das crianças que referi ao longo do relatório e que os instrumentos reguladores que introduzi e analisei, bem como a minha postura de partilha de poder na sala, influenciaram realmente de um modo positivo a forma como as crianças participaram na gestão do tempo. Considero, pois, que com a minha passagem por o grupo de JI (essencialmente), consegui ajudar na construção de crianças independentes, autónomas, felizes e capazes de refletir sobre as suas ações e escolhas, pois tal como Dewey (1994, p. 6) menciona, a evolução deve ser feita “em direção a uma atitude mais reflexiva e interrogante”.

Ao longo da minha prática, ao envolver ativamente as crianças no processo de gestão e planificação da rotina diária foi possível verificar que alguns dos constrangimentos a nível do tempo foram ultrapassados através das manifestações das crianças, nomeadamente, na crescente capacidade de escolher e refletir sobre essas escolhas e na partilha de opiniões e ideias, que me ajudaram a planificar consoante as suas necessidades e interesses. Assim, foi possível desenvolver a autonomia, a consciência de si próprio e do outro, bem como a responsabilidade pelas suas ações, funcionando o momento da escolha das atividades como um “compromisso” que as crianças se propunham a cumprir. Neste processo as crianças foram os protagonistas e juntos foi possível construir saberes, um ambiente rico e estimulante, um espaço que cada um é reconhecido, respeitado, onde se sente seguro e confiante para avançar e onde o poder é partilhado por todos.

Desta forma, considero ter sido crucial a postura que assumi neste processo: o de adulto mediador de diálogos, de brincadeiras e na criação de desafios, possibilitando condições para que a criança pudesse escolher, explorar, experimentar e colocar em ação as suas ideias e escolhas, Já Laevers (2004, p. 62) defendia que

a conquista de um ambiente rico não é simplesmente uma questão de fornecer uma variedade de materiais e atividades potencialmente interessantes. Um elemento decisivo na ocorrência de envolvimento é a

forma como o adulto apoia as atividades em progresso, através de intervenções estimulantes

No decorrer da minha prática tentei sempre estimular, desafiar e apoiar cada criança, tendo sempre em atenção os interesses e necessidades das crianças, ao mesmo tempo que tentava promover um ambiente de participação ativa, de colaboração e entreajuda e encorajando a partilha de opiniões. Tentei sempre fazê-lo através do apoio nos diálogos e das brincadeiras das crianças, ouvindo-as com atenção no sentido de criar um ambiente de proximidade, confiança e liberdade para partilhar os seus pensamentos, opiniões, e interesses. No fundo, o que tentei fazer foi proporcionar à criança que esta fosse “gestora” do seu tempo, valorizando-a enquanto autora das suas brincadeiras e demais ações.

Desta forma, encarei sempre a criança como um sujeito capaz de sentir, de ouvir, de fazer e de saber, encarando assim a minha ação educativa centrada na criança e na sua relação com os outros. Ou seja, admiti que a criança “*tem capacidade de pensar e de agir sobre si mesma*” (Dahlberg, Pence e Moss, 2003, p. 162).

Claro que temos sempre de olhar para a criança como um ser humano que precisa de proteção e cuidados, mas considero que devemos também reconhecê-la como um cidadão competente, ou seja, capaz de pensar, de construir, de realizar ações e, portanto, com capacidades e competências para ter um papel ativo no contexto escolar. Dito isto, penso que o educador deve ter uma atenção mais pormenorizada, não se focando apenas na planificação de atividades e posterior observação e avaliação das mesmas. O educador deverá estar atento, escutar diariamente, não se limitando a ser um mediador e um “intérprete” das crianças – deverá partir das suas ideias e dos sentidos que retira das suas ações.

Ao analisar o trabalho de intervenção que desenvolvi na minha prática de Creche e Jardim de Infância, decidi adotar o princípio de chegar à sala e ouvir as crianças. Em Creche, esta escuta foi maioritariamente feita através das observações das ações das crianças pois era esta a sua forma de se expressarem. Em Jardim de Infância, privilegiei sempre os momentos de brincadeira como uma forma de melhor conhecer as crianças mas também foram privilegiadas as reuniões em grande grupo, no início e no final do dia, em que de manhã as crianças escolhiam o que queriam fazer e onde no final se debatia se tinham sido realizadas as atividades diárias propostas. Não poderei também deixar de refletir o espaço que sempre dei às crianças para darem as suas opiniões, nomeadamente para o projeto desenvolvido com o grupo. Uma vez o T. (5 anos) chegou

ao pé de mim e disse: “*Sabes Sara, estive a pensar e podíamos pôr macieiras na nossa maquete!*”. E se hoje olharmos para ela estão lá as macieiras que o T. quis incluir e ajudou a fazer! Assim, tentei promover a plena participação das crianças, tanto no processo, como na construção das aprendizagens, sendo este um dos principais impactos da minha intervenção.

Encontrando-me neste momento no final do Mestrado em Educação Pré-escolar e após três estágios curriculares em diferentes contextos, posso dizer que encaro no presente as crianças como pessoas que falam e que merecem ser ouvidas, mesmo com as suas limitações. Apesar de saber que ainda tenho um longo caminho a percorrer para conseguir tornar-me na educadora que quero ser, posso afirmar que, ao longo destes meses, consegui privilegiar na minha prática muitos dos meus ideais e que, acima de tudo, valorizei e respeitei as crianças, dando-lhes voz e aprendendo com elas.

Para concluir, devo também salientar alguns condicionantes do estudo, nomeadamente, a limitação do tempo que apenas permitiu observar e interpretar esta questão da participação das crianças na planificação e gestão do tempo. A participação das crianças em contexto escolar poderia efetivamente alargar-se a outros tópicos, como a participação das crianças na organização do espaço, por exemplo. Contudo, por motivos de estrutura do presente trabalho não tive oportunidade de o fazer.

Tenho a certeza que esta viagem não termina aqui. É apenas o começo. Encontrar-me-ei sempre seguindo um caminho, na procura de ações educativas cada vez mais intencionais e relacionadas com o reconhecimento da criança como cidadão participativo no desenvolvimento de uma educação com qualidade com a qual me identificarei.

Foi com enorme prazer que ao longo destes últimos meses tive a oportunidade de contactar com as instituições onde desenvolvi a minha prática, bem como com todos os agentes que delas fazem parte: crianças, equipas educativas e famílias. Fizemos muitos trabalhos e aprendizagens! Fizemos muitas brincadeiras. Dei e recebi muitos sorrisos que guardarei para sempre no meu coração. Espero que a minha presença os tenha ajudado a crescer de alguma forma como futuros homens e mulheres. Quanto a mim, ajudaram-me a crescer imenso como futura profissional de educação. Posso dizer que esperava ensinar-lhes muito... mas acabo os meus estudos com o sentimento e com a certeza de que eles me ensinaram muito mais. Foram meses de muita dedicação e trabalho. Levo todos no meu coração e espero ter contribuído de alguma forma para que

os seus dias fossem mais felizes. Eles (adultos e crianças), fizeram-me imensamente feliz!

Para finalizar, quero aqui referir que este relatório assentou na problemática da participação das crianças na planificação e gestão da rotina diária pois além de estar relacionado com a minha PPS, uma das coisas em que efetivamente acredito como (quase) Educadora de Infância, é na participação ativa das crianças, onde as crianças têm direitos, como a escuta das suas vozes. Termino assim com uma citação que reflete aquilo que penso que deve caracterizar todos os profissionais de educação:

*O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os «argumentos da autoridade» já não valem (Paulo Freire, 1996, p. 97).*

### Referências bibliográficas

- Abreu, C. (2013). Projeto colaborativo - estratégia de melhoria dos níveis de bem-estar e implicação. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro Portugal, G. e Laevers, F. (2010). Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças. Porto Editora: Porto.
- Bogdan, R; Biklen, S. (1994): Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. (1992). “A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, pp. 8 – 15.
- Cardona, M., J. (1999). O Espaço e o Tempo no Jardim de Infância. *Pro-Posições*, nº 1, 132-138
- Cardoso, G. (2010). Pedagogias participativas em creche. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 91, 6-7
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A, Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, nº 2, p. 373
- Coutinho, A. M. (2010). A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche (Dissertação de Doutoramento ou Tese de Mestrado). Retirada da Universidade do Minho.
- Dahlberg, G., Moss, P., e Pence, A. (2003). Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed.
- Dewey, J. (1994). A necessidade de uma filosofia da educação. *Cadernos de educação de infância*, 30, pp. 4-8.
- Ferreira, M. (2004). “Passar da porta p’ra dentro do JI da Várzea” ou ...do espaço-tempo onde decorre a ação, In M. Ferreira, *A gente gosta é de brincar com os outros*

*meninos! Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância* (pp. 79 – 102). Porto: Edições Afrontamento.

Figueira, M. C. (1998). Ser educador na creche. *Cadernos de Educação de Infância*, 48, 69-70.

Figueira, S. C. (1998). Mini Creche Joaninha. *Cadernos de Educação de Infância*, 48, 46-47.

Figueira, M. (1998). Ponto de vista: Ser educador na creche. APEI: *Cadernos de educação de Infância*, n.º 49,69-70

Freire, P. (1998). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Formosinho, J. O. Kishimoto, T.M. Pinazza, M.A. (orgs.). (2007) *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed

Glória, G. (2012). *Criatividade na aprendizagem*. Relatório de estágio. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. p.11

Goldenberg, Mirian. (1997). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record

Guerra, M. & Luciano, E. (2012). Documentar os projetos nos serviços educativos. *Apei*, 1º edição, pp. 8-9

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. (6ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma Apresentação, In J. Formosinho (org.), (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora, 93-136.

Monteiro, A. (2005). *História da educação: Uma perspectiva*. Porto: Porto Editora.

Moreira, S. A. (2010). O Tempo das Crianças...silêncios vividos e ruídos sentidos. Retirada da Universidade de Aveiro.

Oliveira-Formosinho, (2013). “A contextualização do modelo curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância”. In, OLIVEIRA-FORMOSINHO (org). (2013). “*Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*”. Porto, Porto Editora

*Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (2009). Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Parente, C. (2010) Avaliação: observar e escutar as aprendizagens das crianças. *Cadernos de educação de Infância*, n.º 89, 34-37

Pedrosa, H. (2003). “Crescer Juntos”. *Cadernos de Educação de Infância*, 65, 26-27.

Pinto, M. (1997). A infância como construção social, In M. Pinto e M. Sarmiento (org.), (1997). *As Crianças, Contextos e Identidades*. Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 33-73.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens., Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Santana, I. (2003). A Construção Social da Aprendizagem na Escrita. *Escola Moderna*, 19, pp. 5-17. Lisboa

Sarmiento, T. & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Interações*, 2, 59-86.

Sarmiento, M., Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). Participação infantil e políticas públicas. *Educação, Sociedade e Culturas, Educação, Sociedade e Culturas – Cidadanias, Género e Infância*. Abordagens Pluridisciplinares, 25, 183-206

Silva, M. (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Ministério da Educação: Lisboa, DEB.

Soares, N. (2005). Infância e Direitos: participação das crianças nos contextos de vida – Representações, Práticas e Poderes. Tese de Doutoramento. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Teis, D. & Teis, M. (s.d.). A abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa.

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

## **Anexos**

## Anexo 1 – Caracterização dos contextos socioeducativos

Quadro 1. Caracterização dos contextos socioeducativos – Creche e Jardim-de-Infância

	<b>Creche</b>	<b>Jardim-de-infância</b>
<b>História</b>	Inaugurada em 2010	Inaugurado em 1974
<b>Dimensão jurídica</b>	Tutelada pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social	Integrado na área de influência da Direção de Ação Social Local Oriental da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa.
<b>Dimensão organizacional</b>	Uma diretora coordenadora; uma coordenadora pedagógica; seis educadoras; oito auxiliares de educação; uma cozinheira e uma auxiliar de limpeza.	Uma diretora de estabelecimento; seis educadoras de infância; nove auxiliares de educação; cinco auxiliares de serviços gerais; uma rececionista, uma encarregada de sector e uma cozinheira; uma psicóloga, um técnico de serviço social e um técnico de educação.
<b>Espaços físicos</b>	11 salas para cada idade (três de berçário e oito para as restantes faixas etárias); um gabinete de direção; uma cozinha; um refeitório; sanitários; uma copa de leite (destinada aos berçários) e espaço exterior amplo e devidamente equipado para estes grupos etários.	Possui a valência de Creche e de Jardim de Infância: quatro salas da primeira valência (sendo uma de berçário – 18 meses) e duas salas da segunda (ambas com grupos heterogéneos); uma sala do pessoal; um refeitório; uma cozinha e uma sala de direção.

## Anexo 2 - Caracterização das famílias do grupo de Creche

Quadro 2 - Idade e profissão dos pais das crianças de Creche

<b>Crianças</b>	<b>Mãe</b>	<b>Pai</b>
<b>C.N.</b>	Idade: - Profissão: Advogada	Idade: - Profissão: -
<b>C.</b>	Idade: 30 Profissão: Administradora	Idade: 35 Profissão: Engenheiro Informático
<b>D.B.</b>	Idade: 36 Profissão: Bancária	Idade: 38 Profissão: Gestor de Empresas
<b>D.L.</b>	Idade: 33 Profissão: controladora financeira	Idade: Profissão: Engenheiro informático
<b>G.</b>	Idade: - Profissão: -	Idade: - Profissão: -
<b>G.P.</b>	Idade: 28 Profissão: Médica dentista	Idade: 44 Profissão: Técnico de prótese dentária
<b>G.C.</b>	Idade: 41 Profissão: Médica	Idade: 42 Profissão: Gestor
<b>I.</b>	Idade: 36 Profissão: Empresária	Idade: 34 Profissão:
<b>L.A.</b>	Idade: 37 Profissão: Gestora	Idade: 35 Profissão: Gestor
<b>L.M.</b>	Idade: 38 Profissão: Médica	Idade: 41 Profissão: Eng. civil
<b>M.</b>	Idade: 44 Profissão: Juíza	Idade: 41 Profissão: Juíz
<b>M. L.</b>	Idade: 34 Profissão: Consultor	Idade: 33 Profissão: Consultor
<b>M.N.</b>	Idade: 36 Profissão: Consultora informática	Idade: 36 Profissão: Engenheiro informático
<b>M.S.</b>	Idade: 32 Profissão: Professora	Idade: Profissão: Gestor de conta
<b>R.S.</b>	Idade: 35 Profissão: Administrativa	Idade: 34 Profissão: Engenheiro informático
<b>R.C.</b>	Idade: 39 Profissão: Engenheira	Idade: 38 Profissão: Engenheiro
<b>S.</b>	Idade: 29 Profissão: Técnica de Tráfego de Assistência em escala	Idade: 30 Profissão: Piloto de linha aérea

Nota: Os dados em falta deve ao facto de nem todos os pais disponibilizarem essa informação.

### Anexo 3 - Caracterização das famílias do grupo de Ji

Quadro 3 - Idade e profissão dos pais das crianças de Ji

<b>Crianças</b>	<b>Mãe</b>	<b>Pai</b>
<b>A.</b>	<b>Idade:</b> 34 <b>Profissão:</b> Desempregado	<b>Idade:</b> 34 <b>Profissão:</b> Desempregado
<b>A.C.</b>	<b>Idade:</b> 52 <b>Profissão:</b> Desempregado	<b>Idade:</b> 52 <b>Profissão:</b> Jardineiro
<b>B.A.</b>	<b>Idade:</b> 25 <b>Profissão:</b> Restauração	<b>Idade:</b> 30 <b>Profissão:</b> Desempregado.
<b>B.</b>	<b>Idade:</b> 38 <b>Profissão:</b> Esteticista	<b>Idade:</b> 36 <b>Profissão:</b> Vendedor
<b>B.P.</b>	<b>Idade:</b> 29 <b>Profissão:</b> Desempregado.	<b>Idade:</b> 31 <b>Profissão:</b> Desempregado.
<b>D.C.</b>	<b>Idade:</b> 35 <b>Profissão:</b> Desempregado.	<b>Idade:</b> 37 <b>Profissão:</b> Desempregado.
<b>D.G.</b>	<b>Idade:</b> 31 <b>Profissão:</b> Desempregado.	<b>Idade:</b> 35 <b>Profissão:</b> Desempregado.
<b>D.</b>	<b>Idade:</b> 36 <b>Profissão:</b> Desempregado.	<b>Idade:</b> 34 <b>Profissão:</b> Mecânico
<b>E.</b>	<b>Idade:</b> 33 <b>Profissão:</b> Ajudante de Cozinha	<b>Idade:</b> 39 <b>Profissão:</b> Vendedor
<b>I.F.</b>	<b>Idade:</b> 26 <b>Profissão:</b> Empregada Limpezas	<b>Idade:</b> 33 <b>Profissão:</b> -
<b>I.</b>	<b>Idade:</b> 31 <b>Profissão:</b> Restauração	<b>Idade:</b> 31 <b>Profissão:</b> -
<b>J.</b>	<b>Idade:</b> 42 <b>Profissão:</b> -	<b>Idade:</b> 45 <b>Profissão:</b> -
<b>L.L.</b>	<b>Idade:</b> 28 <b>Profissão:</b> Desempregado	<b>Idade:</b> 30 <b>Profissão:</b> Desempregado
<b>L.</b>	<b>Idade:</b> 23 <b>Profissão:</b> Restauração	<b>Idade:</b> 24 <b>Profissão:</b> Desempregado
<b>M.A.</b>	<b>Idade:</b> 27 <b>Profissão:</b> Desempregado	<b>Idade:</b> 29 <b>Profissão:</b> Jardineiro
<b>M.F.</b>	<b>Idade:</b> 27 <b>Profissão:</b> Empregada das limpezas	<b>Idade:</b> 31 <b>Profissão:</b> Motorista
<b>M.M.</b>	<b>Idade:</b> 32 <b>Profissão:</b> Trabalha com adultos deficientes	<b>Idade:</b> 32 <b>Profissão:</b> Segurança
<b>M.</b>	<b>Idade:</b> 24 <b>Profissão:</b> Auxiliar de	<b>Idade:</b> 25 <b>Profissão:</b> Restauração

	serviços gerais	
<b>M.B.</b>	<b>Idade:</b> 22 <b>Profissão:</b> Desempregado	<b>Idade:</b> 25 <b>Profissão:</b> Desempregado
<b>R.</b>	<b>Idade:</b> 42 <b>Profissão:</b> Restauração	<b>Idade:</b> 40 <b>Profissão:</b> Desempregado
<b>S.</b>	<b>Idade:</b> 35 <b>Profissão:</b> Administrativa	<b>Idade:</b> - <b>Profissão:</b> -
<b>S.E.</b>	<b>Idade:</b> 30 <b>Profissão:</b> Restauração	<b>Idade:</b> 29 <b>Profissão:</b> Mecânico
<b>T.</b>	<b>Idade:</b> 31 <b>Profissão:</b> Auxiliar de educação	<b>Idade:</b> 35 <b>Profissão:</b> Professor Ed. Física
<b>Y.</b>	<b>Idade:</b> 21 <b>Profissão:</b> Camareira	<b>Idade:</b> 24 <b>Profissão:</b> Desempregado

Nota: Os dados em falta deve ao facto de nem todos os pais disponibilizarem essa informação

#### Anexo 4 - Caracterização do grupo de Creche

Quadro 4 – Data de nascimento e percurso institucional Crianças

<b>Crianças</b>	<b>Data de Nascimento (Mês-Ano)</b>	<b>Percurso institucional</b>
<b>L.M.</b>	5-2011	Primeira vez na creche
<b>I.</b>	5-2011	Primeira vez na creche
<b>L.A.</b>	5-2011	Já frequentava a creche
<b>M.S.</b>	6-2011	Já frequentava a creche
<b>C.</b>	6-2011	Já frequentava a creche
<b>D.</b>	7-2011	Já frequentava a creche
<b>R.S.</b>	7-2011	Já frequentava a creche
<b>D.</b>	8-2011	Já frequentava a creche
<b>M.</b>	8-2011	Já frequentava a creche
<b>G.</b>	8-2011	Primeira vez na creche
<b>G.C.</b>	9-2011	Primeira vez na creche
<b>M.N.</b>	9-2011	Já frequentava a creche
<b>G.P.</b>	9-2011	Já frequentava a creche
<b>C.N.</b>	10-2011	Já frequentava a creche
<b>R.C.</b>	10-2011	Primeira vez na creche
<b>S.</b>	11-2011	Já frequentava a creche
<b>M.L.</b>	12-2011	Já frequentava a creche

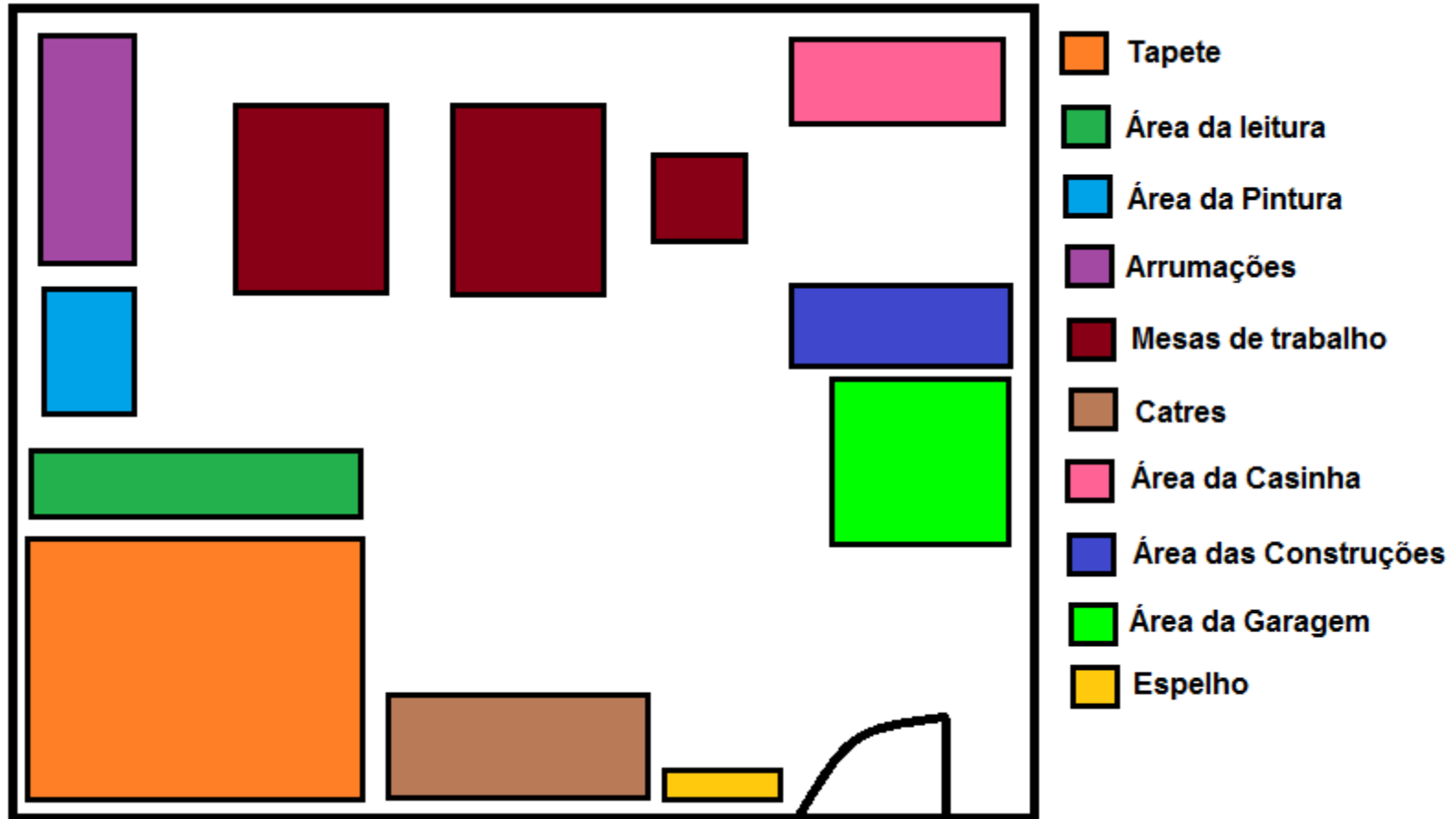
## Anexo 5 - Caracterização do grupo de JI

Quadro 5 – Data de nascimento e percurso institucional Crianças

<b>Crianças</b>	<b>Data de Nascimento (Mês-Ano)</b>	<b>Percurso institucional</b>
<b>A.</b>	11-2010	Primeira vez no JI
<b>A.C.</b>	4-2010	Transitou da Creche
<b>B.A.</b>	6-2009	Segundo ano no JI
<b>B.</b>	1-2010	Segundo ano no JI
<b>B.P.</b>	4-2010	Primeira vez no JI
<b>D.C.</b>	7-2010	Transitou da Creche
<b>D.G.</b>	8-2010	Transitou da Creche
<b>D.</b>	5-2010	Transitou da Creche
<b>E.</b>	6-2009	Segundo ano no JI
<b>I.F.</b>	5-2010	Transitou da Creche
<b>I.</b>	3-2010	Já frequentava o JI
<b>J.</b>	4-2009	Segundo ano no JI
<b>L.L.</b>	6-2010	Transitou da Creche
<b>L.</b>	1-2010	Segundo ano no JI
<b>M.A.</b>	7-2010	Transitou da Creche
<b>M.F.</b>	4-2009	Segundo ano no JI
<b>M.M.</b>	10-2010	Transitou da Creche
<b>M.</b>	10-2010	Transitou da Creche
<b>M.B.</b>	5-2010	Transitou da Creche
<b>R.</b>	11-2010	Transitou da Creche
<b>S.</b>	2-2010	Segundo ano no JI
<b>S.E.</b>	7-2010	Transitou da Creche
<b>T.</b>	5-2009	Segundo ano no JI
<b>Y.</b>	3-2010	Segundo ano no JI

## Anexo 6 – Planta da sala de atividades de Creche

Figura 4 – Planta da sala de Creche



## Anexo 7 – Dia Tipo da Creche

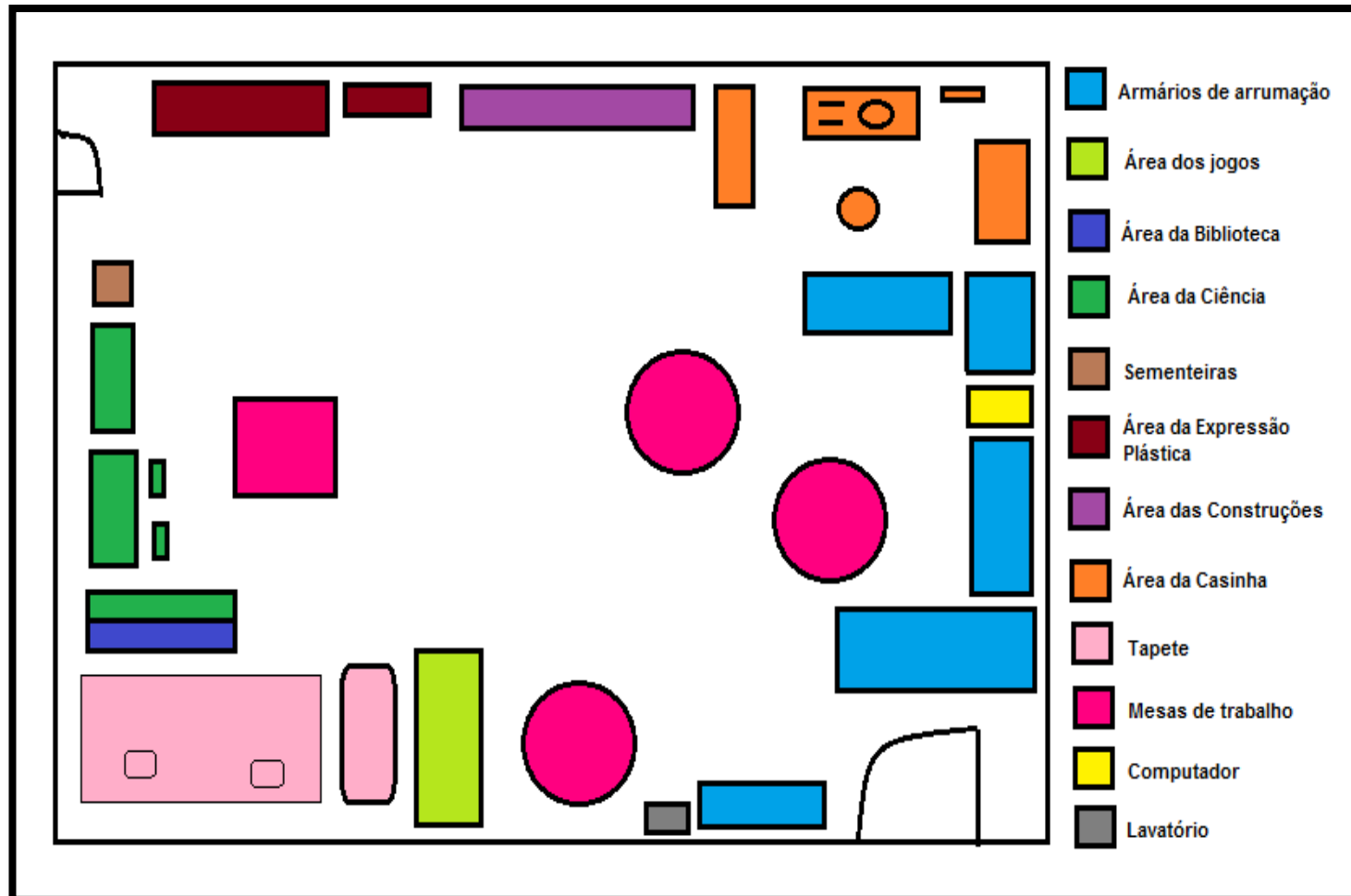
Quadro 6 – “Dia tipo” do grupo de crianças da sala de Creche

<b>HORÁRIO</b>	<b>O QUÊ</b>	<b>O QUE SE FAZ</b>
8H00/9H00	Receção aos Pais	Os adultos que se encontram na sala de acolhimento (normalmente é o refeitório), ajudam as crianças a distrair-se com algumas atividades lúdicas ou livres, para que estas fiquem bem-dispostas e tranquilas.
9H00/9H45	Recreio	Desenrolam-se atividades livres ou orientadas no exterior, sempre que o estado do tempo o permita. Caso contrário, a educadora encaminha o seu grupo para as respetivas salas e as crianças brincam livremente pela sala de atividades.
9H45/11H00	Atividades	Este tempo é ocupado por atividades orientadas relativas ao tema, através do qual se exploram vários conteúdos. Com estas atividades, de forma alternada, são oferecidos às crianças momentos de brincadeira livre. Normalmente as crianças escolhem as atividades onde desejam participar e avançam autonomamente, enquanto o educador apoia o arranque das atividades e vai circulando pelas áreas.
11H10/11h30	Higiene	Antes do almoço as crianças vão à casa de banho, sentam-se nas sanitas e é-lhes mudada a fralda. Em seguida, lavam as mãos.
11H30/12H00	Almoço	No refeitório cada criança senta-se no seu lugar. Auxiliam-se as crianças que precisam de ajuda, sobretudo no prato com os sólidos (a maior parte das crianças já come a sopa sozinha).

12H00/12h15	Higiene	Lavam-se as mãos e as bocas e, caso seja necessário, troca-se algumas fraldas. As crianças que não usam fralda vão à casa de banho.
12H15/15H00	Sesta	As camas são colocadas na sala por uma auxiliar enquanto as crianças estão no refeitório. À medida que as crianças, na casa de banho, vão estando prontas, dirigem-se para a sala onde dormem. Cada criança reconhece a sua cama (através da almofada feita pelos pais), senta-se nela, tenta retirar os seus sapatos e deita-se. Durante o repouso das crianças existe sempre um adulto na sala a vigiar o sono do grupo. Além disso, existe sempre música ambiente.
15H00/15H20	Higiene	À medida que as crianças acordam, calçam-se sozinhas (as que conseguirem) e em seguida vão até à casa de banho, onde se sentam novamente na sanita e depois o adulto coloca as fraldas a quem ainda precisa delas.
15H20/15H45	Lanche	As crianças dirigem-se ao refeitório em comboio e sentam-se nos seus lugares para lanchar.
15H45/16H30	Recreio	Desenrolam-se atividades livres ou orientadas no exterior (se o tempo o permitir).
16H30/17H30	Atividades	Depois do lanche ou recreio as crianças voltam para a sala e brincam livremente pelas áreas. Se for necessário, podem ser acabados trabalhos pendentes. O educador e a auxiliar da sala apoiam o arranque das atividades, estimulando-as, ajudando a superar dificuldades ou harmonizando conflitos.
17H30/20H00	Prolongamento	A esta hora, as crianças vão para outra sala, onde realizam atividades previamente programadas pelas educadoras e realizadas/orientadas pelas auxiliares presentes. Sempre que o tempo permitir, serão desenvolvidas atividades no exterior.

## Anexo 8 - Planta da sala de atividades de JI

Figura 5 – Planta da sala de JI



## Anexo 9 - Dia Tipo de JI

Quadro 7 – “Dia tipo” do grupo de crianças da sala de JI

<b>HORÁRIO</b>	<b>O QUÊ</b>	<b>O QUE SE FAZ</b>
8h – 9h	Receção das crianças	As crianças brincam livremente na sala. Até às 8h30 as crianças de Jardim de Infância estão juntas com algumas crianças da creche pois são poucas. A partir das 8h30 as crianças de Jardim de Infância juntam-se numa das suas salas a brincar.
9h – 9h30	Reforço da manhã	As crianças das salas de Jardim de Infância vão para as suas salas e sentam-se nas mesas. Os adultos da sala distribuem o reforço da manhã (leite, bolachas ou fruta).
9h30 – 10h	Momento do tapete	As crianças juntam-se no tapete em grande grupo. Neste momento conversam, cantam, contam-se histórias e decide-se para que áreas vão brincar.
10h – 11h	Brincadeira livre ou atividade estrutura	Este tempo é ocupado por atividades orientadas através da qual se exploram vários conteúdos ou dá-se a oportunidade às crianças de brincarem livremente pelas diferentes áreas.
11h – 11h15	Arrumação dos materiais	É pedido às crianças que arrumem os materiais das diferentes áreas de brincadeira.
11h15 – 11h30	Higiene	Antes do almoço as crianças vão à casa de banho, sentam-se na sanita e de seguida lavam as mãos.
11h30 – 12h15	Almoço	No refeitório cada criança tem autonomia para se sentar no lugar que quer. Auxiliam-se as crianças que precisam de ajuda, mas a maior parte das crianças come sozinha.
12h00-12h15	Higiene	Antes de voltarem à sala, as crianças voltam à casa de banho para fazer a sua higiene.
12h15-15h30	Repouso ou brincadeira	As camas são colocadas na sala pelas auxiliares de serviços gerais enquanto as crianças estão no refeitório. À medida que as crianças, na casa de banho, vão estando prontas, dirigem-se para a sala onde dormem. As crianças são ajudadas a encontrar a sua cama, sentam-se nela, tenta

		retirar os seus sapatos e deitam-se. Durante o repouso das crianças existe sempre um adulto na sala a vigiar o sono do grupo. As crianças que não dormem ficam a brincar na outra sala de Jardim de Infância, sempre supervisionadas por pelo menos um adulto.
15h30 – 16h	Acordar e Higiene	À medida que as crianças acordam, calçam-se sozinhas (as que conseguirem) e em seguida vão até à casa de banho. Posteriormente dirigem-se à outra sala onde as crianças que não dormem estão a brincar.
16h – 16h30	Lanche	<u>A</u> s crianças dirigem-se ao refeitório e sentam-se nos seus lugares para lanchar.
16h30 – 18h	Retorno às famílias	Depois do lanche ou recreio as crianças voltam para a sala, juntam-se com as outras crianças de Jardim de Infância e brincam livremente pelas áreas ou vêem um filme. Entretanto as famílias vão chegando e levando as crianças para casa.

## Anexo 10 - Intenções com as famílias e com as equipas educativas

Quadro 8 - Intenções para a ação pedagógica com as famílias e com as equipas

Com as famílias	Com as equipas
Construir uma relação de confiança e segurança com os pais, em que estes sintam que podem confiar em mim e que serei responsável com as suas crianças;	Cooperar e auxiliar nos diversos momentos de rotina da sala e da creche;
Obter informações úteis sobre as famílias (através do diálogo com a educadora e auxiliar da sala e da observação dos pais nos momentos de chegada e saída das crianças), de forma a adequar a minha prática a possíveis diferenças culturais, de valores ou de crenças educacionais e tentando também compreender melhor cada criança;	Observar as crianças e partilhar com a equipa as informações obtidas através dessas observações, tentando analisá-las em conjunto;
Trocar informações com os pais, que possam ser relevantes e úteis;	Envolver a equipa da sala nas minhas propostas de atividades, desenvolvendo um trabalho colaborativo;
Dar a conhecer às famílias o trabalho desenvolvido ao longo dos meses;	Tomar decisões conjuntas sobre as planificações diárias e semanais;
Envolver as famílias no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pelo que tenciono que participem de alguma forma em alguns trabalhos realizados	Partilhar experiências e conhecimentos.

## **Anexo 11 – Intenções com as crianças**

Quadro 9 - Intenções transversais para a ação pedagógica com as crianças dos dois contextos

---

### **Intenções com as crianças**

**Estabelecer relações de confiança, tratando-as com imenso carinho e respeito;**

**Responder de forma facilitadora às necessidades e às chamadas da criança;**

**Dar tempo à criança para interagir e responder à sua maneira – respeitar os ritmos;**

**Obter o máximo de conhecimento possível sobre cada criança (através do diálogo com a educadora e auxiliar da sala e das minhas observações e interações com o grupo);**

**Interagir com as crianças através da brincadeira, pois considero que o educador não deve apenas planejar atividades e realizá-las com as crianças; deve também brincar com elas pois essa é outra forma de as conhecer;**

**Criar uma relação de cooperação com as crianças (relação de parceria e controlo partilhado);**

**Reconhecer as diferenças individuais e ter em consideração os seus pontos de vista.**

---

**Anexo 12 – Intenções para o grupo de Creche relacionadas com as Experiências-chave do High Scope**

Quadro 10 - Intenções para o grupo de Creche

<b>Experiências-Chave</b>	<b>Intenções</b>
<b>Exploração de objetos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Descobrir as possibilidades dos diferentes órgãos dos sentidos;</li><li>• Utilizar as capacidades sensitivas do corpo para o conhecimento dos diferentes materiais;</li><li>• Identificação dos diferentes cheiros;</li></ul>
<b>Sentido de si próprio</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Desenvolver a autonomia, a paciência (o saber esperar) e a concentração;</li><li>• Estimular a aceitação das regras de convivência em grupo e na sala</li><li>• Desenvolver a tolerância e a partilha de materiais;</li><li>• Incentivar o espírito de conquista e descoberta.</li></ul>
<b>Movimento</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Trabalhar a coordenação óculo manual;</li></ul>
<b>Representação criativa</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Desenvolver a criatividade e a imaginação;</li></ul>
<b>Noção Precoce de Quantidade e de Número</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Contatar, embora de forma implícita, com noções de medida (quantidade).</li></ul>

## Anexo 13 - Intenções por Áreas de Conteúdo/Domínios para JI

Quadro 11 – Intenções para o grupo de JI

Área de conteúdo/Domínio	Intenções
<b>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tirar prazer da linguagem: ouvir histórias e poemas, inventar histórias e rimas;</li><li>• Escrever de diversas formas: desenhar, garatujar, formar grafismos, soletrar de formar inventiva, utilizar formas convencionais;</li><li>• Adquirir novo vocabulário e utilizá-lo;</li><li>• Interpretar imagens ou gravuras de um livro;</li><li>• Inventar pequenas histórias.</li></ul>
<b>Expressão musical</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mover-se ao som de música;</li><li>• Explorar ritmos com o corpo e outros materiais simples;</li></ul>
<b>Expressão plástica</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Relacionar reproduções, imagens e fotografias com locais e objetos reais;</li><li>• Fazer reproduções com plasticina, blocos e outros materiais;</li><li>• Desenvolver o desenho e a pintura;</li><li>• Identificar as cores;</li><li>• Reutilizar materiais de desperdício;</li><li>• Utilizar diferentes técnicas;</li></ul>
<b>Expressão dramática</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Recriar histórias (com fantoches ou marionetas);</li><li>• Realizar jogos de mímica.</li></ul>
<b>Expressão motora</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mover-se de acordo com instruções;</li><li>• Desenvolver motricidade fina - o recorte;</li></ul>
<b>Matemática</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Realizar contagens;</li><li>• Compreender um gráfico simples.</li></ul>
<b>Conhecimento do Mundo</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reconhecer momentos importantes de vida pessoal e da comunidade (exemplos: aniversários e festividades).</li><li>• Manifestar comportamentos de</li></ul>

preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente, indicando algumas práticas adequadas (exemplos: sustentabilidade e poluição das águas);

### **Formação Pessoal e Social**

- Resolver problemas surgidos durante a brincadeira;
- Participar em jogos cumprindo as regras destes;
- Responsabilizar-se pelas suas próprias necessidades (desenvolvimento da autonomia);
- Interiorizar e cumprir as regras: saber estar na sala; saber estar à mesa nos momentos de refeição; arrumar e cuidar do material; saber respeitar e ouvir o outro;
- Controlar os comportamentos agressivos com os pares (lidar com o conflito interpessoal)
- Aprender a partilhar e a ajudar os pares;
- Reconhecer a sua idade;

### **Tecnologias de Informação e Comunicação**

- Utilizar o audiovisual como meio de informação.

**Anexo 14 – Ficha de avaliação individual das atividades**

Nome: \_\_\_\_\_

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

O que propus fazer	Fiz o que tinha proposto? Se não, porquê?	Gostei/Mais ou menos/Não gostei	O que fiz
Observações:			

## **Anexo 15 – Entrevista às crianças de JI**

1 – O que podes fazer na escola?

2 – Podes fazer tudo o que queres na escola?

3 – O que achas do Quadro de Atividades? (Para que serve: se ajudou e em quê)

4 - Achas que participas muito na escola? Porquê?

## **Anexo 16 – Questionário às famílias de JI**

### Questionário aos pais

Este questionário foca-se no tema que irei desenvolver no meu Relatório da Prática (A participação das crianças), integrado no Mestrado de Educação Pré-escolar que estou a estudar no momento. As vossas respostas irão ajudar-me nessa elaboração. Muito obrigada!

**1. Na minha opinião, no Jardim de infância...**

Os adultos devem ter todo o poder de decisão \_\_

As crianças devem ter todo o poder de decisão \_\_

O poder é partilhado por crianças e adultos\_\_

**2. Acha que no Jardim de Infância as crianças têm poder de escolha/decisão suficiente?**

Sim\_\_

Não\_\_

**3. Porquê?**

---

**4. Acha que as crianças participam muito ou pouco nas atividades do JI?**

Muito\_\_

Pouco\_\_

Outro\_\_

**5. O que significa, para si, a participação das crianças no Jardim de Infância?**

---